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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026



Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación

El Legado Femenino en la Praxis Educativa y la Emancipación Social

CC BY NC ND

DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5621

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Páginas Preliminares

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado
"Serie: El Legado Femenino en la Praxis Educativa y la Emancipación Social".
Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

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

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

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

Equipo Editorial

- *Dra. Gladys Rangel – Presidenta*
- *Dra. Carmen López – Editora*

Nacionales

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

Internacionales

- ***Dra. Amelia Carrillo*** *Universidad de Zacatecas*

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Presentación

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación — Año 26, N.º 1 — Junio 2026

Sinopsis Educativa nació en 2001 con una convicción sencilla y profunda: que la investigación educativa merece un espacio propio donde la rigurosidad no ahogue la pasión por aprender. Desde aquellos primeros números —impresos, discutidos en pasillos universitarios— hasta esta entrega digital del Año 26, la revista ha caminado junto a generaciones de docentes e investigadores que se negaron a separar el aula de la pregunta.

El respaldo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ha sido mucho más que institucional: es la certeza de contar con una casa que comprende que mejorar la educación venezolana exige tiempo, debate y honestidad intelectual. Bajo ese cobijo, Sinopsis Educativa se consolidó como el principal órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), y desde 2010 adoptó la periodicidad semestral digital que le permite llegar, sin dilaciones geográficas, a quienes más la necesitan.

Este Número 1 del Vol. 26 continúa con la serie "El Legado Femenino en la Praxis Educativa y la Emancipación Social". No es un título decorativo. Responde a la urgencia de nombrar lo que durante siglos fue silenciado: la contribución determinante de las mujeres en la construcción del pensamiento pedagógico latinoamericano. Belén Sanjuán, cuya figura articula las reflexiones de este volumen, no solo educó; propuso un modo de estar en el mundo donde aprender y vivir son, en esencia, el mismo acto.

En términos editoriales, este número incorpora una actualización integral en el diseño de metadatos para favorecer la visibilidad en bases de datos académicas, sin sacrificar la calidez de un texto pensado para ser leído, subrayado y debatido. El sistema de arbitraje doble ciego continúa siendo la garantía de que cada artículo publicado ha resistido la mirada crítica de pares antes de llegar a estas páginas. La revista mantiene su validación en REVENCYT, CREDI-OEI (Colombia) y CERPE, y avanza hacia nuevos índices de alto impacto.

Invitamos a cada lector a acercarse a estos textos no como consumidor de resultados, sino como interlocutor. La educación, decía Sanjuán, ocurre en el encuentro. Y este número, con su diversidad de voces y territorios, es precisamente eso: un encuentro.

Objetivos de la revista

Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa venezolana: apoyando iniciativas de actualización curricular y pedagógica con evidencia empírica.

Promover el desarrollo sociocultural del país: mediante la difusión de investigaciones que fomentan la conciencia ciudadana, la justicia y la equidad social.

Difundir la producción investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales: creando un espacio de intercambio que enriquece el debate global sobre la educación.

Propiciar el diálogo académico en torno a la ciencia y al quehacer pedagógico: actuando como foro para la discusión metodológica y la construcción de teorías robustas.

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Favorecer la actualización docente en nuevos enfoques teóricos y prácticos: siendo herramienta indispensable para el desarrollo profesional y la capacitación.

Fortalecer la producción investigativa de los docentes del IMPM: ofreciéndoles una plataforma de alta calidad para la divulgación de sus hallazgos científicos y doctorales.

Las opiniones expresadas en los artículos son 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: revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve

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

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Reseña

Serie: El Legado Femenino en la Praxis Educativa y la Emancipación Social — Homenaje a Belén Sanjuán

El Vol. 26, N.º 1 de Sinopsis Educativa no se organiza en torno a la suma de sus artículos, sino en torno a la pregunta que los atraviesa: ¿qué tipo de sujeto forma la escuela cuando olvida que el aprendizaje ocurre siempre en un cuerpo, en una comunidad, en un tiempo histórico? Belén Sanjuán, la pensadora que da nombre a la serie de este número, pasó su vida respondiendo esa pregunta desde la práctica: educó en condiciones difíciles y propuso que la vida cotidiana —el trabajo, la siembra, el juego, el canto— era material pedagógico antes de que la pedagogía tuviera ese nombre.

Bajo esa premisa, la tecnopedagogía emerge en este número no como fetiche sino como terreno de disputa. Los estudios sobre TIC, blogs, inteligencia artificial, videotecas y redes sociales no celebran la digitalización: la examinan. Se preguntan qué ocurre con la comprensión lectora cuando el texto aparece en pantalla en un contexto rural; qué pasa con la identidad docente cuando el algoritmo sugiere la siguiente actividad; qué tipo de ciudadanía promueve el uso irreflexivo de las plataformas. Las respuestas son incómodas, y por eso son valiosas.

La inclusión educativa, otro eje central, es abordada aquí como problema político antes que como problema técnico. Los artículos sobre diversidad cultural, discapacidad, crisis familiar y género no ofrecen recetas: mapean contradicciones. Revelan que la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana del aula sigue siendo enorme, y que cerrarla requiere voluntad institucional, formación docente genuina y recursos materiales que la retórica no puede sustituir.

La formación matemática y científica ocupa un espacio significativo del volumen, y su tratamiento es coherente con el espíritu general: ningún autor se conforma con describir qué se enseña. Todos preguntan cómo se aprende, en qué condición social, con qué carga cultural previa, con qué expectativas tácitas. La etnomatemática, el pensamiento disruptivo, el enfoque sociocultural y la realidad aumentada no son meras técnicas: son apuestas epistemológicas que implican una concepción del estudiante como sujeto activo, no como receptor pasivo de fórmulas.

Finalmente, los estudios sobre lenguaje, escritura y lectura crítica recuerdan que la educación comienza donde comienza la palabra. Que aprender a leer no es descodificar signos sino entrar en conversación con el mundo, y que producir textos es, en último término, construir identidad. Los artículos reunidos en este eje —desde los entornos rurales hasta las aulas universitarias, desde el español hasta el inglés, desde la tradición oral hasta los protocolos de escritura vivida— afirman que la lengua es el primer territorio de la emancipación. Y que defenderla, enseñarla y enriquecerla es también un acto político.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Tabla de Contenido

Andrea Paola Cruz Devia N.° 01	**PRÁCTICAS LECTORAS RURALES MEDIADAS POR TIC: UN ANÁLISIS HERMENÉUTICO-FENOMENOLÓGICO EXTRAESCOLAR** *RURAL READING PRACTICES MEDIATED BY ICT: AN EXTRA-SCHOOL HERMENEUTIC-PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS* *PRATIQUES DE LECTURE RURALES MÉDIÉES PAR LES TIC : UNE ANALYSE HERMÉNEUTIQUE-PHÉNOMÉNOLOGIQUE EXTRA-SCOLAIRE* *PRÁTICAS DE LEITURA RURAIS MEDIADAS POR TIC: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA EXTRAESCOLAR*	***20-34***
Armando De Jesús Páez Cogollo N.° 02	**DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DISRUPTIVO EN ARJONA BOLÍVAR** *DIAGNOSIS OF MATHEMATICAL PROBLEM-SOLVING COMPETENCY DEVELOPMENT IN SECONDARY EDUCATION: A PERSPECTIVE FROM DISRUPTIVE THINKING IN ARJONA BOLÍVAR* *DIAGNOSTIC DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN RÉSOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE : UN REGARD DEPUIS LA PENSÉE DISRUPTIVE À ARJONA BOLÍVAR* *DIAGNÓSTICO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO DISRUPTIVO EM ARJONA BOLÍVAR*	***35-49***
Brenda Pamela Crespo Contreras N.° 03	**BLOG DIGITAL EN ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS INNOVADORAS PARA EDUCACIÓN INICIAL** *DIGITAL BLOG IN INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION* *BLOG NUMÉRIQUE DANS LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE* *BLOG DIGITAL EM ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL*	***50-60***
Carlos Alfredo Sánchez Martínez N.° 04	**INVESTIGACIÓN: PROFESIONALIDAD Y SABER PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE UPEL** *RESEARCH: PROFESSIONALISM AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN UPEL INITIAL TEACHER TRAINING* *RECHERCHE : PROFESSIONNALISME ET SAVOIR PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS À L'UPEL* *PESQUISA: PROFISSIONALIDADE E SABER PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE UPEL*	***61-79***
Carlos Andrés Vega Mendoza y Esperanza Piña N.° 05	**DIVERSIDAD CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR** *CULTURAL DIVERSITY: PERSPECTIVES FOR SCHOOL COEXISTENCE* *DIVERSITÉ CULTURELLE : PERSPECTIVES POUR LA COEXISTENCE SCOLAIRE* *DIVERSIDADE CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR*	***80-96***

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Carlos Humberto Pardo Gaviria N.° 06	**TENDENCIA TEÓRICA DE LA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA** *THEORETICAL TRENDS IN DIDACTICS IN SECONDARY BASIC EDUCATION IN COLOMBIA* *TENDANCE THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE DE BASE EN COLOMBIE* *TENDÊNCIA TEÓRICA DA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL SECUNDÁRIO NA COLÔMBIA*	***97-111***
Carlotica María Mercado Mendoza N.° 07	**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO DE VISIBILIZACIÓN EN LOS PROCESOS ÁULICOS** *INCLUSIVE EDUCATION: A CHALLENGE OF VISIBILITY IN CLASSROOM PROCESSES* *L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UN DÉFI DE VISIBILISATION DANS LES PROCESSUS DE CLASSE* *A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO DE VISIBILIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE SALA DE AULA*	***112-123***
Carol Cristy Muziotti Hernández N.° 08	**ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL TEATRO: RECURSO EFICIENTE PARA EL ANÁLISIS DE LA NORMATIVA LEGAL** *THEATER AS A DIDACTIC STRATEGY: AN EFFECTIVE RESOURCE FOR LEGAL REGULATORY ANALYSIS* *STRATÉGIE DIDACTIQUE DU THÉÂTRE : UNE RESSOURCE EFFICACE POUR L'ANALYSE DE LA RÉGLEMENTATION JURIDIQUE* *ESTRATÉGIA DIDÁTICA DO TEATRO: RECURSO EFICIENTE PARA A ANÁLISE DA NORMATIVA LEGAL*	***124-134***
Cindy Vanesa Galeano N.° 09	**INFLUENCIA PARENTAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIADA POR TIC** *PARENTAL INFLUENCE ON ACADEMIC PERFORMANCE: PARTICIPATION AND MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS MEDIATED BY ICT* *INFLUENCE PARENTALE SUR LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE : PARTICIPATION ET MOTIVATION DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE MÉDIATISÉES PAR LES TIC* *INFLUÊNCIA PARENTAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO: PARTICIPAÇÃO E MOTIVAÇÃO EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADOS POR TIC*	***135-142***
Cristian Orlando De Oro Lajud N.° 10	**LA TECNOPEDAGOGÍA EN EL ACTO DIDÁCTICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PIOXII** *TECHNOPEDAGOGY IN THE DIDACTIC ACT AT THE PIOXII EDUCATIONAL INSTITUTION* *LA TECHNOPÉDAGOGIE DANS L'ACTE DIDACTIQUE À L'INSTITUTION ÉDUCATIVE PIOXII* *A TECNOPEDAGOGIA NO ATO DIDÁTICO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA PIOXII*	***143-152***
Daisy Hernández De Roa N.° 11	**PARADIGMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD** *MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL GUIDANCE FROM A SOCIO-PRACTICAL PERSPECTIVE AT THE UNIVERSITY* *PARADIGME MOTIVATIONNEL ET ORIENTATION VOCATIONNELLE DEPUIS UNE PERSPECTIVE SOCIO-PRATIQUE À L'UNIVERSITÉ* *PARADIGMA MOTIVACIONAL E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL SOB UMA PERSPECTIVA SÓCIO-PRÁTICA NA UNIVERSIDADE*	***153-162***
Dariluz Montes De Oca Díaz N.° 12	**UNA DÉCADA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA** *A DECADE OF THE PEACE CHAIR IN COLOMBIA*	***163-171***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	UNE DÉCENNIE DE LA CHAIRE DE LA PAIX EN COLOMBIE *UMA DÉCADA DA CÁTEDRA DA PAZ NA COLÔMBIA*	
Eli Frank Angulo Díaz N.° 13	**EVALUAR PARA TRANSFORMAR: UNA REVISIÓN CRÍTICA SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO SOCIAL** *EVALUATING TO TRANSFORM: A CRITICAL REVIEW OF EVALUATIVE PRACTICES FROM A CRITICAL SOCIAL PEDAGOGICAL APPROACH* *ÉVALUER POUR TRANSFORMER : UNE RÉVISION CRITIQUE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DEPUIS L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE CRITIQUE SOCIALE* *AVALIAR PARA TRANSFORMAR: UMA REVISÃO CRÍTICA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS A PARTIR DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA CRÍTICA SOCIAL*	***172-181***
Eliana Rosa Amaya Mendoza N.° 14	**INCLUSIÓN: UTOPÍA O REALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LA ÓPTICA DE LAS INSTITUCIONES RURALES** *INCLUSION: UTOPIA OR REALITY IN PRIMARY BASIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF RURAL INSTITUTIONS* *INCLUSION : UTOPIE OU RÉALITÉ DANS L'ÉDUCATION PRIMAIRE DE BASE DU POINT DE VUE DES INSTITUTIONS RURALES* *INCLUSÃO: UTOPIA OU REALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS INSTITUIÇÕES RURAIS*	***182-190***
Elsi Paola Chaux Marrugo N.° 15	**USO SALUDABLE DE LAS REDES SOCIALES Y BIENESTAR EMOCIONAL DE LAS ESTUDIANTES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA** *HEALTHY USE OF SOCIAL MEDIA AND STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING: A THEORETICAL APPROACH* *USAGE SAIN DES RÉSEAUX SOCIAUX ET BIEN-ÊTRE ÉMOTIONNEL DES ÉTUDIANTES : UNE APPROCHE THÉORIQUE* *USO SAUDÁVEL DAS REDES SOCIAIS E BEM-ESTAR EMOCIONAL DAS ESTUDANTES: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA*	***191-204***
Elvira Santiz Jorge N.° 16	**LA EDUCACIÓN FÍSICA: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE** *PHYSICAL EDUCATION: STRATEGIES FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF STUDENTS* *L'ÉDUCATION PHYSIQUE : STRATÉGIES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉTUDIANT* *A EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE*	***205-216***
Flor María Sampayo Gutiérrez N.° 17	**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS DE CRISIS FAMILIAR: UN ENFOQUE DESDE LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIA** *INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN FAMILY CRISIS CONTEXTS: A LEARNING ECOLOGY APPROACH IN PUBLIC INSTITUTIONS OF MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIA* *STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INCLUSIVES DANS LES CONTEXTES DE CRISE FAMILIALE : UNE APPROCHE DEPUIS L'ÉCOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIE* *ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS DE CRISE FAMILIAR: UMA ABORDAGEM DA ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLÔMBIA*	***217–228***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Gricelia Sandoval Parra N.° 18	**REDES SOCIALES Y COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA SOCIOFORMATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA** *SOCIAL NETWORKS AND LINGUISTIC COMPETENCIES: A TRANSDISCIPLINARY SOCIOFORMATIVE VISION IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION* *RÉSEAUX SOCIAUX ET COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : UNE VISION TRANSDISCIPLINAIRE SOCIOFORMATIVE DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE* *REDES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR SOCIOFORMATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA*	***229-239***
Héctor Manuel Solano Lastre N.° 19	**FORMACIÓN CULTURAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE LA SALVAGUARDIA DE LAS MANIFESTACIONES CULTURALES CENTRADAS EN LOS CUADROS VIVOS EN GALERAS, SUCRE, COLOMBIA** *CULTURAL FORMATION OF THE EDUCATIONAL COMMUNITY THROUGH THE SAFEGUARDING OF CULTURAL EXPRESSIONS CENTERED ON LIVING TABLEAUX IN GALERAS, SUCRE, COLOMBIA* *FORMATION CULTURELLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À TRAVERS LA SAUVEGARDE DES MANIFESTATIONS CULTURELLES CENTRÉES SUR LES TABLEAUX VIVANTS À GALERAS, SUCRE, COLOMBIE* *FORMAÇÃO CULTURAL DA COMUNIDADE EDUCATIVA A PARTIR DA SALVAGUARDA DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS CENTRADAS NOS QUADROS VIVOS EM GALERAS, SUCRE, COLÔMBIA*	***240-250***
Henry Luís De La Cruz Sierra N.° 20	**CULTURA CIENTÍFICA COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA** *SCIENTIFIC CULTURE AS A TRANSFORMATION STRATEGY IN EDUCATIONAL MANAGEMENT* *CULTURE SCIENTIFIQUE COMME STRATÉGIE DE TRANSFORMATION DANS LA GESTION ÉDUCATIVE* *CULTURA CIENTÍFICA COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO NA GESTÃO EDUCATIVA*	***251-263***
Hernán Giraldo Salas N.° 21	**IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN EMPÍRICA** *GENDER EQUALITY IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: AN EMPIRICAL REVIEW* *ÉGALITÉ DE GENRE DANS LES INSTITUTIONS D'ÉDUCATION SECONDAIRE : UNE RÉVISION EMPIRIQUE* *IGUALDADE DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: UMA REVISÃO EMPÍRICA*	***264-272***
Hilda Cristina Cumplido Vergara N.° 22	**PARTICULARIDADES EPISTÉMICAS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN** *EPISTEMIC PARTICULARITIES OF CONTEXTUALIZATION IN EDUCATION* *PARTICULARITÉS ÉPISTÉMIQUES DE LA CONTEXTUALISATION DANS L'ÉDUCATION* *PARTICULARIDADES EPISTÊMICAS DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO*	***273-288***
Ian Mario Motta Vásquez N.° 23	**INTEGRACIÓN DE TAC Y ETNOMATEMÁTICA: IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN CONTEXTOS RURALES** *INTEGRATION OF TAC AND ETHNOMATHEMATICS: IMPACT ON THE MATHEMATICAL TEACHING-LEARNING PROCESS IN RURAL CONTEXTS* *INTÉGRATION DES TAC ET DE L'ETHNOMATHÉMATIQUE : IMPACT SUR LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE MATHÉMATIQUE EN CONTEXTES RURAUX*	***289-295***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	INTEGRAÇÃO DE TAC E ETNOMATEMÁTICA: IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICO EM CONTEXTOS RURAIS	
Iselmar De Los Ángeles Chaparro Gómez N.° 24	**REDES SOCIALES CON PROPÓSITO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA** *SOCIAL NETWORKS WITH EDUCATIONAL PURPOSE IN DIVERSIFIED SECONDARY EDUCATION* *RÉSEAUX SOCIAUX À VOCATION ÉDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DIVERSIFIÉ* *REDES SOCIAIS COM PROPÓSITO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO MÉDIA DIVERSIFICADA*	***296-309***
Jessica Gabriela Juárez N.° 25	**VIDEOTECA DIGITAL: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE PETRÓLEO** *DIGITAL VIDEO LIBRARY: A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PETROLEUM ENGINEERING STUDENTS* *VIDÉOTHÈQUE NUMÉRIQUE : UN OUTIL POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE PÉTROLIÈRE* *VIDEOTECA DIGITAL: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DE PETRÓLEO*	***310-319***
Jinni Bermúdez Espeleta N.° 26	**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA MEDIANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL** *DEVELOPMENT OF LITERACY COMPETENCIES THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND ORAL TRADITION GAMES* *DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE À TRAVERS LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LES JEUX DE TRADITION ORALE* *DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA MEDIANTE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E JOGOS DE TRADIÇÃO ORAL*	320 - 328
Johana Paola Gómez Muñoz N.° 27	**LA TRANSVERSALIDAD DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA Y TRANSFORMADORA** *THE TRANSVERSALITY OF RESEARCH COMPETENCIES IN TEACHER TRAINING: THEORETICAL BASES FOR A CRITICAL AND TRANSFORMATIVE PRAXIS* *LA TRANSVERSALITÉ DES COMPÉTENCES DE RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : BASES THÉORIQUES POUR UNE PRAXIS CRITIQUE ET TRANSFORMATRICE* *A TRANSVERSALIDADE DAS COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UMA PRÁXIS CRÍTICA E TRANSFORMADORA*	329 - 340
Johanna Vargas Figueroa N.° 28	**EL IMPACTO DE LA COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UN ANÁLISIS DESDE LAS BASES TEÓRICAS** *THE IMPACT OF COMMUNICATION ON THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: AN ANALYSIS FROM THEORETICAL BASES* *L'IMPACT DE LA COMMUNICATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES : UNE ANALYSE DEPUIS LES BASES THÉORIQUES* *O IMPACTO DA COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS BASES TEÓRICAS*	341 - 352

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Jorge Narváez Vela N.° 29	**EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC): UNA MIRADA A LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA** *COLLABORATIVE LEARNING MEDIATED BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT): A LOOK AT TRAINING PROCESSES IN PRIMARY BASIC EDUCATION* *L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF MÉDIATISÉ PAR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) : UN REGARD SUR LES PROCESSUS FORMATIFS DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DE BASE* *A APRENDIZAGEM COLABORATIVA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL*	***353 - 363***
Josè Alejandro Camacho Rodríguez N.° 30	**VISIÓN INTERPRETATIVA DE LA DISGRAFÍA: TRASTORNO QUE AFECTA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA** *INTERPRETIVE VISION OF DYSGRAPHIA: A DISORDER AFFECTING LEARNING IN PRIMARY BASIC EDUCATION STUDENTS* *VISION INTERPRÉTATIVE DE LA DYSGRAPHIE : TROUBLE AFFECTANT L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DE BASE* *VISÃO INTERPRETATIVA DA DISGRAFIA: TRANSTORNO QUE AFETA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL*	364 - 375
Julio Moreno Velázquez N.° 31	**FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA PARA UNA PEDAGOGÍA POSIBLE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL** *EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION FOR A POSSIBLE PEDAGOGY IN MATHEMATICS TEACHING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION* *FONDEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE POUR UNE PÉDAGOGIE POSSIBLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE GÉNÉRALE* *FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MÉDIA GERAL*	***376 -391***
Libni Pérez Rodríguez N.° 32	**CORPUS EPISTEMOLÓGICO SOBRE PERCEPCIONES, RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA** *EPISTEMOLOGICAL CORPUS ON PERCEPTIONS, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN UNIVERSITY TEACHING* *CORPUS ÉPISTÉMOLOGIQUE SUR LES PERCEPTIONS, DÉFIS ET OPPORTUNITÉS DE L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE* *CORPUS EPISTEMOLÓGICO SOBRE PERCEPÇÕES, DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA*	***392 - 402***
Limedis De Jesús Castillo Mendoza N.° 33	**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LATINOAMÉRICA** *DIDACTIC STRATEGIES FOR READING COMPREHENSION: A REVIEW OF BASIC EDUCATION IN LATIN AMERICA* *STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE : UNE RÉVISION DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AMÉRIQUE LATINE* *ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA: UMA REVISÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA*	***403 - 417***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Lorena Patricia Vargas Aljure N.° 34	**MEDIACIONES DIGITALES DE BAJO UMBRAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS GRAMATICALES EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA** *LOW-THRESHOLD DIGITAL MEDIATIONS FOR STRENGTHENING GRAMMATICAL COMPETENCIES IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE* *MÉDIATIONS NUMÉRIQUES À FAIBLE SEUIL POUR LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES GRAMMATICALES EN ANGLAIS LANGUE SECONDE* *MEDIAÇÕES DIGITAIS DE BAIXO LIMIAR PARA O FORTALECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GRAMATICAIS EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA*	***418 - 429***
Luis Alberto Álvarez Arrieta N.° 35	**ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA, FACTORES QUE AFECTAN SUS PROCESOS** *TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: FACTORS AFFECTING ITS PROCESSES* *ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE : FACTEURS AFFECTANT SES PROCESSUS* *ENSINO DO INGLÊS NA ESCOLA PRIMÁRIA: FATORES QUE AFETAM SEUS PROCESSOS*	***430 -441***
Luis Eduardo Chacón Rodríguez N.° 36	**LOS SABERES LOCALES: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA** *LOCAL KNOWLEDGE: A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING READING COMPREHENSION TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS* *LES SAVOIRS LOCAUX : PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE AUX ÉLÈVES DU PRIMAIRE* *OS SABERES LOCAIS: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL*	***442 - 451***
Magda Yvelisse Díaz Peguero N.° 37	**EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE: HACIA LA EXCELENCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA** *MULTIDIMENSIONAL EVALUATION OF TEACHING PRACTICE: TOWARD EXCELLENCE IN UNIVERSITY EDUCATION* *ÉVALUATION MULTIDIMENSIONNELLE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : VERS L'EXCELLENCE DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE* *AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DA PRÁTICA DOCENTE: EM DIREÇÃO À EXCELÊNCIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA*	***452 - 464***
Maira Alejandra Lucena Parra N.° 38	**RELACIONES INTERPERSONALES ARMÓNICAS EN EDUCACIÓN: UN ELEMENTO CLAVE PARA LA CONVIVENCIA ORGANIZACIONAL Y EL ÉXITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA** *HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONS IN EDUCATION: A KEY ELEMENT FOR ORGANIZATIONAL COEXISTENCE AND EDUCATIONAL MANAGEMENT SUCCESS* *RELATIONS INTERPERSONNELLES HARMONIEUSES DANS L'ÉDUCATION : UN ÉLÉMENT CLÉ POUR LA COEXISTENCE ORGANISATIONNELLE ET LE SUCCÈS DE LA GESTION ÉDUCATIVE* *RELAÇÕES INTERPESSOAIS HARMÔNICAS NA EDUCAÇÃO: UM ELEMENTO-CHAVE PARA A CONVIVÊNCIA ORGANIZACIONAL E O ÊXITO DA GESTÃO EDUCATIVA*	***465 - 476***
Marco Tulio Fuentes Veloza N.° 39	**ENTRE LOS CAMINOS DE LA FILOSOFÍA Y EL FILOSOFAR** *BETWEEN THE PATHS OF PHILOSOPHY AND PHILOSOPHIZING* *ENTRE LES CHEMINS DE LA PHILOSOPHIE ET LE PHILOSOPHER*	***477 - 497***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	ENTRE OS CAMINHOS DA FILOSOFIA E O FILOSOFAR	
María Alejandra Castillo Juárez N.° 40	**ESTRATEGIAS DIALÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE ALGEBRAICO EN ESTUDIANTES DEL CICLO DIVERSIFICADO** *DIALOGIC STRATEGIES FOR ALGEBRAIC LEARNING IN STUDENTS OF THE DIVERSIFIED CYCLE* *STRATÉGIES DIALOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE ALGÉBRIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DU CYCLE DIVERSIFIÉ* *ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM ALGÉBRICA EM ESTUDANTES DO CICLO DIVERSIFICADO*	***498 - 508***
María Del Tránsito Canchón Cobos N.° 41	**COMPETENCIAS DIGITALES PARA PROMOVER AUTONOMÍA, INCLUSIÓN Y MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL** *DIGITAL COMPETENCIES TO PROMOTE AUTONOMY, INCLUSION AND IMPROVE THE QUALITY OF VIRTUAL HIGHER EDUCATION* *COMPÉTENCES NUMÉRIQUES POUR PROMOUVOIR L'AUTONOMIE, L'INCLUSION ET AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VIRTUEL* *COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA PROMOVER AUTONOMIA, INCLUSÃO E MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIRTUAL*	***509 - 519***
María Gabriela Quintero De Silva N.° 42	**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA TRANSCOMPLEJIDAD EN LA EDUCACIÓN COMO UN TEJIDO DE NIVELES DE REALIDAD Y PROCESOS AUTOPOIÉTICOS** *THEORETICAL APPROACH TO TRANSCOMPLEXITY IN EDUCATION AS A FABRIC OF LEVELS OF REALITY AND AUTOPOIETIC PROCESSES* *APPROCHE THÉORIQUE DE LA TRANSCOMPLEXITÉ DANS L'ÉDUCATION COMME UN TISSU DE NIVEAUX DE RÉALITÉ ET DE PROCESSUS AUTOPOÏÉTIQUES* *APROXIMAÇÃO TEÓRICA À TRANSCOMPLEJIDADE NA EDUCAÇÃO COMO UM TECIDO DE NÍVEIS DE REALIDADE E PROCESSOS AUTOPOIÉTICOS*	***520 -530***
María Stercilia Murillo Copete N.° 43	**LA DIMENSIÓN DIALÓGICA DEL CÍRCULO HERMENÉUTICO: INTERACCIONES PEDAGÓGICAS COMO FUNDAMENTO DE LA COMPRENSIÓN PROFUNDA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA** *THE DIALOGIC DIMENSION OF THE HERMENEUTIC CIRCLE: PEDAGOGICAL INTERACTIONS AS A FOUNDATION FOR DEEP UNDERSTANDING IN SECONDARY EDUCATION* *LA DIMENSION DIALOGIQUE DU CERCLE HERMÉNEUTIQUE : INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES COMME FONDEMENT DE LA COMPRÉHENSION PROFONDE DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE* *A DIMENSÃO DIALÓGICA DO CÍRCULO HERMENÊUTICO: INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS COMO FUNDAMENTO DA COMPREENSÃO PROFUNDA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA*	***531 - 542***
Marta Lucía Molina Torres N.° 44	**LA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE EN CONTEXTOS RURALES: APORTES DESDE EL ECOTURISMO ESCOLAR** *TEACHER TRAINING FOR SUSTAINABLE EDUCATION IN RURAL CONTEXTS: CONTRIBUTIONS FROM SCHOOL ECOTOURISM* *LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR UNE ÉDUCATION DURABLE EN CONTEXTES RURAUX : APPORTS DE L'ÉCOTOURISME SCOLAIRE* *A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL EM CONTEXTOS RURAIS: CONTRIBUIÇÕES DO ECOTURISMO ESCOLAR*	***543 - 555***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Moraima Josefina Contreras N.° 45	**BLOG EDUCATIVO PARA EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA** *EDUCATIONAL BLOG FOR THE ALL HANDS TO PLANTING PROGRAM IN PRIMARY EDUCATION* *BLOG ÉDUCATIF POUR LE PROGRAMME TOUTES LES MAINS À LA PLANTATION DANS L'ÉDUCATION PRIMAIRE* *BLOG EDUCATIVO PARA O PROGRAMA TODAS AS MÃOS À SEMEADURA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA*	***556 - 566***
Nidia Alejandra Torres Penagos N.° 46	**APLICACIÓN DE LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA** *APPLICATION OF LIVED EXPERIENCE PROTOCOL WRITING AS A RESEARCH EXPERIENCE* *APPLICATION DE L'ÉCRITURE DE PROTOCOLES DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE COMME EXPÉRIENCE DE RECHERCHE* *APLICAÇÃO DA ESCRITA DE PROTOCOLOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA*	***567 - 576***
Normelis Coromoto Tapia Andrade N.° 47	**CONSTRUCTO ONTOEPISTEMOLÓGICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD** *ONTOEPISTEMOLOGICAL CONSTRUCT FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES* *CONSTRUIT ONTO-ÉPISTÉMOLOGIQUE POUR L'INCLUSION ÉDUCATIVE DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EN SITUATION DE HANDICAP* *CONSTRUCTO ONTOEPISTEMOLÓGICO PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA*	***577 - 586***
Nubia Yaneth Gutiérrez Cepeda N.° 48	**INTEGRACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA** *INTEGRATION OF ICT AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION* *INTÉGRATION DES TIC COMME STRATÉGIE POUR LE RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AU PRIMAIRE* *INTEGRAÇÃO DAS TIC COMO ESTRATÉGIA PARA O FORTALECIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL*	***587 - 597***
Nully Sánchez Castro N.° 49	**LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL** *CRITICAL READING IN UNIVERSITY EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE CURRENT STATE* *LA LECTURE CRITIQUE DANS L'ÉDUCATION UNIVERSITAIRE : UNE ANALYSE DE L'ÉTAT ACTUEL* *A LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DO ESTADO ATUAL*	***598 -612***
Omar Harry Asprilla Mena N.° 50	**MÁS ALLÁ DEL PIZARRÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA INCIDENCIA DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS MATEMÁTICAS** *BEYOND THE BLACKBOARD: SYSTEMATIC REVIEW OF THE IMPACT OF ICT ON MEANINGFUL MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING* *AU-DELÀ DU TABLEAU : RÉVISION SYSTÉMATIQUE DE L'INCIDENCE DES TIC SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DES MATHÉMATIQUES*	***613 - 626***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	ALÉM DO QUADRO-NEGRO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA INCIDÊNCIA DAS TIC NO ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA	
Orlando Rafael De Oro Avendaño N.° 51	**LA MÚSICA TRADICIONAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL COLOMBIANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA** *TRADITIONAL MUSIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO STRENGTHEN COLOMBIAN CULTURAL IDENTITY IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS* *LA MUSIQUE TRADITIONNELLE COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR RENFORCER L'IDENTITÉ CULTURELLE COLOMBIENNE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE* *A MÚSICA TRADICIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A IDENTIDADE CULTURAL COLOMBIANA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SECUNDÁRIO*	***627 - 642***
Renzo Ottoniel Briceño Suárez N.° 52	**ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA CON ENFOQUE SOCIOCULTURAL: UNA MIRADA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA** *MATHEMATICS TEACHING WITH A SOCIOCULTURAL APPROACH: A REFLECTIVE LOOK AT VENEZUELAN SECONDARY EDUCATION* *ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES AVEC UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE : UN REGARD RÉFLEXIF SUR L'ÉDUCATION SECONDAIRE VÉNÉZUÉLIENNE* *ENSINO DA MATEMÁTICA COM ENFOQUE SOCIOCULTURAL: UM OLHAR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO MÉDIA VENEZUELANA*	***643 - 657***
Rosa Amalia Vargas Aljure N.° 53	**LA MOTIVACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA** *MOTIVATION AS AN ARTICULATING AXIS OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS* *LA MOTIVATION COMME AXE ARTICULATEUR DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE* *A MOTIVAÇÃO COMO EIXO ARTICULADOR DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL*	***658 - 669***
Rufino Seballo Rodríguez N.° 54	**ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD** *PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT AND ITS IMPACT ON QUALITY* *ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE ET SON IMPACT SUR LA QUALITÉ* *ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E SEU IMPACTO NA QUALIDADE*	***670 – 685***
Samara Irina Contreras Arroyo N.° 55	**LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS CIENCIAS NATURALES, UN MODELO PARA LA SOCIOFORMACIÓN** *THE INTERDISCIPLINARITY OF NATURAL SCIENCES: A MODEL FOR SOCIOFORMATION* *L'INTERDISCIPLINARITÉ DES SCIENCES NATURELLES : UN MODÈLE POUR LA SOCIOFORMATION* *A INTERDISCIPLINARIDADE DAS CIÊNCIAS NATURAIS: UM MODELO PARA A SOCIOFORMAÇÃO*	***686 - 698***
Sandra Yaneth Mosquera Aguilar N.° 56	**COMPETENCIAS CIUDADANAS, HEBEGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y DOCUMENTAL PARA REPENSAR LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA**	***699 - 716***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	CIVIC COMPETENCIES, HEBEBOGY AND TEACHING PRACTICE: A CRITICAL AND DOCUMENTARY REVIEW TO RETHINK CIVIC EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA *COMPÉTENCES CIVIQUES, HÉBÉGOGIE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE : UNE RÉVISION CRITIQUE ET DOCUMENTAIRE POUR REPENSER LA FORMATION CIVIQUE DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE EN COLOMBIE* *COMPETÊNCIAS CIDADÃS, HEBOGIA E PRÁTICA DOCENTE: UMA REVISÃO CRÍTICA E DOCUMENTAL PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO MÉDIA NA COLÔMBIA*	
Santhier Stiwar Mosquera Ampudia N.° 57	**ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO GEOMÉTRICO-MÉTRICO DESDE EL MODELO MKT Y LA REALIDAD AUMENTADA PARA MAESTROS EN FORMACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS** *TEACHING GEOMETRIC-METRIC THINKING FROM THE MKT MODEL AND AUGMENTED REALITY FOR MATHEMATICS TEACHERS IN TRAINING* *ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE GÉOMÉTRIQUE-MÉTRIQUE DEPUIS LE MODÈLE MKT ET LA RÉALITÉ AUGMENTÉE POUR LES ENSEIGNANTS EN FORMATION DANS LE DOMAINE DES MATHÉMATIQUES* *ENSINO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO-MÉTRICO A PARTIR DO MODELO MKT E DA REALIDADE AUMENTADA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA*	***717 - 730***
Trinimar Del Valle Fernández Crespo N.° 58	**EMPRENDER COMO COMPETENCIA. REFLEXIONES ACERCA DEL PERFIL DEL DOCENTE UPEL** *ENTREPRENEURSHIP AS COMPETENCE: REFLECTIONS ON THE UPEL TEACHER PROFILE* *ENTREPRENDRE COMME COMPÉTENCE : RÉFLEXIONS SUR LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT UPEL* *EMPREENDER COMO COMPETÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DO PERFIL DO DOCENTE UPEL*	***731 - 743***
Vicente Carlos Ahumada Serje N.° 59	**COMPETENCIAS Y CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA** *SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AND CAPACITIES OF TEACHERS FOR MANAGING INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A THEORETICAL REVIEW* *COMPÉTENCES ET CAPACITÉS SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS POUR LA GESTION DES CONFLITS INTERPERSONNELS EN MILIEU SCOLAIRE : UNE RÉVISION THÉORIQUE* *COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS DOS DOCENTES PARA O MANEJO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO TEÓRICA*	***744 - 758***
Vicmar Ivette Valladares Díaz N.° 60	**PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS MEDIADO POR TIC PARA EL FORTALECIMIENTO PSICOEMOCIONAL EN PREESCOLAR** *ICT-MEDIATED SPORTS ACTIVITY PROGRAM FOR PSYCHO-EMOTIONAL STRENGTHENING IN PRESCHOOL* *PROGRAMME D'ACTIVITÉS SPORTIVES MÉDIATISÉ PAR LES TIC POUR LE RENFORCEMENT PSYCHO-ÉMOTIONNEL EN PRÉSCOLAIRE* *PROGRAMA DE ATIVIDADES ESPORTIVAS MEDIADO POR TIC PARA O FORTALECIMENTO PSICOEMOCIONAL NA PRÉ-ESCOLA*	***759 - 775***
Weismar Bustamante De Arenas N.° 61	**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESOS GENERADORES DE CONOCIMIENTO Y NO COMO UNA SIMPLE TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN** *TEACHING AND LEARNING AS KNOWLEDGE-GENERATING PROCESSES AND NOT AS A SIMPLE TRANSMISSION OF INFORMATION*	***776 - 794***

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

	L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS GÉNÉRATEURS DE CONNAISSANCE ET NON COMME UNE SIMPLE TRANSMISSION D'INFORMATION *O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS GERADORES DE CONHECIMENTO E NÃO COMO UMA SIMPLES TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO*	
Wilman Wilfredo Ojeda Rodríguez N.° 62	**APORTE LÚDICO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE LÓGICO-MATEMÁTICO A TRAVÉS DE LAS TIC** *PLAYFUL CONTRIBUTION TO THE STRENGTHENING OF LOGICAL-MATHEMATICAL LEARNING THROUGH ICT* *APPORT LUDIQUE POUR LE RENFORCEMENT DE L'APPRENTISSAGE LOGICO-MATHÉMATIQUE À TRAVERS LES TIC* *CONTRIBUIÇÃO LÚDICA PARA O FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA ATRAVÉS DAS TIC*	***795 -805***
Yowana Margarita Blanquillo Fernández N.° 63	**MODELO PARA VINCULAR FONÉTICA Y LECTURA EN ENTORNOS RURALES: DISEÑO EDUCATIVO PARA PRIMER GRADO EN LA ZONA BANANERA** *MODEL FOR LINKING PHONETICS AND READING IN RURAL ENVIRONMENTS: EDUCATIONAL DESIGN FOR FIRST GRADE IN THE BANANA ZONE* *MODÈLE POUR LIER PHONÉTIQUE ET LECTURE EN MILIEUX RURAUX : CONCEPTION ÉDUCATIVE POUR LA PREMIÈRE ANNÉE DANS LA ZONE BANANIÈRE* *MODELO PARA VINCULAR FONÉTICA E LEITURA EM AMBIENTES RURAIS: DESIGN EDUCATIVO PARA O PRIMEIRO ANO NA ZONA BANANEIRA*	***806-822***
Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez N.° 64	**PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DESDE PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS** *WRITTEN TEXT PRODUCTION IN PRIMARY EDUCATION: ANALYSIS FROM THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES* *PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS DANS L'ÉDUCATION PRIMAIRE : ANALYSE DEPUIS DES PERSPECTIVES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES* *PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: ANÁLISE A PARTIR DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS*	***823-833***

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Editorial

Voces que interrogan: por una pedagogía que no renuncia a la pregunta

Sinopsis Educativa • Vol. 26, N.º 1 • junio 2026

Hay ediciones que simplemente reportan; hay otras que toman partido. La que el lector tiene en sus manos pertenece a la segunda categoría. El Vol. 26, N.º 1 de Sinopsis Educativa no reúne artículos: convoca perspectivas. Bajo el hilo conductor del legado de Belén Sanjuán y su convicción de que la educación es, antes que instrucción, formación para la vida, cada investigación aquí publicada interroga algún aspecto de la praxis pedagógica contemporánea desde un lugar de incomodidad productiva. Esa incomodidad —ese no conformarse con la descripción— es lo que distingue al conocimiento que transforma del que simplemente acumula.

El diálogo entre tecnología y humanidad recorre buena parte de este número. Andrea Paola Cruz Devia examina con rigor hermenéutico-fenomenológico las prácticas lectoras rurales mediadas por TIC y descubre que lo digital no homogeniza, sino que revela la textura particular de cada contexto. Cristian Orlando De Oro Lajud interroga la tecnopedagogía en el acto didáctico y nos recuerda que ninguna herramienta es neutral: el blog que Brenda Pamela Crespo Contreras convierte en estrategia pedagógica para educación inicial, o el que Moraima Josefina Contreras adapta al programa Todas las Manos a la Siembra, son gestos pedagógicos antes que decisiones técnicas. Jorge Narváez Vela profundiza en el aprendizaje colaborativo mediado por TIC en educación básica primaria, mientras Jessica Gabriela Juárez propone la videoteca digital como herramienta de formación profesional en ingeniería de petróleo. Libni Pérez Rodríguez, por su parte, sistematiza percepciones sobre la inteligencia artificial en la docencia universitaria con una honestidad analítica que evita tanto el entusiasmo acrítico como el rechazo reflejo. Iselmar De Los Ángeles Chaparro Gómez y Cindy Vanesa Galeano exploran las redes sociales con propósito educativo y el papel de la familia mediada por TIC, y Vicmar Ivette Valladares Díaz propone actividades deportivas digitalmente mediadas para el fortalecimiento psicoemocional en preescolar. La pregunta que atraviesa todos estos trabajos es la misma: ¿a quién sirve realmente la tecnología en el aula?

La lengua —en su dimensión más viva, más disputada— ocupa otro gran territorio de este volumen. Yowana Margarita Blanquillo Fernández diseña un modelo para vincular fonética y lectura en entornos rurales de primer grado, partiendo de la convicción de que la tierra que rodea la escuela también enseña. Jinni Bermúdez Espeleta incorpora los juegos de tradición oral como puente entre la cultura y las competencias de lectoescritura, y Limedis De Jesús Castillo Mendoza revisa críticamente las estrategias de comprensión lectora en América Latina. Rosa Amalia Vargas Aljure indaga en la motivación como eje articulador de la comprensión lectora; Luis Eduardo Chacón Rodríguez reivindica los saberes locales en la enseñanza de la lectura en contextos de básica primaria; Nubia Yaneth Gutiérrez Cepeda integra las TIC para fortalecer esa misma comprensión. Luis Alberto Álvarez Arrieta analiza los factores que obstaculizan la enseñanza del inglés en primaria, mientras Lorena Patricia Vargas Aljure propone mediaciones digitales de bajo umbral para las competencias gramaticales en inglés como segunda lengua. Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez y Nully Sánchez Castro cierran esta constelación desde los extremos productivos de la escritura: la primera desde la producción textual en educación primaria, la segunda desde la lectura crítica universitaria. Gricelia Sandoval Parra teje una visión transdisciplinaria socioformativa del lenguaje que reconoce en la palabra el primer territorio de la ciudadanía.

La matemática —asignatura que tantas veces sirve de espejo de las inequidades del sistema educativo— es aquí repensada desde sus cimientos. Armando De Jesús Páez Cogollo diagnostica el desarrollo de la competencia de resolución de problemas desde el pensamiento disruptivo. Ian Mario Motta Vásquez integra TAC y etnomatemática para demostrar que el saber matemático tiene raíces culturales que la escuela ignora a su propio costo. Julio Moreno Velázquez ofrece una fundamentación epistemológica para una pedagogía posible en la enseñanza de la matemática en educación media; Renzo Ottoniel Briceño Suárez propone el enfoque sociocultural como camino de renovación; María Alejandra Castillo Juárez apuesta por las estrategias dialógicas para el aprendizaje algebraico; Omar Harry Asprilla Mena revisa sistemáticamente el impacto de las TIC en la enseñanza matemática significativa; Wilman Wilfredo Ojeda Rodríguez aporta desde lo lúdico el fortalecimiento del aprendizaje lógico-matemático. Santhier Stiwar Mosquera Ampudia suma la realidad aumentada al modelo MKT para la formación de maestros en geometría. Y Samara Irina Contreras Arroyo extiende la mirada a las ciencias naturales, proponiendo la interdisciplinariedad como modelo de socioformación. Ninguno de estos autores celebra la matemática por su pureza abstracta: todos la interrogan en relación con el sujeto que aprende, con el contexto que condiciona, con la justicia que se juega en cada aula.

La inclusión educativa no es un capítulo separado de la pedagogía: es su prueba de coherencia. Carlos Andrés Vega Mendoza y Esperanza Piña abordan la diversidad cultural como condición de la convivencia escolar; Carlotica María Mercado Mendoza visibiliza los retos de la educación inclusiva en los procesos áulicos; Eliana Rosa Amaya Mendoza cuestiona si la inclusión en básica primaria rural es utopía o realidad; Normelis Coromoto Tapia Andrade construye un constructo ontoepistemológico para la inclusión universitaria de estudiantes en situación de discapacidad; Maria Del Tránsito Canchon Cobos conecta competencias digitales con autonomía e

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

inclusión en educación superior virtual. Flor María Sampayo Gutiérrez examina estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar desde la ecología del aprendizaje en Magangué. Dariluz Montes De Oca Díaz hace un balance de una década de la Cátedra de la Paz en Colombia, balance que no esquiva las contradicciones. Hernán Giraldo Salas revisa empíricamente la igualdad de género en instituciones de educación secundaria; Elsi Paola Chaux Marrugo aproxima el uso saludable de redes sociales al bienestar emocional de las estudiantes. Josè Alejandro Camacho Rodríguez ofrece una visión interpretativa de la disgrafía que humaniza al estudiante detrás del trastorno. Estos trabajos, en conjunto, nos recuerdan que hablar de inclusión sin cuestionar las estructuras que excluyen es, simplemente, retórica.

La formación docente es el campo donde convergen todas las demás preguntas de este volumen, porque el maestro que se forma hoy enseñará en contextos que aún no podemos imaginar del todo. Carlos Alfredo Sánchez Martínez sitúa el saber pedagógico en el centro de la profesionalidad docente en la UPEL. Johana Paola Gómez Muñoz articula la transversalidad de las competencias investigativas con la praxis crítica y transformadora. Carol Cristy Muziotti Hernández propone el teatro como estrategia didáctica para el análisis de normativas legales, desbordando los límites entre el arte y el derecho. Eli Frank Angulo Díaz revisa críticamente las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social; Magda Yvelisse Díaz Peguero profundiza en la evaluación multidimensional orientada a la excelencia universitaria. Daisy Hernández De Roa indaga en el paradigma motivacional y la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica; Rufino Seballo Rodríguez mide el impacto del acompañamiento pedagógico en la calidad. Maira Alejandra Lucena Parra defiende las relaciones interpersonales armónicas como clave de la gestión educativa; Trinimar Del Valle Fernández Crespo reflexiona sobre el emprendimiento como competencia del perfil docente UPEL. Vicente Carlos Ahumada Serje y Weismar Bustamante De Arenas cierran este eje con investigaciones sobre competencias socioemocionales para el manejo de conflictos y sobre los procesos de enseñanza como generadores de conocimiento genuino, no como simples transmisiones.

El penúltimo eje de este número es el que quizás más incomoda, porque exige detenerse: el del pensamiento mismo. Carlos Humberto Pardo Gaviria traza tendencias teóricas de la didáctica en educación básica secundaria en Colombia. Marco Tulio Fuentes Veloza nos lleva por los caminos del filosofar, distinguiendo el acto de filosofar de la simple reproducción de filosofías ajenas. María Stercilia Murillo Copete explora la dimensión dialógica del círculo hermenéutico como fundamento de la comprensión profunda. María Gabriela Quintero De Silva propone una aproximación a la transcomplejidad educativa como tejido de niveles de realidad y procesos autopoiéticos. Hilda Cristina Cumplido Vergara indaga en las particularidades epistémicas de la contextualización educativa. Henry Luís De La Cruz Sierra ubica la cultura científica como estrategia de transformación en la gestión. Héctor Manuel Solano Lastre recupera los cuadros vivos en Galeras, Sucre, como formación cultural comunitaria; Orlando Rafael De Oro Avendaño defiende la música tradicional colombiana como estrategia de identidad en educación básica secundaria. Elvira Santiz Jorge muestra cómo la educación física puede convertirse en herramienta de desarrollo integral; Marta Lucía Molina Torres propone el ecoturismo escolar como aporte a la formación docente sostenible en contextos rurales. Nidia Alejandra Torres Penagos aplica la escritura de protocolos de la experiencia vivida como método de investigación cualitativa. Sandra Yaneth Mosquera Aguilar revisa críticamente las competencias ciudadanas, la hebegogía y la práctica docente para repensar la formación ciudadana en Colombia.

Sesenta y tres investigadoras e investigadores. Decenas de instituciones. Un solo compromiso: que la educación no sea el nombre burocrático de un proceso de reproducción social, sino el ejercicio permanente de la pregunta. Johanna Vargas Figueroa estudia el impacto de la comunicación en las habilidades socioemocionales; Maira Alejandra Lucena Parra y Henry Luís De La Cruz Sierra recuerdan que la escuela es también comunidad. Maria Del Tránsito Canchon Cobos, Dariluz Montes De Oca Díaz y Normelis Coromoto Tapia Andrade insisten en que la inclusión es tarea inacabada. Juntos, todos los autores de este número dan cuerpo a una tesis que Belén Sanjuán habría reconocido como propia: educar es un acto político, ético y amoroso a la vez, y ese acto no ocurre en abstracto —ocurre en el territorio concreto de una institución rural colombiana, de un aula venezolana con conexión intermitente, de un preescolar que descubre en el movimiento la primera matemática, de una comunidad que canta para no olvidar quién es. Sinopsis Educativa existe para que esas historias no se pierdan. Este número, en particular, existe para que se lean con la urgencia que merecen.

Consejo Editorial
Sinopsis Educativa — Revista Venezolana de Investigación
UPEL-IMPM, Caracas, junio de 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

PRÁCTICAS LECTORAS RURALES MEDIADAS POR TIC: UN ANÁLISIS HERMENÉUTICO-FENOMENOLÓGICO EXTRAESCOLAR

Autor: Andrea Paola Cruz Devia
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: andreapaola.cruz@sedtolima.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2223-3864
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5306

p.p. 20-34

RESUMEN

El presente artículo se deriva de la investigación doctoral Aproximación teórica del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la interpretación y comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales PDET. Su propósito general es generar una aproximación teórica que permita analizar cómo influirán estas tecnologías en la promoción de la comprensión lectora en la educación secundaria rural vinculada a los territorios de programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET). La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico-hermenéutico, orientado a describir las experiencias vividas de lectura mediada por TIC y a interpretar los significados que emergen de dichas vivencias en relación con el contexto sociocultural. El estudio se desarrolló en la Institución Educativa Antonio Nariño, del municipio de Ataco, Tolima, Colombia. Los informantes clave estuvieron conformados por cuatro docentes de lenguaje y un grupo focal de diez estudiantes de secundaria rural. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, un formulario digital cualitativo y un grupo focal, lo que permitió la triangulación hermenéutica de las narrativas. El análisis de los datos se efectuó a través de procesos de categorización, triangulación y teorización, garantizando la credibilidad mediante descripciones densas, reflexividad investigativa y contrastación teórica. El marco conceptual se fundamentó en el conectivismo de Siemens, la hermenéutica de Gadamer, el aprendizaje social de Bandura y el aprendizaje significativo de Ausubel. Los hallazgos evidencian que la comprensión lectora se configura como un proceso interpretativo situado, en el que las TIC adquieren sentido principalmente a través de la mediación pedagógica y del contexto, más que por el acceso tecnológico en sí.

Palabras clave: Comprensión lectora, Educación rural, Interpretación hermenéutico-fenomenológico, TIC.

RURAL READING PRACTICES MEDIATED BY ICT: AN EXTRACURRICULAR HERMENEUTIC-PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS

ABSTRACT

This article derives from the doctoral research entitled Theoretical Approach to the Impact of Information and Communication Technologies (ICT) on Reading Interpretation and Comprehension in Students from Rural DPTF Areas. Its general purpose is to generate a theoretical approach that allows for analyzing how these technologies influence the promotion of reading comprehension in rural secondary education linked to the Territories of the Development Programs with a Territorial Focus (DPTF). The study is framed within the interpretative paradigm, with a qualitative approach and a phenomenological-hermeneutic method aimed at describing lived experiences of ICT-mediated reading and interpreting the meanings that emerge from these experiences in relation to the sociocultural context. The research was conducted at Antonio Nariño Educational Institution in the municipality of Ataco, Tolima, Colombia. Key informants included four

CITA EN APA:

Cruz Devia, A. P. (2026). Prácticas lectoras rurales mediadas por TIC: Un análisis hermenéutico-fenomenológico extraescolar. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 20–34. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

language teachers and a focus group of ten rural secondary students. Data collection was carried out through semi-structured interviews, a qualitative digital questionnaire, and a focus group, enabling hermeneutic triangulation of narratives. Data analysis involved processes of categorization, triangulation, and theorization, ensuring credibility through thick description, researcher reflexivity, and theoretical contrast. The conceptual framework was grounded in Siemens' connectivism, Gadamer's hermeneutics, Bandura's social learning theory, and Ausubel's meaningful learning theory. Findings reveal that reading comprehension is configured as a situated interpretative process in which ICT gains meaning primarily through pedagogical mediation and contextual factors rather than through technological access alone.
Keywords: Hermeneutic-phenomenological interpretation, ICT, Reading comprehension, Rural education.

PRÁTICAS DE LEITURA RURAIS MEDIADAS POR TIC: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA EXTRAESCOLAR

RESUMO

O presente artigo deriva da pesquisa doutoral Aproximação teórica do impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na interpretação e compreensão leitora em estudantes de zonas rurais PDET. Seu propósito geral é gerar uma aproximação teórica que permita analisar como essas tecnologias influenciam a promoção da compreensão leitora no ensino médio rural vinculado aos territórios dos Programas de Desenvolvimento com Enfoque Territorial (PDET). A pesquisa insere-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e método fenomenológico-hermenêutico, orientado a descrever as experiências vividas de leitura mediada por TIC e a interpretar os significados que emergem dessas vivências em relação ao contexto sociocultural. O estudo foi desenvolvido na Instituição Educativa Antonio Nariño, no município de Ataco, Tolima, Colômbia. Os informantes-chave foram quatro professores de Língua e um grupo focal composto por dez estudantes do ensino médio rural. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, um formulário digital qualitativo e um grupo focal, permitindo a triangulação hermenêutica das narrativas. A análise dos dados foi realizada por meio de processos de categorização, triangulação e teorização, garantindo a credibilidade mediante descrições densas, reflexividade investigativa e contrastação teórica. O referencial conceitual fundamentou-se no conectivismo de Siemens, na hermenêutica de Gadamer, na aprendizagem social de Bandura e na aprendizagem significativa de Ausubel. Os achados evidenciam que a compreensão leitora configura-se como um processo interpretativo situado, no qual as TIC adquirem sentido principalmente por meio da mediação pedagógica e do contexto, mais do que pelo acesso tecnológico em si.
Palavras-chave: Compreensão leitora, Educação rural, Interpretação hermenêutico-fenomenológica, TIC.

PRATIQUES DE LECTURE RURALES MÉDIÉES PAR LES TIC: UNE ANALYSE HERMÉNEÚTICO-PHÉNOMÉNOLOGIQUE EXTRASCOLAIRE

RÉSUMÉ

Le présent article est issu de la recherche doctorale intitulée Approche théorique de l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur l'interprétation et la compréhension en lecture chez des élèves des zones rurales PDAT. Son objectif général est de proposer une approche théorique permettant d'analyser l'influence de ces technologies sur la promotion de la compréhension en lecture dans l'enseignement secondaire rural lié aux territoires des Programmes de Développement à Approche Territoriale (PDAT). La recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif, avec une approche qualitative et une méthode phénoménologico-herméneutique, visant à décrire les expériences vécues de lecture médiatisée par les TIC et à interpréter les significations qui émergent de ces expériences en lien avec le contexte socioculturel. L'étude a été menée à l'Institution Éducative Antonio Nariño, dans la municipalité d'Ataco, Tolima, Colombie. Les informateurs clés étaient composés de quatre enseignants de langue et d'un groupe de discussion réunissant dix élèves de l'enseignement secondaire rural. La collecte des données a été réalisée à travers des entretiens semi-structurés, un formulaire numérique qualitatif et un groupe de discussion, permettant une triangulation herméneutique des récits. L'analyse des données a été effectuée au moyen de processus de catégorisation, de triangulation et de théorisation, garantissant la crédibilité grâce à des descriptions denses, à la réflexivité du chercheur et à la confrontation théorique. Le cadre conceptuel s'est appuyé sur le connectivisme de Siemens, l'herméneutique de Gadamer, l'apprentissage social de Bandura et l'apprentissage significatif d'Ausubel. Les

résultats montrent que la compréhension en lecture se configure comme un processus interprétatif situé, dans lequel les TIC acquièrent du sens principalement à travers la médiation pédagogique et le contexte, plutôt que par le simple accès technologique.
Mots-clés: Compréhension en lecture, Éducation rurale, Interprétation herméneutico-phénoménologique, TIC.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de lectura extraescolares desarrolladas por estudiantes de secundaria rural mediadas por TIC desde un análisis hermenéutico fenomenológico, se centra en comprender cómo las herramientas tecnológicas configuran procesos interpretativos lectores en contextos socioculturales rurales relacionados con territorios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) donde convergen brechas educativas, limitaciones de acceso tecnológico y relaciones sociales propias del contexto rural.

En este orden de ideas, se vislumbra que la problemática emerge en la comprensión lectora de los estudiantes rurales se configuran mayoritariamente en contextos extraescolares, mediada por TIC y relaciones entre pares donde las prácticas lectoras surgen dentro de comunidades digitales informales, generando una tensión en las lecturas escolares de carácter obligatorio que evidencia una latente desconexión entre los textos académicos y las experiencias, realidades e intereses de los estudiantes, situación que se relaciona con la escasa visibilidad de las narrativas estudiantiles en la investigación educativa, hecho que limita en cierto modo la comprensión de las formas reales en que los estudiantes construyen significados en contextos rurales.

Desde esta óptica, la investigación adopta la comprensión lectora como una práctica social situada, donde los procesos interpretativos se edifican a partir de las experiencias, las interacciones sociales y el mismo contexto sociocultural en la que se ve inmerso los educandos. El trabajo investigativo se fundamenta en el paradigma pospositivista interpretativo y en la comprensión de la lectura como un proceso hermenéutico, apoyado de los planteamientos de Hans Georg Gadamer (1960), quien manifiesta que la comprensión es un proceso interpretativo mediado por la historicidad y la experiencia del lector, de manera complementaria, la investigación dialoga con los planteamientos del conectivismo de George Siemens (2005) y Downes (2012) quienes afirman que el aprendizaje es un proceso de construcción de redes de conocimiento en entornos digitales. También se integra los aportes de Albert Bandura (1977) con el aprendizaje social, al relacionar la influencia del entorno y las interacciones sociales de los sujetos en los procesos de aprendizaje, de igual modo, se entrelaza con el aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), quien resalta la relevancia de la construcción de significados a través de los conocimientos previos. Este entramado teórico permite comprender la lectura mediada por TIC como un proceso que integra aspectos cognitivos, sociales, culturales y tecnológicos.

Con respecto a la metodología, la investigación se enmarca desde el enfoque cualitativo con método fenomenológico-hermenéutico, direccionado a describir de manera fidedigna las experiencias vividas en la lectura mediada por TIC y a interpretar los significados que las voces de los estudiantes construyen en relación directa en los contextos extraescolares. Referente a la recolección de la información, se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de lenguaje informantes claves, formulario digital cualitativo como apoyo en zonas de difícil acceso y grupo focal de 10 estudiantes de secundaria, que permitió la triangulación hermenéutica de las narrativas de los actores educativos. En cuanto al análisis de la información se llevó a cabo, procesos de categorización, triangulación, interpretación y teorización,

garantizando criterios de rigor cualitativo por medio de descripciones densas, reflexividad investigativa y contrastación con los referentes teóricos.

En concreto, la importancia de la investigación se centra en una contribución al campo de la comprensión lectora, la educación rural y las practicas pedagógicas mediadas por TIC, al brindar evidencia interpretativa sobre las practicas lectoras influidas por herramientas tecnológicas en contextos socioculturales específicos. La investigación da paso a comprender la lectura como una práctica situada, aportando no solo elementos para el análisis de la formación lectora en territorios con brechas educativas y estructurales diferenciadas, sino que también estrategias pedagógicas contextualizadas que fortalezcan el desarrollo de la comprensión lectora.

Concerniente a las limitaciones del estudio, se resalta las condiciones propias del contexto frente a la conectividad, situación que en cierta medida puede influir en el uso actual de las TIC por parte de los educandos y aunque la investigación es de carácter cualitativo, permitiendo una mayor comprensión del fenómeno estudiado, se limita la generalización estadística de los mismos resultados. El presente artículo se estructura en la problematización del fenómeno de estudio, revisión de antecedentes teóricos, el diseño metodológico, análisis e interpretaciones de los resultados y finalmente la discusión teórica de los hallazgos.

El desarrollo de la investigación se ha centrado en el estudio de las prácticas lectoras de los estudiantes de secundaria rural mediado por las TIC, comprendiendo la lectura como un proceso contextualizado, interpretativo y sociocultural, por consiguiente, la idea central de la investigación se enfatiza en la comprensión lectora en contextos rurales no se establece exclusivamente en el ámbito escolar, sino que se edifica en la interacción dinámica de las experiencias del estudiante, sus dinámicas sociales entre pares y la mediación tecnológica. Por consiguiente, las practicas lectoras mediadas por espacios digitales informales no constituyen en un simple hábito de consumo, sino en espacios genuinos de aprendizaje donde se construye significados e interacciones socioculturales.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Concerniente al marco teórico, la investigación dialoga con los postulados de la hermenéutica filosófica, el aprendizaje social, el conectivismo y el aprendizaje significativo, formando un entramado conceptual que respalda la idea central del artículo. Desde la hermenéutica, Gadamer (1977) expresa con claridad que “la interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 384). De acuerdo con el autor, esta afirmación derrumba la idea de que el lector primero capta pasivamente el sentido literal y después, en un segundo momento, lo decora con su interpretación. Para Gadamer, comprender ya es interpretar, por tanto, todo acto de lectura implica necesariamente una toma de posición, un diálogo activo con el texto.

Desde la perspectiva gadameriana, el lector no es exclusivamente un receptor de información, sino un interlocutor que, al ejercer el proceso de lectura, proyecta sus propias ideas para confrontar con el horizonte del texto. Esta dinámica es lo que Gadamer llama fusión de horizontes, “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos [...] La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición” (Gadamer, 2005, p. 26). En otras palabras, la interpretación no se activa después de la comprensión, sino que la constituye en la medida que el horizonte del lector, sus experiencias, creencias, saberes previos, interactúan con el horizonte del texto desde el primer contacto,

generando un sentido que nunca es definitivo ni cerrado.

En este orden de ideas, la comprensión lectora, desde la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, no puede reducirse a la simple decodificación de un mensaje, pues todo acto de comprender implica necesariamente interpretar. Para Gadamer, el sentido de un texto surge en el encuentro entre el horizonte del lector y el horizonte histórico del autor, en un proceso dialógico que da lugar a la llamada fusión de horizontes. En este sentido, interpretar y comprender no son acciones separadas, sino momentos inseparables de un mismo fenómeno de sentido que se renueva en cada experiencia lectora.

En el enfoque gadameriano, la comprensión se aleja de un modelo estrictamente técnico o científico para situarse en el terreno de la participación activa del intérprete. Gadamer (1981) sostiene que:

> Las claves para comprender un texto no residen en la manipulación o el control, como ocurre en el modelo científico, sino en la participación activa del intérprete y en su disposición a explorar los diversos caminos interpretativos que el texto puede ofrecer. (p. 152)

En esta visión, el objetivo de la hermenéutica no es establecer reglas universales para obtener una interpretación "correcta", sino favorecer un proceso de apertura en el que la comprensión se enriquezca y se amplíe. Tal como lo explica Palmer (1969), "la hermenéutica se interesa por lograr una comprensión más profunda y válida" (p. 45), en lugar de restringirse a la aplicación mecánica de normas interpretativas.

En el marco de la interpretación y comprensión lectora, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan un recurso pedagógico que potencia la interacción entre los estudiantes y los diferentes tipos de textos. En contextos rurales PDET, donde las condiciones de acceso a materiales impresos suelen ser limitadas, las TIC posibilitan nuevas formas de acercarse al conocimiento mediante recursos digitales, audiovisuales y multimediales. Su valor no radica únicamente en la informática o la telemática, sino también en su capacidad para integrar diversos medios de comunicación que favorecen la construcción de aprendizajes significativos y la formación de lectores críticos, capaces de dialogar con múltiples lenguajes y realidades.

En este orden de ideas, la incorporación de las TIC al ámbito educativo encuentra un sustento teórico sólido en el aprendizaje significativo de Ausubel, en la medida en que estos recursos favorecen la articulación entre los saberes previos y los nuevos conocimientos. En este sentido, Ausubel (2002) describe el aprendizaje significativo de la siguiente manera:

> La esencia del proceso del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de forma simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este proceso interactivo (p. 122).

En este sentido, el autor sostiene que el aprendizaje significativo se basa en la capacidad del estudiante para adquirir y conservar nuevos saberes, estableciendo conexiones relevantes y no arbitrarias con los conocimientos previos. En otras palabras, este proceso ocurre cuando la información novedosa se integra de forma coherente y sustancial en la estructura cognitiva

del estudiante. Cabe aclarar que, según Ausubel (1976), la estructura cognitiva se entiende como "al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización" (p. 2).

De manera complementaria, el conectivismo, propuesto por Siemens (2004) y complementado por Downes (2012), constituye un enfoque educativo que integra principios de redes, teorías de la complejidad, caos y auto organización, planteando que el aprendizaje no reside exclusivamente en el individuo, sino en la capacidad de crear, mantener y actualizar conexiones con nodos de conocimiento distribuidos en entornos digitales. Según Siemens (2004), "el aprendizaje debe suceder a partir de un conjunto continuo de actitudes y acciones por parte de individuos y grupos que emplean la información para mantenerse al tanto de las situaciones" (p. 8), lo que implica una disposición permanente hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, Siemens (2005), afirma que el conectivismo no solo describe cómo aprendemos en entornos digitales, sino que también subraya su capacidad para facilitar la conexión entre diversas áreas, ideas y conceptos. Esta teoría se aleja de la visión acumulativa del saber para centrarse en las conexiones y flujos de información, los cuales, en palabras de Downes (2012), "se privilegian más allá del argumento electrónico; lo que una red sabe no se encuentra en el contenido de sus entidades […] sino en los patrones emergentes de sus conexiones e interacciones" (p. 15). Esto significa que la construcción de conocimiento se da en la interacción de múltiples fuentes y actores, y no únicamente en la transferencia lineal de contenidos.

En este sentido, el aprendizaje conectivo se caracteriza por ser caótico, continuo, co-creado, complejo, especializado y carente de una certeza absoluta, lo que implica que tanto docentes como estudiantes asuman roles activos en la construcción del conocimiento. En el caso particular de la comprensión de textos digitales, el estudiante debe desarrollar la capacidad de navegar entre múltiples fuentes y formatos, identificando patrones relevantes y evaluando críticamente la información.

Por su parte, la teoría del aprendizaje social, Bandura (1977) resalta que el modelado es un proceso clave mediante el cual las personas aprenden observando a otros, sin necesidad de ejecutar inmediatamente el comportamiento observado. Esto resulta esencial al analizar cómo los estudiantes interactúan con los textos tanto en contextos académicos como cotidianos. Como lo resume Ormrod (1990), una de las ideas centrales es que "las personas pueden aprender observando el comportamiento de los demás, así como las consecuencias de esos comportamientos". Además, Bandura enfatiza que el aprendizaje puede ocurrir sin necesariamente manifestarse en el rendimiento inmediato, y que "el refuerzo desempeña un papel en el aprendizaje observacional, pero principalmente como antecedente más que como influencia consecuente" (Bandura,1977, p. 37).

Bandura plantea cuatro componentes del aprendizaje observacional, estos conforman el proceso por el cual los estudiantes aprenden comportamientos observando a otros. El primer componente, la *atención*, es clave, ya que "las personas no pueden aprender mucho mediante la observación a menos que presten atención y perciban con precisión las características significativas del comportamiento modelado" (Bandura, 1977, p. 23). Este proceso es evidente en el ámbito educativo, por ejemplo, cuando un estudiante observa cómo sus compañeros aplican estrategias de lectura digital o analógica tanto dentro del aula como en redes sociales.

Como segundo componente, está la *retención*, la cual implica la codificación simbólica de lo observado, lo cual puede hacerse

"representándolo en forma de imagen, como una imagen visual, o representándolo verbalmente, como una serie de instrucciones" (Bandura, 1977, p. 24); por ejemplo, el estudiante al recordar cómo un compañero resumía artículos académicos en una aplicación móvil, para luego replicar esa técnica en casa. Ya desde el tercer componente, la *reproducción motora*, se requiere que el estudiante tenga la capacidad de ejecutar lo aprendido.

Bandura aclara que "el individuo debe tener las habilidades de reproducción motora necesarias para representar el comportamiento observado" (p.25), lo cual puede involucrar comprender estructuras textuales o manejar herramientas digitales. Finalmente, el cuarto componente, *la motivación* determina si el comportamiento aprendido se ejecuta o no, ya que "las personas no realizan todos los comportamientos que han aprendido, solo aquellos que están motivadas a realizar" (Bandura, 1977, p. 26). Este proceso pone de manifiesto cómo el aprendizaje por observación, especialmente en entornos mediados por TIC, se articula con las prácticas lectoras de los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar.

METODOLOGÍA

La investigación se entreteje entre los fundamentos epistemológicos y disposiciones metodológicas orientadas a vislumbrar la comprensión lectora rural mediadas por TIC como un fenómeno situado, socialmente construido y complejo. Por tanto, se presenta el paradigma, el enfoque y el método que orienta el estudio, a su vez, la caracterización de la muestra, escenario, técnicas de recolección y análisis de la información, así como los criterios de rigor científico que sustentan la validez del proceso investigativo y la construcción de comprensiones teóricas situadas.

Paradigma Postpositivista Interpretativo

Desde esta perspectiva, el estudio no busca intervenir el fenómeno ni evaluar resultados medibles, por el contrario, pretende interpretar las experiencias, percepciones y creencias de los actores educativos en relación a la comprensión lectora mediada por TIC en contextos rurales, por consiguiente, la realidad se asume como una construcción intersubjetiva donde a través de interacciones dialógicas entre los participantes y la investigadora, reconociendo que la comprensión lectora mediada por herramientas tecnológicas no puede limitarse a indicadores cuantificables, sino que se requiere aproximaciones comprensivas a los sentidos que los individuos atribuyen a sus prácticas lectoras

Enfoque Cualitativo

Se orienta a comprender la realidad desde la perspectiva de los actores educativos (docentes y estudiantes), este enfoque permite acceder a las narrativas, experiencias y significados construidos en alrededor de la lectura mediada por TIC, lo cual favorece la comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado en el escenario rural.

Método Fenomenológico – Hermenéutico

La combinación de estos enfoques obedece a la complejidad del fenómeno estudiado, la fenomenología permite describir las experiencias vividas de la lectura mediada por TIC tal como son experimentadas por los actores educativos, mientras que, por su parte, la hermenéutica posibilita la interpretación de los significados emergentes de las vivencias, articulándolas con los planteamientos de Gadamer. Dicha integración de metodológica garantiza cohesión entre el fenómeno de estudiado, el análisis y la construcción teórica, dando paso a una comprensión integral del mismo.

Población y Muestra

La población fue conformada por los actores educativos de la secundaria en contexto rural PDET, la muestra seleccionada se realizó a través de criterios de pertinencia cualitativa, incluyendo cuatro informantes claves que se caracterizaban por ser docentes de Lengua Castellana y diez estudiantes de sexto a undécimo grado, quienes debido a sus experiencias directas con prácticas lectora mediadas por TIC contribuyeron de manera significativa a la investigación.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en un contexto educativo rural enmarcado por postconflicto como territorio PDET, el cual se caracteriza por limitaciones de conectividad y particularidades socioculturales de la ruralidad, por ello este escenario permitió comprender el fenómeno lector en el contexto situado.

Técnicas de Recolección de Información

Para captar a profundidad la complejidad del fenómeno estudiado, se emplearon técnicas cualitativas que favorecieron la triangulación hermenéutica. En primer lugar, la *entrevista semiestructurada* a docentes, fue orientada para comprender percepciones, practicas pedagógicas y competencias TIC. En segundo lugar, el *grupo focal* con estudiantes, lo que permitió acceder y comprender experiencias colectivas sobre la lectura mediada por herramientas tecnológicas. Como estrategia complementaria flexible de participación en entornos rurales, se aplicó un *formulario digital cualitativo* para enriquecer las entrevistas. Es de resaltar que todos los instrumentos incluyeron preguntas abiertas que favorecían las narrativas profundas y reflexivas.

Técnicas de Análisis de la Información

El análisis de la investigación se desarrolló desde la fenomenología-hermenéutica por medio de un proceso sistemático que incluyó: *la categorización*, por medio de la codificación inductiva y deductiva de unidades de significado; *la estructuración de categorías y subcategorías*, que permiten identificar convergencias y divergencias; *la triangulación*, entre la teoría, las experiencias de los actores educativos e interpretaciones investigativas; *la contrastación* teórica con las teorías del conectivismo de Siemens y Downes, el aprendizaje social de Bandura y el aprendizaje significativo de Ausubel. Finalmente, *la teorización*, orientada a construir una aproximación teórica contextual sobre el empleo de las TIC en la comprensión lectora rural.

Etapas de la Investigación

El estudio se desarrolló en tres etapas dialógicas y recursivas, por ende, no se conciben de manera lineal. Etapa descriptiva, enfocada en el relato fiel de las experiencias de los actores educativos, etapa estructural, donde se identificaron categorías y unidades de significado, las categorías emergieron principalmente de las narrativas de los docentes y estudiantes, luego se contrastaron con el marco teórico, respetando las voces de los participantes. Por último, la etapa interpretativa y teórica, en la que los hallazgos dialogaron con el marco conceptual para la generación de comprensiones reflexivas y profundas.

Validez, Confiabilidad y Rigor Científico

Estos aspectos se garantizaron mediante criterios propios de la investigación cualitativa como en primer lugar *la credibilidad*, a través de la triangulación, descripciones densas, reflexivas y contrastación con los referentes teóricos. En segundo lugar, *la confiabilidad*, por medio de la transparencia metodológica y fidelidad de las voces de los actores educativos. Como tercer aspecto, *la*

transferibilidad, consolidada por descripciones densas del contexto rural PDET, permitiendo a otros investigadores valorar la pertinencia de los hallazgos en espacios rurales similares. Finalmente, *la reflexividad*, adoptada como postura crítica de la investigadora en los concerniente a sus comprensiones en cohesión con el circulo hermenéutico.

Consideraciones Éticas y Uso de Inteligencia Artificial

En el desarrollo del presente artículo se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo en revisión lingüística y optimización de la redacción académica. En concordancia con las políticas de integridad científica, dichas herramientas no participaron en la toma de decisiones analíticas, interpretación de la información ni construcción de las posturas teóricas del estudio. El proceso investigativo, la selección de fuentes, el análisis conceptual y la construcción argumentativa corresponden exclusivamente a la autora, quien asume la responsabilidad ética y legal sobre el contenido presentado. El uso de estas herramientas se limitó a funciones de apoyo técnico, manteniendo la autonomía intelectual y el rigor científico del ejercicio investigativo.

Lectura Cotidiana y Entornos Digitales en Contextos Rurales

Los hallazgos evidencian que las prácticas lectoras de los estudiantes rurales en la vida cotidiana se manifiestan principalmente en entornos digitales informales como redes sociales, youtube, Wikipedia, entre otros, que se caracterizan por la fragmentación del texto, la brevedad, la rapidez y la interconectividad social, como lo afirma uno de los estudiantes *"me gusta leer historias cortas que aparecen en Facebook o ver videos".* Desde el conectivismo, este tipo de prácticas de lectura no pueden ser catalogadas como simples hábitos de consumo digital, sino como formas legitimas de aprendizaje en red, donde el conocimiento se distribuye en diversos nodos, tanto humanos como tecnológicos.

Los estudiantes en sus prácticas lectoras en la cotidianidad afirman que *"aprenden sin darse cuenta"*, dicho enunciado coincide con una de las premisas del conectivismo en el que se sostiene que el aprendizaje puede residir más allá del docente, es este sentido, tiene especial relevancia lo que manifiesta Siemens (2005) "la tecnología está alterando nuestros cerebros porque las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento" (p.2), es decir que el conocimiento al residir en múltiples nodos, la tecnología se convierte en una herramienta digital que influye y transforma la manera de pensar aprender y procesar la información de los mismos estudiantes quienes modifican sus hábitos cognitivos tradicionales para interpretar y comprender la realidad de nuevas maneras.

Por otro lado, las voces de los estudiantes muestran que sus prácticas lectoras digitales están influenciadas por el grupo de compañeros, es decir, por pares *"leo mensajes, estados, publicaciones […] también lo que hablan los amigos"*, la motivación a este tipo de lecturas que en su mayoría hace referencia a lo que circula en redes sociales, surge del reconocimiento social y la pertenencia. Vaill (1996) enfatiza que "el aprendizaje debe constituir una forma de ser un conjunto permanente de actitudes y acciones que los individuos y grupos emplean para tratar de mantenerse al corriente de eventos sorpresivos, novedosos, caóticos, inevitables, recurrentes..." (p.42), es decir, cuando lo estudiantes leen publicaciones de sus pares, no solo está interpretando para acceder a la información, sino

que se hace partícipe de las dinámicas colectivas que le permite estar actualizado y conectado con lo que ocurre en su entorno.

En este orden de ideas, a diferencia de las lecturas cotidianas de los estudiantes dentro de espacios digitales fuera de la academia, las lecturas escolares carecen de ese elemento contextual que los motive, así lo manifiesta en sus narrativas *"para qué sirve eso que leemos […] la lectura tiene que ver con nuestra vida o con lo que pasa acá, sí le ponemos más atención."* Se observa que cuando la lectura escolar no está articulada dentro del contexto rural y a su vez no se relaciona los nodos digitales del estudiante con el aprendizaje académico, se desaprovecha el potencial conectivo, en otras palabras, se genera una ruptura hermenéutica entre el mundo del texto escolar con el mundo cotidiano de los educandos.

Consumo Lector Digital como Experiencia Conectiva, Situada y Socialmente Mediada

En concordancia con la información recolectada y su respectivo contraste con la teoría, el estudio permite interpretar de qué manera interactúan los educandos con los textos dentro como fuera de la academia y el cómo impactan las TIC en este proceso, los educandos manifestaron que "*Fuera de la escuela yo casi no leo libros […] A veces no hay libros en la casa"*, esto evidencia que la mayoría de las practicas lectoras de los estudiantes se configuran en una dinámica totalmente mediada por entorno digitales que se enmarca en la inmediatez e interacción social.

De acuerdo con las voces de los estudiantes, se vislumbra que las lecturas fuera de la escuela son de corta extensión, visuales y rápidas, textos en formato de mensajes, estados, videos, publicaciones e información en Wikipedia, de hecho, el estudiante 6 afirma que este tipo de contenidos *"llama la atención porque es corto, rápido y tiene imágenes o música",* esta notable preferencia se debe a la creciente tendencia de la fragmentación que se entrelaza con la multimodalidad que hace que la información sea más ágil.

Desde el conectivismo de Siemens y Downes, estos formatos de lectura cotidiana a los que se ven inmersos los estudiantes por las limitaciones de material físico en casa fuera del ámbito escolar, permite en los estudiantes establecer conexiones entre nodos de información digitales, obligándolos a realizar procesos cognitivos de relacionar, conectar e integrar los textos de tal manera que la interpretación y comprensión de los mismos no se limite a una acumulación lineal de contenidos.

En contextos rurales donde el acceso a libros impresos es limitado, las practicas lectoras de los estudiantes en la cotidianidad se ven principal mediadas por el celular, de este modo, el dispositivo móvil se convierte en ese instrumento de acceso al conocimiento, confirmando los postulados del conectivismo donde se manifiesta que el aprendizaje puede residir en artefactos tecnológicos y no exclusivamente en la escuela o en una persona en específico.

En este orden de ideas, el celular funciona como el puente que posibilita al estudiante el acceso a lugares desconocidos en el basto mundo del internet, convirtiéndose en una especie de náufrago del conocimiento que navega entre diversas fuentes de información, es en este punto donde Bocciolesi, (2018), afirma que "la competencia de la literacidad favorece el entendimiento de lugares desconocidos, los lectores son náufragos del conocimiento, guiados por la pasión del descubrimiento" (p.39), es decir, el estudiante rural se acondiciona a desarrollar de manera autónoma las competencias de literacidad que le permite como lector explorar lo desconocido en la red, construyendo sentido a partir del deseo de descubrir para contrastarlo con su sus conocimientos previos.

Sin embargo, la construcción de sentido, no es un proceso netamente individual, puesto que dichas prácticas lectoras, de acuerdo con las narrativas de los educandos, se deja entrever que están completamente mediadas por el grupo de pares, quienes en cierta medida influyen en la selección y validación de los contenidos que la mayoría de estudiantes consumen fuera de la academia, lo manifiesta el estudiante 6 cuando afirma *"leo lo que más aparece en el celular y también lo que hablan los amigos",* esta práctica de lectura, revela una dinámica social que desde los planteamientos de Bandura se resalta el papel del modelado, la observación y el refuerzo en la adquisición de comportamientos lectores que reconocen las diversas formas de leer, escribir y comprender según los contextos sociales y culturales.

Es decir, en esta situación en particular, la interacción del estudiante con los textos se vincula a un reconocimiento social y al sentido de pertenencia en la medida que al leer lo que circula en las redes, entorno donde se encuentra gran mayoría de sus pares, le permite interpretar, comprender y participar de conversaciones, mantenerse informado y formar parte de una comunidad digital. Este comportamiento se relaciona directamente con los componentes que Bandura denomina "atención, retención, reproducción motora y motivación", los cuales conforman el proceso mediante el cual los estudiantes aprenden comportamientos observando a otros.

Los componentes de aprendizaje social de Bandura, claramente se relacionan con las prácticas lectoras mediadas por pares y las TIC de los estudiantes de secundaria en la zona rural PDET, de acuerdo con las narrativas de los mismos, el primer componente la *atención*, se evidencia cuando el estudiante observa las estrategias lectoras que circulan entre sus compañeros en redes sociales y posiblemente llevan al aula de clases, esta observación lleva al segundo componente, *la retención*, donde el educando codifica simbólicamente lo observado ya sea de manera visual o verbal, permitiéndole recordar y replicar dichas práctica.

Desde el tercer componente, la *reproducción motora*, conlleva al estudiante a contar con las habilidades necesarias para poner en práctica el comportamiento observado, en este escenario, sería la comprensión de estructuras textuales en redes sociales y wikipedias. Finalmente, el cuarto componente, la *motivación*, hace que el estudiante se impulse a reproducir las prácticas lectoras, como lo afirma Bandura (1977) "las personas no realizan todos los comportamientos que han aprendido, solo aquellos que están motivadas a realizar" (p.26), en el presente escenario, la motivación de los estudiantes se acondiciona al reconocimiento social, el sentir hacer parte de una comunidad fuera de la escolar, en este caso, a la comunidad digital.

Otro aspecto que genera motivación dentro de las prácticas de interpretación y comprensión lectora de los estudiantes fuera de la academia, es el sentido de cercanía entre lo leído y la experiencia cotidiana, el estudiante 10 manifiesta que, dentro de su ejercicio de lectura en casa, los contenidos digitales "*sí tienen que ver con lo que vivimos"*, esta afirmación es un sentir que la mayoría de estudiantes manifestaron dentro de la discusión del grupo focal, poniendo en contraste algunos textos escolares trabajados en el aula de clases los cuales en ciertas ocasiones son percibidos como lejanos a su realidad inmediata, es decir, los sienten descontextualizados.

La cercanía de los textos que consumen los estudiantes, es lo que Freire (1997) hace alusión cuando sostiene que "el acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno" (p. 95).", es decir, que el acto de leer no es un proceso

mecánico ni aislado, cuando la lectura dialoga con el contexto social situado, adquiere sentido para los estudiantes, es así como el acto de leer se transforma en una práctica de comprensión crítica de la realidad. Desde la hermenéutica de Gadamer, esa relación contextual posibilita una fusión de horizontes donde los estudiantes interpretan los textos desde sus experiencias, resignificando constantemente lo que lee.

Es de agregar que dicha cercanía de las realidades de los estudiantes con el texto, permite un aprendizaje significativo donde el gusto e interés hacia las practicas lectoras fomenta el enriquecimiento de los procesos cognitivos del educando, de acuerdo con la afirmación del estudiante 2 *"Uno aprende cosas, aunque sea sin darse cuenta."*, esta expresión se entrelaza con la idea que el conocimiento cultural, es uno de los procesos que emergen de la realidad, en este se consolida el desarrollo integral del estudiante, de este modo, las practicas lectoras contextualizadas permiten la construcción de nuevos horizontes de sentido, la apropiación de conocimientos cultural que van desde lo micro (entorno social inmediato) a lo macro (universal), fortaleciendo las habilidades cognitivas.

Tensión entre lectura por gusto y lectura escolar: sentido, motivación y ruptura de horizontes

Los resultados demuestran una tensión latente entre dos modalidades de aproximación a la lectura por parte de los estudiantes de secundaria rural, por un lado, está la práctica de lectura que emerge desde el interés y el contexto del educando, y por otro, la práctica de lectura en el ámbito escolar que se caracteriza por ser obligatoria, evaluativa y descontextualizada. De este modo, las narrativas de los estudiantes permiten interpretar que la lectura académica es asumida en la mayoría de los casos, como una imposición, principalmente asociada a una valoración cuantitativa.

En concordancia con lo anterior, el estudiante 2 manifiesta enfáticamente que las prácticas de lectura en la escuela *"uno lo hace porque toca, porque hay nota*", afirmación que evidencia una aproximación a la lectura de manera focalizada a la evaluación, siendo esto último el eje de la práctica lectora, desplazando en cierta medida el sentido formativo y disfrute de la lectura. Desde esta perspectiva evaluativa, se genera una tensión entre la desconexión entre las lecturas escolares y la realidad de los estudiantes.

Cuando el estudiante 4 resalta que, durante la lectura escolar, la atención se centra en "*terminar rápido porque hay nota"* más que en la comprensión o disfrute, hace al actor principal del proceso educativo, un reduccionista de la comprensión lectora, limitándola a un mero acto mecánico. En este punto, Tobar, Veas, & Espinosa. (2024), por su parte, definen la comprensión lectora, como la habilidad crucial para la vida, ya que permite interactuar con el mundo de forma efectiva, adquirir conocimiento, fortalecer el desarrollo personal y hacerse parte activa del entorno. Cuando la lectura pierde su relación con la vida del lector, se ve limitado exponencialmente su acción como práctica transformadora y significativa.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, este reduccionismo se explica porque las lecturas académicas, en ocasiones no logran anclarse a los conocimientos previos ni a los intereses de los estudiantes, es aquí donde está el verdadero reto de los docentes, no es el hecho que los estudiantes ejerzan procesos de lectura, sino como educadores fomentar la construcción de nuevos significados entre los textos escolares y el contexto del educando. Jones (1998) argumenta que "las interacciones entre las características del lector y el texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos" (p.18), es por ello que es fundamental contrastar las lecturas académicas con el entorno sociocultural de

los estudiantes para fortalecer la comprensión y motivación.

Sin embargo, las narrativas de los estudiantes resaltan que el interés y disposición hacia las practicas lectoras son orientadas a temáticas del territorio y las experiencias locales, afirmaciones como*: "cuando la lectura tiene que ver con nuestra vida o con lo que pasa acá, sí le ponemos más atención", "Si los textos del colegio hablaran más de lo que pasa acá, del campo, de la historia del pueblo, uno los leería con más ganas."* contrastan con lo que exponen en su investigación Yubero y Larrañaga (2010) "la lectura debe partir del interés del estudiante, apoyado en que debe hacer parte de un estilo de vida, en el cual su contexto social". La lectura al partir del interés personal, enriquece la relación del texto con el estudiante como sujeto lector más que receptor pasivo.

Desde la hermenéutica de Gadamer, las voces de los educandos se interpreta la necesidad latente de fomentar espacios idóneos para la fusión de horizontes, en donde el horizonte del texto escolar dialogue con su horizonte histórico, social y cultural, permitiendo por medio del circulo hermenéutico, afianzar el acto de comprensión lectora al encaminar al estudiante a interpretar el texto desde sus vivencias, resignificando el horizonte del texto, brindándole un nuevo sentido. De esta manera, la tensión entre la lectura por gusto y la lectura académica puede resarcir la ruptura de los horizontes de sentido, para ello es fundamental que el docente redimensione la lectura más allá del cumplimiento y la evaluación, para transformarla en espacios significativos y contextualizados.

Mediación de las TIC en la omprensión Lectora

La construcción de sentido es un proceso interpretativo donde los estudiantes dialogan constantemente con el texto, realizando diferentes tipos de lecturas que van desde la lectura lineal, lectura zapping e incluso lecturas vernáculas y posteriormente complementa sus interpretaciones con recursos tecnológicos disponibles y finalmente socializa con pares para contrastar y enriquecer su comprensión lectora.

Las voces de los estudiantes resaltan la relectura como su principal estrategia de comprensión lectora, *"cuando no entiendo algo, primero trato de releer, pero si sigo sin entender busco en internet o veo un video*" este acto está relacionado con el circulo hermenéutico propuesto por Gadamer, donde el lector dialoga con el texto a partir de su precomprensión, luego retorna al mismo para intentar aclarar vacíos que quedaron después de la primera lectura. Esta estrategia permite que el estudiante regrese al texto desde un horizonte de comprensión transformado, no obstante, cuando la relectura es insuficiente, recurre a la ampliación de su horizonte a través del uso de las TIC, de esta manera se analiza como las prácticas de comprensión lectora en estudiantes rurales es un proceso circular donde converge en un constante dialogo el lector, el texto y las TIC.

La acción de los estudiantes de recurrir a recursos digitales para ampliar su horizonte de comprensión, demuestra que los procesos de comprensión lectora se enmarcan como una experiencia conectiva, sin embargo, la navegación por la red sin criterios para seleccionar la información pertinente, puede llegar a resultar abrumador para el estudiante cuando se ve enfrentado a una saturación de contenidos. Los estudiantes manifiestan lo confuso que ha sido en algunas ocasiones dicha navegación cuando afirman "*hay muchas explicaciones diferentes y uno se confunde si no sabe cuál es la correcta"* de acuerdo a esta tensión interpretativa, Yang et al. (2023), subrayan la trascendencia de considerar la competencia en TIC como un elemento cardinal en la función de función educativa actual.

En medio de la relación del circulo hermenéutico entre las estrategias de lectura por la

que optan los estudiantes de secundaria rural PDET, la mediación tecnológica surge la interacción social, en este sentido se resalta que la mediación tecnológica no necesariamente se reduce a interacción entre lector y TIC, sino que conlleva a una interacción social que va relacionado con la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Esta complementariedad de los elementos alrededor del círculo hermenéutico se vislumbra cuando los estudiantes manifiestan *"A veces uno entiende una parte y el otro entiende otra, entonces se complementa",* el encuentro de horizontes permite un aprendizaje significativo que se resignifica mediante la conversación entre pares, así mismo como la fusión de horizontes en la medida que cada lector desde sus horizontes marcados por su precomprensiones se encuentra con el horizonte del texto y del horizonte de la información que circula en la red. En esta fusión de horizontes las TIC potencia la comprensión siempre y cuando los estudiantes manejen criterios de descernimiento y reflexión de la información que reposa en internet.

CONCLUSIONES

Los hallazgos confirman que la comprensión lectora en estudiantes de secundaria rural se concibe como un proceso socioconstructivo que va más allá del ámbito académicos, edificándose en espacios de aprendizaje digitalmente mediados y culturalmente situadas. Es decir, la lectura se configura como una práctica interpretativa donde la construcción de significado surge entre las interacciones de las experiencias de los estudiantes, las mediaciones digitales y las dinámicas colectivas entre pares sobre la socialización de constructos cognitivos. Lo anterior, conlleva a deconstruir la idea de la lectura técnica y académica, para constatarla como una practica contextual, multimodal y no lineal, donde los estudiantes entrelazan sus experiencias, ideas previas, saberes académicos con el contexto sociocultural inmediato, por lo que requieren enfoques pedagógicos de prácticas lectoras que se articulen con el contexto rural de los educandos junto con la mediación tecnológica. De igual forma, se sustenta que las lecturas académicas y las extraescolares son espacios de mediación simbólica donde los educandos articulan los conocimientos académicos con las experiencias socioculturales subjetivas de significado.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación suministra elementos para la restructuración de las prácticas pedagógicas orientadas a la comprensión lectora, sugiriendo la integración de las prácticas autónomas de lectura digital extraclases como un recurso pedagógico autentico. Esto demanda avanzar hacia alternativas curriculares centradas en los procesos de construcción colectiva de significado para fortalecer la interpretación critica mediante una alfabetización digital que permita enriquecer el quehacer docente en la implementación de entornos de lectura hibrida. Desde el ámbito investigativo, el estudio propicio establecer las narrativas de los estudiantes como eje epistémico para comprender la práctica de interpretación y comprensión lectora, potenciando estudios fenomenológicos que desarrollen conceptualmente en las experiencias de lectura rurales, como en la investigación que vincule metodologías mediadas por entornos virtuales y análisis de prácticas de lectura en red.

.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós. https://es.scribd.com/document/136293963/ausubel-adquisicion-y-retencion-delconocimiento-pdf

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.

Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bocciolesi, y Staufert Reyes, EG (2018). Pedagogía de la alfabetización. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja.

Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (1977). Verdad y método I. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2005). Verdad y método I (7.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (1981). Reason in the Age of Science. MIT Press.

Jones, (1998). Competencia comunicativa. Editorial Pride and Holmes.

Ormrod, J. (1990). Aprendizaje humano: Teorías, principios y aplicaciones educativas. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

Palmer, R. E. (1969). Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Northwestern University Press.

Tobar, S., Veas, M., & Espinosa, T. (2024). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990

Vaill, P. B. (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey Blass Inc.

Yang, W., Yang, X., Lu, C., y Li, M. (2023). Student- and school-level perceived ICT competence and academic performance in Chinese rural schools: a multilevel analysis. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-023-09890-w

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura, (6), 7-20. https:/

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DISRUPTIVO EN ARJONA BOLÍVAR.

Autor: Armando de Jesús Páez Cogollo
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: armandopaezcogollo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6637-9188
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5308

p.p. 35-49

RESUMEN

Este artículo presenta un avance investigativo derivado de la implementación de una propuesta pedagógica fundamentada en el pensamiento disruptivo, orientada al desarrollo de la competencia de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de educación media del municipio de Arjona, Bolívar. El estudio se enmarca en el cumplimiento del objetivo específico de diagnosticar el estado de desarrollo de dicha competencia desde la perspectiva del pensamiento disruptivo. La investigación se sustenta en antecedentes relevantes, entre los que destacan los aportes de Ricaldi (2024), Olivares (2021), Alvernia (2022), García (2024), Conde (2023) y Hoyos (2022), los cuales evidencian la necesidad de enfoques innovadores para fortalecer el aprendizaje matemático. Asimismo, el marco teórico integra el conectivismo de Siemens y Downes (2006), la teoría de las necesidades de McClelland (2016), el desarrollo cognitivo de Piaget (1950), el socio-constructivismo de Vygotsky (1978), la teoría de resolución de problemas de Polya (1945) y Schoenfeld (1985), y el pensamiento disruptivo de Christensen (2005). Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta aplicada a 53 docentes de matemáticas, utilizando un cuestionario de 24 ítems cuya confiabilidad alcanzó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,79. La validez de contenido fue determinada por juicio de tres expertos, quienes certificaron su adecuación. Los resultados evidencian que el fortalecimiento de la resolución de problemas matemáticos exige procesos de aprendizaje más activos, críticos e innovadores, orientados a una auténtica transformación pedagógica en la enseñanza de las matemáticas.
Descriptores: Pensamiento disruptivo, competencia matemática, didáctica, matemáticas, resolución de problemas matemáticos.

DIAGNOSIS OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL PROBLEM-SOLVING COMPETENCE IN SECONDARY EDUCATION: A PERSPECTIVE FROM DISRUPTIVE THINKING IN ARJONA, BOLÍVAR

Abstract

This article presents research progress derived from the implementation of a pedagogical proposal based on disruptive thinking, aimed at developing mathematical problem-solving competence in secondary school students in the municipality of Arjona, Bolívar. The study focuses on the specific objective of diagnosing the

CITA EN APA:

Páez Cogollo, A. F. (2026). Diagnóstico del desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos en la educación media: una mirada desde el pensamiento disruptivo en Arjona Bolívar. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 35-49. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

state of development of this competence from the perspective of disruptive thinking. The research is supported by relevant background studies, highlighting contributions from Ricaldi (2024), Olivares (2021), Alvernia (2022), García (2024), Conde (2023), and Hoyos (2022), which demonstrate the need for innovative approaches to strengthen mathematical learning. Furthermore, the theoretical framework integrates Siemens and Downes' (2006) connectivism, McClelland's (2016) theory of needs, Piaget's (1950) cognitive development, Vygotsky's (1978) socio-constructivism, Polya (1945) and Schoenfeld's (1985) problem-solving theory, and Christensen's (2005) disruptive thinking. Methodologically, the study adheres to the positivist paradigm, employing a quantitative approach and a quasi-experimental design. Data collection was conducted through a survey administered to 53 mathematics teachers using a 24-item questionnaire, which achieved a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.79. Content validity was determined by the judgment of three experts who certified its suitability. The results indicate that strengthening mathematical problem-solving requires more active, critical, and innovative learning processes, oriented toward a genuine pedagogical transformation in mathematics education.
Descriptors: Disruptive thinking, mathematical competence, didactics, mathematics, mathematical problem-solving.

DIAGNOSTIC DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN RÉSOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UN REGARD DEPUIS LA PENSÉE DISRUPTIVE À ARJONA, BOLÍVAR

RÉSUMÉ

Cet article présente une avancée de recherche issue de la mise en œuvre d'une proposition pédagogique fondée sur la pensée disruptive, visant à développer la compétence de résolution de problèmes mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire de la municipalité d'Arjona, Bolívar. L'étude s'inscrit dans l'objectif spécifique de diagnostiquer l'état de développement de cette compétence selon la perspective de la pensée disruptive. La recherche s'appuie sur des antécédents pertinents, notamment les apports de Ricaldi (2024), Olivares (2021), Alvernia (2022), García (2024), Conde (2023) et Hoyos (2022), qui mettent en évidence la nécessité d'approches innovantes pour renforcer l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, le cadre théorique intègre le connectivisme de Siemens et Downes (2006), la théorie des besoins de McClelland (2016), le développement cognitif de Piaget (1950), le socio-constructivisme de Vygotsky (1978), la théorie de la résolution de problèmes de Polya (1945) et Schoenfeld (1985), ainsi que la pensée disruptive de Christensen (2005). Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans le paradigme positiviste, avec une approche quantitative et une conception quasi-expérimentale. La collecte de données a été réalisée au moyen d'une enquête auprès de 53 enseignants de mathématiques, utilisant un questionnaire de 24 items dont la fiabilité a atteint un coefficient Alpha de Cronbach de 0,79. La validité de contenu a été déterminée par le jugement de trois experts qui ont certifié sa pertinence. Les résultats montrent que le renforcement de la résolution de problèmes mathématiques exige des processus d'apprentissage plus actifs, critiques et innovants, orientés vers une véritable transformation pédagogique de l'enseignement des mathématiques.
Descripteurs : Pensée disruptive, compétence mathématique, didactique, mathématiques, résolution de problèmes mathématiques.

DIAGNÓSTICO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO DISRUPTIVO EM ARJONA, BOLÍVAR

RESUMO

Este artigo apresenta um avanço de pesquisa derivado da implementação de uma proposta pedagógica fundamentada no pensamento disruptivo, orientada para o desenvolvimento da competência de resolução de problemas matemáticos em estudantes do ensino médio do município de Arjona, Bolívar. O estudo enquadra-se no cumprimento do objetivo específico de diagnosticar o estado de desenvolvimento desta competência a partir da perspectiva do pensamento disruptivo. A investigação sustenta-se em antecedentes relevantes,

destacando-se as contribuições de Ricaldi (2024), Olivares (2021), Alvernia (2022), García (2024), Conde (2023) e Hoyos (2022), as quais evidenciam a necessidade de abordagens inovadoras para fortalecer a aprendizagem matemática. Além disso, o referencial teórico integra o conectivismo de Siemens e Downes (2006), a teoria das necessidades de McClelland (2016), o desenvolvimento cognitivo de Piaget (1950), o socioconstrutivismo de Vygotsky (1978), a teoria de resolução de problemas de Polya (1945) e Schoenfeld (1985), e o pensamento disruptivo de Christensen (2005). Metodologicamente, o estudo inscreve-se no paradigma positivista, com abordagem quantitativa e desenho quase-experimental. A coleta de dados foi realizada mediante uma pesquisa aplicada a 53 docentes de matemática, utilizando um questionário de 24 itens, cuja confiabilidade atingiu um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,79. A validade de conteúdo foi determinada pelo julgamento de três especialistas, que certificaram a sua adequação. Os resultados evidenciam que o fortalecimento da resolução de problemas matemáticos exige processos de aprendizagem mais ativos, críticos e inovadores, orientados para uma autêntica transformação pedagógica no ensino da matemática.
Descritores: Pensamento disruptivo, competência matemática, didática, matemática, resolução de problemas matemáticos.

INTRODUCCIÓN

La educación enfrenta retos significativos en contextos donde persisten brechas pedagógicas, específicamente se trae a colación una problemática en el ámbito de las matemáticas, existen elementos que afectan el aprendizaje y estos tienen que ver con aspectos cognitivos y contextuales, entre otros aspectos. Uno de los desafíos más notables en la educación media es la dificultad que presentan los estudiantes para resolver problemas matemáticos; una competencia considerada esencial no solo para el rendimiento académico, sino también para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la toma de decisiones y adaptación a entornos cambiantes.

El municipio de Arjona, Bolívar, se encuentra ubicado al norte del departamento de Bolívar, cuenta con 15 instituciones educativas, entre las cuales se tienen 11 instituciones públicas y 4 de carácter privado. La educación media cuenta con 14.844 estudiantes. Las pruebas internas muestran que a los estudiantes de la educación media de este municipio se les dificulta desarrollar la competencia resolución de problemas matemáticos. en lo que respecta a los resultados de las pruebas saber, se tiene, en primer lugar, el promedio relacionado con la prueba saber 11 fue de 43,4 en el año 2022 y promedio del departamento de Bolívar estuvo en 49,3, teniendo claro que esta tendencia a seguido hasta la actualidad, esto indica que el municipio de Arjona está por debajo de la media del departamento de Bolívar y a nivel nacional el departamento de Bolívar a su vez está por debajo del promedio nacional, bajo esta conjetura se afirma que el desempeño de los estudiantes del municipio de Arjona es bajo, esto se refleja en la competencia resolución de problemas, sabiendo que ésta exige el uso del razonamiento matemático, lo cual limita las oportunidades de formación integral y de acceso a estudios superiores o al mundo laboral con competencias sólidas.

En respuesta a esta situación, se propone avanzar teóricamente hacia la construcción de un modelo didáctico fundamentado en el pensamiento disruptivo, entendido como la capacidad de romper esquemas mentales tradicionales y generar soluciones creativas e innovadoras ante esta problemática. Como punto de partida, se propone el desarrollo del objetivo específico: diagnosticar el estado de desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de educación media del municipio de Arjona Bolívar, desde el pensamiento disruptivo. A partir de este diagnóstico, se busca sentar las bases para una transformación de las prácticas pedagógicas que permita reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje matemático desde una perspectiva más flexible, crítica y significativa para los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

A través de este apartado se busca sustentar los antecedentes, teorías y enfoques que fundamentan el desarrollo del modelo didáctico centrado en el pensamiento disruptivo como estrategia para fortalecer la resolución de problemas matemáticos en la educación media. En este artículo se plasman las tesis doctorales que han servido como antecedentes fundamentales para esta investigación, iniciamos con Alvernia, este investigador aborda una nueva didáctica que implica cambios en la visión docente, plantea que el docente debe mejorar, superar, corregir, evaluar y reflexionar día a día sobre su quehacer, con la finalidad de que su labor sea más eficiente, además propone que el docente debe implementar herramientas tecnológicas, tales como: pizarras virtuales, software educativo, página web, blog educativo, entre otras, esto con el fin de mejorar la labor del estudiante.(Alvernia, 2022, p.193).

Seguidamente se tiene a García, quien afirma que la implementación de un modelo de aprendizaje sustentado en los principios didácticos del M-Learning favorece de manera significativa el desarrollo de la competencia matemática razonar y argumentar en estudiantes de educación básica primaria, al promover entornos de aprendizaje flexibles, interactivos y centrados en el estudiante. Desde una perspectiva pedagógica y cognitiva, el uso intencionado de dispositivos móviles y estrategias didácticas asociadas permitió fortalecer los procesos de razonamiento lógico y argumentación matemática, evidenciando su efectividad y pertinencia en contextos escolares. Asimismo, esta investigación aporta fundamentos conceptuales y metodológicos relevantes que sirvieron de base para la estructuración del presente estudio, al establecer puntos de convergencia con la propuesta del pensamiento disruptivo, en tanto ambas investigaciones coinciden en la necesidad de transformar la enseñanza tradicional de las matemáticas mediante modelos didácticos activos, contextualizados e innovadores, orientados al desarrollo de competencias matemáticas en distintos niveles educativos (García, 2024).

Olivares (2021), sostiene que la resolución de problemas: “tiene cada vez más relevancia tanto en lineamientos y normativas curriculares como en evaluaciones internacionales. El interés por mejorar los resultados de los estudiantes en este ámbito, lejos de decaer con el paso de las décadas, se vuelve cada vez fuerte” (p.10). La resolución de problemas matemáticos se constituye en un elemento fundamental, tanto para las pruebas internacionales (PISA, TIMMS) como las nacionales (prueba saber 11, Prueba saber Pro).

Ricaldi sostiene que una sólida formación didáctica en los docentes de matemática incide significativamente en la evaluación de los aprendizajes, evidenciando que cuando los profesores aplican estrategias didácticas coherentes y fundamentadas, los procesos evaluativos resultan más pertinentes y consistentes con los objetivos de aprendizaje. Asimismo, el análisis estadístico permitió identificar una relación positiva y significativa entre ambas variables, reflejada en un coeficiente de correlación de Pearson de 0.70, lo que confirma que la didáctica empleada por los docentes influye directamente en la manera como evalúan los aprendizajes en el área de matemáticas (Ricaldi, 2024).

Conde insiste que, al integrar herramientas tecnológicas, tales como GeoGebra y Excel en la resolución de problemas matemáticos, los estudiantes exploraron y visualizaron conceptos matemáticos de una manera dinámica, los estudiantes se mostraron más motivados, además, el trabajo en equipo, la colaboración y el planteamiento de problemas de la vida cotidiana o propios del entorno que les rodea, les ayuda a tener una mayor comprensión de las temáticas. (Conde. 2023, 170).

Hoyos concluye que la comunicación y promoción de los saberes son elementos fundamentales en el aula de clases, además se pudo evidenciar que los docentes la empleaban de manera genérica, debido a que no se contemplaba ésta como una herramienta para el análisis y la reflexión de la práctica docente, que sirve para

implementar mejoras en el proceso de instrucción. (Hoyos, 2022, p.284)

En lo que respecta a las bases teóricas, estudio destaca la importancia del conectivismo, en esta perspectiva se enfatiza que el conocimiento es un constructo social y que la interconexión aumenta el valor del mismo, requiriendo fuentes confiables para información verídica. Siemens y Downes (2006), los autores han planteado que "Cuanto más conectivamente fluye el conocimiento, más valioso es". Cuanto más sabemos de cómo funciona una sociedad o cómo trabajan las computadoras, más integrada y amplia es nuestra comprensión y como resultado, es más completa" (p.50). Ellos destacan que la tecnología, aunque vista de manera diversa, es moralmente neutral y puede ser utilizada tanto para el beneficio como para la destrucción, dependiendo de su aplicación en la sociedad.

El concepto de disrupción fue acuñado por Clayton Christensen, esta descripción la realizó en la revista Harvard Business Review, en el año 1995, considerando la disrupción como toda aquella innovación tecnológica que irrumpe en la industria, haciendo que las pequeñas innovaciones sobrepasen a las grandes industrias, el autor esboza que: "Las tecnologías disruptivas, aunque inicialmente pueden ser utilizadas solamente en pequeños mercados alejados de los grandes exponentes de ciertas marcas, son disruptivas porque justamente a posteriori pueden hacerse competitivas en el mercado" (Christensen, 2005, p.35). En este apartado se resalta entender lo disruptivo, en el sentido de plantear cambios que permitan mejorar lo establecido, desde el concepto de poder en el aula de clase hasta discernir sobre el concepto mismo de educación.

McClelland planteó la teoría de las necesidades, expresando que son estas las que mueven al hombre a la consecución de un determinado objetivo; por lo tanto, la motivación juega un papel importante en este supuesto. (McClelland, 2016, p.8). En el ámbito de la educación, el concepto de competencia se refiere a la capacidad para utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera integrada para enfrentar y resolver situaciones diversas en contextos reales.

Polya en su libro llamado como plantear y resolver problemas, esboza que para poder resolver una situación problema se necesita: comprender la situación problema, concebir un plan, ejecutar el plan y examinar la solución obtenida. (Polya, 1965, p.10). El método de Polya para resolver problemas. Consiste en cuatro etapas esenciales que guían al estudiante desde la comprensión inicial del problema hasta la revisión crítica de la solución.

De igual manera Schoenfeld, esboza la teoría de la resolución de problemas, en ella Integra factores meta cognitivos, heurísticos y afectivos en la enseñanza de resolución de problemas, este autor insiste en la necesidad de hacer entender al estudiante el valor de la reflexión frente a lo aprendido y que no solo es reemplazar datos en una fórmula, sino analizar el porqué de mi hallazgo, cómo puedo interpretar lo aprendido, cómo me puede servir ese conocimiento para dar respuesta a los interrogantes que me he planteado al enfrentar una determinada situación problema. (Schoenfeld, 1988, p. 87).

Piaget (1950) sostiene que la etapa de las operaciones concretas tiene lugar "entre los siete y doce años aproximadamente y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo" (p.5). Es importante tener en cuenta la etapa en la que se encuentran los estudiantes, para así determinar cómo se van a desarrollar las actividades, alterar su capacidad cognitiva.

Vygotsky esbozó que el aprendizaje se adquiere a través de la interacción de los individuos con su entorno y los demás, por lo tanto, se hace necesario que los estudiantes puedan interactuar con el medio (Vygotsky,1978, p.7). Si el objetivo está enfocado en la resolución de problemas matemáticos, en ese sentido, el error forma parte del aprendizaje, porque esto permite alcanzar la

zona de desarrollo próximo. El docente es el encargado de que esta mediación se dé en el aula.

Ausubel (1978), declaró que la "esencia del aprendizaje reside en ideas expresadas simbólicamente, son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe" (p.56). las ideas previas son importantes para que se pueda dar el aprendizaje significativo, ya que estas conectan, el nuevo aprendizaje con los saberes que ya tiene el estudiante, de esta forma el conocimiento cobra sentido, si se busca la solución de un determinado problema.

METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en el paradigma positivista y adopta un enfoque cuantitativo, en tanto este permite el análisis sistemático de variables susceptibles de medición numérica, tales como la edad, el peso, la estatura, el salario mínimo y el rendimiento académico, entre otras. Dicho enfoque posibilita un mayor grado de objetividad en la recolección, análisis e interpretación de los datos. En coherencia con este planteamiento, el método empleado es el experimental, el cual se ha consolidado como predominante en la investigación científica debido a su capacidad para generar resultados objetivos, replicables y verificables empíricamente. El diseño de investigación implementado corresponde al cuasiexperimental, conforme a la tipología propuesta por Campbell y Stanley (1995). Los diseños cuasiexperimentales resultan particularmente pertinentes en el ámbito de las ciencias sociales, dado que ofrecen mayor flexibilidad que los diseños experimentales puros, en los cuales la aleatorización de los sujetos constituye un requisito fundamental. En este sentido, los estudios cuasiexperimentales emergen como una alternativa metodológica viable cuando la asignación aleatoria de la muestra resulta inviable o presenta dificultades prácticas y éticas significativas.

La población con la que se trabajó fue de 85 docentes; el número que conformó esta muestra ascendió a un total de 53 docentes. El cálculo de la muestra se realizó a través de la Página Web llamada Qualtrics, se usó este tipo de procedimiento dado que la población es muy pequeña; para este cometido se trabajó con los siguientes estadísticos: Nivel de confianza del 95%, margen de error del 7%. Se deja la dirección de la página web, con el fin de que el lector pueda constatar estos resultados. https://www.qualtrics.com/es/gestion-de-la-experiencia/investigacion/calcular-tomado-muestra/.

Técnica y recolección de datos

Para la recolección de los datos, se procedió a utilizar la técnica de la encuesta estructurada, ésta permitió usar como instrumento el cuestionario, éste se le aplicó a 53 docentes que brindaron la información que sirvió para caracterizar el proceso de enseñanza de resolución de problemas matemáticos desde los principios epistémicos del pensamiento disruptivo en educación media, seguidamente se realizó el análisis de la información, teniendo claro, que los resultados, invitan a promover el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos desde el pensamiento disruptivo en Educación Media del municipio de Arjona Bolívar.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

La validez de contenido del instrumento fue determinada mediante juicio de expertos, para ello se contó con la participación de 3 expertos en la temática investigativa, los cuales certificaron que el instrumento para la recolección de los datos tiene validez suficiente, esto comprobó la viabilidad del instrumento, es decir que este mide de manera asertiva los aspectos relacionados con la resolución de problemas matemáticos y su relación con el pensamiento disruptivo.

La confiabilidad del cuestionario fue determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado con el apoyo de la herramienta ofimática Excel. El análisis evidenció un valor de $\alpha = 0.79$, lo cual indica un nivel aceptable de consistencia interna entre los ítems del instrumento, permitiendo afirmar que el

cuestionario es confiable para la medición de las variables objeto de estudio. Asimismo, el uso de procedimientos estadísticos sistemáticos garantizó la precisión en el procesamiento de los datos y contribuyó a fortalecer la calidad metodológica de la investigación, asegurando resultados coherentes y técnicamente válidos.

Técnicas de Procesamiento y Análisis de los Datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se desarrolló un análisis descriptivo, el cual se inició con el cálculo del alfa de Cronbach, además, se emplearon tablas de frecuencias, histogramas y porcentajes, con el propósito de caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas. Para la visualización de los datos se utilizaron gráficos de pastel y de barras, lo que permitió una comprensión más clara de la distribución y variabilidad de la información.

En cuanto a la interpretación de los resultados, esta se realizó en coherencia con la pregunta de investigación: ¿qué características posee el proceso de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos desde los principios epistémicos del pensamiento disruptivo en la educación media? Para ello, se estableció una relación sistemática entre los hallazgos empíricos, el marco teórico y los estudios previos, con el fin de comprender las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados. Asimismo, se identificaron las limitaciones del estudio y se propusieron posibles líneas futuras de investigación, orientadas a profundizar y ampliar el conocimiento en el área.

RESULTADOS

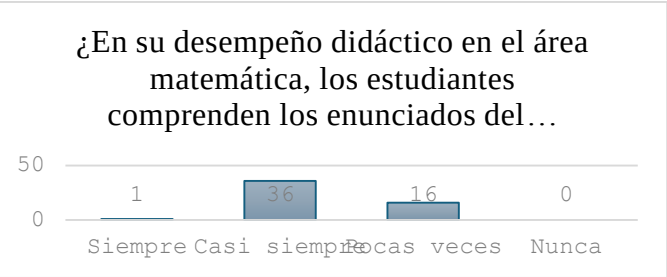
Las matemáticas constituyen un área fundamental en la formación académica de los estudiantes de educación media; no obstante, diversas evaluaciones internas y externas evidencian un rendimiento académico persistentemente bajo en esta disciplina. Esta situación se asocia, entre otros factores, a enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la memorización y la repetición mecánica de procedimientos, así como a una limitada contextualización de los contenidos matemáticos, lo que dificulta el desarrollo de competencias de orden superior, particularmente la resolución de problemas.

En el marco de la presente investigación, orientada al análisis de un modelo didáctico fundamentado en el pensamiento disruptivo, se aplicó un cuestionario a 53 docentes del área de matemáticas del municipio de Arjona, Bolívar, con el propósito de diagnosticar el estado actual del desarrollo de la competencia de resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de educación media. Este análisis responde al cumplimiento del objetivo específico de la investigación, el cual busca caracterizar dicha competencia desde los principios epistémicos del pensamiento disruptivo.

La interpretación de los resultados se sustenta en el análisis de las respuestas obtenidas a partir de los 24 ítems que conforman el instrumento de recolección de datos. A partir de este proceso, se identificaron y destacaron los hallazgos más relevantes, los cuales permiten comprender las prácticas pedagógicas predominantes, así como las fortalezas y debilidades existentes en el proceso de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, constituyéndose en un insumo fundamental para la formulación de la propuesta didáctica.

Figura 1.

Desempeño en la comprensión de conceptos matemáticos



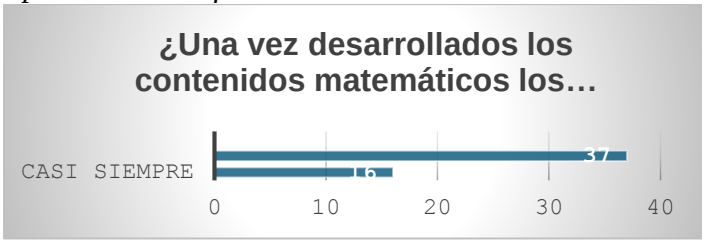
***Nota*:** Páez, (2025)

El hecho de que 36 de los 53 docentes encuestados hayan seleccionado la opción *casi siempre* indica que, desde la percepción docente, la

mayoría de los estudiantes logra comprender los enunciados de los problemas matemáticos, lo cual constituye una fortaleza en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, 16 docentes señalaron que dicha comprensión se presenta *pocas veces*, lo que evidencia la existencia de un grupo significativo de estudiantes que experimenta dificultades en la interpretación de los enunciados propuestos. Esta situación demanda un análisis prospectivo, orientado a identificar los factores pedagógicos, cognitivos y didácticos que inciden en esta limitación, así como a proyectar estrategias innovadoras que permitan fortalecer la comprensión lectora y el razonamiento matemático, especialmente desde enfoques pedagógicos disruptivos.

Figura 2.

Aplicación en diferentes contextos

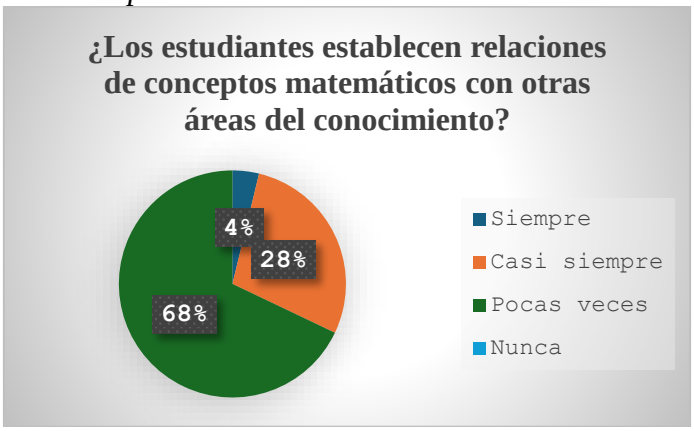


***Nota*:** Páez, (2025)

Al analizar el interrogante: ¿una vez desarrollados los contenidos matemáticos, los estudiantes los emplean en diferentes situaciones?, se evidencia que 37 de los docentes encuestados manifiestan que los estudiantes pocas veces logran relacionar los contenidos matemáticos con otras áreas del conocimiento, mientras que solo 16 docentes indican que dicha transferencia ocurre casi siempre. Estos resultados ponen de manifiesto la existencia de una problemática pedagógica interna asociada a la limitada aplicación de los aprendizajes matemáticos en contextos diversos e interdisciplinarios. En consecuencia, se hace necesaria una intervención didáctica rigurosamente planificada, orientada al fortalecimiento de la transferencia del conocimiento matemático mediante estrategias integradoras y contextualizadas. Dicho proceso requiere un trabajo cooperativo y articulado entre los docentes, con el propósito de promover prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyan a disminuir esta dificultad y a favorecer el desarrollo de competencias matemáticas de carácter transversal.

Figura 3

Uso de representaciones simbólicas

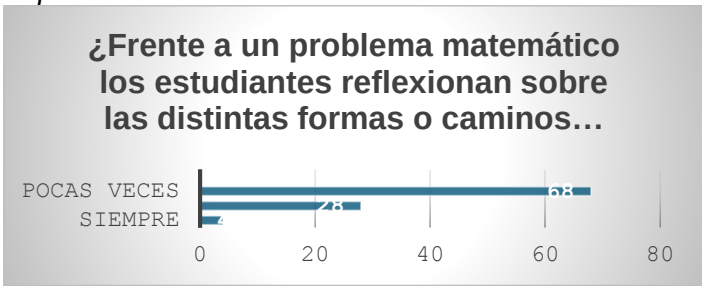


***Nota*:** Páez, (2025)

Los resultados evidencian que el 68 % de los docentes afirma que los estudiantes pocas veces logran relacionar los conceptos matemáticos con otras áreas del conocimiento, lo cual pone de manifiesto una problemática pedagógica significativa y preocupante. Esta situación refleja una limitada capacidad por parte de los estudiantes para transferir los contenidos y la información matemática a contextos interdisciplinarios, aspecto fundamental para el desarrollo de una comprensión profunda y funcional del conocimiento.

Dicha tendencia se corrobora en los resultados correspondientes a la proposición 4, donde el 5 % de los docentes seleccionó la opción siempre, el 28 % casi siempre y el 67 % pocas veces. Aunque se identifica una presencia incipiente de prácticas que favorecen la articulación interdisciplinaria, los datos muestran que esta no constituye una fortaleza consolidada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los hallazgos confirman lo observado en el análisis previo y evidencian la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras que promuevan de manera sistemática la integración de los contenidos matemáticos con otras áreas del conocimiento, desde enfoques activos y contextualizados.

Figura 4.
Reflexión sobre resolución exitosa



***Nota*:** Páez, (2025)

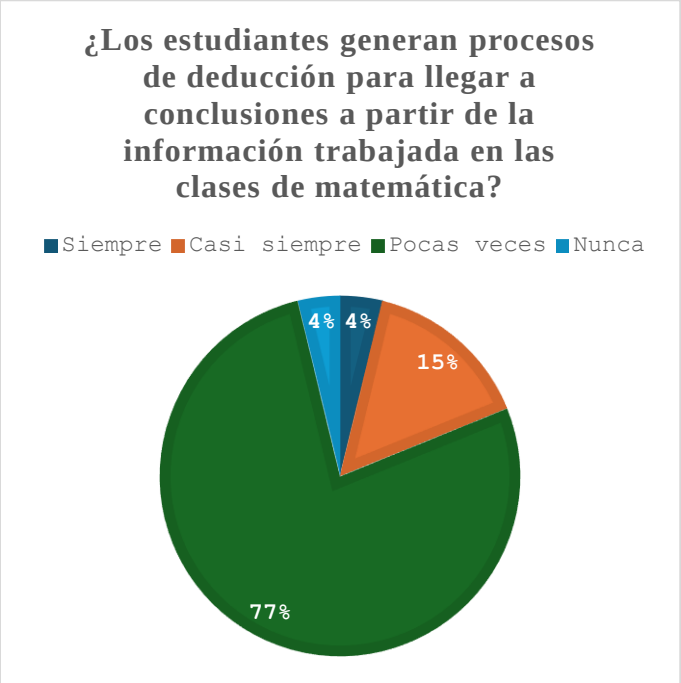
Un alto número de docentes, equivalente al 68 %, reporta que los estudiantes *pocas veces* reflexionan sobre las distintas estrategias para resolver un problema matemático, lo que evidencia una deficiencia en los procesos metacognitivos durante la resolución de problemas. Esta limitación sugiere que los estudiantes no desarrollan la capacidad de planificar, monitorear y evaluar sus propios procedimientos, habilidades fundamentales para el desarrollo metacognitivo y la resolución efectiva de problemas.

El análisis de la proposición 9, orientada a la expresión y defensa de ideas, reveló resultados similares. El 68 % de los docentes indicó que los estudiantes *pocas veces* defienden una solución y la sostienen con argumentos claros y coherentes, mientras que el 24 % señaló que *casi siempre* presentan dificultades para expresar y argumentar sus soluciones. En términos generales, los hallazgos reflejan que los estudiantes tienen limitaciones para comunicar sus ideas de manera estructurada y persuasiva, lo que restringe la consolidación del aprendizaje y la interacción constructiva con sus pares.

Asimismo, al analizar la disposición de los estudiantes frente a la resolución de problemas matemáticos, se observó que el 60 % de los docentes considera que *pocas veces* los estudiantes se involucran activamente en las tareas necesarias para alcanzar soluciones eficientes, mientras que solo un 32 % percibe que esto ocurre *casi siempre*. Estos datos confirman que la motivación y la autonomía en el proceso de resolución aún son áreas susceptibles de mejora, limitando la capacidad de los estudiantes para comunicar sus hallazgos y aplicar estrategias de manera reflexiva y crítica.

Desde la perspectiva del pensamiento disruptivo, estos resultados indican la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la metacognición, la argumentación y la participación activa. Actividades que fomenten la reflexión sobre distintas soluciones, la defensa de ideas con evidencias y la colaboración en contextos diversos permitirán fortalecer tanto las competencias cognitivas como las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes.

Figura 5.
Generación de deducciones



***Nota*:** Páez, (2025)

Los resultados evidencian que la alternativa con mayor porcentaje corresponde a la opción *pocas veces*, seleccionada por el 77 % de los docentes, quienes señalan que los estudiantes presentan serias limitaciones para desarrollar procedimientos deductivos que les permitan arribar a conclusiones a partir de la información suministrada. Esta tendencia constituye una de las debilidades más significativas del proceso formativo, en la medida en que revela una escasa capacidad para generar inferencias lógicas y estructurar razonamientos fundamentados.

Este hallazgo guarda estrecha relación con la proposición 6, referida a las posturas críticas de los estudiantes, la cual se configura como una debilidad sustantiva, evidenciando una postura crítica incipiente frente a los contenidos abordados en el aula. Dicha situación denota una limitada manifestación del pensamiento crítico, particularmente en lo concerniente al análisis, la valoración y la formulación de juicios fundamentados.

De manera congruente, los resultados asociados a la proposición 14 refuerzan esta tendencia, dado que el 72 % de los docentes indica que los estudiantes pocas veces reflexionan sobre sus decisiones ni defienden sus puntos de vista. Este comportamiento confirma una debilidad estructural en los procesos de argumentación y reflexión crítica, aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento disruptivo en el ámbito educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desarrollo de procesos metacognitivos y pensamiento crítico

Los docentes encuestados indican que un alto porcentaje de estudiantes presenta dificultades en el desarrollo de procesos metacognitivos. El 77 % afirma que los estudiantes *pocas veces* aplican procedimientos deductivos para llegar a conclusiones a partir de información proporcionada, mientras que solo un 15 % logra hacerlo *casi siempre* y un 4 % *siempre* o *nunca*. Este hallazgo evidencia una debilidad marcada en el razonamiento lógico y crítico, lo que limita la capacidad de los estudiantes para generar inferencias fundamentadas. De manera similar, la proposición 6 revela que los estudiantes manifiestan una postura crítica débil frente a los contenidos tratados en clase, y la proposición 14 indica que el 72 % *pocas veces* reflexiona sobre sus decisiones y defiende sus puntos de vista, reafirmando deficiencias en pensamiento crítico y argumentación.

Flexibilidad, creatividad y generación de alternativas

La proposición 7, que trata sobre la capacidad de diseñar alternativas para soluciones rápidas y precisas, muestra que el 72 % de los docentes considera que los estudiantes *pocas veces* logran esta habilidad. Esta tendencia se refleja también en la proposición 8, referente a la reflexión sobre el avance de la resolución de problemas, evidenciando que la metacognición no se desarrolla de manera consistente. La proposición 9 confirma dificultades en la determinación de acciones efectivas, lo que impacta negativamente en la autorregulación del aprendizaje.

Expresión, defensa de ideas y discusión en clase

Respecto a la expresión y defensa de ideas, el 68 % de los docentes indica que los estudiantes

pocas veces defienden sus soluciones con argumentos claros y concisos. En cuanto a la generación de espacios de discusión, el 59 % de los docentes afirma que habitualmente se permiten debates sobre soluciones, aunque el 30 % indica que esto ocurre *pocas veces*. Esto sugiere que, aunque los espacios se abren, la capacidad de análisis crítico de los estudiantes aún es limitada.

Uso de tecnología y estrategias didácticas

El análisis de la proposición 23 evidencia que el 55 % de los docentes *pocas veces* utiliza tecnología en sus clases de matemáticas, mientras que el 26 % lo hace *casi siempre*, un 11 % *siempre* y un 8 % *nunca*. Esta es una debilidad significativa, considerando que la interacción cotidiana de los estudiantes con herramientas digitales podría facilitar la motivación y la comprensión de los contenidos. La escasa integración tecnológica contribuye a la desmotivación y limita el desarrollo de competencias aplicables a contextos reales.

Síntesis interpretativa

En conjunto, los hallazgos muestran que los estudiantes presentan debilidades críticas en metacognición, pensamiento crítico, creatividad y argumentación, así como una limitada capacidad para transferir conocimientos y emplear tecnología en el aprendizaje. Por su parte, los docentes generan espacios didácticos que favorecen parcialmente la discusión y la exploración de alternativas, pero estos no son suficientes para compensar las limitaciones observadas en los estudiantes.

Vinculación con el pensamiento disruptivo y recomendaciones

Desde la perspectiva del pensamiento disruptivo, los resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten:

1. Metacognición activa: desarrollar actividades que promuevan la planificación, monitoreo y evaluación de los propios procesos de resolución de problemas.
2. Flexibilidad y creatividad: se debe trabajar con los estudiantes el planteamiento de problemas abiertos y alternativos que incentiven distintas rutas de solución.
3. Argumentación y discusión crítica: incentivar espacios estructurados para defender ideas y confrontarlas con pares, fortaleciendo la capacidad de análisis y comunicación.
4. Integración tecnológica: se debe promover el uso sistemático de herramientas digitales como GeoGebra, Excel y simuladores para visualizar conceptos y explorar soluciones dinámicas.
5. Aprendizaje interdisciplinario: promover la transferencia de conocimientos matemáticos a otras áreas y contextos, favoreciendo la comprensión profunda y funcional.

Estas acciones permitirán transformar la enseñanza de las matemáticas en educación media, favoreciendo el desarrollo de competencias críticas, metacognitivas y transferibles, alineadas con los principios del pensamiento disruptivo.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permite realizar las siguientes inferencias clave: El diagnóstico realizado tiene como meta desarrollar el objetivo específico consistente en diagnosticar el estado de desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de la educación media del municipio de Arjona Bolívar, desde el pensamiento disruptivo; lo que se ha encontrado es el bajo rendimiento en matemáticas en los estudiantes de educación media, diagnosticado por docentes del municipio de Arjona Bolívar.

En ese orden de ideas se evidenció que la mayoría de los docentes no incluyen aspectos digitales, ni tecnológico para el desarrollo de sus clases y también en lo que respecta a la resolución de problemas matemáticos, su percepción es más de corte tradicional y prefieren que los estudiantes trabajen actividades más convencionales.

Un alto porcentaje de los docentes manifiesta que los estudiantes presentan dificultad a la hora de comprender los conceptos matemáticos, es decir que les cuesta entender los temas o tópicos planteados alrededor de la clase, esto se ve reflejado a la hora de resolver situaciones problemas que requieren del uso de las matemáticas; este aspecto ratifica el bajo rendimiento en matemáticas y en las pruebas externas que presentan los estudiantes, estas pueden ser las pruebas saber 11 que se aplican en el contexto interno y las pruebas PISA y TIMMS, que son de carácter externo o internacional.

La mayoría de los docentes reconocen que los estudiantes presentan dificultad a la hora de valorar la solución a un determinado problema matemático, así mismo se les dificulta utilizar diferentes caminos a la hora de resolver una determinada situación problema que requiere el uso de las matemáticas, a su vez se observa que el estudiante se apega a la heurística planteada por el docente y le cuesta trazar su propio camino a la hora de resolver problema matemáticos, no ir en oposición a la perspectiva proyectada por el estudiante, se considera iniciar con la representación planteado por Polya, que tiene una perspectiva más heurística y esquemática e ir entrando en el modelo planteado por Schoenfeld, que tiene una tendencia metacognitiva, esta última parte le permite al estudiante ser más reflexivo a la hora de enfrentarse a una determinada situación problema.

Los resultados obtenidos confirman que el modelo tradicional de enseñanza matemática no responde a las necesidades actuales del estudiantado, particularmente en contextos vulnerables como los del municipio de Arjona, Bolívar. El bajo rendimiento no se debe únicamente a deficiencias de contenido, sino también a la forma en que se enseña; esta es una problemática multifactorial en donde intervienen componentes: individuales, familiares, escolares, sociales y culturales que también tienen una alta implicación en esta problemática (Huerta, 2015, p.104). El pensamiento disruptivo rompe con la lógica vertical y propone un aprendizaje centrado en la resolución de problemas significativos, tener en cuenta la motivación, las ideas previas, los intereses del estudiante, actividades concretas, la metacognición, la evaluación debe aplicarse en todos los momentos de la clase, el error se debe asumir como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de fomentar la autonomía en los estudiantes. A manera de síntesis se concluye que:

- El desarrollo del pensamiento disruptivo se convierte en una estrategia con alto potencial transformador, capaz de elevar la motivación, la participación y la eficacia en el aprendizaje matemático.
- La aplicación del pensamiento disruptivo se constituye en una habilidad que facilita el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos, esto indica que los estudiantes responden de forma más eficiente, autónoma y creativa ante los desafíos matemáticos en contextos no convencionales.

ALCANCES

Este modelo no solo contribuye a que el estudiante pueda adquirir la habilidad de resolver problemas matemáticos, sino que mejora el rendimiento académico y también contribuye al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la resiliencia y la innovación, alineadas con las competencias del siglo XXI.

Un alto porcentaje de los docentes percibe una mayor participación de los estudiantes en actividades de resolución de problemas cuando se rompe la estructura tradicional de enseñanza. Esta participación activa es un indicador importante del desarrollo de la competencia, pues implica que el estudiante no solo se enfrenta al problema, sino que se involucra críticamente en su análisis y solución. Una amplia mayoría percibe que los estudiantes se involucran más en el proceso cuando las actividades implican desafíos reales y no siguen una estructura lineal o pasiva.

A continuación, se hace un bosquejo general de las prospectivas que han surgido de esta investigación:

- La transformación metodológica potencia los procesos cognitivos superiores. Al abandonar el enfoque tradicional, los estudiantes son estimulados a aplicar el razonamiento lógico, evaluar múltiples rutas de solución y colaborar para resolver situaciones complejas.
- El diagnóstico realizado evidencia que los estudiantes de educación media presentan dificultades profundas en la competencia de resolución de problemas matemáticos.
- Se recomienda impulsar procesos de formación docente en innovación, rediseñar el currículo de matemáticas con enfoque competencial, además se debe fomentar la integración de tecnologías educativas que favorezcan la resolución creativa de problemas.
- A través de actividades innovadoras se debe fomentar activamente el pensamiento crítico y divergente, para fortalecer la alfabetización y la comunicación matemática para darle solución a problemas auténticos y abiertos
- Se deben buscar elementos que permitan el desarrollo de la metacognición y la reflexión crítica, en donde el estudiante pueda llegar a autocuestionarse, de tal manera que él mismo pueda entender que tanto ha avanzado en la consecución de un determinado conocimiento o aprendizaje.

Referencias

Alvernia, N. (2022). *Referentes teóricos desde la realidad didáctica de los docentes de matemática de educación básica secundaria*. UPEL. https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/183/184

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtlT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXlVeCQaBs1MHiCVCg

Campbell, D y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasi experiméntale en la investigación social.* Amorrortu editores.

Christensen, C. (2013). *El dilema del innovador: cuando las nuevas tecnologías hacen que las grandes empresas fracasen.* Harvard Business Review Press. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=46

Conde, R. (2023). *Modelo didáctico para la formación de profesores de matemática en TIC con problemas retadores.* Tesis Doctoral. Repositorio de la Universidad Antonio Nariño. https://repositorio.uan.edu.co/server/api/core/bitstreams/d30dadc6-0300-4929-a7a4-f074eb4f06e5/content

Hoyos, V. (2022). *Modelación matemática con el uso de tic. Evaluación de un programa de formación del conocimiento didáctico-matemático para profesores de educación básica secundaria y media.* Tesis Doctoral. Repositorio Universidad del Magdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/d1923b55-aed4-46c9-a641-abc992a61b2e

McClelland, D. (2016*). La sociedad triunfadora*. Free Press. [Documento en línea]. Disponible: https://books.google.com.co/books/about/Achieving_Society.html?id=Rl2wZw9AFE4C&redir_esc=y. [Consulta: 2022, febrero 5].

Olivares, D. (2021). *Roles de la resolución de problemas en el diseño e implementación del currículo de matemáticas*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). [Documento en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/358629043_Tesis_Doctoral_Roles_de_la_Resolucion_de_Problemas_en_el_Diseno_e_Implementacion_del_Curriculo_de_Matematicas [Consulta: 2025, enero 15].

Páez, A. (2025). *Cuestionario para diagnosticar el estado de desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de educación media, desde el pensamiento disruptivo*: [Documento en línea]. Disponible: https://docs.google.com/document/d/1qLTag3_ZgAnEEeet0KR_zO-VZ2THJtPy/edit?usp=sharing&ouid=111131839587414606898&rtpof=true&sd=true [Consulta: 2025, junio 5].

Páez, A. (2025). *Modelo didáctico fundamentado en el pensamiento disruptivo para el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos en educación media*. Proyecto de Tesis Doctoral. UPEL.

Pérez, K. (2020). Modelos y enfoques de la comprensión en la solución de problemas aritméticos verbales. Didasc@lia: *Didáctica y Educación,* 11(4), 1-13. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1052

Piaget, J. (1950). Teoría del desarrollo cognitivo. Recuperado de [https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf]

Polya, (1965). *Cómo plantear y resolver problemas* (J. Zugazagoitia, Trad.). México: Editorial Trillas.

Sará, P., & Rivas, Y. (2023). La resolución de problemas y las TIC en la planificación por proyectos. *Educ@ción en Contexto*, 9(18), 79-97. https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/220/425

Schoenfeld, A. (1988). Problem solving in context(s). In R. Charles and E. Silver (Eds.), The teaching and assessing of mathematical problem solving (pp. 82-92). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Siemens, G. (2006). Conociendo el Conocimiento. Creative Commons. Lulu Press. https://books.google.com.co/books?id=Pj41TomgKXYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Soledispa, G. y Parra, S. (2024). Estrategias heurísticas en las capacidades de resolución de problemas matemáticos. *Universidad, Ciencia y Tecnología.* Número Especial 2024, 88-97.

Ricaldi, M. (2024). *Formación didáctica y evaluación de los aprendizajes de los docentes de matemática en educación secundaria, Lima Metropolitana – 2021*. Universidad Nacional Federico Villarreal, Escuela Universitaria de Posgrado, Lima, Perú. https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/8493

García, A. (2024). *Modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de la competencia matemática razonar y argumentar, desde principios didácticos del m-Learning en educación básica primaria*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela.

Qualtrics. (s. f.). *Cómo calcular el tamaño de una muestra: asegure que el muestreo sea correcto*. Recuperado de https://www.qualtrics.com/es/gestion-de-la-experiencia/investigacion/calcular-tomano-muestra/

Huerta, M. (2015). *La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes*. Editorial Magisterio.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

BLOG DIGITAL EN ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA EDUCACIÓN INICIAL.

Autor: Brenda Pamela Crespo Contreras
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: pamelacrespo72@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3833-634X
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5342

p.p. 50-60

RESUMEN

La presente investigación en desarrollo tiene como objetivo fundamental diseñar un blog digital en estrategias pedagógicas innovadoras dirigido a los docentes del Centro de Educación Inicial "Las Colinas" para el periodo 2025-2026, atendiendo a la necesidad imperante de actualización tecnológica en la praxis educativa actual. El estudio se fundamenta metodológicamente en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, adoptando un diseño de campo no experimental bajo la modalidad de proyecto factible, considerando una población censal de doce docentes. En esta etapa de la investigación, los avances teóricos y el diagnóstico documental sustentan la estructuración de la herramienta virtual como un medio para optimizar la planificación y fortalecer la triada familia-escuela-comunidad. Se proyecta que la implementación de este recurso permitirá determinar la factibilidad social, pedagógica y económica de la propuesta, consolidando un entorno de alfabetización digital que facilite la generación de contenidos y el trabajo colaborativo en el nivel inicial.

Palabras clave: Investigación en desarrollo, blog digital, estrategias pedagógicas, educación inicial, innovación tecnológica.

DIGITAL BLOG ON INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This research in progress has the fundamental objective of designing a digital blog on innovative pedagogical strategies directed at teachers of the "Las Colinas" Early Childhood Education Center for the 2025-2026 period, addressing the prevailing need for technological updates in current educational praxis. The study is methodologically grounded in the positivist paradigm with a quantitative approach, adopting a non-experimental field design under the feasible project modality, considering a census population of twelve teachers. At this stage of the research, theoretical advances and documentary diagnosis support the structuring of the virtual tool as a means to optimize planning and strengthen the family-school-community triad. It is projected that the implementation of this resource will allow determining the social, pedagogical, and economic feasibility of the

CITA EN APA:

Crespo Contreras, B. P. (2026). Blog digital en estrategias pedagógicas innovadoras para educación inicial. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 50-60. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

proposal, consolidating a digital literacy environment that facilitates content generation and collaborative work at the initial level.
Keywords: Research in progress, digital blog, pedagogical strategies, early childhood education, technological innovation.

BLOG NUMÉRIQUE SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES POUR L'ÉDUCATION INITIALE

RÉSUMÉ
Cette recherche en cours a pour objectif fondamental de concevoir un blog numérique sur des stratégies pédagogiques innovantes destiné aux enseignants du Centre d'Éducation Initiale "Las Colinas" pour la période 2025-2026, répondant au besoin impérieux de mise à jour technologique dans la pratique éducative actuelle. L'étude est méthodologiquement fondée sur le paradigme positiviste avec une approche quantitative, adoptant une conception de terrain non expérimentale sous la modalité de projet réalisable, considérant une population de recensement de douze enseignants. À ce stade de la recherche, les avancées théoriques et le diagnostic documentaire soutiennent la structuration de l'outil virtuel comme moyen d'optimiser la planification et de renforcer la triade famille-école-communauté. Il est prévu que la mise en œuvre de cette ressource permettra de déterminer la faisabilité sociale, pédagogique et économique de la proposition, consolidant un environnement d'alphabétisation numérique qui facilite la génération de contenu et le travail collaboratif au niveau initial.
Palavras-chave: Recherche en cours, blog numérique, stratégies pédagogiques, éducation initiale, innovation technologique.

BLOG DIGITAL EM ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO INICIAL

RESUMO
A presente pesquisa em andamento tem como objetivo fundamental projetar um blog digital sobre estratégias pedagógicas inovadoras dirigido aos professores do Centro de Educação Inicial "Las Colinas" para o período 2025-2026, atendendo à necessidade imperante de atualização tecnológica na práxis educativa atual. O estudo fundamenta-se metodologicamente no paradigma positivista com abordagem quantitativa, adotando um desenho de campo não experimental sob a modalidade de projeto viável, considerando uma população censitária de doze professores. Nesta etapa da investigação, os avanços teóricos e o diagnóstico documental sustentam a estruturação da ferramenta virtual como um meio para otimizar o planejamento e fortalecer a tríade família-escola-comunidade. Projeta-se que a implementação deste recurso permitirá determinar a viabilidade social, pedagógica e econômica da proposta, consolidando um ambiente de alfabetização digital que facilite a geração de conteúdos e o trabalho colaborativo no nível inicial.
Mots-clés: Pesquisa em andamento, blog digital, estratégias pedagógicas, educação inicial, inovação tecnológica.

INTRODUCCIÓN

La integración de la tecnología en el tejido social contemporáneo ha redefinido las dinámicas de interacción humana, permeando profundamente el ámbito educativo donde las herramientas digitales dejan de ser soportes opcionales para convertirse en componentes estructurales del aprendizaje. En este sentido, la ubicuidad de las redes sociales y dispositivos móviles entre niños y adolescentes demanda una reconceptualización pedagógica que legitime la tecnología como un eje transversal del currículo, capaz de expandir los límites del aula tradicional hacia nuevos horizontes cognitivos. Por consiguiente, la praxis educativa actual debe trascender el uso instrumental de las TIC para

adoptar una perspectiva crítica que fomente competencias digitales, reconociendo que la virtualización de la existencia exige un sistema escolar alineado con las demandas de la sociedad del conocimiento y la información.

Sin embargo, la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 en el año 2020 actuó como un catalizador que aceleró abruptamente la adopción de modelos de educación remota, revelando una significativa brecha digital que trasciende el mero acceso a dispositivos. Tal como señala Muñoz (2020), esta contingencia expuso la fragilidad de las competencias docentes respecto al manejo pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), evidenciando que una minoría de educadores poseía las destrezas necesarias para planificar aprendizajes efectivos en entornos virtuales. Este escenario posicionó a los blogs digitales como canales de información y gestión académica, demostrando que la improvisación forzada por la pandemia resaltó la urgencia de programas de formación estructurales que capaciten al profesorado en la didáctica específica de estas plataformas.

Bajo esta perspectiva, la modernización de los sistemas de comunicación en las instituciones educativas se convierte en un imperativo que requiere profesionales capaces de gestionar la tecnología con solvencia y criterio pedagógico para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Ramírez (2019), la mediación tecnológica entre docente y alumno facilita un flujo multidireccional de comunicación verbal, escrita y audiovisual, lo cual enriquece significativamente el entendimiento y la apropiación de conocimientos dentro del aula de clases. Por ende, el docente contemporáneo debe asumir el rol de un gerente de aula que reflexione críticamente sobre su praxis, comprometiéndose con una actualización permanente que le permita integrar procesos investigativos y decisiones digitales para elevar la calidad educativa en un contexto globalizado y cambiante.

Específicamente en la Educación Inicial, base del sistema escolar venezolano, resulta inadmisible mantener un aislamiento pedagógico respecto a los acelerados cambios propiciados por la revolución tecnológica que impactan directamente en la sociedad. Según plantean Alvarado, Parra y Muñoz (2021), el currículo debe responder a una nueva concepción de las relaciones tecnología-educación, obligando al docente a rediseñar su perfil mediante procedimientos investigativos constantes que justifiquen su intervención didáctica. Esto implica que la planificación no puede ser un acto burocrático estático, sino un proceso dinámico donde el educador diseña estrategias innovadoras mediadas por tecnología para evaluar y potenciar el desarrollo integral del niño, estableciendo nuevos puntos de partida basados en los resultados obtenidos a través de estos recursos digitales.

En consecuencia, la implementación del blog digital emerge como una estrategia integral que estimula al docente en áreas críticas como la

producción escrita, el intercambio de ideas y la organización colaborativa de los contenidos de planificación. No obstante, Rodríguez (2018) advierte que la principal barrera para la incorporación de las TIC en el ámbito educativo de Barinas radica en la deficiencia de la capacitación docente, situación que perpetúa una reticencia hacia la innovación tecnológica a pesar de las facilidades existentes. Por tanto, la propuesta del blog no solo funciona como un repositorio de estrategias, sino como un vehículo de alfabetización tecnológica que simplifica la generación de contenido, superando la resistencia al cambio y empoderando al docente para utilizar gestores digitales que faciliten su labor administrativa y pedagógica con eficacia.

En el contexto específico del Centro de Educación Inicial "Las Colinas", se evidencia una necesidad imperiosa de trascender la formación inicial estática para adoptar modelos de capacitación situados que respondan a las carencias diagnosticadas en el entorno local. Si bien Oliveros (2013) critica la visión del docente como un ente aislado y puramente administrativo, la realidad operativa demuestra que, sin herramientas concretas como el blog digital, el educador permanece desvinculado de las innovaciones que podrían potenciar su praxis y fortalecer su identidad profesional. Esta situación demanda una intervención que no solo detecte el analfabetismo tecnológico, sino que proporcione andamiajes cognitivos y técnicos que permitan al docente apropiarse de la tecnología como un lenguaje natural de enseñanza. Por tanto, la investigación busca activar mecanismos de desarrollo profesional que integren los saberes previos del maestro con las nuevas gramáticas digitales, asegurando así una educación pertinente.

Bajo esta premisa, la propuesta del blog digital se fundamenta teóricamente como un ecosistema de aprendizaje que rompe las barreras espacio-temporales del aula, favoreciendo la integración efectiva de la triada familia-escuela-comunidad en el proceso formativo. Tal como sostienen Saenz y Duran (2019), estas herramientas interactivas permiten la organización cronológica y la difusión de saberes, convirtiéndose en canales idóneos para democratizar la información y fomentar la cooperación genuina entre todos los actores educativos. La innovación pedagógica aquí planteada radica en transformar el consumo pasivo de internet en una producción activa de estrategias didácticas, donde el blog sirve como soporte para la evaluación continua y la planificación flexible. De este modo, se garantiza que la incorporación de las TIC no sea un mero adorno instrumental, sino una estrategia sustantiva que enriquece la experiencia educativa y responde a las necesidades cognitivas de la población infantil.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA REFERENCIAL

El sustento empírico de la investigación se cimenta en la revisión crítica de estudios previos que validan la pertinencia de las herramientas digitales en el nivel inicial, destacando hallazgos como los de

Cabrera, Cobeña y Mora (2023), quienes demostraron que el uso de blogs educativos incrementa en un 25% la capacidad de comprensión lectora y narrativa en niños de 4 a 5 años. Esta evidencia confirma que la mediación tecnológica, lejos de ser un distractor, actúa como un recurso didáctico que potencia significativamente las habilidades cognitivas cuando se aplica bajo un enfoque cualitativo y pedagógico adecuado. No obstante, investigaciones contextuales en el municipio Barinas, como la de López (2022), revelan una realidad contrastante donde la actitud docente hacia las TIC es predominantemente desfavorable, caracterizada por la subutilización de recursos virtuales como videos o software educativo, lo que subraya la urgencia de intervenciones formativas que reviertan esta tendencia y alineen la praxis local con los avances globales.

Aunado a la perspectiva instrumental, se debe considerar la dimensión comunicacional de la tecnología como un elemento que dinamiza el entendimiento mutuo entre los actores educativos. Según Ramírez (2019), la integración de recursos tecnológicos facilita el flujo de la comunicación verbal, escrita y corporal, permitiendo que el aula se transforme en un espacio multimodal donde el video y la imagen cobran protagonismo en el proceso de enseñanza. Esta visión cobra mayor relevancia tras la emergencia sanitaria descrita por Muñoz (2020), quien advierte que la brecha digital ha dejado en evidencia la desconexión existente entre las instituciones y la realidad virtual , haciendo imperativo que el docente utilice estas herramientas no solo para transmitir datos, sino para construir vínculos pedagógicos sólidos y renovar los sistemas actuales de comunicación que han quedado obsoletos frente a las demandas de la educación a distancia.

Desde una perspectiva conceptual, el Blog Digital se define no solo como un repositorio de información, sino como una herramienta interactiva y comunicativa que permite la organización cronológica de saberes y la integración efectiva de la triada familia-escuela-comunidad. Según Saenz y Duran (2019), estos espacios virtuales trascienden la función tradicional del pizarrón al ofrecer recursos multimedia y enlaces que facilitan la difusión de procesos didácticos, permitiendo que la comunidad educativa acceda a eventos, noticias y documentos sin limitaciones espacio-temporales. En este sentido, la producción de blogs con fines educativos recrea experiencias de aprendizaje mediante la cooperación y la interactividad, constituyéndose en una estrategia pedagógica que favorece la alfabetización tecnológica y simplifica la gestión de contenidos, promoviendo un entorno donde docentes y estudiantes construyen conocimiento de manera colaborativa y dinámica.

En este orden de ideas, la educación inicial no puede permanecer estática frente a los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad del conocimiento. Alvarado, Parra y Muñoz (2021) sostienen que el sistema educativo venezolano atraviesa una acelerada revolución tecnológica que favorece una nueva concepción de la relación

tecnología-educación, obligando a las instituciones a adaptarse a estas transformaciones. Este escenario complejo demanda la figura de un "gerente de aula" que reflexione constantemente sobre su praxis y asuma compromisos éticos para la toma de decisiones, elevando la calidad educativa mediante la adaptación curricular. Por tanto, el blog digital se inserta en esta lógica como un dispositivo que permite al docente acercarse a la realidad circundante , justificando un perfil profesional que integra la investigación y la innovación como ejes transversales de su desempeño para modificar positivamente su perfil.

En relación con la Capacitación Docente, esta se concibe como el factor determinante de la calidad educativa, debiendo trascender la visión parcelada que reduce al maestro a un rol administrativo o reproductor de cultura, tal como critica Oliveros (2013). La formación no puede limitarse a la instrucción inicial de pregrado; requiere un proceso continuo y permanente que perfeccione el desarrollo profesional y dote al educador de competencias para enfrentar la realidad tecnológica actual. Por consiguiente, la propuesta asume que el docente debe combinar su formación general con una especialización técnica constante, evitando dar la espalda a la innovación, y asumiendo el liderazgo en la implementación de estrategias que respondan a las demandas de una sociedad digitalizada, donde su capacidad para crear y gestionar conocimiento es tan vital como su función pedagógica.

Respecto a las Estrategias Pedagógicas, estas se fundamentan en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos diseñados intencionalmente por el docente para apoyar la adquisición de competencias básicas. Siguiendo los postulados de Beltré (2020), se clasifican en dos grandes vertientes: estrategias de enseñanza, entendidas como las ayudas y recursos que el agente educativo provee para facilitar el procesamiento profundo de la información; y estrategias de aprendizaje, que son los pasos y conductas mentales que el estudiante emplea para codificar y recordar saberes. La integración de ambas en un entorno virtual como el blog busca que los alumnos dominen habilidades y destrezas de forma participativa, estimulando la observación, el análisis y la resolución de problemas en diversos contextos situacionales.

Finalmente, la investigación se ampara en un Marco Legal que consagra la educación como un derecho humano y un instrumento del conocimiento científico y tecnológico, según lo establecido en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Este mandato obliga al Estado y a los docentes a asumir la tecnología como un servicio público al servicio de la transformación social y el desarrollo del potencial creativo. Asimismo, el artículo 44 de la Ley Orgánica de Educación (2009) refuerza esta visión al exigir una evaluación democrática, integral y continua que aprecie los factores sociohistóricos y las diferencias individuales, principios que el blog digital propuesto

busca materializar al ofrecer una plataforma flexible que adapta el proceso educativo a las necesidades específicas de los niños y niñas del nivel inicial.

METODOLOGÍA

El andamiaje metodológico de la investigación se erige sobre los fundamentos del paradigma Positivista, el cual, según Martínez (2013), se operacionaliza mediante el método hipotético-deductivo para explicar la realidad a partir de leyes generales y objetivas. En consonancia con esta postura epistémica, se asumió el enfoque cuantitativo descrito por Monje (2011) como aquel que busca la explicación de los fenómenos sociales estableciendo regularidades a través de datos numéricos, permitiendo en este estudio medir con precisión las variables asociadas a la competencia tecnológica docente. Esta perspectiva garantizó la obtención de información segura y confiable, asegurando que el diagnóstico de las necesidades de formación en el Centro de Educación Inicial "Las Colinas" no fuese producto de la subjetividad, sino de un análisis riguroso de hechos verificables y cuantificables que sustentan la pertinencia de la intervención propuesta.

Atendiendo a la naturaleza de los objetivos, el estudio se tipificó como una investigación de campo de nivel descriptivo, sustentada en Arias (2016), quien la define como la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular variable alguna. Bajo esta premisa, el diseño se enmarcó en la categoría No Experimental y adoptó la modalidad de Proyecto Factible según los lineamientos de la UPEL (2016), orientándose hacia la elaboración de una propuesta operativa viable para resolver problemas prácticos o satisfacer necesidades organizacionales. Esta estructura permitió cumplir con las fases de diagnóstico, factibilidad y diseño, articulando una solución tecnológica concreta (el blog digital) que responde a la carencia de estrategias innovadoras detectada en el contexto educativo, transformando la situación actual mediante un modelo funcional y adaptado.

Finalmente, la unidad de análisis estuvo conformada por una población finita de doce (12) docentes, la cual, siguiendo a Pérez (2015), se abordó en su totalidad como una muestra censal debido a su tamaño reducido, garantizando así la representatividad absoluta del fenómeno estudiado. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta definida por Arias (2016), instrumentalizada a través de un cuestionario de preguntas cerradas que, según Palella y Martins (2012), permite obtener opiniones anónimas y precisas de los sujetos investigados. La rigurosidad científica del instrumento se aseguró mediante la validación de contenido por juicio de expertos y el cálculo de la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, procedimientos que certificaron la consistencia y coherencia de los ítems para medir las dimensiones de las estrategias pedagógicas y el uso de tecnologías.

RESULTADOS:

PROPUESTA DEL BLOG DIGITAL

A partir de la fase diagnóstica y el estudio de mercado educativo, se concretó el diseño de un Blog Digital como solución tecnológica integral, estructurado para responder a las carencias de formación detectadas en el personal docente. La propuesta se materializó como una herramienta interactiva y comunicativa que permite la organización cronológica de la información, facilitando la publicación ágil de eventos, noticias y documentos relevantes para el desarrollo educativo sin las limitaciones físicas del aula tradicional. Este recurso virtual fue diseñado para integrar de manera efectiva a la familia, la escuela y la comunidad, fortaleciendo la triada educativa y ofreciendo un entorno amigable que simplifica la generación de contenidos pedagógicos, lo cual resulta esencial para superar la brecha de alfabetización digital existente en el cuerpo docente.

La factibilidad pedagógica de la propuesta se sustentó en la capacidad del blog para funcionar como un repositorio dinámico de estrategias innovadoras, permitiendo al gerente de aula reflexionar sobre su praxis y tomar decisiones curriculares fundamentadas. El diseño operativo del blog promueve el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, transformando la planificación en un proceso compartido donde se recrean saberes y experiencias didácticas. Desde la dimensión técnica, se determinó que la herramienta es viable económicamente y socialmente accesible, ya que utiliza gestores de contenido de fácil manejo que no requieren conocimientos de programación avanzados, lo que garantiza su sostenibilidad y adopción por parte de los doce docentes del Centro de Educación Inicial "Las Colinas".

DISCUSIÓN

Al contrastar los hallazgos del diseño con los antecedentes investigativos, se corrobora lo expuesto por Cabrera, Cobeña y Mora (2023), quienes evidenciaron que la implementación de blogs educativos genera mejoras significativas en el aprendizaje, actuando como un recurso didáctico eficaz. A diferencia de los resultados obtenidos por López (2022), donde se observó una actitud docente poco favorable y una subutilización de videos virtuales y herramientas digitales, la presente propuesta demuestra que, al proporcionar una plataforma estructurada y específica para la educación inicial, se mitiga la resistencia tecnológica. El blog diseñado no solo sirve como medio de información, sino que ataca la raíz del problema identificado por Muñoz (2020): la falta de docentes que manejen las TIC con sentido pedagógico.

Asimismo, la discusión teórica valida que la capacitación docente no debe ser un evento aislado, sino un proceso continuo de formación permanente. La investigación supera la visión parcelada del docente como un mero administrativo, reposicionándolo como un intelectual capaz de crear conocimiento profesional a través de la tecnología. El blog digital actúa, por tanto, como un mediador que facilita la comunicación verbal, escrita y audiovisual, alineándose con las exigencias de la

sociedad del conocimiento. Mientras que Rodríguez (2018) señalaba las fallas en la capacitación como una barrera, este estudio propone el blog como el vehículo mismo de esa capacitación, permitiendo una actualización constante que responde a los cambios acelerados del sistema educativo venezolano.

CONCLUSIONES

La investigación logró cumplir con el objetivo general de diseñar un blog digital en estrategias pedagógicas innovadoras, demostrando que la integración de la tecnología en la educación inicial es una necesidad impostergable para optimizar la praxis docente. Se concluye que el blog constituye una herramienta idónea para la planificación educativa, ya que permite al docente accionar diariamente mediante estrategias que evalúan el proceso de aprendizaje y establecen nuevos puntos de partida para el desarrollo integral del niño. La herramienta diseñada trasciende la función informativa para convertirse en un espacio de construcción colectiva que vincula a todos los actores del hecho educativo, garantizando una educación democrática y de calidad.

Finalmente, se determinó que la viabilidad del proyecto radica en su enfoque participativo y en la simplificación de los procesos técnicos, lo cual empodera al docente frente al uso de las TIC. La propuesta cumple con el mandato constitucional de utilizar la tecnología como instrumento del conocimiento al servicio de la sociedad, y responde a la normativa legal que exige una evaluación y planificación flexible y contextualizada. Se recomienda a la gerencia educativa del Centro de Educación Inicial "Las Colinas" la institucionalización de este blog como canal oficial de comunicación y formación, asegurando así que el personal docente se mantenga actualizado y comprometido con la innovación pedagógica en beneficio de la población estudiantil

REFERENCIAS

Alvarado, L., Parra, M., & Muñoz, D. (2021). Las tecnologías y el currículo de educación inicial en la nueva normalidad de pandemia por el Covid 19. Santa Bárbara Editores.

Álvarez, A. (2020). Antecedentes de la investigación. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11559

Arias, F. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Beltré, D. (2020). Talleres para el manejo de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de matemática [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Cabrera, H., Cobeña, S., & Mora, E. (2023). Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 8(10), 944-954. https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6165

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario) de fecha 15 de agosto de 2009.

López, M. (2022). Videos virtuales como herramienta pedagógica para la promoción de la educación ambiental en los estudiantes de 1er año [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Martínez, M. (2013). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista Educare, 24(3), 387-404. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377

Oliveros, E. (2013). La formación docente (1.ª ed.). Fondo Editorial Ipasme.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3.ª ed.). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2015). Guía metodológica para anteproyectos de investigación (4.ª ed.). FEDEUPEL.

Ramírez, J. (2019). La importancia de la comunicación en la educación. Glosa Revista de Divulgación. https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5d5320e64c2ea10001007604/1565729002271/La_importancia_de_la_comunicacion_en_la_educacion.pdf

Rodríguez, M. (2018). Capacitación docente para el uso de las TIC en el subprograma ciencias sociales [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Saenz, D., & Duran, E. (2019). El blog educativo como herramienta didáctica para la enseñanza universitaria. Revista Dialéctica, 15(1), 22-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388753

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5.ª ed.). FEDEUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales (1.ª ed.). FEDEUPEL..

Tobar, S., Veas, M., & Espinosa, T. (2024). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990

Vaill, P. B. (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey Blass Inc.

Yang, W., Yang, X., Lu, C., y Li, M. (2023). Student- and school-level perceived ICT competence and academic performance in Chinese rural schools: a multilevel analysis. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-023-09890-w

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura, (6), 7-20.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INVESTIGACIÓN: PROFESIONALIDAD Y SABER PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE UPEL.

Autor: Carlos Alfredo Sánchez Martínez
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: sanchez.25.1989@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5220-0237
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5343

p.p. 61-79

Resumen

Para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la formación por competencias de su profesor en formación inicial contempla el eje curricular Investigación como un eje integrador que concreta y desarrolla el currículo para alcanzar un perfil de egreso de profesional e investigador de la docencia (UPEL, 2015), en conjunción con los otros dos ejes (práctica profesional y TIC). La asunción estriba en el reconocimiento de que en ello reside una nueva concepción de profesionalidad docente y de saber pedagógico que sigue fundamentos teóricos renovadores con cambios en la didáctica. Analizar, conceptualmente, este cambio curricular fue, en consecuencia, la intención investigativa de esta revisión, con el fin de establecer un soporte, en fase documental, para la generación de una tesis doctoral enfocada en la formación investigativa universitaria de dicha casa de estudios. Los resultados muestran una transformación de la formación docente en Venezuela hacia la figura del profesional crítico-reflexivo.

Palabras clave: *Investigación, profesionalidad, saber pedagógico, formación inicial docente, UPEL.*

RESEARCH: PROFESSIONALISM AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN INITIAL TEACHER TRAINING AT UPEL

Abstract

For the Libertador Experimental Pedagogical University (UPEL), the competency-based training of its pre-service teachers includes the Research curricular axis as an integrating axis that concretizes and develops the curriculum to achieve a graduate profile of a professional and researcher in teaching (UPEL, 2015), in conjunction with the other two axes (professional practice and ICT). This assumption stems from the recognition that it embodies a new conception of teacher professionalism and pedagogical knowledge that follows innovative theoretical foundations with changes in didactics. Therefore, the research intention of this review was to conceptually analyze

CITA EN APA:

Sánchez Martínez, C. A. (2026). Investigación: profesionalidad y saber pedagógico en la formación inicial del docente UPEL. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 61-79. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

this curricular change in order to establish a documentary basis for the development of a doctoral dissertation focused on university research training at this institution. The results show a transformation of teacher training in Venezuela toward the figure of the critical-reflective professional.

Keywords: *Research, professionalism, pedagogical knowledge, pre-service teacher training, UPEL.*

RECHERCHE : PROFESSIONNALITÉ ET SAVOIR PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE L'UPEL

Résumé

À l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la formation initiale des enseignants, axée sur les compétences, intègre la recherche comme axe curriculaire. Cet axe concrétise et développe le cursus afin de former un professionnel et chercheur en enseignement (UPEL, 2015), en complément des deux autres axes (pratique professionnelle et TIC). Cette approche repose sur la reconnaissance d'une nouvelle conception du professionnalisme enseignant et des connaissances pédagogiques, s'appuyant sur des fondements théoriques novateurs et des évolutions didactiques. L'objectif de cette étude est d'analyser conceptuellement cette transformation curriculaire afin de constituer un corpus documentaire pour une thèse de doctorat portant sur la formation à la recherche universitaire au sein de cette institution. Les résultats mettent en évidence une évolution de la formation des enseignants au Venezuela vers la figure du professionnel critique et réflexif.

Mots-clés : *Recherche, professionnalisme, connaissances pédagogiques, formation initiale des enseignants, UPEL.*

INVESTIGAÇÃO: PROFISSIONALIDADE E SABER PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA UPEL

Resumo

Na Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a formação inicial de professores, baseada em competências, inclui o eixo curricular de Pesquisa como eixo integrador que concretiza e desenvolve o currículo para alcançar um perfil de profissional e pesquisador em ensino (UPEL, 2015), em conjunto com os outros dois eixos (prática profissional e TIC). Essa premissa se fundamenta no reconhecimento de que incorpora uma nova concepção de profissionalismo docente e conhecimento pedagógico, que segue fundamentos teóricos inovadores com mudanças na didática. Portanto, o objetivo desta revisão foi analisar conceitualmente essa mudança curricular a fim de estabelecer uma base documental para o desenvolvimento de uma tese de doutorado focada na formação em pesquisa universitária nessa instituição. Os resultados mostram uma transformação da formação docente na Venezuela em direção à figura do profissional crítico-reflexivo.

Palavras-chave: *Pesquisa, profissionalismo, conhecimento pedagógico, formação inicial de professores, UPEL.*

Introducción

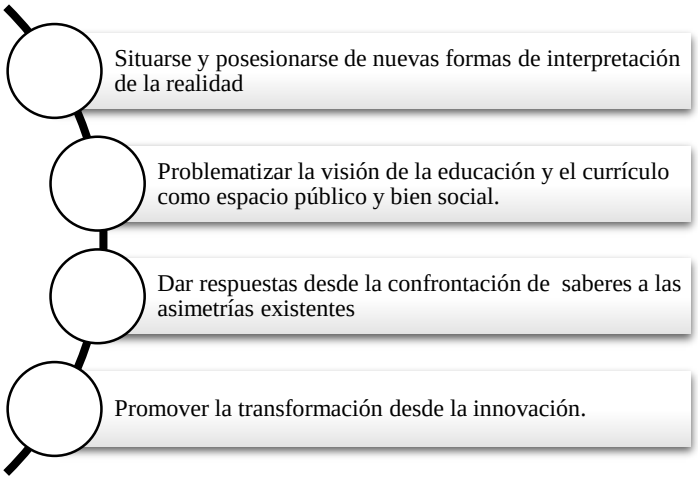
El profesional e investigador de la docencia que se forma inicialmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) es, desde 2015, un docente con nuevo perfil, debido a que desde ese año se aprobó su diseño curricular por competencias, el cual es, además, un diseño por ejes, tanto

integradores como transversales. La primacía de los ejes integradores se expresa en el hecho de que, en el diseño, se asevera que estos concretan y desarrollan el currículo para alcanzar un perfil de egreso donde la investigación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Práctica Profesional se conjugan a lo largo de una prosecución de ocho semestres (UPEL, 2015).

En consecuencia, el modelo formativo se desarrolla durante cuatro momentos formativos, a lo largo de cuyo proceso el docente UPEL alcanza el perfil diseñado. Ser investigador es, por tanto, una meta formativa para este docente venezolano, formado en la casa de los maestros del país. Así concebida, la investigación es un saber-hacer en competencias genéricas que implica una nueva concepción de profesionalidad docente y un saber pedagógico que sigue principios y postulados teóricos renovadores de la docencia, mientras el docente en formación participa en realidades educativas dinámicas, diversas y controversiales que exigen un lugar protagónico para convertirlo en un sujeto transformador, actor y gestor de su propio aprendizaje, con miras a dar respuesta a necesidades educativas (UPEL, 2015).

Para alcanzar este desarrollo competencial, curricularmente se propone una construcción del conocimiento con base en experiencias propias, en las cuales se integren la docencia —concebida como investigativa— en múltiples escenarios, y la investigación como acción humanizadora. Dos visiones de la profesionalidad docente y el saber pedagógico que conjugan las funciones universitarias desde las que se renovó la propia concepción de docencia; pues al ser investigativa, precisamente, sugiere que se aprende a ser docente siendo investigador, y que es la investigación, como saber-hacer docente, lo que perfecciona y mejora la práctica docente.

En ello reside una mirada diferente y una transformación del perfil docente en la que este profesor tiene competencias para actuar de una manera distinta, siendo docente investigador, lo cual implica saberes-haceres como los que el gráfico 1 establece a continuación.



Nota. Elaboración propia con datos tomados de UPEL (2015).

¿Y cómo lo sabe-hacer? La respuesta también fue dada: a partir de "investigar como acción humanizadora y creadora y ofrecer una formación de calidad" (UPEL, 2015, p. 2). ¿Qué significa esto? Que el docente en formación es un investigador cuya acción se enfoca en el desarrollo humano, tal como el modelo formativo declara, y que su práctica profesional, por consiguiente, apunta a la mejora constante del quehacer docente. Como se señaló antes, esto lleva consigo la concepción renovada del perfil profesional docente, porque al concebirse un profesor-investigador se da paso a los postulados de Stenhouse (1987), quien promovió el hecho de que un docente debe mantener una postura de indagación permanente sobre su propia práctica y una reflexión atenta a lo que debe mejorar, con lo cual se asegura una apuesta por la calidad educativa, dado que reflexiona sobre su quehacer, se autocritica y consigue así una nueva manera de ser docente.

Precisamente a esto es a lo que Goetz y LeCompte (1998) denominan auténtica profesionalidad, porque solo la investigación como saber-hacer docente permite que ocurra la mejora constante del quehacer, en la medida en que forma una postura atenta, cuestionadora y reflexiva que se va convirtiendo, precisamente, en saber pedagógico (Tardif, 2004). McKernan (2008) sostiene que esto indica un cambio hacia el compromiso con una pedagogía crítica que pone al docente a indagar constantemente sobre sí mismo y su quehacer, asumiendo un posicionamiento de compromiso y reflexividad que lo impulsa a mejorar de manera permanente.

Ahora bien, si estos dos conceptos transformadores y renovadores se encuentran subsumidos en la formación inicial del docente UPEL, en aras de la formación de un profesor-investigador, se hace necesario analizar cómo fue concebida dicha formación, en tanto el perfil por competencias se constituye en el modelo curricular, con el fin de ofrecer una mirada analítica al proceso formativo que logra ese perfil particular. Por tanto, en el presente artículo se analizan los conceptos de profesionalidad docente y saber pedagógico en relación con el perfil de profesor-investigador, atendiendo a una revisión del proceso formativo que se ha construido a lo largo de una prosecución curricular novedosa.

Este análisis es medular para el tránsito investigativo hacia la tesis doctoral que se proyecta, por cuanto esta focaliza una visión didáctica que requiere, en primera instancia, claridad conceptual en torno a lo pedagógico y curricular que transformó el perfil docente, de modo que a futuro puedan generarse aportes a una didáctica que operativice el desarrollo curricular, desde la generación de teoría que parta de las experiencias vividas durante estos años de práctica.

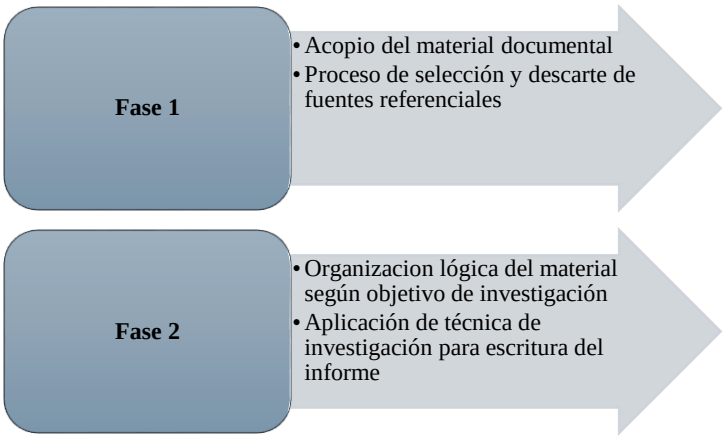
Método

La investigación realizada se asumió desde la modalidad de investigación documental, siguiendo

las orientaciones que UPEL (2025) establece, razón por la cual se optó por el abordaje del tema de la investigación en el perfil profesional docente, en tanto constituye un abordaje referencial con apoyo en estudios previos, sean libros o artículos de investigación, tanto impresos como electrónicos. Lo relevante, en este caso, es el análisis de las conceptualizaciones que permiten comprender qué significa haber asumido la investigación como parte de la formación inicial del docente UPEL y lo que ello implica en su perfil profesional.

Siguiendo la tipología de la investigación documental establecida por UPEL (2025), la investigación fue de tipo desarrollo teórico, en tanto presenta el análisis de la conceptualización de profesionalidad docente y saber pedagógico, a partir de un análisis crítico de lo declarado teóricamente en el Documento Base de UPEL (2015), en el cual se asumió la concepción del investigador de la docencia.

En cuanto al procedimiento, la estrategia global de investigación se llevó a cabo cumpliendo con las fases determinadas por Gallardo (2007), de las cuales se aplicaron dos, como muestra el gráfico 2.



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Gallardo (2007).

Como se observa, las fases ordenan el trabajo bibliográfico (Balestrini, 2002). En la fase 1 se acopió material referido a la investigación en el perfil UPEL, por lo cual los documentos curriculares de la universidad fueron fundamentales: tanto el Documento Base de 2015, que presenta el diseño curricular asumido, como los Lineamientos Curriculares de 2013 y las hojas descriptivas de los momentos del eje curricular Investigación. Posteriormente, se acopió material textual referido a las conceptualizaciones en estudio, seleccionando autores clave de este cuerpo conceptual —Stenhouse, Schön, Goetz y LeCompte, Carr, McKernan y Díaz— y enriqueciendo luego ese cuerpo teórico con los aportes de Díaz Barriga, Perrenoud, Zabalza, Torres Santomé y Elliot, propios del enfoque por competencias.

Durante la segunda fase se organizó lógicamente el material recabado, dando cumplimiento a la rigurosidad científica (Hernández et al., 2010), mediante la aplicación de las técnicas de observación documental y fichaje, con lo que se redujo la información documental a las ideas relevantes de los autores acerca de los conceptos en estudio (Bosch García, 1972). Luego se aplicó la técnica de presentación resumida de textos que, según Hochman y Montero (1978), consiste en un proceso de derivación de aspectos puntuales y fundamentales de textos; fue esto lo que se hizo con los libros de los autores tratados a través del fichaje, trabajo elaborado luego como citas paráfrasis que se relacionaron entre sí desde sus vinculaciones, con el fin de analizar las dos conceptualizaciones en estudio.

En cuanto al alcance de la investigación, se precisó que es de nivel exploratorio, como sugieren Hernández et al. (2010), dado que no se encontró información referida a estas conceptualizaciones como parte del análisis del perfil del docente investigador de UPEL, lo cual legitima este primer resultado en el marco del tránsito hacia la tesis doctoral y otorga validez a lo que va emergiendo como información en torno a este objeto de estudio.

Resultados

El perfil del docente investigador desde las competencias genéricas UPEL

La revisión de las competencias genéricas asignadas al Eje Curricular (en adelante ECU) Investigación permite examinar cómo se ha concebido la formación del docente investigador de la UPEL en su nueva concepción de perfil profesional, tal como se presenta en el cuadro 1.

Momento formativo	Competencia genérica UPEL	Indicadores de desarrollo
Investigación I	Valora al ser humano desde sus perspectivas de acción, en el desarrollo de procesos de construcción, gestión y actuación de saberes de la praxis educativa, en el marco de situaciones de estudio a fin de generar la formación del pensamiento crítico, reflexivo y ético.	-Manifiesta la importancia de la investigación en la profesión docente. -Localiza y caracteriza los enfoques que sustentan una investigación educativa. -Ejecuta y analiza los procedimientos para el abordaje de los escenarios educativos, la búsqueda y recolección de la información. -Diseña y analiza las estrategias para el abordaje teórico – metodológico de las fuentes referenciales de una investigación. -Explora contextos socioeducativos para el desarrollo de la práctica profesional docente.
Investigación II		-Detecta situaciones problemáticas en contextos socioeducativos. -Aborda los procesos metódicos para el estudio y caracterización de situaciones en los contextos socioeducativos. -Elabora instrumentos para la recolección de datos e información en contextos socioeducativos. Emplea la observación, entrevista, encuestas y registro de información en contextos socioeducativos. -Explora contextos socioeducativos, toma de consciencia del abordaje de los procesos metódicos necesarios para el estudio de situaciones socioeducativas.
Investigación III	Responde a problemáticas socioeducativas inherentes a las necesidades locales, regionales, nacionales y mundiales desde la	-Revisa y distingue el significado de los núcleos de investigación y las líneas de investigación en un estudio socioeducativo. -Construye el contexto de estudio. -Diseña planes de acción. -Recaba e interpreta los datos/información y su

	investigación como acción humanizadora, reflexiva, creativa e innovadora, bajo un marco ético, legal y metodológico, en contextos urbano, rural, indígena y de fronteras.	vinculación con los resultados y hallazgos en una investigación. -Explora contextos socioeducativos para la sensibilización hacia la sistematización de aspectos teóricos y técnicos en los procesos educativos e investigativos
Investigación IV		-Manifiesta la importancia de la sistematización de experiencias pedagógicas vinculadas a procesos de investigación. -Reconstruye, reflexiona y socializa experiencias en diversos escenarios socioeducativos. -Divulga experiencias pedagógicas como una producción investigativa. -Explora contextos socioeducativos para la consolidación de los procesos básicos de investigación, mediante la sistematización y divulgación de experiencias socioeducativas.

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de UPEL (2015).

Son dos las competencias genéricas —de las once establecidas— del perfil docente UPEL que permiten la formación del profesor investigador de la docencia. Durante cuatro momentos, este aprende a serlo desde la propia acción investigativa, en un saber en acción para hacer frente a los problemas educativos que encuentra, desde una postura en la que da respuestas pertinentes y, al aprender así, va autorreflexionando sobre la teoría en su propia práctica, como lo requiere el Documento Base (UPEL, 2015), transformándose en gestor de su aprendizaje ante la realidad diversa y problemática en la que está inmerso.

Como se observa en el cuadro, durante los dos primeros momentos (I y II) se le forma como investigador en su práctica, concebida luego como praxis, porque debe alcanzar la reflexividad de la misma. En esos momentos aprende a ser investigador desde el abordaje de fuentes referenciales y de campo en contextos socioeducativos reales, a reflexionar sobre este perfil de investigador y su importancia en la profesión docente, y a pensar la realidad educativa desde sus problemáticas. Luego, en los otros dos momentos (III y IV), actúa investigando para resolver esas problemáticas como miembro de núcleos y líneas de investigación, presenta planes de acción para la mejora educativa, los implementa para recoger datos y hallazgos que le permiten analizar e interpretar los contextos y procesos, y, finalmente, aprende a sistematizar experiencias y a divulgar lo investigado.

Este es un profesional investigador de la docencia que ya no es solo docente, sino un docente que problematiza su práctica educativa y busca darle soluciones, mientras lleva a cabo una nueva manera de enseñar: aquella a la que Stenhouse (2007) llamó aula como laboratorio, porque la investigación es la base de la enseñanza; la investigación de la propia experiencia la convierte en una experiencia crítica que debe orientarse hacia la comprobación de la teoría educativa aprendida. Se convierte, así, en un interés práctico esta formación profesional, lo que

permite minimizar la distancia entre la teoría y la práctica y hace de esta última el alimento de aquella.

Con esta visión se da cumplimiento a la postura de Stenhouse (2007) de implicación del propio docente en su práctica, de manera que la investigación educativa sea llevada por él mismo y no por investigadores ajenos a las aulas; además, la investigación se convierte en experiencia profesional y con ello se asume la posibilidad de mejora educativa en manos de los propios docentes que investigan su quehacer profesional, así como el perfeccionamiento de este, porque, como bien afirmó Stenhouse (2007): "solo el profesor puede cambiar al profesor" (p. 165). La verdadera reforma por la mejora educativa pasa, al fin, por la actitud del propio docente quien, primero, reconoce que hay cosas que cambiar y, luego, se convence de llevar a cabo acciones para tal fin.

Según Schön (1998), esto representa un cambio hacia una nueva manera de pensar del profesional: la reflexividad. Queda claro que, al concebir al profesional de la docencia como un investigador de su práctica, también se está concibiendo una nueva manera de construcción del conocimiento, porque son los problemas de la propia práctica los que la singularizan e instan a idear o, incluso, crear acciones para poder resolverlos.

Esta es una nueva manera de aprender y de aprender para enseñar, que al fin y al cabo es la esencia de la profesión docente. Es un saber que se construye en la práctica, pero que no puede quedarse como conocimiento tácito, porque no serviría saber qué hacer ante los problemas sin ser consciente de ese saber. Antes bien, es un saber que se construye en la práctica de manera experiencial, ante problemas reales, y que la reflexividad como proceso permite develar: haciéndolo saber en acción, explícito y siempre en construcción (Schön, 1998). Esta es la manera en que la investigación transforma al docente en formación, conduciéndolo hacia una nueva profesionalidad soportada en un saber pedagógico, donde lo primordial es entrar al aula como observador, cuestionador y transformador. He aquí un viraje medular de la profesión docente: el quehacer profesional no consiste solo en la implementación y el desarrollo del currículo, sino en una entrada al aula —como laboratorio— donde adquieren primacía los problemas de aprendizaje, de manera que el investigador de la docencia comprenda e intervenga, mientras enseña, comportándose como un profesional crítico que indaga, analiza, experimenta, idea y soluciona (Domingo, 2021).

La profesionalidad docente

Una auténtica profesionalidad, según Goetz y LeCompte (1998), es aquella que implica un grado de conciencia acerca de sí mismo y autonomía en las acciones. La primera permite al docente investigador adoptar una postura propia de la indagación

permanente acerca de la práctica que lleva a cabo, y desde ella desarrollar la atención hacia lo que falta, lo que debe mejorar y lo que debe cambiar. Solo esta postura asegura que el docente se desarrolle profesionalmente hacia su propia mejora, porque es él su propio evaluador, a partir de la explicación racional de lo que ocurre en las aulas que gestiona.

Es, en todo caso, un proceso autoformativo que le permite no pasar por alto lo que debe cuestionar en su práctica educativa y que lo impulsa hacia la cualificación de la misma. Ya no se trata, entonces, de evaluaciones externas de su práctica, ajenas y alejadas de sí mismo, sino de reflexiones genuinas que, además, lo sacan de la rutina del quehacer diario y lo mantienen en actitud investigativa, en lo que Goetz y LeCompte (1998) alegorizan como un gran espejo que les permite ver lo que hacen.

Si algo hay de currículo oculto y de práctica deficiente, la profesionalidad docente de este investigador de la docencia permite que sea mirado por él mismo. Así lo aseveró McKernan (2008): "son profesionales que tienen que ser agudos observadores de su práctica; es decir, deben desarrollar destrezas de investigación y experiencia que les permitirán 'ver' sus acciones… Deben convertirse en indagadores de su propia práctica" (McKernan, 2008, p. 8).

De allí que la apuesta por esta nueva concepción del docente asegure su grado de conciencia y su autonomía de acción para promover el mejoramiento de su práctica educativa; esto es, la actitud investigativa sobre su propia acción docente garantiza poner el acento en la búsqueda de mejora constante y en la acción de un docente que innova, idea, crea y transforma, porque al fin y al cabo es su autorreflexión enfocada en lo que sabe-hacer como docente la que le permite comprender y mejorar su práctica pedagógica para dar respuestas pertinentes y efectivas que apuntan a la calidad educativa necesaria frente a las condiciones que afronta.

El saber pedagógico

El compromiso con la docencia que mantiene vigente la actitud hacia la mejora educativa, junto con la profesionalidad docente del investigador de la docencia UPEL, se va convirtiendo en saber pedagógico que se nutre del trabajo diario, del aula como laboratorio social y de la búsqueda de ideas innovadoras para dar respuesta a desafíos y demandas educativas. Es decir, paulatinamente, en la medida en que se desarrollan las dos competencias genéricas y se alcanzan los indicadores de desarrollo, el profesor en formación inicial va logrando lo que se le pide ser:

> profesional e investigador a formar [que] se proyecta como un ser libre, autónomo, crítico, reflexivo, investigador, participativo y protagónico, comprometido con el país, de sólidos conocimientos para diagnosticar, diseñar, desarrollar, evaluar, formular y ejecutar

> proyectos, atendiendo a necesidades de escenarios diversos y cambiantes, con amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, manejo efectivo y ético de las tecnologías de la información y la comunicación, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ambientalista y responsabilidad social, evidenciada en su constante interacción con la realidad intra y extrauniversitaria. (UPEL, 2015, p. 11)

Es un perfil de desarrollo humano y profesional en constante formación y autoformación, porque supone un posicionamiento crítico-reflexivo que asegura y garantiza una cualificación permanente, en tanto el saber pedagógico que lo fundamenta es un tipo de saber en construcción que se va perfeccionando a lo largo de la práctica educativa, desde las propias experiencias en el aula o desde experiencias de formación autodidacta o de formación profesional. Según Tardif (2004), este saber particular es de tipo diverso, plural y heterogéneo, y se enfoca en la disciplina que se enseña, en el currículo particular que se desarrolla y en la propia didáctica que se planea, implementa y evalúa. Siendo así, la práctica educativa diaria va generando saberes que transforman al docente y le permiten dar respuesta constante a lo que ocurre en el aula, desde su propia y particular experiencia.

Por eso, el saber pedagógico asegura la formación del docente, quien aprende y sigue aprendiendo para mejorar su práctica. Díaz (2006) precisó que el saber pedagógico tiene por naturaleza ser un saber reflexivo, un saber teórico y un saber práctico. Es en la propia práctica donde el docente puede cuestionar su saber teórico, y es en la propia experiencia donde puede validarlo; de allí la naturaleza experiencial del saber pedagógico. Pero sin la reflexividad, el saber pedagógico no podría develarse, porque permanecería oculto e invisible en el ejercicio cotidiano de enseñar; requiere, por tanto, ser un saber reflexivo que ponga en suspenso el actuar y permita cuestionar lo hecho.

Muchos docentes, a lo largo de su vida profesional, saben-hacer mucho para dar respuesta a la demanda diaria de enseñanza, pero realmente no pueden reconocerlo porque no se detienen a reflexionar sobre ello en procesos de autorreflexión. El docente investigador UPEL, al mantenerse en actitud investigativa como nueva profesionalidad, se encuentra construyendo su saber pedagógico, dado que la reflexividad forma parte de su saber en acción; es decir, la profesionalidad docente del investigador trae aparejada la construcción del saber pedagógico.

Esto significa que el saber pedagógico da cuenta de un docente como sujeto competente, porque se encuentra —siguiendo a Zambrano Leal (2006)— interrogándose a sí mismo sobre qué es lo que sabe, cómo enseña lo que sabe, cómo debe mejorar lo que enseña e, incluso, en metacognición, cómo se ha transformado mientras enseña. Su autorreflexión es

lo primero, porque desde ella se da respuestas y reconoce sus necesidades. Es por eso que Tardif (2004) defiende el saber pedagógico en la práctica, en tanto los docentes van construyendo sus saberes reflexivos, prácticos y teóricos mientras enseñan y siguen aprendiendo a enseñar en el aula; de manera experiencial van mejorando, perfeccionando y transformando la manera en que enseñan.

Entonces, el saber reflexivo que se requiere para el desarrollo profesional reside en el saber pedagógico que se construye en la práctica docente diaria; razón por la cual la manera en que la UPEL forma inicialmente se enfoca y consolida en su concepción del aprendizaje, como fundamento psicológico, y en su concepción de la pedagogía y la didáctica, como fundamentos pedagógicos (UPEL, 2015). En primer lugar, se declaró haber asumido una concepción del aprendizaje colaborativo, dialógico y situado; y, en segundo lugar, una concepción de pedagogía como saber en acción centrada en el aprendizaje, y una pedagogía crítica con didáctica crítica; todo ello consonante con la profesionalidad docente y el saber pedagógico del investigador de la docencia UPEL.

Respecto al aprendizaje, el aprendizaje colaborativo ofrece la posibilidad de un proceso de sociocontrucción, enriqueciéndolo desde diferentes perspectivas; el aprendizaje dialógico comporta la interacción y el diálogo igualitario que enriquece y nutre en el compartir; el aprendizaje situado permite la contextualización en un marco sociocultural desde el cual se particularizan las experiencias. Mientras se aprende así, se co-construye con otros y se vincula lo curricular con la realidad, por lo que se aprende a hacerle frente y se va construyendo diaria y dinámicamente el saber docente.

Respecto a la pedagogía, propia de esta nueva concepción como saber en acción, se aprende en la acción misma, por lo cual son necesarias las experiencias de inmersión reales y contextualizadas para la investigación educativa; y la pedagogía crítica ofrece la posibilidad de asumir un posicionamiento en la construcción del conocimiento en acción investigativa, teniendo la realidad socioeducativa como objeto de problematización, cuestionamiento e interrogación.

Ambas concepciones orientan una didáctica centrada en el aprendizaje, de manera que se ofrecen situaciones de aprendizaje como oportunidades donde el profesor en formación inicial es un agente activo en su propio proceso, por lo que la experiencia de investigación es real, no simulada; exige hacerle frente a la problematización de la enseñanza generando conocimiento en la propia acción (Machado et al., 2023; Muñoz y Garay, 2015).

En consecuencia, la manera en que se va construyendo el conocimiento del docente investigador implica un cambio epistemológico que obedece a una concepción del conocimiento en

construcción, donde se entiende que sigue siendo especializado, pero ya no está fijado ni estandarizado (Schön, 1998); la realidad problematizadora ofrece el escenario adecuado para el dinamismo que necesita este aprendizaje de lo investigativo, y resulta propicia para que el investigador sea un profesional que investiga —no un investigador alejado de la práctica— y sea un investigador porque necesita ejecutar diagnósticos para resolver problemas.

En definitiva, el saber pedagógico será una oportunidad de formación permanente, porque cada nueva inmersión en realidades socioeducativas trae consigo nuevas problematizaciones que instan al profesor a actuar para resolverlas, y cada acción de intervención se convierte en un proceso de autoformación donde hay que aprender constantemente. La importancia de la reflexividad como nueva mirada de la práctica educativa reside en que da cuenta de lo que Carr (2002) denominó el carácter transitorio y contingente de la práctica, en tanto la unidad dialéctica teoría-práctica se enriquece con el saber reflexivo, y el saber pedagógico se construye incesantemente, haciendo del docente un competente investigador que da respuestas a las realidades socioeducativas.

Hacia una didáctica para formar al investigador de la docencia: algunas precisiones teóricas

Si este profesor UPEL aprende para enseñar de manera distinta, también cabe preguntarse: ¿cómo se enseña a este profesor que aprende a enseñar? Resulta lógico asumir que existe, a la vez, una nueva manera de enseñar a los investigadores de la docencia en formación inicial, en particular cuando la investigación es un eje curricular que integra el desarrollo curricular. El mismo Documento Base (UPEL, 2015) ofrece tres vías de análisis al respecto.

La UPEL (2015) declaró un enfoque por competencias y unos fundamentos pedagógicos cuya didáctica está centrada en el aprendizaje y es crítica. Ya se revisaron las dos competencias genéricas que forman el perfil del docente investigador y dichos fundamentos; corresponde ahora detenerse a puntualizar elementos teóricos relevantes que orienten la ruta investigativa —en este momento sostenida en fuentes referenciales— hacia la construcción teórica de esta didáctica.

En primer lugar, el enfoque por competencias trae consigo la comprensión de que su aplicabilidad es, esencialmente, una innovación pedagógica y con ello se asume que hay transformación. En este sentido, Díaz Barriga (2006) explicó que este enfoque da respuesta a la necesidad de transformar la práctica y generar cambios reales en la enseñanza, desde una concepción de flexibilidad curricular que da paso al aprendizaje colaborativo, la enseñanza y el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la interdisciplinariedad.

Dichos cambios eran perentorios, toda vez que la concepción del docente transmisor de información,

el estudiante memorizador y una práctica mecanicista del aprendizaje, guiada por una lista de objetivos y contenidos que solo hacía hincapié en teorías y conceptos, suponía una didáctica centrada en la enseñanza donde el profesor era fuente de información, no se otorgaba importancia a la investigación para generar respuestas a la realidad, y las oportunidades de proyectos o prácticas laborales se volvían insignificantes (Consejo Nacional de Universidades [CNU], 2010).

A esta descontextualizada didáctica se sumaban, además, las demandas a los egresados, quienes no daban respuesta a las necesidades contextuales, porque, según Zabalza (2002), las demandas de la sociedad a este tipo de enfoque pedagógico-curricular se concentraban en requerir la adaptación de perfiles profesionales a las demandas de empleo y a las exigencias de calidad y capacidad de cambio; por supuesto, no quedaban al margen las demandas de incorporación de las nuevas tecnologías y de la interdisciplinariedad para superar la forma fragmentaria en que se aprendían las ciencias.

Torres Santomé (2006) aseveró que el problema radicaba en el hecho de que el currículo se pensaba e implementaba de forma aislada de la realidad, del mundo experiencial —como él lo denominó—, por lo cual la descontextualización del aprendizaje no permitía comprender la relación entre lo que se aprendía, ni vincular las diversas asignaturas ni los posibles nexos que vertebraran contenidos entre estas y con la realidad. En consecuencia, entre las implementaciones curriculares y las demandas contextuales, la manera de enseñar mostraba una escisión propia de la desvinculación: una didáctica centrada en la enseñanza que impactaba el perfil de egreso, porque el profesional que se incorporaba a la actividad laboral solo contaba con saberes teóricos, con escaso conocimiento de la práctica, y además carecía de capacidad para solucionar problemas propios de la labor a desempeñar ni de las aplicaciones tecnológicas necesarias.

He aquí un asunto de sustancial discusión en el marco de la didáctica: ¿cómo enseñar y aprender cuando se quiere formar sujetos competentes? La respuesta está dada, precisamente, a propósito del sujeto que aprende. Un sujeto competente aprende; no se le enseña (Lévy-Leboyer, 2000), porque se trata de una manera de aprender como resultado de la experiencia constante, de una práctica real dentro del marco laboral donde quien aprende se sumerge en esa realidad para actuar.

El cambio de la didáctica requiere, entonces, del desarrollo de competencias, porque no se trata solo de conocimiento teórico: la inmersión en el campo laboral exige la conjugación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, de manera integral y aplicados a situaciones de actuación laboral, por lo cual las situaciones de aprendizaje que se diseñan e

implementan permiten al aprendiz usar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para actuar contextualizadamente (Díaz Barriga, 2006). En este sentido, el perfil por competencias implica una didáctica centrada en el aprendizaje que contempla una concepción holística del mismo y unas prácticas de enseñanza y de evaluación que potencian los saberes para transferirlos y movilizarlos a la situación que se requiere (Perrenoud, 2007).

Por tanto, es la práctica constante en diversas situaciones de aprendizaje lo que se convierte en el foco de la enseñanza en el enfoque por competencias, y es cuando se comprende la didáctica centrada en el aprendizaje. Ya afirmó Lévy-Leboyer (2000) que existe un aprovechamiento de la experiencia en la práctica profesional, la cual debe ser dinámica, cambiante y promotora de escenarios diversos para ofrecer esa posibilidad de movilización y transferencia a la que alude Perrenoud (2007), porque se trata de preparar para la vida, para lo que se hace efectivamente en ella, para lo que sirve el saber profesional en su propia realidad (Perrenoud, 2012).

La didáctica centrada en el aprendizaje es, pues, inherente al enfoque por competencias, por cuanto se trata de formar al sujeto como competente, lo cual indica que moviliza sus habilidades, destrezas y actitudes a una situación real donde los necesita, y estando en ella reconoce lo que le falta por aprender, comprende sus necesidades para dar respuesta, enfrenta sus limitaciones y usa sus saberes para mejorar constantemente (Perrenoud, 2012). El aprendizaje situado será, en consecuencia, la forma de aprender, porque para desarrollar la competencia es fundamental que haya una práctica constante donde la movilización de esos saberes hacia un contexto ocurra (Díaz Barriga, 2006).

Por ello, Perrenoud (2012) precisó que la competencia implica un actuar eficaz, una clase de situación de aprendizaje en tiempo real y la movilización de los recursos intelectuales y emocionales. En todo caso, el enfoque pone al estudiante en una situación de aprendizaje en la cual actúa con desempeño eficaz en un contexto real; es este contexto real lo que sitúa al sujeto ante la necesidad de hacerle frente, porque le impone exigencias que debe enfrentar para actuar.

A más práctica, mayor capacidad de actuar en situaciones inéditas (Díaz Barriga, 2006), de manera que el aprendizaje de la competencia conduzca a la observancia de la combinación de habilidades, destrezas y actitudes como respuesta a situaciones-problema ante las cuales el sujeto que aprende hace frente y genera respuesta, demostrando la movilización de lo que sabe-hacer (Perrenoud, 2007). Como consecuencia, la didáctica centrada en el aprendizaje es más que la superación del docente

como centro del aula; es expresión de una práctica de enseñanza donde la propia práctica profesional no da la espalda a los saberes, sino que los renueva vinculándolos a la práctica social, a la situación-problema y a la necesidad de aprender constantemente (Perrenoud, 2007).

La práctica educativa, por consiguiente, se sitúa en contextos reales y ante situaciones-problema; no ofrece certezas ni recetas preparadas en el desarrollo curricular, sino exigentes situaciones de aprendizaje que instan a una reconfiguración de los procesos didácticos de planificación, implementación y evaluación, porque será el contexto quien solicite el aprendizaje. Mirada así, la práctica educativa pide al docente ser investigador, precisamente, porque hay un posicionamiento de intención de mejora educativa como camino para encontrar respuestas que son el resultado de lo que se aprende durante el proceso, lo que requiere la reflexividad que conecta la unidad dialéctica teoría-práctica y da cuenta de su carácter transitorio y contingente (Carr, 2002).

La movilización de habilidades, destrezas y actitudes que sugiere Perrenoud; la reflexividad que conecta la unidad dialéctica teoría-práctica a la que alude Carr; el contexto dinámico y cambiante que señala Díaz Barriga para diseñar situaciones de aprendizaje como situaciones inéditas: todos son elementos sustanciales de la didáctica centrada en el aprendizaje que declaró la UPEL (2015), razón por la cual se estableció que la manera de enseñar al docente investigador "sugiere una referencia permanente al contexto mediante la indagación, investigación y la práctica" (p. 10).

Por ello, solo los escenarios socioeducativos que se exploran constantemente durante los cuatro momentos formativos ofrecen la posibilidad para el aprovechamiento de la experiencia docente. De allí la importancia medular del cambio de este perfil profesional docente de la UPEL, porque haciendo investigación educativa el profesor en formación inicial aprende a construir conocimiento de y en la realidad: tiene evidencia empírica de lo que debe mejorar, desde los diagnósticos y la detección de necesidades que realiza; puede ofrecer planes de acción pertinentes a problemas reales desde la formación especializada en enfoque interdisciplinario; puede transferir y movilizar sus saberes a situaciones reales y darles respuesta, por lo cual está impulsado hacia la innovación educativa al ser él quien genera propuestas curriculares para responder, incluso creando soluciones.

Mientras esta dinámica de aprendizaje, esencialmente formativa, se lleva a cabo, el docente investigador aprende a serlo abordando, desde enfoques y metodologías diferentes, los escenarios socioeducativos: busca y recolecta información, ejecuta estrategias de abordaje para detectar situaciones problemáticas y efectuar diagnósticos

educativos mediante la aplicación de técnicas e instrumentos, diseña planes de acción para implementarlos y ofrecer, desde ellos, soluciones pedagógicas que sistematiza como experiencias investigativas y socioeducativas. Esta visión consolidada de un perfil de investigador renueva la concepción del docente UPEL, la enriquece y potencia, alcanzando incluso su participación activa en la estructura de investigación universitaria, dentro de líneas y núcleos de investigación.

Sin duda, el tránsito formativo investigativo también trae consigo la posibilidad de una didáctica crítica, en tanto el profesor en formación inicial aprende a ser investigador de la docencia dentro de situaciones didácticas que lo instan a ser "libre, incomparable y autónomo" (UPEL, 2015, p. 10), porque la práctica dinámica en contexto cambiante —que trae nuevas detecciones de situaciones-problema y diagnósticos educativos— exige aceptación de la diversidad y de las diferencias y particularidades, así como la construcción y deconstrucción del conocimiento, el intercambio de saberes y experiencias en interacción permanente con la realidad. Por eso, el aprendizaje caracterizado como colaborativo, dialógico y situado es propio tanto del enfoque por competencias asumido como de la didáctica centrada en el aprendizaje declarada.

Pero el posicionamiento crítico-reflexivo debe irse formando también constantemente, porque lo que es seguro dentro de la movilización a escenarios socioeducativos diversos y con realidades problematizadoras diferentes es que las situaciones de aprendizaje traen lo que Schön (1998) llamó situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Ante ellas, para poder hacerles frente y dar respuesta, el investigador de la docencia requiere reflexión en la acción; esto es, una reflexión mientras se actúa (Schön, 1998), que permita pensar en lo que se hace cuando se hace y aprender durante la experiencia.

Este aprendizaje emerge de la reflexividad, porque se construye en la experiencia misma para ser capaz de hacer frente a lo incierto, singular y conflictivo de la situación problemática; de allí que la didáctica crítica forme en saber pedagógico y se lleve a cabo en espacios socioeducativos donde se construye el conocimiento (UPEL, 2015), por lo cual se desarrollan las competencias mientras el profesor en formación inicial ejecuta roles propios de su quehacer profesional en diferentes contextos, en interacción creativa con la realidad para darle respuesta, en confrontación de teoría-práctica (UPEL, 2015).

Esta práctica reflexiva, a decir de Elliot (1990), es una lógica del pensamiento práctico que conduce al docente a repensar su quehacer constantemente, a investigar en y sobre la acción, a reconocer las mejoras por alcanzar, a reconocer que lo que se

enseña y aprende debe otorgar sentido para la situación de vida; y esta lógica se asienta en un posicionamiento docente que legitima sus saberes en la práctica para innovar y crear en constante reflexión en y sobre la práctica.

Entonces, la didáctica centrada en el aprendizaje y crítica, en el marco del enfoque por competencias, cambia sustancialmente la manera en que se ha enseñado a ser docente —también el cómo e incluso el dónde—, de forma que se abre un camino eminentemente formativo de posibilidades únicas, aunque inciertas, propias de realidades socioeducativas que demandan un docente que, como sujeto autónomo y libre, gestiona su conocimiento en una praxis educativa que responde y soluciona.

El análisis de los documentos UPEL y de los conceptos relacionados con la investigación como competencia que se desarrolla durante la formación docente de pregrado condujo al reconocimiento de dos competencias genéricas para este perfil profesional, que posicionan a este nuevo docente ante contextos socioeducativos con realidades problematizadoras reales e inciertas, para que actúe movilizando sus conocimientos, habilidades y actitudes con miras a dar respuesta. Es una mirada distinta de su enseñanza y de la didáctica que se requiere para formarlo, donde la reflexividad cumple un papel esencial, porque conjuga la unidad dialéctica teoría-práctica en la construcción del conocimiento en la propia acción, constituyéndose, al fin, en saber pedagógico, base de su auténtica profesionalidad docente.

Conclusiones

REFERENCIAS

Alvarado, L., Parra, M., & Muñoz, D. (2021). Las tecnologías y el currículo de educación inicial en la nueva normalidad de pandemia por el Covid 19. Santa Bárbara Editores.

Álvarez, A. (2020). Antecedentes de la investigación. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11559

Arias, F. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Beltré, D. (2020). Talleres para el manejo de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de matemática [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Cabrera, H., Cobeña, S., & Mora, E. (2023). Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 8(10), 944-954. https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6165

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario) de fecha 15 de agosto de 2009.

López, M. (2022). Videos virtuales como herramienta pedagógica para la promoción de la educación ambiental en los estudiantes de 1er año [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Martínez, M. (2013). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista Educare, 24(3), 387-404. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377

Oliveros, E. (2013). La formación docente (1.ª ed.). Fondo Editorial Ipasme.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3.ª ed.). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2015). Guía metodológica para anteproyectos de investigación (4.ª ed.). FEDEUPEL.

Ramírez, J. (2019). La importancia de la comunicación en la educación. Glosa Revista de Divulgación. https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5d5320e64c2ea10001007604/1565729002271/La_importancia_de_la_comunicacion_en_la_educacion.pdf

Rodríguez, M. (2018). Capacitación docente para el uso de las TIC en el subprograma ciencias sociales [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Saenz, D., & Duran, E. (2019). El blog educativo como herramienta didáctica para la enseñanza universitaria. Revista Dialéctica, 15(1), 22-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388753

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5.ª ed.). FEDEUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales (1.ª ed.). FEDEUPEL..

Tobar, S., Veas, M., & Espinosa, T. (2024). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990

Vaill, P. B. (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey Blass Inc.

Yang, W., Yang, X., Lu, C., y Li, M. (2023). Student- and school-level perceived ICT competence and academic performance in Chinese rural schools: a multilevel analysis. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-023-09890-w

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura, (6), 7-20.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

DIVERSIDAD CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Autor: Carlos Andrés Vega Mendoza
Filiación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Correo electrónico: Carlos.vegam@cun.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6053-8139

Co autor: Esperanza Piña
Filiación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
Correo electrónico: esperanzapv@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3593-2046
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5345

p.p. 80-96

Resumen

La diversidad cultural en el ámbito educativo se define como un fenómeno multidimensional que integra valores, creencias y cosmovisiones en un contexto histórico determinado. Este artículo analiza cómo la presencia de poblaciones étnicas, migrantes y religiosas en las escuelas de América Latina y Colombia genera tanto desafíos como oportunidades para el aprendizaje intercultural. A través de una metodología de revisión teórica comparativa y crítica, se sistematizaron estudios recientes (post-2021) de bases de datos como Scopus y Google Scholar, contrastando enfoques de multiculturalismo, interculturalismo y capital social. Los resultados revelan que, si bien la diversidad puede derivar en tensiones estructurales, prejuicios y exclusión —especialmente en contextos de convivencia forzada—, también constituye un motor de innovación y cohesión social. Se destaca que la convivencia actúa como un puente catalizador que transforma los conflictos identitarios en posibilidades pedagógicas mediante el diálogo inclusivo y el reconocimiento mutuo. Entre los hallazgos clave, se resalta la importancia de la etnoeducación y el uso de saberes ancestrales (como los del pueblo Wayúu) para fortalecer la ciudadanía democrática y la empatía. Finalmente, se concluye que es imperativo transitar hacia una interculturalidad crítica y fortalecer la formación docente para gestionar la pluralidad no solo como coexistencia, sino como un recurso creativo y de justicia social que reduzca las desigualdades poscoloniales.

Palabras clave. Convivencia; Identidad cultural; Pedagogía social.

CULTURAL DIVERSITY: PERSPECTIVES FOR SCHOOL COEXISTENCE

Summary

CITA EN APA:

Vega Mendoza, C.A. y Piña, E. (2026). Diversidad cultural: perspectivas para la convivencia escolar. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 80-96. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Cultural diversity in the educational field is defined as a multidimensional phenomenon that integrates values, beliefs, and worldviews within a specific historical context. This article analyzes how the presence of ethnic, migrant, and religious populations in schools in Latin America and Colombia generates both challenges and opportunities for intercultural learning. Through a comparative and critical theoretical review methodology, recent studies (post-2021) from databases such as Scopus and Google Scholar were systematized, contrasting approaches to multiculturalism, interculturalism, and social capital. The results reveal that, although diversity can lead to structural tensions, prejudices, and exclusion—especially in contexts of forced coexistence—it also constitutes a driver of innovation and social cohesion. It is highlighted that coexistence acts as a catalyzing bridge that transforms identity conflicts into pedagogical possibilities through inclusive dialogue and mutual recognition. Among the key findings, the importance of ethno-education and the use of ancestral knowledge (such as that of the Wayúu people) to strengthen democratic citizenship and empathy is emphasized. Finally, it is concluded that it is imperative to move toward critical interculturality and strengthen teacher training to manage plurality not only as coexistence but as a creative resource and social justice tool that reduces post-colonial inequalities..

Keywords. Coexistence; Cultural identity; Social pedagogy.

DIVERSITÉ CULTURELLE : PERSPECTIVES POUR LA COEXISTENCE SCOLAIRE

Résumé

La diversité culturelle dans le domaine éducatif est définie comme un phénomène multidimensionnel qui intègre des valeurs, des croyances et des visions du monde dans un contexte historique spécifique. Cet article analyse comment la présence de populations ethniques, migrantes et religieuses dans les écoles d'Amérique latine et de Colombie génère à la fois des défis et des opportunités pour l'apprentissage interculturel. À travers une méthodologie de revue théorique comparative et critique, des études récentes (post-2021) issues de bases de données telles que Scopus et Google Scholar ont été systématisées, contrastant les approches du multiculturalisme, de l'interculturalisme et du capital social. Les résultats révèlent que, bien que la diversité puisse entraîner des tensions structurelles, des préjugés et de l'exclusion — particulièrement dans des contextes de coexistence forcée —, elle constitue également un moteur d'innovation et de cohésion sociale. Il est souligné que la coexistence agit comme un pont catalyseur qui transforme les conflits identitaires en possibilités pédagogiques grâce au dialogue inclusif et à la reconnaissance mutuelle. Parmi les conclusions clés, l'importance de l'ethno-éducation et de l'utilisation des savoirs ancestraux (comme ceux du peuple Wayúu) pour renforcer la citoyenneté démocratique et l'empathie est mise en avant. Enfin, il est conclu qu'il est impératif de s'orienter vers une interculturalité critique et de renforcer la formation des enseignants pour gérer la pluralité non seulement comme une coexistence, mais comme une ressource créative et de justice sociale réduisant les inégalités postcoloniales..

Mots-clés : Coexistence ; Identité culturelle ; Pédagogie sociale.

DIVERSIDADE CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Resumo

A diversidade cultural no campo educacional é definida como um fenômeno multidimensional que integra valores, crenças e cosmovisões em um contexto histórico determinado. Este artigo analisa como a presença de populações étnicas, migrantes e religiosas nas escolas da América Latina e da Colômbia gera tanto desafios quanto oportunidades para a aprendizagem intercultural. Através de uma metodologia de revisão teórica comparativa e crítica, foram sistematizados estudos recentes (pós-2021) de bases de dados como Scopus e Google Scholar,

contrastando abordagens de multiculturalismo, interculturalismo e capital social. Os resultados revelam que, embora a diversidade possa derivar em tensões estruturais, preconceitos e exclusão — especialmente em contextos de convivência forçada —, ela também constitui um motor de inovação e coesão social. Destaca-se que a convivência atua como uma ponte catalisadora que transforma os conflitos identitários em possibilidades pedagógicas por meio do diálogo inclusivo e do reconhecimento mútuo. Entre os principais achados, ressalta-se a importância da etnoeducação e do uso de saberes ancestrais (como os do povo Wayúu) para fortalecer a cidadania democrática e a empatia. Finalmente, conclui-se que é imperativo transitar para uma interculturalidade crítica e fortalecer a formação docente para gerir a pluralidade não apenas como coexistência, mas como um recurso criativo e de justiça social que reduza as desigualdades pós-coloniais.

Palavras-chave: Convivência; Identidade cultural; Pedagogia social.

1. Introducción

La diversidad cultural en el ámbito escolar se manifiesta como un fenómeno complejo que genera tanto tensiones como oportunidades en la convivencia, donde la presencia de estudiantes de diversos orígenes étnicos, migrantes y religiosos, tanto en contextos urbanos como rurales, introduce una pluralidad de identidades y cosmovisiones que agregan significación a el entorno educativo, pero también plantean desafíos significativos. Por ende, esta diversidad puede dar lugar a tensiones derivadas de malentendidos culturales, prejuicios o dificultades para integrar perspectivas divergentes, exigiendo a docentes y directivos un esfuerzo consciente para fomentar un diálogo inclusivo y respetuoso. Al mismo tiempo, la pluralidad cultural ofrece oportunidades únicas para promover el aprendizaje intercultural, la empatía y la creatividad, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias para navegar en sociedades globalizadas. Sin embargo, los retos para los educadores son notables ya que van desde gestionar conflictos interculturales, adaptar metodologías pedagógicas a contextos diversos y garantizar un ambiente de equidad donde todas las voces sean valoradas. Es así como, la convivencia escolar se convierte en un espacio dinámico donde las tensiones pueden transformarse en oportunidades si se abordan con estrategias que prioricen el reconocimiento mutuo y la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

Ahora, el contexto actual marcado por la globalización, las migraciones masivas y la polarización social, la diversidad cultural emerge como un fenómeno central que redefine las dinámicas de interacción en múltiples espacios, especialmente en el ámbito escolar. Allí, la globalización ha intensificado el contacto entre culturas, mientras que los flujos migratorios han generado sociedades más heterogéneas, con estudiantes de orígenes étnicos, religiosos y culturales diversos conviviendo en aulas tanto urbanas como rurales. Sin embargo, esta diversidad también ha contribuido a tensiones, desde conflictos identitarios hasta desafíos de integración, exacerbados por narrativas polarizadas que a menudo estigmatizan las diferencias.

En este escenario, la diversidad cultural se entiende como el conjunto de prácticas, valores, creencias y cosmovisiones que caracterizan a diferentes grupos o comunidades; mientras que la convivencia se define como la capacidad de coexistir armónicamente, reconociendo y valorando estas diferencias mediante el diálogo y el respeto mutuo. Por lo tanto, la pregunta central que guía este artículo es ¿cómo la convivencia transforma las tensiones derivadas de la diversidad cultural en oportunidades para el enriquecimiento educativo y social? Por lo cual, se busca analizar críticamente cómo la diversidad cultural, expresada en la presencia de poblaciones étnicas, migrantes, religiosas y de otros orígenes en la escuela, genera tensiones y oportunidades en la convivencia. Y, así se busca resignificar la diversidad como una posibilidad pedagógica para fortalecer una cultura de paz, la ciudadanía democrática y la construcción de comunidades escolares inclusivas.

2. Fundamento teórico

Entonces, la diversidad cultural lejos de ser un obstáculo puede resignificarse como una oportunidad pedagógica en el ámbito escolar, donde la presencia de estudiantes de distintos orígenes étnicos, religiosos y culturales enriquece el entorno educativo al fomentar el intercambio de perspectivas, el desarrollo de la empatía y la construcción de competencias interculturales. Esta pluralidad permite así a los docentes diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el diálogo, la colaboración y el respeto mutuo, transformando las diferencias en un recurso para fortalecer la cohesión social y la ciudadanía democrática. De tal manera, al aprovechar la diversidad como un motor de aprendizaje, las escuelas pueden cultivar una cultura de paz y construir comunidades inclusivas donde cada estudiante se sienta valorado, convirtiendo las aulas en espacios de crecimiento colectivo.

Además, la diversidad cultural entendida como el conjunto de prácticas, valores, creencias y cosmovisiones que caracterizan a los grupos humanos, es un concepto multidimensional que refleja la riqueza y complejidad de las sociedades contemporáneas. Según la Declaración Universal de la UNESCO (2021), sobre la diversidad cultural abarca las expresiones tangibles como el arte, la lengua o las tradiciones, y también las dimensiones intangibles, como los sistemas de valores y las formas de organización social, que dan sentido a la vida colectiva. En ese sentido, Fonseca y Rey (2025) profundizan en esta idea al destacar que la cultura es un entramado de significados que los individuos construyen y negocian a través de símbolos, implicando así que la diversidad cultural no es estática, más bien un proceso dinámico de interpretación y adaptación. Por su parte, Castillo (2025), citando a Arjun (1996) introduce la noción de “etnopaisajes” para describir cómo los flujos

globales de personas, ideas y tecnologías generan nuevas formas de diversidad cultural en contextos transnacionales, evidenciando la interconexión entre lo local y lo global, por lo que, estas perspectivas subrayan que la diversidad cultural presenta diferencias entre grupos, y la capacidad de estas diferencias para generar tanto tensiones como oportunidades en espacios de interacción, como el escolar.

La convivencia, por su parte, va más allá de la coexistencia para convertirse en un proceso activo de reconocimiento mutuo y diálogo. Para esto, Habermas (1981, citado por Pronos, 2024) plantea que la comunicación intersubjetiva, basada en el entendimiento mutuo y la racionalidad discursiva, es fundamental para construir una convivencia que traspasa la tolerancia pasiva. Esta idea abarca un esfuerzo deliberado por comprender al otro sin imponer una visión dominante, promoviendo un diálogo intercultural que valore la pluralidad. Incluso, Vargas, et al. (2023), menciona desde una perspectiva ética y enfatiza la responsabilidad hacia el otro como base de la convivencia, donde el reconocimiento de la alteridad es un acto de apertura y respeto.

En el contexto de España y América Latina, el modelo de convivencia intercultural, como lo articulan autores como Lizarraga y Rodríguez (2023), exponen un marco práctico donde la tolerancia evoluciona hacia la interacción activa y el enriquecimiento mutuo, sobre todo en entornos como las escuelas. Este modelo destaca la importancia de políticas educativas y prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo y la inclusión, transformando las diferencias culturales en un recurso para fortalecer la cohesión social y la ciudadanía democrática. De tal manera, la convivencia se posiciona como un interconector que permite resignificar la diversidad cultural, convirtiendo sus desafíos en oportunidades para el aprendizaje colectivo y la construcción de comunidades con inclusión.

Ahora bien, la comprensión de la diversidad cultural y su relación con la convivencia escolar se afianza a través de enfoques teóricos que abordan tanto las tensiones como las oportunidades inherentes a este fenómeno. El multiculturalismo en este caso como enfoque teórico defiende la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo espacio social, promoviendo el reconocimiento y la preservación de identidades culturales distintas sin necesariamente fomentar una interacción profunda entre ellas, según Alarcón (2025), por lo que, este modelo, aunque importante por su énfasis en el respeto a la diversidad, puede vincular la fragmentación al priorizar la autonomía cultural sobre la integración.

En contraste, el interculturalismo, desarrollado por pensadores como Cantle de acuerdo con Persánch y

Aixela (2022), aboga por una interacción activa y un diálogo entre culturas, promoviendo la construcción de una identidad compartida que valore las diferencias mientras fomenta la cohesión social. Este enfoque resulta relevante en contextos escolares, donde la convivencia diaria requiere tolerancia, pero también colaboración y aprendizaje mutuo. En este orden de ideas, las teorías del conflicto, como las propuestas por Lewis Coser (1956, citado por Tellechi, 2023), explican cómo las tensiones derivadas de la diversidad cultural pueden ser funcionales al generar cambios sociales y estimular la resolución de problemas, siempre que se gestionen constructivamente, para esto Coser sugiere que los conflictos, lejos de ser únicamente destructivos, pueden fortalecer las relaciones sociales al visibilizar diferencias y motivar el diálogo.

Consecutivamente, la teoría del capital social de Putnam (2000 citado por González, 2022), destaca cómo las redes de confianza y cooperación, construidas a través de interacciones interculturales, pueden transformar la diversidad en un recurso para el fortalecimiento comunitario. Para esto, Putnam distingue entre capital social de vínculo (dentro de grupos homogéneos) y de puente (entre grupos diversos), siendo este último clave para la convivencia en entornos escolares con multiculturalidad. Por lo cual, estos enfoques teóricos, al combinarse, ofrecen un marco para analizar cómo la diversidad cultural genera dinámicas complejas en las escuelas, donde el multiculturalismo y el interculturalismo orientan las políticas educativas, mientras que las teorías del conflicto y del capital social explican los procesos sociales que subyacen a la convivencia, permitiendo resignificar las tensiones como oportunidades para el aprendizaje y la cohesión.

Tabla 1.
Conceptualización de términos

Concepto	Definición principal	Autores	Implicaciones para la convivencia
Diversidad cultural	Conjunto de prácticas, valores, creencias y cosmovisiones que caracterizan a los grupos humanos, abarcando expresiones tangibles (arte, lengua, tradiciones) e intangibles (sistemas de valores, organización social), en un proceso dinámico de interpretación y adaptación influido por flujos globales.	UNESCO (2021), Fonseca y Rey (2025), Castillo (2025).	Genera tensiones como malentendidos culturales o conflictos identitarios, pero también oportunidades para el aprendizaje intercultural, la empatía y la creatividad, promoviendo competencias para sociedades globalizadas mediante un diálogo inclusivo y respetuoso en el ámbito escolar.
Convivencia	Proceso activo de coexistencia armónica basado en el reconocimiento mutuo y el	Pronos (2024), Vargas, et al. (2023), Lizarraga y	Actúa como un puente que transforma las tensiones derivadas de la diversidad en

	diálogo intercultural, que trasciende la tolerancia pasiva para fomentar la interacción, la colaboración y el respeto mutuo, fortaleciendo la cohesión social y la ciudadanía democrática.	Rodríguez (2023).	oportunidades pedagógicas, promoviendo una cultura de paz, inclusión y aprendizaje colectivo en comunidades escolares diversas.

Nota. Estos términos desarrollan un rol clave en la revisión.

3. Metodología

La metodología de este artículo se basa en una revisión teórica de carácter comparativo y crítico, orientada a sistematizar y contrastar marcos teóricos y estudios existentes sobre la diversidad cultural y su impacto en la convivencia escolar, con un enfoque situado en América Latina y un énfasis particular en el contexto colombiano. Este enfoque permite analizar cómo diversos autores abordan la presencia de poblaciones étnicas, migrantes, religiosas y de otros orígenes en la cotidianidad escolar, examinando específicamente las tensiones derivadas de conflictos culturales, así como las oportunidades que surgen para el aprendizaje intercultural y la construcción de una ciudadanía democrática. Por lo tanto, la revisión se fundamenta en la recopilación y análisis de literatura académica proveniente de bases de datos como Scopus, Google Scholar y Researchgate, utilizando términos clave como "diversidad cultural", "convivencia escolar", "interculturalismo" y "tensiones culturales".

Se seleccionaron fuentes relevantes, priorizando textos científicos y estudios recientes (post-2021) que aborden la dinámica de la convivencia en contextos multiculturales, con énfasis en estrategias de mediación y desafíos asociados a la diversidad. Este proceso de sistematización permitió contrastar perspectivas teóricas, como el multiculturalismo, el interculturalismo, las teorías del conflicto y del capital social, para identificar puntos de convergencia, divergencias y brechas en la literatura. La reflexión crítica resultante buscó consolidar una base conceptual que no solo fundamente el análisis de las tensiones y oportunidades en la convivencia escolar, también oriente futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas en contextos multiculturales, promoviendo una cultura de paz e inclusión desde una perspectiva intercultural que valore las diferencias y fomente la cohesión social en el ámbito educativo.

4. Resultados

La revisión teórica de autores que trabajan sobre interculturalidad crítica, pedagogía culturalmente relevante, currículos inclusivos y epistemologías se apoya de artículos investigativos que abordan la diversidad cultural como un eje transformador en contextos educativos y sociales, destacando tanto sus tensiones como sus oportunidades para la

convivencia. Para esto, se compiló 24 documentos, entre estos 23 artículos entre nacionales e internacionales, y 1 libro relacionado al tema.

Tabla 2. *Compilación de revisión teórica*

Rango	Revista	Motor de búsqueda	Documentos	Periodos
Internacional	SciencePG, SYARIAT, meEDRA, ACADEMIA International Journal for Social Sciences, Pioneer publisher, Nicolaus Copernicus University in Toruń,	Research gate	8	2023-2025
Latinoamérica	Revista Oratores, Digital Publisher, Dialogus,	Dialnet	3	2022-2025
Nacional	Novum Jus, Tabula RASA, Ciencia Latina, Vitalia, Cultura Educación y Sociedad.	Google Scholar	6	2021-2025
	Prospectiva	Scielo	1	
	Educación y Humanismo, Revista Criterios, Región Científica, Entretextos, AIBR.	Dialnet	5	
	Google	Libro	1	

Nota. Esta compilación se realizó en formato excel para el registro de documentos y enlaces de cada uno.

Tensiones de la diversidad cultural

Las tensiones de la diversidad cultural emergen como desafíos teóricos fundamentales en contextos de convivencia forzada, particularmente en sociedades urbanas multiculturales donde grupos étnicos, migrantes y religiosos interactúan de manera inevitable, generando conflictos identitarios, discriminación y exclusión que cuestionan la cohesión social. En estos escenarios, la pluralidad cultural no siempre se traduce en enriquecimiento mutuo, ya que puede derivar en fragmentación cuando las diferencias no se gestionan adecuadamente, como se evidencia en estudios internacionales que analizan cómo la globalización y las migraciones intensifican estas dinámicas. Por ejemplo, en entornos urbanos como las ciudades europeas o africanas, la convivencia forzada obliga a confrontar cosmovisiones divergentes, lo que, según autores como Birhan (2024), resalta cómo las identidades étnicas en Etiopía se reafirman como fuentes de conflicto en estructuras de gobernanza

descentralizadas, alimentando tensiones que impiden consensos nacionales. Del mismo modo, en Asia Central, Kumysbekov, et al. (2024), identifica disputas territoriales y desequilibrios económicos como detonantes de conflictos interétnicos, ilustrando cómo la diversidad se convierte en un riesgo para la estabilidad cuando prevalece la desigualdad estructural.

Seguidamente, las tensiones identitarias y el etnocentrismo representan un eje central de los desafíos teóricos, donde las percepciones de superioridad cultural generan barreras en la convivencia forzada de sociedades urbanas multiculturales, esto basado en las teorías de Huntington sobre el "choque de civilizaciones", donde este enfoque teórico indica que las diferencias culturales profundas, como las religiosas o étnicas, no se disipan con la globalización, ya que en cambio se intensifican en contextos de proximidad forzada, llevando a polarizaciones que fragmentan la identidad colectiva (Kumysbekov, et al. 2024). Siendo así, en el ámbito internacional, Akram, et al. (2025), aplican esta perspectiva al analizar la intolerancia religiosa como una amenaza global, donde la manipulación dogmática de la fe, en casos como los conflictos entre Israel, Irán y Palestina, transforma la diversidad religiosa en un instrumento de división, exacerbando el etnocentrismo y generando exclusión en entornos urbanos densos.

Así mismo, se trae consigo internacionalmente, Husain, et al. (2024), aplican estas ideas al pluralismo jurídico, donde la colisión entre la Sharia y el derecho secular en sociedades contemporáneas deriva en discriminación religiosa, exacerbando desigualdades estructurales que obstaculizan la equidad en ciudades urbanas diversas. En Nigeria, Olaolu Oluwasanmi (2025) ilustra cómo crisis etno-religiosas, como las impulsadas por Boko Haram, generan desplazamientos forzados y exclusión de poblaciones vulnerables, reflejando las perspectivas Zohanny, et al. (2022), ianas de violencia poscolonial que profundizan la precariedad en convivencias urbanas.

Incluso, de manera similar Macey y Clarke (2024), examinan la integración de comunidades musulmanas en Europa, donde barreras sociopolíticas y actitudes etnocéntricas crean tensiones identitarias que obstaculizan el diálogo intercultural, ilustrando cómo el "choque" huntingtoniano se manifiesta en rechazos cotidianos que perpetúan la fragmentación social. Sin embargo, al aterrizar esto en contextos nacionales colombianos, Moreno, et al. (2023), critica el multiculturalismo liberal en el Sistema Integral para la Paz, donde tensiones identitarias entre grupos étnicos emergen de un reconocimiento superficial, reforzando etnocentrismos que limitan la interculturalidad crítica. Además, a nivel local en La Guajira, Silva y Calle (2025), destacan cómo el

desvío del arroyo Bruno genera conflictos identitarios con el pueblo Wayúu, donde el etnocentrismo de proyectos extractivos ignora epistemologías indígenas, intensificando tensiones en convivencias forzadas por el desarrollo económico.

En ese sentido, se da paso a la discriminación y la desigualdad estructural que constituyen otro desafío teórico clave, anclado en perspectivas poscoloniales como las de Zohanny, et al. (2022), que exponen cómo las herencias coloniales perpetúan la exclusión en contextos de convivencia forzada, particularmente en sociedades urbanas donde migrantes y minorías enfrentan asimetrías de poder. En su análisis de la alienación poscolonial, argumenta que la discriminación internalizada genera violencias psicológicas que fragmentan la convivencia, y se critica el orientalismo como una forma de etnocentrismo que estigmatiza al "otro" cultural, reforzando desigualdades en entornos multiculturales.

Por otro lado, Moreno (2022), resalta cómo la etnoeducación busca contrarrestar discriminaciones estructurales en comunidades étnicas, pero tensiones persisten cuando políticas educativas ignoran epistemologías locales, perpetuando exclusiones en contextos urbanos multiculturales. Localmente, Arboleda, et al. (2022) en "Hasta cuando soñemos" analizan el extractivismo en La Guajira, donde desigualdades poscoloniales discriminan a indígenas y afrodescendientes, intensificando exclusiones en convivencias forzadas por dinámicas económicas que marginan saberes ancestrales.

Por lo cual, el impacto de estas tensiones en la convivencia se manifiesta en casos teóricos de fragmentación social, donde la diversidad cultural, en contextos de convivencia forzada como sociedades urbanas multiculturales, deriva en rupturas colectivas que comprometen la cohesión y la paz. Desde una perspectiva teórica, autores como Zohanny, et al. (2022), ilustran cómo conflictos identitarios y discriminaciones estructurales fragmentan el tejido social, convirtiendo espacios urbanos en escenarios de polarización donde la exclusión genera ciclos de violencia.

Ahora, Palomino y Jurado (2024), sistematizan la convivencia territorial, evidenciando cómo perspectivas decoloniales revelan fragmentaciones en discursos subjetivos que perpetúan exclusiones en ciudades multiculturales. A nivel escolar, Gómez (2023), analiza la otredad en la convivencia escolar, donde tensiones derivadas de violencias cotidianas fragmentan el clima educativo, ilustrando casos teóricos de exclusión que impactan el aprendizaje. Por lo cual, en La Guajira, Ustate, et al. (2023), destacan cómo el sistema normativo Wayúu contrarresta fragmentaciones, pero tensiones con el extractivismo generan rupturas sociales, como en el

caso del arroyo Bruno (Cantillo y Calle, 2025), donde la falta de diálogo intercultural fragmenta la convivencia comunitaria, por lo cual, estos casos teóricos subrayan que, sin mediación, la diversidad fomenta fragmentación, pero con enfoques inclusivos, puede transformarse en oportunidades para la resiliencia social.

Oportunidades de la diversidad cultural

Las oportunidades de la diversidad cultural se manifiestan en beneficios teóricos que incluyen innovación, creatividad y fortalecimiento social, donde la convivencia actúa como catalizador para transformar diferencias en recursos colectivos, especialmente en contextos educativos y comunitarios multiculturales. En sociedades urbanas y rurales donde la pluralidad étnica, migratoria y religiosa enriquece las interacciones cotidianas, Birhan (2024), destaca cómo la diversidad étnica en Etiopía puede convertirse en un motor de riqueza cultural mediante diálogos inclusivos que fomentan consensos nacionales, resignificando tensiones como oportunidades para la unidad y el aprendizaje mutuo. De manera similar, en el ámbito internacional, Macey y Clarke (2024) exploran la integración de comunidades musulmanas en Europa, subrayando que prácticas culturales compartidas e iniciativas comunitarias fortalecen la cohesión social, convirtiendo la diversidad en un terreno fértil para el enriquecimiento mutuo y la innovación social. En cambio, en Colombia, Moreno (2022) resalta la etnoeducación como una posibilidad pedagógica que valora epistemologías locales para promover equidad y sentido de pertenencia, mientras que, a nivel local en La Guajira, Ustate, et al. (2023) evidencia cómo los valores ancestrales Wayúu, como el respeto y la mediación a través del diálogo, maximizan oportunidades de convivencia armónica y bienestar colectivo.

Entonces, el enriquecimiento cultural y la creatividad emergen como beneficios clave de la diversidad, alineados con las teorías sobre la “clase creativa”, que postula que entornos multiculturales atraen talento innovador al fomentar el intercambio de ideas y perspectivas diversas, generando vitalidad económica y social en ciudades urbanas. En este marco, Hidalgo (2025), integra neurociencia e interculturalidad en prácticas pedagógicas, demostrando cómo la pluralidad cultural en aulas diversas estimula funciones cognitivas como la atención y la regulación emocional, promoviendo creatividad y empatía que enriquecen el aprendizaje colectivo. Para esto, Jezińska, et al. (2023), explora las “poéticas de la diferencia” en movimientos como el feminismo y los estudios poscoloniales, donde la diversidad contribuye en expresiones creativas que visibilizan desigualdades y abren espacios para narrativas polifónicas, transformando la convivencia en un proceso dinámico de innovación cultural.

Además, Olmedo (2023) en su proyecto sobre prácticas pedagógicas interculturales en escuelas colombianas resalta cómo el intercambio cultural enriquece currículos, convirtiendo la diversidad en un recurso para estrategias didácticas creativas que fortalecen la ciudadanía. Por lo cual, Adames y Daza (2023), proponen diálogos de saberes ancestrales en Maicao, donde talleres con sabedores indígenas, afro y mestizos fomentan creatividad al integrar epistemologías diversas, enriqueciendo la identidad colectiva y la convivencia escolar. De tal forma, los beneficios sociales y económicos de la diversidad se vinculan al concepto de capital cultural de Bourdieu, que concibe las prácticas y valores culturales como recursos que generan ventajas sociales y económicas cuando se valoran en contextos inclusivos, fortaleciendo redes de cooperación y equidad en sociedades multiculturales. Donde, Kumysbekov, et al. (2024) argumenta que la diversidad étnica, gestionada con equidad, actúa como capital social para el desarrollo sostenible, mitigando desigualdades y promoviendo beneficios económicos a través de la cohesión.

Por otro lado, el rol de la convivencia como catalizador para maximizar oportunidades radica en modelos de integración inclusiva que transforman diferencias en fortalezas colectivas, promoviendo diálogo y reconocimiento mutuo en entornos educativos y sociales, Akram, et al. (2025) proponen modelos basados en diálogo interreligioso para contrarrestar intolerancia, maximizando oportunidades de paz global al convertir la diversidad religiosa en un espacio de unión y empatía. En contextos nacional, Ramos (2022), aboga por escuelas interculturales en Colombia que integren estudiantes migrantes, maximizando beneficios democráticos mediante modelos inclusivos que valoran la diversidad como patrimonio humano. Y, Carabali (2024), menciona que integra pedagogía crítica e intercultural en educación primaria, donde modelos de integración fomentan equidad y justicia social, maximizando creatividad y cohesión, en ese sentido, La Guajira, Torné y Ramírez (2021), exploran inclusión en educación superior, proponiendo modelos que transformen tensiones en oportunidades de equidad cultural.

Tabla 3.
Consolidación de categorías según autores

Tensiones	Oportunidades	Rol de la convivencia
Conflictos identitarios y etnocentrismo derivados de la diversidad étnica y religiosa, que generan polarización y fragmentación social en contextos globalizados (Birhan, 2024; Akram et al., 2025; Oluwasanmi, 2025).	Enriquecimiento cultural mediante el intercambio de perspectivas y saberes, fomentando creatividad e innovación en entornos multiculturales (Jezińska et al., 2023; Hidalgo, 2025; Mora, et al. 2023).	Actúa como puente para el diálogo intercultural y el reconocimiento mutuo, transformando diferencias en consensos colectivos y cohesión social (Macey y Clarke, 2024).

Discriminación y desigualdad estructural poscolonial, exacerbada por exclusión de minorías y manipulación de diferencias culturales (Husain et al., 2024; Kumysbekov et al., 2024; Gómez, 2023).	Fortalecimiento del capital social y beneficios económicos a través de la inclusión y valoración de la pluralidad como recurso pedagógico (Moreno, 2022; Carabali, 2024).	Facilita modelos de integración inclusiva mediante políticas educativas y estrategias de mediación que promueven equidad y respeto (Cantle, 2012; Escobar Valencia et al., 2022; Ustate et al., 2023).
Tensiones normativas y jurídicas en pluralismo legal, que generan desigualdades en derechos y cohesión social (Husain et al., 2024; Silva & Calle, 2025).	Construcción de paz y ciudadanía democrática al reconocer la diversidad como patrimonio humano y motor de aprendizaje colectivo (Mora, et al. 2023; Adames & Daza, 2023; Mora et al., 2024).	Promueve la resolución de conflictos a través de la palabra, empatía y prácticas pedagógicas interculturales que maximizan el potencial transformador de la diversidad (Palomino y Jurado, 2024; Torné y Ramírez, 2021).
Violencia y desplazamiento forzado por crisis etno-religiosas, que profundizan exclusión y precariedad en poblaciones vulnerables (Oluwasanmi, 2025; Arboleda et al., 2022).	Innovación pedagógica y desarrollo de competencias socioemocionales mediante actividades lúdicas y diálogos de saberes ancestrales (Hidalgo, 2025; Mendoza y Gañán, 2022; Suarez, 2021).	Sirve como catalizador para la inclusión y el empoderamiento comunitario, convirtiendo tensiones en oportunidades de crecimiento y resiliencia social (Ávila, 2022; Mejía y Rojas, 2025).

Nota. Con base a los artículos se establece la tabla y sus integraciones.

5. Discusión

La diversidad cultural es un pilar fundamental para fortalecer comunidades escolares inclusivas, ya que su reconocimiento y valoración enriquecen el entorno educativo, y también promueven la construcción de una convivencia basada en el respeto, la equidad y la justicia social. Desde una perspectiva teórica, autores como Moreno (2022), destacan la etnoeducación en Colombia como un enfoque que posiciona la diversidad cultural como un recurso pedagógico, exigiendo un perfil docente transformador que actúe como mediador cultural para fomentar relaciones horizontales. De manera similar, Carabali (2024), subraya que la pedagogía crítica, articulada con un enfoque intercultural, permite visibilizar las diferencias culturales en la educación primaria, promoviendo pensamiento crítico y cohesión social al abordar las tensiones como oportunidades de aprendizaje colectivo.

En el contexto de La Guajira, Mora, et al. (2023), proponen el diálogo de saberes ancestrales como una estrategia pedagógica que integra epistemologías indígenas, afro y mestizas, fortaleciendo identidades y transformando la diversidad en un motor de convivencia escolar. En apoyo a eso, Birhan (2024), argumenta que la diversidad étnica puede ser un motor de riqueza cultural cuando se gestiona mediante diálogos inclusivos, mientras que Macey y Clarke (2024), enfatizan que las prácticas culturales compartidas en Europa maximizan la cohesión social al reconocer la pluralidad como un recurso creativo.

Para el aporte a la formación docente es importante para capitalizar estas oportunidades, ya que requiere

un enfoque de pedagogía crítica y transformadora que trascienda los modelos educativos tradicionales. Hidalgo (2025), destaca la necesidad de capacitar a los docentes en neurociencia e interculturalidad para promover ambientes equitativos, y señala vacíos en la formación docente en Colombia, abogando por estrategias didácticas que integren la interculturalidad para transformar las tensiones en aprendizajes significativos. De tal manera, Mora, et al. (2023) refuerza esta idea al proponer que la interculturalidad, como derecho fundamental, exige currículos inclusivos que formen a docentes capaces de fomentar una ciudadanía democrática en contextos diversos y Ustate, et al. (2023) resalta el valor de los sistemas normativos Wayúu, como la mediación del diálogo, como modelos que los docentes pueden emular para gestionar conflictos con respeto y equidad, fortaleciendo la convivencia escolar.

Por lo cual, la construcción de la convivencia desde el respeto, la equidad y la justicia social se posiciona como un eje central para redefinir la diversidad, ya que Moreno, et al. (2023) critican el multiculturalismo liberal en Colombia por su carácter declarativo, proponiendo una interculturalidad crítica que incorpore epistemologías marginadas para transformar relaciones de poder y promover una convivencia genuina. Además, Zohanny, et al. (2022) evidencian cómo el reconocimiento de saberes indígenas y afro frente al extractivismo en La Guajira fortalece la convivencia al valorar cosmovisiones diversas.

Entonces, la integración de estos hallazgos teóricos revela brechas en la literatura, como la falta de estudios que profundicen en la formación docente para contextos multiculturales específicos, especialmente en regiones como La Guajira, donde las epistemologías locales aún no se integran plenamente en los currículos. Además, persiste una tendencia a abordar la diversidad desde enfoques multiculturales que no trascienden hacia una interculturalidad crítica, limitando su potencial transformador. Por lo que, las implicaciones prácticas de estas reflexiones apuntan a la necesidad de diseñar programas de formación docente que prioricen competencias interculturales, estrategias pedagógicas lúdicas y participativas, como las propuestas por Mora, et al. (2023) o Alarcón, et al. (2025), y currículos que incorporen saberes ancestrales.

REFERENCIAS

Akram, N. D. S., Majeed, N. A., Arshad, N. H., & Fiaz, N. S. (2025). Religious Intolerance: A Threat to World Peace. Researchgate, 4(3), 3935-3951. https://doi.org/10.63056/acad.004.03.0674

Alarcón, M. V. R., Alcivar, O. U. E., Mendoza, B. L. P., Caicedo, M. V. V., & Alcivar, A. P. O. (2025). La Interculturalidad en la Educación: Un Enfoque para la Inclusión y el Respeto a la Diversidad

Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 6515-6536. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17383

Ávila Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. Educación y Humanismo, 24(43), 1. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10064103

Birhan, A. (2024). Ethnic Identity and National Unity in Ethiopia: Challenges and Opportunities for Building National Consensus. Journal Of Political Science And International Relations, 7(2), 40-47. https://doi.org/10.11648/j.jpsir.20240702.12

Braconnier Moreno, Laetitia, Montero de la Rosa, Óscar David, & Sabogal Venegas, John Edison. (2023). TRANSICIONES INCONCLUSAS: LOS CAMINOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA INTEGRAL PARA LA PAZ EN COLOMBIA. Tabula Rasa, (47), 105-131. Epub November 02, 2023.https://doi.org/10.25058/20112742.n47.05

Carabali Aponza, M. (2024). Pedagogía crítica desde el Enfoque Intercultural en Educación Básica primaria: Revisión Sistemática. Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 5(3), 237–260. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255

Castillo Guzmán, G. (2025). Representaciones visuales del paisaje loretano: de la autenticidad al sentido de lugar. *Desde el Sur*, *17*(3). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592025000300019&script=sci_abstract

Coronado-Peña, J. J., Estrada-Mosquera, Ángela A., & Torres-Mosquera, L. N. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. Cultura Educación Y Sociedad, 12(1), 341–364. https://doi.org/10.17981/culteducsoc.12.1.2021.22

Escobar Valencia, J., Grueso Plaza, A. A., & Aguirre Albán, O. F. (2022). La interculturalidad como herramienta para una sana convivencia escolar en Tumaco. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 8869-8885. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4045

Fonseca, M. Y., & Rey Rey, D. M. (2025). Diferentes manifestaciones del lenguaje para resistir y reconciliarse. Imaginarios sociales y narrativas de empoderamiento. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/21368

Forero Bedoya, Y. P., Martínez Sánchez, Y. M., García Rodríguez, Ó. H., & Elles Barraza, N. E. (2022). Diseño de propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pacto de convivencia de los niños y las niñas de 4 a 5 años del CDI Caritas Felices 3 de Riohacha, La Guajira. https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/d098653a-c604-41c1-8eae-720ecfaec9d8/content

Fuentes, A. M., & Ríos, M. A. G. (2022). Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar. Revista Criterios, 29(2), 76-88. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736432

Gómez, M. I. G. (2023). Convivencia escolar: Una mirada desde la otredad y diversidad. Revista Oratores, 19, 152-163. https://doi.org/10.37594/oratores.n19.1203

González-Heras, A. (2022). Las perspectivas del capital social, parte I. *Cinta de moebio*, (74), 121-131. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2022000200121&script=sci_arttext&tlng=pt

Hernández, R. R. R. (2022). Convivencia intercultural: Un desafío democrático en la educación del siglo XXI. Revista Dialogus, 6, 67-83. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.418

Hidalgo-Tumbaco, V. (2025). Rol de la neurociencia e interculturalidad en las prácticas pedagógicas del nivel de educación básica. 593 Digital Publisher CEIT, 10(2), 163-175. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.2993

Husain, S., Ayoub, N. P., & Hassmann, M. (2024). Legal pluralism in contemporary societies: Dynamics of interaction between islamic law and secular civil law. Syariat, 1(1), 1-17. https://doi.org/10.35335/cfb3wk76

Jezińska, E. L., Więckowska, K., Strehlau, N., & Jankowska, B. (2023). Young Scholar's Conference on Politics and Poetics of Difference. Resarchegate. https://www.researchgate.net/publication/369553278_Young_Scholar's_Conference_on_Politics_and_Poetics_of_Difference

Kumysbekov, A., Kalashnikova, N., Danilov, A., & Ayaganova, A. (2024). Preconditions and causes of inter-ethnic conflicts in Central Asia. RIVISTA DI STUDI SULLA SOSTENIBILITA, 14(1), 45-64. https://doi.org/10.3280/riss2024-001004

Lizárraga González, A. M., & Rodríguez Betanzos, A. (2023). La universidad como espacio cultural para la paz: La Internacionalización de la Educación Superior como instrumento de convivencia intercultural. torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5566689&publisher=FZ1825

Macey, L., & Clarke, P. (2024). Exploring the Process of Adaptation and Integration of Islam in European Societies and Its Impact on Cultural Exchange and Coexistence. Journal Of Research In Social Science And Humanities, 3(3), 1-8. https://doi.org/10.56397/jrssh.2024.03.01

Mora, D. J., Muñoz, E. S., & Mora, E. J. (2023). Aplicación del proyecto pedagógico de aula "Gestores de convivencia y paz" como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. Región Científica, 2(1), 20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9839630

Moreno Beltrán, Yolanda. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. Novum Jus, 16(1), 187-208. Epub November 24, 2022.https://doi.org/10.14718/novumjus.2022.16.1.8

Oluwasanmi, O. (2025). Ethno-Religious Crisis and the Challenges of Internally Displaced Persons in Nigeria. Researchegate. http://researchgate.net/publication/388855249_Ethno-Religious_Crisis_and_the_Challenges_of_Internally_Displaced_Persons_in_Nigeria

Palomino-Leiva, Martha Liliana, & Jurado-Alvarán, Claudia. (2024). Aproximaciones al concepto de convivencia en el espacio territorial colombiano. Prospectiva, (38), e21113634. Epub July 15, 2024.https://doi.org/10.25100/prts.v0i38.13634

Persánch, J., & Aixelà-Cabré, Y. (2022). Multiculturalismo y gestión de la diversidad en el mundo del siglo XXI. *Procesos Históricos*, *41*, 26-43. https://www.researchgate.net/profile/Jm-Persanch/publication/357794254_Dossier_Multiculturalismo_y_gestion_de_la_diversidad_Eds_JM_Persanch_Yolanda_Aixela-Cabre_Procesos_historicos_Vol_41_2022/links/61dfdd904e4aff4a643a60e2/Dossier-Multiculturalismo-y-gestion-de-la-diversidad-Eds-JM-Persanch-Yolanda-Aixela-Cabre-Procesos-historicos-Vol-41-2022.pdf

Prono, S. N. (2024). Habermas, Nino, la Democracia Deliberativa y el Estado de Derecho: Similitudes diferencias conceptuales en torno a una Teoría Política. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/257557

Silva, N. E. S., & Calle, L. C. (2025). Desafíos de diálogo intercultural en la consulta previa: ll pueblo wayúu y el desvío del arroyo Bruno en la Guajira colombiana. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 20(1), 43-65. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9934869

Telleschi, T. (2023). CAPÍTULO I LOS PADRES DEL CONFLICTO: SIMMEL Y GALTUNG. COMPARACIÓN ENTRE LA RED DE CONFLICTOS Y EL MÉTODO TRANSCEND. *Pensando para la paz*, 21. https://www.torrossa.com/en/resources/an/5602552#page=21

Torné, R. T., & González, R. R. (2021). Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia. Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 15(28), 55-71. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729531

UNESCO (2021). Diversidad de las expresiones culturales. https://www.unesco.org/creativity/es/publications

Ustate Pérez, M., Ochoa Redondo, A. J., Figueroa Royero, L., Ochoa Redondo, Y., & Angulo Rangel, F. (2023). Incidencia intercultural y los valores ancestrales, de la cultura wayuu, departamento de la Guajira. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 2108-2124. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4571

Vargas, J. J. P., Caicedo, A. E. G., & Mejía, D. U. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. *Sophia*, *19*(2). https://sophia.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1192

Zohanny, A., Sergio, C., Tatiana, C., Martha Cecilia, G., & Luis Emiro, G. (2022). "Hasta cuando soñemos": extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira. Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz-Cinep/PPP.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

TENDENCIA TEÓRICA DE LA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

Autor: Carlos Humberto Pardo Gaviria
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: carpaga17@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0525-9658
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5347

p.p. 97-111

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito conocer la tendencia teórica de la didáctica de educación básica secundaria en Colombia, como una forma de investigar el estado del arte y la revisión de la literatura sobre este tópico en la actualidad, para destacar las nuevas estrategias, medios que los docentes administran en su quehacer diario. Metodológicamente se ubicó en una investigación de revisión teórica con el enfoque cualitativo, con la intención de recabar información de las novedades y actualizaciones sobre la didáctica en la educación en Colombia y en otras regiones. Entre las conclusiones más representativas se pueden mencionar, que la didáctica no es solo un método, sino un arte y una ciencia en evolución que exige un compromiso constante de los docentes con la innovación, la adaptación y la reflexión sobre su práctica, con el fin último de formar individuos integrales y capacitados para los desafíos del siglo XXI, asimismo se considera que la didáctica debe ser un proceso dinámico y flexible, respetando las particularidades de cada contexto educativo.
Palabras clave: tendencia teórica, didáctica, educación básica secundaria, educación.

THEORETICAL TREND OF DIDACTICS IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA ABSTRACT

The purpose of this article was to explore the theoretical trends in basic secondary education didactics in Colombia, as a way to investigate the current state of the art and review the literature on this topic, highlighting new strategies and tools that teachers employ in their daily work. Methodologically, the research was based on a theoretical review with a qualitative approach, seeking to gather information on new developments and updates regarding didactics in education in Colombia and other regions. Among the most significant conclusions are that didactics is not just a method, but an evolving art and science that demands a constant commitment from teachers to innovation, adaptation, and reflection on their practice, with the ultimate goal of developing well-rounded

CITA EN APA:

Pardo Gaviria, C.H. (2026). Tendencia teórica de la didáctica en educación básica secundaria en Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 97-111. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

individuals capable of meeting the challenges of the 21st century. It is also considered that didactics should be a dynamic and flexible process, respecting the specificities of each educational context.

Keywords: theoretical trend, didactics, basic secondary education, education.

TENDANCE THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE EN COLOMBIE

Résumé : Le but de cet article était d'explorer les tendances théoriques de la didactique de l'enseignement secondaire de base en Colombie, afin d'étudier l'état de l'art et de passer en revue la littérature actuelle sur ce sujet, en mettant en lumière les nouvelles stratégies et les outils que les enseignants utilisent dans leur travail quotidien. Sur le plan méthodologique, la recherche s'est appuyée sur une revue théorique avec une approche qualitative, cherchant à recueillir des informations sur les nouveaux développements et les mises à jour concernant la didactique de l'éducation en Colombie et dans d'autres régions. Parmi les conclusions les plus significatives, on peut citer que la didactique n'est pas seulement une méthode, mais un art et une science en évolution qui exigent un engagement constant des enseignants envers l'innovation, l'adaptation et la réflexion sur leur pratique, dans le but ultime de former des individus intégraux capables de relever les défis du XXIe siècle. Il est également considéré que la didactique doit être un processus dynamique et flexible, respectant les particularités de chaque contexte éducatif.

Mots-clés : tendance théorique, didactique, enseignement secondaire de base, éducation.

TENDÊNCIA TEÓRICA DA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO BÁSICO NA COLÔMBIA

Resumo:

O objetivo deste artigo foi compreender as tendências teóricas no ensino do ensino médio básico na Colômbia, como forma de investigar o estado da arte atual e revisar a literatura sobre o tema, destacando novas estratégias e ferramentas que os professores utilizam em seu trabalho diário. Metodologicamente, a pesquisa baseou-se em uma revisão teórica com abordagem qualitativa, com o objetivo de coletar informações sobre novos desenvolvimentos e atualizações em relação ao ensino na educação na Colômbia e em outras regiões. Entre as conclusões mais significativas, podemos mencionar que a didática não é apenas um método, mas uma arte e uma ciência em evolução que exige um compromisso constante dos professores com a inovação, a adaptação e a reflexão sobre sua prática, com o objetivo final de desenvolver indivíduos completos, capazes de enfrentar os desafios do século XXI. Considera-se também que a didática deve ser um processo dinâmico e flexível, respeitando as especificidades de cada contexto educacional.

Palavras-chave: corrente teórica, didática, ensino médio básico, educação.

INTRODUCCIÓN

La educación cumple una función primordial en cada Nación. La formación de los ciudadanos es un interés fundamental para capitalizar el desarrollo social, económico, educativo, cultural, político, entre otros aspectos.

Para llevar a cabo esta premisa, es preciso contar con un sistema educativo moderno y actualizado con las nuevas tendencias. Sin embargo, la lucha y exigencias de los actores de este sistema: educandos, docentes, personal directivo, padres y representantes y los entes responsables de este tópico deben mirar hacia un futuro próspero y de desarrollo sustentable con el apoyo incondicional de cada actor. (Hernández y Ospina, 2020)

Considerando lo anterior, este artículo se enfoca en las tendencias teóricas de la didáctica en educación básica secundaria en Colombia y en otras latitudes, como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que la didáctica del docente puede generar desmotivación y desinterés en los estudiantes, limitando así la dinámica educativa (Cedeño Mendoza y Mantilla Vivas, 2022). Asimismo, la didáctica reviste el pilar fundamental de la enseñanza de los educandos. En este sentido, Sevillano (2005), establece que:

> ...la didáctica -está en camino de serlo- la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencionada el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante. (p. 93)

En este sentido, se puede argumentar que la didáctica es el eslabón que une el proceso de enseñanza y el aprendizaje, guiando intencionalmente el propósito del contenido con el conocimiento que se desea transmitir. También, se puede agregar que la didáctica es un apéndice de la pedagogía, la cual estudia los métodos y técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con esta función, los docentes deben actualizarse o reinventarse, hasta arriesgarse en adaptar estrategias innovadoras que logren activar positivamente a los educandos (Castro Flores, 2019). Estos últimos necesitan adquirir los contenidos del plan de estudio vigente, de una manera más amena, agradable y práctica que puedan ser aplicadas a la vida diaria.

Por su parte, Colombia diseñó el programa Plan Decenal Educativo 2016-2026 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), destacando como expectativas para el 2026, entre otras, las siguientes:

> El sistema educativo nacional, especialmente sus docentes e infraestructura, en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país. (p. 15)

De esta manera, los docentes tendrán la responsabilidad de actualizarse en función de impartir una educación de calidad y formar individuos integrales para la sociedad. En este

sentido, este estudio tiene como propósito conocer la tendencia teórica de la didáctica de educación básica secundaria en Colombia en este momento histórico, con el fin de establecer una referencia teórica que permita enriquecer la didáctica en estas instituciones educativas.

La importancia de este artículo, reviste un aporte teórico relevante para los docentes, que necesiten documentarse, actualizarse e investigar las nuevas tendencias didácticas que se están desarrollando en el ámbito educativo nacional e internacional. Además de motivar y llamar la atención para que diversifiquen su planificación y mejoren su dinámica escolar, siempre buscando la inclusión, la calidad y la equidad educativa.

ESTADO DEL ARTE

Para este artículo, se desarrolló una revisión de la literatura sobre la tendencia teórica de la didáctica de la educación básica secundaria en Colombia y en otras regiones, como una forma de conocer el estado del arte en las investigaciones más recientes, tales como: tesis doctorales, artículos científicos, libros y documentos en los sitios web confiables.

Revisión Empírica

En un trabajo reciente, Bórquez Hernández (2023), se propuso comprender el funcionamiento de los grupos pedagógicos y el acompañamiento a los docentes en el aula como estrategias formativas centradas en la reflexión de la práctica, específicamente en República Dominicana, se apoyó en una metodología etnográfica, la cual permitió profundizar en cuatro (4) centros educativos, durante un período de cuatro (4) a siete (7) meses. Los actores y contextos fueron cuatro (4) directores, cuatro (4) coordinadores y ocho (8) docentes, y los escenarios intervenidos: el distrito educativo, los centros y los participantes del sistema educativo de República Dominicana.

Entre los hallazgos más importantes se pueden sintetizar: los Grupos Pedagógicos (GP) que funcionan por frecuencia regularon el tiempo de dedicación, los integrantes participaban en la selección de los temas, en algunos de los temas los debates tenían pocas fundamentaciones, las normativas que regulan a los GP es limitada y afecta el desarrollo de los encuentros. En cuanto a los acompañamientos en el aula, algunos llevaron a reflexiones simples y otros de mayor complejidad.

El estudio aporta elementos relevantes en cuanto a la formación continua del docente y su reflexión en su praxis pedagógica, además de incorporar las experiencias de grupos pedagógicos y el acompañamiento del docente en el aula, los cuales fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia de grupos pedagógicos (GP), ofrecer una visión novedosa para enriquecer la didáctica del docente en su quehacer educativo.

Igualmente, Fernández-Rufete Navarro (2022), se dispuso a analizar el enfoque de trabajo de

la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto de Lengua Castellana y Literatura y exponer la representatividad atribuida a la comprensión lectora desde la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Su intención fue acercarse a las prácticas pedagógicas del profesorado y los recursos implementados, para obtener una visión actual de la competencia en comprensión lectora, a fin de adoptar nuevas vías de actuación que impulsen esta habilidad lingüística.

El estudio demuestra que se tienen que mejorar y renovar algunos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. También se evidenció que, pese a la utilización de estrategias variadas en las actividades de lectura, se debe hacer hincapié en estrategias metacognitivas; ir más allá del nivel literal e inferencial; introducir diversidad textual y optar por recursos distintos al libro de texto y el cuadernillo de actividades.

Las conclusiones apuntan a la resignificación de la didáctica de los docentes de esta asignatura, cuestión que puede suceder en otras áreas del conocimiento. Este estudio permite invitar a los docentes de apropiarse de los medios que ofrece el sistema educativo nacional, pero teniendo la libertad de innovar en estrategias pertinentes que pueden ofrecer mejor resultado. Este último aspecto impregna el espíritu de este artículo, ya que el docente debe experimentar en el salón de clases para transmitir el conocimiento de la mejor manera.

Otro estudio interesante, realizado en Colombia, corresponde a Torres Suárez (2024), quién se dedicó a generar una aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en la educación secundaria en la institución educativa Anna Vitiello, Hogar Santa Rosa de Lima, Los Patios al Norte de Santander, Colombia.

Desde una investigación cualitativa, apoyada en el paradigma interpretativo con el método fenomenológico se pudo establecer las bases teóricas de las categorías centrales sobre la didáctica, la comprensión lectora y la educación secundaria, llegando a la reflexión que en la actualidad el docente debe valerse de los recursos que están a su alrededor para afianzar los procesos de comprensión lectora que son fundamentales para la vida. Aspecto relevante que coincide con Bórquez Hernández en el 2023.

Este estudio reviste importancia significativa por el manejo de la didáctica como eje fundamental en todas las áreas del saber, en este caso, la comprensión lectora en los estudiantes de la educación secundaria de dicho centro.

El aporte que ofrecen estas investigaciones al presente artículo constituye una parte del estado del arte en este entorno educativo, reconociendo además el interés de los docentes en mejorar sus prácticas en el aula.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En el marco de esta área temática se presenta a continuación los aspectos más relevantes de la didáctica educativa como tópico fundamental de la investigación.

Didáctica educativa

Es importante considerar que la didáctica docente corresponde con la forma cómo el maestro transmite un tema, es decir, cómo actúa y cómo dinamiza la actividad pedagógica para compartir los conocimientos y lograr que el estudiante pueda asimilarla y apropiarse del contenido respectivo. Para ir descifrando este aspecto, nos apoyaremos en la Real Academia Española (2024), para conocer su significado y origen: “didáctico, ca: Adj. De la enseñanza”, además la señala como: “Disciplina que estudia los métodos y las técnicas de enseñanza”. El término "didáctica" se deriva de la palabra griega "didaktikós", que significa ´relativo a la enseñanza´ o ´el arte de enseñar´.

Partiendo de lo anterior, la didáctica como arte de enseñar, se dedica a estudiar los métodos y técnicas para realizar de una manera concienzuda el acto de educar. Existen muchas formas y mitos de realizar este proceso, puede decirse que es un arte o ciencia.

En este sentido, Vásquez Rodríguez (2010), la describe como:

> ...desde el maestro, las estrategias de enseñanza deben partir de un esfuerzo planificado, sostenible, intencional y flexible, en la búsqueda del aprendizaje del conocimiento individual y colectivamente, en la búsqueda de la formación de estudiantes críticos, participativos, analíticos, reflexivos, propositivos y proactivos frente al mismo conocimiento y a los problemas de la sociedad, la ciencia, la tecnología, el desarrollo humano. (p. 30)

Se puede considerar que el punto de partida lo inicia el docente, cuando planifica las actividades que deben realizarse en clase, conociendo de antemano los intereses del educando, en ese momento debe relacionar el contenido, las estrategias, dinámicas, recursos y medios, el objetivo a seguir y el esperado; siempre involucrando a los estudiantes y su participación.

Es por esto, que Sevillano (2005), puntualiza la didáctica como: “...la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante”. (p. 93)

El espíritu de este concepto recoge lo importante que representa la didáctica en el quehacer docente, los que están en este medio, deben repasar y concienciar los principios de este aspecto tan relevante en el proceso de enseñanza, la responsabilidad y la formación de los educandos, ya que es fundamental para el desarrollo individual, social y del país.

Por su parte, Argüello Montilla et al. (2024), definen la didáctica como: "ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del estudiante".

Este concepto imprime mayor valor al objeto de estudio, precisando e involucrando la ciencia y la tecnología como aspectos actuales, imprimiendo interés en la teoría y la práctica en escenarios educativos interactivos e intencional de los actores del proceso educativo.

Complementando lo anterior, la Universidad de los Andes, Colombia. (2023), definen la didáctica como "el conjunto de principios y técnicas que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Es una disciplina que busca optimizar los procesos de enseñanza, promoviendo la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes". Esta definición sencilla pero acertada, coloca en el tapete ´optimizar los procesos´ tópico relevante para el autor del artículo, considerando la didáctica como la reflexión del acto educativo.

La didáctica como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una pieza importante en la educación. Entre las corrientes más destacadas se encuentran:

La Didáctica tradicional que se basa en la transmisión de conocimientos por parte del docente, quien desempeña un rol central en el proceso de enseñanza. Se caracteriza por la exposición magistral, el uso de libros de texto y la evaluación mediante exámenes. Pedagogía activa, esta enfatiza la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Se promueve el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y el uso de metodologías prácticas, como proyectos y experiencias reales y el enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y reflexiones. Se promueve el uso de actividades que fomenten la exploración, la investigación y el pensamiento crítico. (Universidad de los Andes, Colombia, 2023)

La clasificación y tipología de la didáctica son variadas, pero los enfoques antes mencionas reúnen o sintetizan los más utilizados en el ámbito escolar. La tradicional, la pedagogía activa y la constructivista son enfoques que aún se desarrollan, en algunos casos el docente las complementa consciente e inconscientemente para un contenido de la clase. Es por ello, que es importante actualizarse en la profesión docente.

La Tecnología de la información y la comunicación

La actualización y capacitación docente es requerida en estos momentos, porque desde hace un tiempo, surgió la tecnología de la información y la comunicación (Tics), este medio ofrece

oportunidades para mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, promoviendo la interacción, la diversidad de información y el aprendizaje personalizado. Además, facilita el acceso a recursos educativos y didácticos, la capacitación docente y la alfabetización digital y audiovisual. Su retroalimentación inmediata permite, fortalecer la iniciativa y posibilita nuevos entornos de aprendizaje. (González, 2023; Ramírez Espinosa, 2021)

Las Tics transforman la didáctica al ofrecer nuevas herramientas y entornos de aprendizaje, pero requieren una implementación cuidadosa para maximizar sus beneficios y mitigar sus riesgos. Su implementación en la didáctica de la educación básica secundaria en Colombia representa un gran reto, pero a su vez una gran oportunidad para mejorar la calidad de la educación. En síntesis, las Tics tienen un impacto significativo, pero también un desafío que requiere atención y estrategias adecuadas. (Sánchez Vásquez, 2022)

Es por ello, que su evolución ha impulsado prácticas educativas que buscan calidad, inclusión y equidad para todos, con énfasis en competencias clave en la formación digital y audiovisual (Aránega, 2022). Esta praxis pedagógica desarrollará en el educando una interacción permanente con el entorno virtual y la realidad que lo rodea.

En este caso, el docente requiere apropiarse de la innovación educativa, para desligarse de la práctica tradicional, con la finalidad de reinventar nuevas formas de enseñanza. Esto aparece como un tema pendiente en las agendas de las instituciones educativas a nivel internacional (Bernate, 2021; Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022). Las políticas educativas vigentes ponen de manifiesto la importancia de la innovación educativa como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo social (Ramírez, 2020).

Estrategias didácticas innovadoras

Por otro lado, Vera Yépez y Báez Sepúlveda (2025), proponen unas estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de educación básica, "la inclusión de actividades lúdicas, gamificación, clubes de lectura y teatro lector, siendo altamente efectivos en el desarrollo de hábitos de lectura". Los autores consideran que estas actividades motivan al estudiante para emprender su aprendizaje en la lectura. Estas deben realizarse en los primeros grados apoyados fundamentalmente con la participación activa de la familia. Estas estrategias didácticas son aplicables a cualquier área del conocimiento, siempre respetando la particularidad de la realidad sociocultural.

Adicionalmente, Ramírez (2024), propone diez (10) tendencias sobre las estrategias innovadoras para potenciar la enseñanza en la actualidad:

- ✓ *Tácticas interactivas*: Para fomentar el pensamiento crítico y la participación, entre ellas: pruebas express, debatemanía, sorteo sorpresa y el método socrático y clase invertida.
- ✓ *Uso de la tecnología*: Herramientas y recursos digitales: Gamificación, videollamadas con herramientas colaborativas, ambiente dinámico, gestión educativa eficiente.
- ✓ *Motivación y participación, estimulando el interés*: Narrativas inspiradoras, feedback a lo coach y conceptos clave.

Esta clasificación de estrategias innovadoras proporciona una visión clara y concisa de las diferentes formas que el docente puede emplear en su quehacer diario y su aplicación en el aula. Esta información valiosa revierte importancia en seleccionar la modalidad según la dinámica y contenido que se quiera desarrollar, además de la intencionalidad que permita satisfacer las necesidades de los educandos.

De esta manera, la flexibilidad en estrategias didácticas emerge como un elemento fundamental para adaptarse a las cambiantes dinámicas educativas. Los estudios revelan la diversidad de enfoques y metodologías presentes en diferentes contextos educativos, pero enfatizan la necesidad de modelos flexibles y adaptables que puedan responder a las necesidades específicas de los estudiantes, así como a los desafíos emergentes en el ámbito educativo. (Espinoza, 2023; Cerón Apache, 2023).

Por su parte, Bernate (2021), considera que: "Las tendencias educativas del siglo XXI deben estar articuladas con los sistemas políticos y gubernamentales de los países, si estos van en contravía va a ser muy difícil que sean efectivas y puedan responder a las necesidades sociales de las comunidades a educar" (s/p).

Al respecto, la didáctica y sus estrategias deben ser consideradas por la comunidad educativa, respetando siempre los lineamientos del ente responsable, por lo tanto, tienen que ser flexibles, creativas e innovadoras, focalizadas en el desarrollo integral del educando.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para lograr el objetivo de este artículo, se empleó una investigación de tipo revisión teórica, la cual proporciona un enfoque profundo, analítico y crítico en relación al contexto de estudio, cubre en gran proporción la literatura existente sobre el objeto de estudio, así como su justificación y posible solución (Contreras Cuentas et al., 2019). Igualmente, Haro Sarango et al. (2024), este tipo de investigación "Consiste en analizar, sintetizar y evaluar críticamente estudios previos sobre un tema específico. Este tipo de investigación permite identificar tendencias, áreas de consenso, discrepancias y vacíos en la literatura existente".

Los autores antes mencionados, coinciden en la revisión profunda, analítica, crítica y evaluativa de los documentos investigados, con la intención de identificar las tendencias o discrepancias del objeto de estudio. El enfoque cualitativo permitió procesar y analizar de una manera sistemática la literatura que fue presentada en los párrafos anteriores.

Este proceso de compilar, organizar, describir y analizar los documentos investigados permitió simplificar exhaustivamente la información recabada de las diferentes tesis doctorales, revistas científicas de investigación, libros en digital y físico, y en las plataformas como Google Académico, Dialnet y Eric.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Resultados

Los hallazgos se desprenden de la revisión de la literatura en los apartes del Estado del Arte y la Revisión Bibliográfica, las cuales funcionan como los pilares para el análisis y las conclusiones. Los principales resultados de esta revisión teórica son:

Los Grupos Pedagógicos y Acompañamiento en el Aula (Bórquez Hernández, 2023): Se identificó que los Grupos Pedagógicos (GP) y el acompañamiento en el aula son estrategias formativas que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente. Se observó que los GP que operan con regularidad controlan el tiempo dedicado, y los integrantes eligen los temas, aunque a veces los debates carecen de suficiente fundamento. La normativa que rige a los GP es limitada, lo que afecta el desarrollo de los encuentros. En cuanto a los acompañamientos en el aula, algunos resultaron en reflexiones sencillas, mientras que otros llevaron a análisis más complejos.

En cuanto a la mejora de la comprensión lectora (Fernández-Rufete Navarro, 2022): Se concluyó que es necesario mejorar y renovar componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, enfatizando estrategias metacognitivas, yendo más allá de los niveles literal e inferencial, introduciendo diversidad textual y utilizando recursos alternativos a los libros de texto.

Por su parte, la didáctica como eje en comprensión lectora (Torres Suárez, 2024): Se destacó que la didáctica es fundamental para afianzar los procesos de comprensión lectora en la educación secundaria, y los docentes deben utilizar los recursos disponibles para ello. Este hallazgo coincide con la investigación de Bórquez Hernández.

En relación a la didáctica, se define como el arte y la ciencia de enseñar, siendo la forma en que el maestro transmite conocimiento, dinamiza la actividad pedagógica y planifica las actividades considerando los intereses del educando. Se enfatiza su papel en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral del estudiante (Sevillano, 2005; Argüello Montilla et al., 2024; Universidad de los Andes, 2023).

Por el lado de las corrientes didácticas, se destacan: la didáctica tradicional, la pedagogía activa y el enfoque constructivista como las corrientes más utilizadas, las cuales pueden complementarse consciente o inconscientemente por los docentes.

Asimismo, el impacto de las Tics en la didáctica, se presenta como herramientas que mejoran la calidad y pertinencia del aprendizaje, promueven la interacción y facilitan el acceso a recursos, aunque su implementación conlleva desafíos.

Por otra parte, las estrategias didácticas innovadoras, proponen estrategias como actividades lúdicas, gamificación, clubes de lectura, teatro lector (Vera Yépez y Báez Sepúlveda, 2025), así como tácticas interactivas, uso de tecnología y motivación (Ramírez, 2024), destacando la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad en su aplicación.

Análisis de la información

El análisis del artículo se construye a partir de la síntesis de las diversas perspectivas y estudios presentados en la revisión de la literatura, enfocándose en la necesidad de una didáctica actualizada e innovadora para responder a los desafíos de la educación básica secundaria, especialmente en Colombia.

El artículo subraya consistentemente que la didáctica es el "eslabón" entre la enseñanza y el aprendizaje. Se analiza cómo una didáctica deficiente puede generar desmotivación en los estudiantes, mientras que una didáctica renovada puede activar positivamente el proceso. Esto resalta la responsabilidad del docente en la calidad educativa.

Se necesita de una actualización y profesionalización del docente, es por ello que el Plan Decenal Educativo 2016-2026 de Colombia enfatiza la profesionalización y el aprendizaje continuo de los docentes. Los estudios revisados, como el de Bórquez Hernández (2023), refuerzan la idea de que la formación continua y la reflexión sobre la práctica son cruciales para mejorar el quehacer pedagógico.

En relación a la innovación y flexibilidad didáctica, se requiere que los docentes se "reinventen" y adopten estrategias innovadoras. Se analiza cómo la rigidez en las prácticas pedagógicas, como el uso exclusivo del libro de texto, limita la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades clave. La flexibilidad en las estrategias didácticas se presenta como un elemento esencial para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos educativos emergentes.

La integración de las Tics en la didáctica, permite ofrecer oportunidades para mejorar la calidad y la interacción, pero también plantean un "gran reto" en su implementación efectiva, requiriendo estrategias adecuadas y una "alfabetización digital y audiovisual" por parte de docentes y estudiantes.

Por último, la se analiza la importancia de que las tendencias didácticas estén alineadas con las políticas educativas y gubernamentales de los países, ya que la falta de esta articulación puede dificultar su efectividad y su capacidad para responder a las necesidades sociales.

En síntesis, el análisis revela una dicotomía entre las prácticas didácticas tradicionales y la urgente necesidad de innovación y adaptación. Los autores analizan cómo la didáctica debe ser una disciplina dinámica, influenciada por la tecnología y las necesidades cambiantes de los estudiantes, y cómo los docentes son los agentes clave para esta transformación.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del artículo sintetizan los puntos clave derivados de la revisión y el análisis, ofreciendo una perspectiva clara sobre el estado actual y el camino a seguir para la didáctica en la educación básica secundaria.

La didáctica es crucial para la calidad educativa, se reafirma que es un elemento fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la formación integral de los estudiantes. Su correcta aplicación es directamente proporcional al desarrollo individual, social y nacional.

Es imperativo que los docentes se actualicen y arriesguen a implementar estrategias innovadoras que activen positivamente a los educandos. La docencia debe ser una profesión en constante evolución, dispuesta a experimentar en el aula para transmitir el conocimiento de la mejor manera.

La integración de estrategias didácticas innovadoras (como las lúdicas, gamificación, o el fomento del pensamiento crítico) y el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics) son esenciales para una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Las estrategias didácticas deben ser flexibles, creativas e innovadoras, adaptándose a la realidad sociocultural y a las necesidades específicas de los estudiantes. Deben estar focalizadas en el desarrollo integral del educando y respetar los lineamientos de los entes educativos responsables.

Las investigaciones revisadas resaltan la importancia de la reflexión continua sobre la praxis pedagógica y el acompañamiento docente para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, el artículo concluye que la didáctica no es solo un método, sino un arte y una ciencia en evolución que exige un compromiso constante de los docentes con la innovación, la adaptación y la reflexión sobre su práctica, con el fin último de formar individuos integrales y preparados para los desafíos del siglo XXI.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA EDUCACIÓN

El artículo se posiciona como un aporte teórico relevante sobre la tendencia teórica de la

didáctica en la educación básica secundaria en Colombia para los docentes, motivándolos a documentarse, actualizarse e investigar nuevas tendencias didácticas. Se hace un llamado a diversificar la planificación y mejorar la dinámica escolar, siempre buscando la inclusión, la calidad y la equidad educativa.

REFERENCIAS

Aránega Español, S. (2022). La praxis educativa docente para el desarrollo de competencias digitales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 23(2), 197-221. https://doi.org/10.14201/teri.29048.

Araya-Crisóstomo, S. y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9

Argüello Montilla, W. A., Tinedo García, Y. C., y Argüello Caldera, W. J. (2024). Evolución histórica epistemológica de la didáctica. *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 19(2), 94-115. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rafg/article/view/41600.

Bernate, J. A. (2021). Tendencias en los sistemas educativos del siglo XXI. *Sophia*, 17(1), 58-66. https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1015.

Bórquez Hernández, G. (2023). La formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente: experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula. [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/147718/B%c3%b3rquez%20Hern%c3%a1nez%2c%20Glenny%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Castro Flores, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. 15(2), 40-54. Doi: http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.827.

Cedeño Mendoza, I. Y. y Mantilla Vivas, A. M. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. *Ciencias de la Educación*. 8(3), 554-568. DOI: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3.

Cerón Apache, J. A. (2023). Deserción escolar en estudiantes de educación básica secundaria colombiana: aportes pedagógicos para mitigar su impacto. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, 23(1), 287 - 299. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/2917/3231.

Contreras Cuentas, M. M., Páramo Morales, D., y Rojano Alvarado, Y. N. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento y gestión* (47), 283-306. Doi: http://dx.doi.org/10.14482/pege.47.9147.

Espinoza, A. (2023). La praxis pedagógica: fundamentos y dimensiones en el contexto educativo actual. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, 3(1), 69-80. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/2897/3212.

Fernández-Rufete Navarro, A. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia). [Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia, España]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312881.

González. J. (2023). Las TIC en la educación: importancia y beneficios de aplicarlas. https://www.intec.edu.do/oferta-academica/postgrado/articulos-de-postgrado/las-tic-en-la-educacion-importancia-y-beneficios-de-aplicarlas.

Haro Sarango, A. F., Chisag Pallmay, E. R., Ruiz Sarzosa, J. P. y Caicedo Pozo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 956. DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927.

Hernández, J. C. y Ospina, M. C. (2020). La interacción y la construcción de conocimientos en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 18(3), 75-95. https://doi.org/10.5944/ried.18.3.25582.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Avance en la Construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Versión 7. 2 de mayo de 2017.

Ramírez, A. (2024, enero 31). 10 Estrategias innovadoras para potenciar tu enseñanza en el 2024. https://www.q10.com/Blog/10-estrategias-innovadoras-para-potenciar-tu-ensenanza-2024.

Ramírez Espinosa, F. N. (2021). Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de educación básica secundaria. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 45–56. https://doi.org/10.18359/ravi.5369.

Real Academia Española (2024). Didáctica. Diccionario del estudiante. https://www.rae.es/diccionario-estudiante/did%C3%A1ctico.

Sánchez Vásquez, N. A. (2022). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.86-105.

Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Editorial Mc Graw Hill.

Torres Suárez, D. A. (2024). Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria. [Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Venezuela. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1130/1004.

Universidad de los Andes Colombia. (2023, 21 Septiembre). Un recorrido por la didáctica: significado, corrientes relevantes y estrategia. https://programas.uniandes.edu.co/blog/didactica.

Vásquez Rodríguez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.

Vera Yépez, V. V. y Báez Sepúlveda, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.11553641.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO DE VISIBILIZACIÓN EN LOS PROCESOS ÁULICOS.

Autor: Carlotica María Mercado Mendoza
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: carloticamercadom@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3895-9252
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5349

p.p. 112-123

RESUMEN

El presente artículo de revisión documental se centra en analizar la existencia de la brecha que aún persiste cuando se trata de inclusión al momento de ejecutar los procesos áulicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al respecto, Velazco y Domich (2025) hacen referencia a la inclusión como sinónimo de equidad y el reconocimiento hacia la individualidad y la diversidad. Para este artículo se utilizó la hermenéutica como método para el abordaje investigativo en la recolección de información y el análisis de contenido en los hallazgos. En esta exploración teórica se presenta como eje central de los procesos áulicos inclusivos las metodologías activas y la valoración de los ritmos y estilos de aprendizajes, que dejan ver la manera de pensar, planificar y ejecutar en una secuencia didáctica inclusiva. Esta indagación deja al desnudo que el reto de la educación inclusiva se acerca más al compromiso docente y a la corresponsabilidad social que se debe asumir desde unas prácticas de aula que se desarrollen desde la mismidad del proceso áulico y donde el estudiante sea visibilizado con sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes que lo hacen único y diferente, teniendo la perspectiva clara de que "incorporar" al aula a un estudiante con un rasgo, necesidad o situación diferencial no es, realmente, inclusión educativa.
Palabras clave: Educación inclusiva, procesos áulicos, equidad, retos.

INCLUSIVE EDUCATION: A CHALLENGE OF VISIBILITY IN CLASSROOM PROCESSES

ABSTRACT:

This documentary review article focuses on analyzing the gap that persists regarding inclusion at the moment of carrying out classroom teaching, learning, and assessment processes. In this regard, Velazco and Domich (2025) refer to inclusion as synonymous with equity and the recognition of individuality and diversity. Hermeneutics was used as the methodological approach for data collection, and content analysis was applied to the findings. In this theoretical exploration, active methodologies and the appreciation of learning rhythms and styles are presented as the central axis of inclusive classroom processes, revealing the way of thinking, planning, and

CITA EN APA:

Mercado Mendoza, C. M. (2026). La educación inclusiva: un reto de visibilización en los procesos áulicos. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 112-123. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo

implementing an inclusive didactic sequence. This inquiry lays bare that the challenge of inclusive education is more closely linked to teachers' commitment and the social co-responsibility that must be assumed through classroom practices developed from within the very essence of the classroom process, where students are rendered visible with their capacities, rhythms, and learning styles that make them unique and different—maintaining the clear perspective that merely "incorporating" a student with a differential trait, need, or situation into the classroom is not, in fact, inclusive education.
Keywords: Inclusive education, classroom processes, equity, challenges.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UN DÉFI DE VISIBILISATION DANS LES PROCESSUS EN CLASSE

RÉSUMÉ :
Le présent article de révision documentaire se concentre sur l'analyse de l'écart qui persiste en matière d'inclusion lors de la mise en œuvre des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en classe. À cet égard, Velazco et Domich (2025) font référence à l'inclusion comme synonyme d'équité et de reconnaissance de l'individualité et de la diversité. Pour cet article, l'herméneutique a été utilisée comme méthode d'approche investigative dans la collecte d'informations, et l'analyse de contenu a été appliquée aux résultats obtenus. Dans cette exploration théorique, les méthodologies actives et la valorisation des rythmes et des styles d'apprentissage sont présentées comme l'axe central des processus inclusifs en classe, révélant la manière de penser, de planifier et d'exécuter une séquence didactique inclusive. Cette investigation met en évidence que le défi de l'éducation inclusive relève davantage de l'engagement enseignant et de la coresponsabilité sociale qui doit être assumée à travers des pratiques de classe développées depuis l'essence même du processus en classe, où l'élève soit rendu visible avec ses capacités, ses rythmes et ses styles d'apprentissage qui le rendent unique et différent, en ayant clairement à l'esprit que « incorporer » dans la classe un élève présentant un trait, un besoin ou une situation différentielle n'est pas, en réalité, une éducation inclusive.
Palavras-chave: Éducation inclusive, processus en classe, équité, défis.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO DE VISIBILIZAÇÃO NOS PROCESSOS EM SALA DE AULA

RESUMO:
O presente artigo de revisão documental centra-se na análise da lacuna que ainda persiste no que diz respeito à inclusão no momento de executar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação em sala de aula. A esse respeito, Velazco e Domich (2025) fazem referência à inclusão como sinônimo de equidade e ao reconhecimento da individualidade e da diversidade. Para este artigo, utilizou-se a hermenêutica como método de abordagem investigativa na coleta de informações e a análise de conteúdo no tratamento dos achados. Nesta exploração teórica, as metodologias ativas e a valorização dos ritmos e estilos de aprendizagem são apresentadas como eixo central dos processos inclusivos em sala de aula, revelando a maneira de pensar, planejar e executar uma sequência didática inclusiva. Esta investigação evidencia que o desafio da educação inclusiva está mais relacionado ao compromisso docente e à corresponsabilidade social que deve ser assumida a partir de práticas de sala de aula desenvolvidas desde a própria essência do processo em aula, onde o estudante seja tornado visível com suas capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem que o tornam único e diferente, tendo a perspectiva clara de que "incorporar" à sala de aula um estudante com um traço, necessidade ou situação diferencial não é, de fato, educação inclusiva.
Mots-clés: Educação inclusiva, processos em sala de aula, equidade, desafios.

.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un tema polémico y aún más cuando se trata de su visibilización en el aula, porque es en ese espacio donde se evidencia la ausencia de coherencia entre las normas, el currículo formal y el ejecutado. Ciertamente, la inclusión en el aula cada vez aumenta en porcentaje poblacional y no se puede desconocer la responsabilidad social que se tiene con la persona y con toda una comunidad, trascendiendo los muros de la escuela. Si bien es cierto que el reto es considerable, también lo es que la población inclusiva está amparada bajo parámetros legales que van más allá de un gobierno de turno; es un asunto que no se puede eludir en el ámbito escolar; muy por el contrario, ser sensible y parte de la solución es el gran reto que debe estar siempre permeado por bases de equidad, compromiso y empatía.

Este artículo pretende analizar, mediante una revisión documental exhaustiva, la brecha que aún persiste entre lo que dicta la norma sobre inclusión educativa y lo que se ejecuta en el aula en torno a tres procesos relevantes: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pese a los esfuerzos que se hacen desde las escuelas pero que aún parecen no ser suficientes. En torno a esto se estructuran unas categorías que componen todo el corpus investigativo, hilando de manera asertiva el discurso y vinculando esa tríada áulica a la inclusión que se debe percibir, observar y experimentar en el aula, no sin antes reconocer el valor que posee la transformación que ha tenido el tema a través de los años hasta la actualidad, no solo en su connotación textual sino en su significado para esta población.

En esta introspección investigativa, la hermenéutica fue la metodología que se utilizó para inicialmente recolectar la información necesaria y luego para analizar los elementos temáticos que surgieron desde la educación inclusiva y los procesos áulicos. Luego se utilizó la técnica de análisis de contenido para el procesamiento de la información obtenida. Sin embargo, entre las limitaciones se encontró que, aunque existen muchas referencias que dan cuenta de las categorías que se exploran en este artículo —como corresponden: la inclusión educativa y los procesos áulicos, su coherencia, así como el aporte significativo materializado en el aula—, este está en la conciencia de los actores que dirigen los procesos áulicos (docentes), ya que son ellos quienes realmente pueden movilizar la inclusión que en ocasiones solo es un sinónimo de incluir, no de pertenecer.

Este fenómeno posee muchas aristas, razón por la que los docentes que vislumbran la inclusión de una forma especial le están dando un giro a la educación y a la sociedad desde una perspectiva humanista, ya que se mira a ese individuo como quien es, no como un sujeto que debe reunir requisitos para poder ser incluido tanto en la sinergia y vida en el aula como fuera de ella. Esta producción investigativa inició con un recorrido en la memoria de la educación inclusiva, mostrándonos una historia cargada de buenas intenciones. Luego, su desarrollo se centró en explorar teorías que dan fe de cómo se debe visibilizar la inclusión en el aula, para culminar con conclusiones que se sumergen en una total responsabilidad de la escuela y, más aún, del docente para con los estudiantes que requieren ser visibilizados.

Una mirada retrospectiva en la inclusión

Resulta importante mirar hacia atrás para analizar el sendero que ha recorrido la educación inclusiva, visualizando cambios vertiginosos, no solo en el concepto sino en su significado para poblaciones que actualmente son reconocidas y no ignoradas, pero también ante aquellos que percibían la educación en la escuela como solo permitir, dejar entrar o ceder un espacio. En el ámbito supranacional, es relevante mencionar lo que alude Montoya (2021) cuando asegura que la sociedad misma ha sido cruel con las personas con algún tipo de limitaciones; tanto así que los seudónimos por los cuales clasificaban a esta población eran crueles. Sin embargo, habían sido desprotegidas hasta que en 1978 el informe realizado en el Reino Unido, denominado "Informe Warnock", transformó el

concepto a educación especial. Aunque aún suena discriminatorio, fue un gran paso para ir percibiendo a los estudiantes con discapacidad y otras condiciones como seres humanos con los mismos derechos que los demás.

Siguiendo esta misma línea, Martínez (2021) dedica un apartado significativo en su escrito describiendo cómo la UNESCO, a raíz de su razón de ser, ha emanado políticas tendientes a la educación inclusiva de calidad que tiene en cuenta la diversidad, direccionada a buscar la forma de eliminar la exclusión. Dicha fuerza imperativa se dio a conocer en 2015, primero con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y luego los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que fueron direccionados a partir de la Agenda 2030. Desde su ODS 4 se prioriza la educación inclusiva y la equidad; es así que García et al. (2022) menciona literalmente que la "UNESCO (2015) exhorta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad" (p. 303).

Todas esas políticas que provienen desde organizaciones mundiales como la UNESCO han tomado sentido en Colombia cuando su Constitución Política, específicamente en el artículo 67, asegura la educación como un derecho innegable y garantiza no solo el acceso sino también la permanencia de todos. Sin embargo, sentar las bases de tal derecho de manera asertiva, en el sentido de la equidad que debe permear la inclusión, no ha sido fácil.

A partir de esta norma se han desplegado un conjunto de leyes como: la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 2216 de 2022, que promueve de manera particular la educación inclusiva a los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje; decretos como el 366 de 2009, el cual reglamenta el servicio de apoyo pedagógico a estudiantes con discapacidades o talentos excepcionales; el 1421 de 2017, "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad" (p. 1); y notas técnicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la de 2022 titulada "Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para todos", que pretende direccionar de la mejor manera la educación inclusiva en las escuelas, especificado en el siguiente apartado:

> La inclusión y equidad en la educación es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas en su trayectoria educativa. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. (p. 9)

En tal sentido, es interesante conocer y valorar el recorrido histórico-legal que ha tenido la educación inclusiva, hasta llegar al hecho de reconocer que la población inclusiva sea visibilizada como personas con derechos, desde las políticas públicas hasta la integración del currículo formal y ejecutado en el aula. Sin embargo, Montoya (2021), en su artículo titulado "Educación inclusiva ¿cómo estamos?", hace hincapié en los estudiantes con discapacidades, haciendo ver que toda la normatividad planteada tiene sentido desde el reconocimiento de la diversidad, especialmente cuando la sociedad ha cambiado tanto, haciéndose cada vez más dura y exigente fuera de la escuela, donde la exclusión se hace plenamente visible; y es precisamente la escuela quien debe cimentar las bases en esos estudiantes para que fuera de sus

paredes puedan exaltar sus capacidades y volverse menos vulnerables.

Montoya (2021), además, haciendo referencia a Echeita (2013), menciona un punto relevante a tener en cuenta:

> la inclusión educativa no es solo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. (p. 73)

Desde esta inquietud, se hace un llamado al docente a percibir en cada estudiante sus necesidades, así como a sensibilizarse hacia las muchas posibilidades que desde los procesos áulicos existen para garantizar que ellos descubran, valoren y potencialicen sus capacidades y competencias, rompiendo barreras que de una u otra forma limitan en la cotidianidad el camino que ya en sí mismo posee sus propios obstáculos, ante una escuela que se está resignificando en torno a un paradigma sin exclusión.

La educación inclusiva más allá de una norma

A pesar de que la normatividad deja ver lo que se requiere cuando plantea políticas y acciones claras, marcadas con buena intencionalidad hacia la educación inclusiva, aún persiste una preocupación frente a asegurar la visibilización de la inclusión en la escuela y específicamente en los procesos áulicos, que es donde realmente se puede generar equidad, empatía, seguridad y otros valores asociados a la coherencia que debe existir entre dicha normativa y la ejecución de las mismas desde la escuela, partiendo de un currículo flexible, adaptaciones curriculares asertivas y secuencias didácticas que dejen ver hechos concretos pensados hacia la inclusión.

Ante lo anterior, Echeita (2016) asegura la inclusión en las escuelas como derecho innegable:

> …hay un consenso igual de importante respecto a que uno de los principales retos a los que se enfrentan todos los sistemas y comunidades educativas es el de hacer efectivo ese derecho, es decir, construir sistemas educativos en los que se entienda que la excelencia debe ir acompañada de equidad. (p. 2)

Definitivamente, debemos partir de la equidad al pensar en inclusión, esa cualidad mayúscula que está distante de la igualdad, aunque parezcan sinónimas. En su significado mismo lo indica: cuando hablamos de igualdad es darle a todos lo mismo, mientras que equidad es brindarle a cada uno lo que necesita según sus particularidades, para que lleguen a la misma meta o cumplan un mismo propósito, independientemente de la manera de hacerlo. Ahora bien, será visible una sociedad inclusiva cuando desde las escuelas se creen bases humanas para ello; es así que para Lara (2025) "ante semejante demanda humanitaria de inclusión, no existe una plataforma o escenario más propicio y pertinente que la educación para suplirla. La equidad educativa se constituye entonces en la gran oportunidad para lograr una auténtica inclusión social" (p. 9).

Si bien es cierto que la escuela ha tenido muchos desafíos a partir de las políticas supranacionales, nacionales y locales al hacerle frente a la inclusión educativa, también lo es que, a pesar de los retos, ciertos aspectos como la aceptación en vez de negación a las mismas ya son una barrera superada en un gran porcentaje; la capacitación docente se hace cada vez más frecuente como política pública desde las secretarías de educación y además está vinculada a la preparación desde las universidades para docentes nuevos. De ello, Larrota y Uribe (2023) mencionan que "los

distintos sistemas educativos están promoviendo una formación con enfoque inclusivo en los futuros maestros y en aquellos que se encuentran en servicio para atender a estudiantes con características heterogéneas" (p. 4).

Por otro lado, la escuela es consciente de los cambios que se deben generar en el aula para que una verdadera inclusión sea visible, sumadas a otras acciones que poco a poco han llevado a asumir con responsabilidad social la educación inclusiva. Sin embargo, persiste la preocupación ante el interrogante: ¿la inclusión en el aula da fe de la coherencia que debe existir entre las normas y la ejecución de procesos inclusivos? Interrogante respaldado por Lara (2025) al mencionar que "la realidad actual revela brechas significativas entre el ideal educativo y su implementación concreta, desde las prácticas de aula hasta la adopción de políticas" (p. 7).

Ante este interrogante, y mencionando la cualificación docente, Larrota y Uribe (2023), citando a Omaña (2017), aseguran que el conocimiento y las competencias del docente deben "coadyuvar a que los docentes posibiliten la construcción personalizada del conocimiento por parte de los estudiantes, adecuándose a los ritmos y estilos de aprendizaje y fomentando el desarrollo de estrategias adaptadas" (p. 6).

Se revela de lo anterior que el reto de ser docente frente a un aula inclusiva debe incluir la autoformación como una acción inherente a este proceso, bajo la responsabilidad ética que lleva consigo. A partir de esto, al apropiarse el docente —de diferentes maneras— del conocimiento sobre los ritmos y estilos de aprendizajes, las metodologías activas y las estrategias en el aula, el peso que lleva la inclusión en los procesos áulicos se hará llevadero.

Enseñanza-Aprendizaje: un reto en los procesos áulicos

Desde la cosmovisión de Martínez (2024), "la educación inclusiva es definida como un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje significativo para todos los estudiantes" (p. 39). Sin embargo, se considera que esta postura es asumida por el docente cuando reconoce las diferencias existentes tanto en la forma en que se enseña como en la que los estudiantes aprenden. En torno al anterior postulado, existen diversas teorías que aseguran una verdadera inclusión en el aula a partir de varios aspectos a considerar; lamentablemente se inclinan hacia desafíos no superados aún, entre los que destacan:

- Un currículo flexible basado en el reconocimiento. Sin embargo, como lo asevera Guzmán (2021), "la ausencia de currículos flexibles o ajustados en los que las estrategias didácticas aún se evidencian tradicionales y no aquellas que permiten la igualdad de oportunidades ni el reconocimiento de los estudiantes" (p. 69). Por lo tanto, el currículo ejecutado puede llegar a ser un obstáculo para que se direccione de la mejor manera la inclusión en el aula. Siguiendo esta misma línea, Jumbo (2024) refiere que "la adaptación del currículo para reflejar la riqueza de las culturas, la diversidad lingüística y las diversas formas de aprendizaje es un primer paso crucial" (p. 56); consecuentemente, Sánchez (2021) asegura que "el enfoque inclusivo se desarrolla a través de un proceso que emerge desde el reconocimiento de los derechos humanos hasta la participación de los agentes educativos en el mismo". Ese mismo reconocimiento hace que toda la comunidad, a través de un currículo flexible, pueda aportar a direccionar de la mejor manera los procesos áulicos inclusivos, fundamentales para comprender la diversidad.
- Por otro lado, la formación docente es otro punto relevante para la inclusión en el aula, porque si bien es cierto que los docentes se han preocupado por cualificarse de manera autónoma, las escuelas han buscado alternativas para entender la norma

buscando estrategias para ello, las secretarías de educación crean políticas públicas pensadas hacia este tema y las universidades, en los programas vinculados a la educación, se han esforzado por incluirlo en su pénsum académico; no podemos desconocer que aún se necesita ahondar más en iniciativas que aseguren que la inclusión educativa llegue al aula con fuerza. Al respecto, Guzmán (2021) destaca que los programas de licenciaturas, aunque han incluido en su currículo el promover la atención hacia la inclusión, este esfuerzo resulta muy poco para el bagaje de conocimiento que se necesita; comenta el autor que solo en licenciaturas direccionadas hacia las discapacidades (educación especial) se promueven de manera sustancial las herramientas cognitivas necesarias para afrontar esa realidad en las aulas.

- Siendo más explícita, López (2021) plantea en torno a la capacitación docente que "se hace imprescindible la formación del profesorado en inclusión, mediante la cual los profesionales puedan adquirir nuevas herramientas que destruyan barreras de aprendizaje y proporcionen una calidad educativa" (p. 113). También describe detalladamente aquellas metodologías inclusivas que aseguran el compromiso docente, entre las que menciona las estrategias de: aprendizaje cooperativo, dialógico, de servicio y comunitario, y participación social. En torno a esto, Aguilar (2019) indica que "para lograr un aprendizaje real y significativo, se pueden llevar a la práctica metodologías como la gamificación, aula invertida, realidad aumentada, aprender a emprender, rutinas de pensamiento, entre otra gran variedad" (p. 115).
- En esta misma línea, en cuanto a metodologías que ofrecen la posibilidad de involucrar a todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades individuales, se destaca la relevancia del trabajo cooperativo. Martínez et al. (2023) y Lacruz (2022) indican que este tipo de aprendizaje incide mucho en respaldar valores como la empatía, aspecto que resulta de gran valor socioafectivo en la inclusión. Asimismo, Solís, Gallego y Real (2022), destacando a Tran et al. (2019), hacen referencia a este tipo de aprendizaje y sostienen que "este enfoque de aprendizaje es eficaz para ayudar a los estudiantes a obtener la adquisición de conocimientos prácticos, habilidades de aprendizaje y competencias prácticas para una comunicación eficaz" (p. 13), complementando que "por ello se espera que sea una metodología de aprendizaje que tenga en cuenta a todos los estudiantes de la clase ordinaria para lograr una inclusión efectiva y real" (p. 13).
- Por su parte, Marchesi y Hernández (2019) aseveran que es un asunto de respetar de manera legítima y empática el derecho ya concedido por ley. Sostienen estos dos autores que ciertamente los sistemas educativos "deben garantizar dos derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades", así como lo confirman las leyes y decretos mencionados. No obstante, también afirman que "la mayor dificultad se encuentra en que las escuelas con escasos recursos y con un nivel de calidad insatisfactorio tienen serias dificultades de garantizarlos. No es suficiente que estos estudiantes estén con sus compañeros". En este sentido, se debe entender que la inclusión pretende ir más allá de asegurar un puesto en un aula; así lo mencionan Fonseca, Requeiro y Valdés (2020), quienes afirman que "la educación inclusiva contribuye a la formación integral del

estudiante, desde la perspectiva de la individualidad y el aprendizaje personalizado, pero interactuando con los demás" (p. 25).

- En relación con las metodologías inclusivas, Jumbo-Jumbo (2024) destaca que "la personalización del aprendizaje es un enfoque esencial en la creación de un ambiente educativo inclusivo. Los educadores deben ser capaces de adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales, proporcionando apoyo adicional a aquellos que lo requieran y desafiando a aquellos que buscan un estímulo más avanzado. La implementación de estrategias diversas permite que cada estudiante alcance su máximo potencial" (p. 59).
- Un aspecto que no podemos dejar a un lado ni desconocer al darle valor agregado a los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos es la empatía hacia esa diferencia existente. En su escrito, Guzmán (2021) considera que, lamentablemente, existe un aspecto que emocionalmente marca: el rechazo de los compañeros de clases y hasta de los propios docentes, a lo que el autor llama literalmente "heridas morales", causadas sin y con intención de dañar al estudiante inclusivo. Esto suele evidenciarse en los procesos áulicos y son aristas a considerar.

De manera tal que el docente es un pilar fundamental para visibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar acciones para un desarrollo óptimo del proceso educativo, pues tal como lo refiere Sánchez (2021), "el profesorado es el primer receptor de la diversidad en el aula a la que tiene que atender desde un criterio de igualdad y equidad para la mejora de la calidad educativa de todos los estudiantes" (p. 217); es así que, como actores principales del pensar, planificar y ejecutar los procesos áulicos, están llamados a actuar con responsabilidad ante no solo un individuo, sino una sociedad cada vez más exigente. Apoyando el anterior postulado, Saintback, Saintback y Jackson (1999), mencionados por Sánchez (2021), se cuestionaban: "¿cómo promover aulas inclusivas?". La respuesta de la que partían consideraba varios aspectos; de los destacados, uno de los primordiales era el "compromiso del maestro", lo que suponía aceptar a los alumnos excluidos como miembros valiosos y con pleno derecho en su clase.

La evaluación en coherencia con la inclusión en el aula

La evaluación tiene un sentido en sí misma y en la inclusión, si posee coherencia con los dos procesos anteriores, pues esta ha de permitir tener en cuenta las individualidades y diferencias de los estudiantes. Muntaner et al. (2022), refiriendo a Sanmartí (2007), afirman que:

> Cuando hablamos de evaluación, hacemos referencia no solo a los instrumentos tradicionales ampliamente conocidos, sino también a procesos observables, dinámicas de aula y tareas que responden a multitud de lenguajes. Se trata de incorporar la evaluación formativa y transformadora que permita continuar progresando y nos dote de información real sobre los procesos que se están llevando a cabo a nivel de centro, aula y alumnado. (Muntaner, 2022, s/n)

Por otro lado, Muntaner et al. (2022), reforzando lo anterior, expresa que:

> Entendida la evaluación desde la igualdad, no resulta justo que los y las estudiantes estén expuestos a experiencias de evaluación diferentes, sobre todo cuando algunas de estas experiencias se reconocen como más sencillas que otras. Si se entendiera la evaluación desde la proporcionalidad, podría justificarse

> la diversificación, puesto que se reconocería en cada estudiante la posibilidad de aprender (enseñanza) y demostrar lo aprendido (evaluación) de acuerdo con sus características. (Muntaner, 2022, s/n)

En la inclusión educativa la evaluación resulta significativa; a partir de ella se inicia el reconocimiento de los estudiantes desde su individualidad y diferencias, donde el docente ha de estar atento en la parte social. De esta manera, desde el inicio de una clase, al realizar un diagnóstico en el aula se comienza a pensar desde el entorno social y desde la manera de utilizar las diferentes estrategias de enseñanza con las diversas metodologías activas referidas anteriormente, todo ello dirigido a brindar a todos la oportunidad de aprender, tal como lo asegura Arce et al. (2022): "toda práctica educativa de carácter inclusivo debe potenciar el aprendizaje y la participación de todos; por tanto, es indispensable que sea acompañada por un sistema de evaluación del aprendizaje que respete y valore las diferencias individuales con el fin de minimizar brechas y desigualdades" (p. 17).

Una verdadera evaluación en la comprensión de la inclusión en el aula se basa, según Calatayud (2019), mencionado por Cornejo y Almonacid (2024), en tres aspectos importantes, literalmente descritos así:

- Su objetivo es obtener información de los estudiantes, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos y permitir recoger información útil para la toma de decisiones pedagógicas en pos de la mejora de los procesos de aprendizaje.
- Debe estar inserta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ser a su vez un proceso continuo. La evaluación y la enseñanza se han de concebir como una práctica conjunta e inseparable.
- Una evaluación formadora, centrada en el aprendizaje, concebida como un proceso en constante desarrollo, que pone un fuerte énfasis en el proceso de retroalimentación, con el propósito de impulsar el progreso del estudiante basándose en sus capacidades y particularidades individuales.

Todo lo planteado lleva a reflexionar en torno a los distintos procesos áulicos presentes en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los cuales no pueden ser procesos aislados; muy por el contrario, el docente debe realizar una integración de todos y asegurar su coherencia al momento de planificar las secuencias didácticas.

METODOLOGÍA

En el sendero metodológico se consideró la hermenéutica para el abordaje investigativo de este artículo, el cual es de enfoque cualitativo, pues en el mismo no solo se pretende exponer, describir o narrar lo concerniente a la educación inclusiva y la realidad en el aula cuando de procesos áulicos se trata, sino que además se buscó reflexionar sobre el fenómeno abordado a partir de un análisis documental que, como reconoce Martínez (2023), constituye un "análisis de contenidos para extraer y proponer significados" (p. 78). En este mismo sentido, Farfán et al. (2023) menciona que "en investigación los aportes de la hermenéutica se fundamentan en la interpretación, a través de un procedimiento dialéctico en el que el investigador analiza, explica e interpreta el fenómeno en función al sujeto de estudio" (p. 4019).

Partiendo de lo anterior, la metodología que se utilizó para este artículo está orientada bajo la propuesta de Martínez y Palacios (2019), quienes la adaptaron con base en la Metodología del Registro para la Búsqueda y Organización de la Información Científica (CIFE, 2017), siguiendo los pasos que a continuación se describen, ajustados por la autora de este artículo para asegurar la confiabilidad:

- Se extrajeron categorías del tema y se convirtieron en preguntas que fueron respondiéndose a medida que se avanzó en la búsqueda.

- Se realizó un rastreo en fuentes académicas con frases clave como: "educación inclusiva en el aula", "procesos áulicos inclusivos", "estrategias áulicas inclusivas", "enseñanza e inclusión", "aprendizaje e inclusión" y "evaluación e inclusión".
- Se diligenció una matriz en la que se expuso con información clave el análisis de los documentos encontrados para seleccionarlos por años (en su gran mayoría con fecha de publicación no mayor a cinco años). La información expuesta en dicha matriz respondió al nivel de indagación (nacional o internacional), año de publicación, fuente de información (artículo científico, tesis doctoral, libro, etc.), título del trabajo, autor(es), aportes puntuales a la temática, reflexión ante la misma, referencia y dirección electrónica (si se hizo en búsqueda virtual).
- Se procedió a la construcción del artículo con las diferentes teorías, entretejidas de manera que la escritura pudiera dar fe de una verdadera hermeneusis.

CONCLUSIONES

Este cúmulo de acciones en torno a visibilizar la inclusión en el aula apunta a que el docente tiene la responsabilidad ética y moral de ser garante de este derecho innegable, de abrir las puertas a un verdadero reconocimiento del otro con sus capacidades y limitaciones que lo hacen único, asegurando así la equidad, la empatía y todos los valores que deben permearla, haciendo que cada acción se planifique y ejecute asertivamente. Se consideraron planteamientos como el de Jumbo-Jumbo (2024), convencida de que todo hace parte de un proceso; este autor afirma que "la inclusión escolar no es un destino final, sino un viaje en constante evolución hacia un entorno educativo más equitativo y enriquecedor; es por ello que los esfuerzos que se están sumando en todas las instituciones educativas constituyen un elemento clave para la equidad y el progreso social" (p. 45).

Entonces, de acuerdo con la realidad evidenciada, se logró constatar que las prácticas inclusivas asertivas en el aula son la clave para una verdadera inclusión, siempre y cuando el docente, como protagonista, direccione de forma asertiva y sea consciente de pensar, planificar y ejecutar el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación tenga coherencia con las necesidades del contexto y la atención a la diversidad e individualidad. Esto implica tener en cuenta la importancia de los ritmos y estilos de aprendizajes en los procesos áulicos.

REFERENCIAS

Arce, F., Carvajal, F. y Martínez, G. (2022). Percepción docente frente a la evaluación formativa como estrategia de atención de la diversidad en aula escolar. http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6655/TPEDIF%20373.pdf?sequence=1

Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional N.º 114. Julio 4, 1991. Art. 67. Colombia.

Cornejo, C. y Almonacid, E. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(19). https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828

Decreto N.º 1421. (Gaceta Oficial del Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Echeita, G. (2016). Educación inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. Recuperado de https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Echeita_75%20final.pdf

Farfán, D., Huerto, E., Asto, Y., Sanabria, L., Sánchez, J., Fuentes, L. y Farfán, J. (2023). Aporte de la hermenéutica y la fenomenología en la investigación: Una reflexión teórica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 4064-4075.

Fonseca, S., Requeiro, R. y Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. Revista Universidad y Sociedad, 12(5), 438-444. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438&lng=es&tlng=es

García, X., Guirado, V., Largo, E. y Bermúdez, I. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. Conrado, 18(87), 298-305. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000400298&script=sci_arttext&tlng=en

Guzmán, J. (2021). Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento [Tesis doctoral]. https://ciencia.lasalle.edu.co/items/e2e1f584-784b-440f-b7c1-e290cceb06f4

Jumbo, J. (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(13), 52-69. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206

Lacruz, I., Fernández, I. y Tárraga, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Análisis de las variables que influyen en su configuración. Universidad-Verdad, 1(80). https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515

Larrota, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 16(3). https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4977

López, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 7(2), 110-117.

Lara, L. (2025). Equidad educativa, una gran oportunidad para la inclusión social. Ducere: Revista de Investigación Educativa, 4(1), e202501. https://ducere.cl/index.php/drie/article/view/35

Martínez, J., Palacios, G. y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. Ra Ximhai, 19(1). https://www.researchgate.net/profile/Jose-Isaias-Martinez-Corona-2/publication/369385707

Martínez, J., Palacios, G. y Oliva, D. (2019). Análisis de la gestión para resultados en el marco de la sociedad del conocimiento. Atenas, 3(47), 180-197. https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102011/478060102011.pdf

Martínez, C., Deneb, E., Pindad, C., Gallardo, F., Carter, B. y Peña, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: Un estudio en contexto chileno. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 48, 919-926.

Martínez, M. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4(4), 38-59. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.227

Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? Revista Innova Educación, 3(3), 33-52. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002

Muntaner, J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. Revista Electrónica Educare, 26(2), 85-105. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200085

Norma Técnica 2022. (Gaceta oficial del Ministerio de Educación Nacional). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Mayo 2022. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Sánchez, C. (2021). La inclusión como proceso socioeducativo y de investigación en el aula: un profesional inclusivo. En C. Sánchez (Coord.), La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos (pp. 8-32). UNED. https://books.google.es/books?id=5e8_EAAAQBAJ

Solís, P., Gallego, M. y Real, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. Páginas de Educación, 15(2), 1-21. https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803

Velazco, A. y Domich, A. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. Revista Boliviana de Educación, 7(13), 114-124. https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1623

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL TEATRO: RECURSO EFICIENTE PARA EL ANÁLISIS DE LA NORMATIVA LEGAL.

Autor: Carol Cristy Muziotti Hernández
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico:
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5274-5354
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5350

p.p. 124-134

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito implementar una estrategia didáctica basada en el teatro para optimizar el análisis de la normativa legal bomberil en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes del Programa Nacional de Formación en Ciencias del Fuego y Seguridad Contra Incendios de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Carúpano, estado Sucre (periodo I-2025). Mediante simulaciones creativas y representaciones actorales de casos hipotéticos en el aula, se buscó fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la norma jurídica. La investigación se orientó a lograr la comprensión profunda de la legislación, fomentando la toma de conciencia sobre el fenómeno del déficit de comprensión legal en la comunidad estudiada. Metodológicamente, el estudio se sustentó en el paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, bajo el método de Investigación Acción Participativa y Transformadora, orientada a recolectar información, analizarla y accionar soluciones. Los hallazgos revelaron dificultades iniciales en el uso de recursos escénicos y limitaciones en la producción de textos legales. A partir de estas necesidades, se diseñó, aplicó y sistematizó la estrategia didáctica. Se concluye que el teatro constituye un recurso eficiente que facilita el análisis e interpretación crítica de textos legales, mejorando la motivación, la comunicación y la innovación educativa en la enseñanza de la Legislación Bomberil.

Palabras clave: análisis eficiente, estrategia didáctica, déficit de comprensión, normativa legal, legislación bomberil.

THEATER DIDACTIC STRATEGY: AN EFFICIENT RESOURCE FOR THE ANALYSIS OF LEGAL REGULATIONS

Abstract

CITA EN APA:

Muziotti Hernández, C. C. (2026). Estrategia didáctica del teatro: recurso eficiente para el análisis de la normativa legal. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 124-134. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The purpose of this article is to implement a theater-based didactic strategy to optimize the analysis of firefighter legal regulations in the academic activities of students in the National Training Program in Fire Sciences and Fire Safety at the National Experimental Security University (UNES), Carúpano, Sucre State (period I-2025). Through creative simulations and acting representations of hypothetical cases in the classroom, the aim was to strengthen the teaching-learning process of legal norms. The research focused on achieving a deep understanding of legislation, fostering awareness regarding the phenomenon of legal comprehension deficits in the studied community. Methodologically, the study was based on the socio-critical paradigm with a qualitative approach, using the Participatory and Transformative Action Research method, aimed at collecting information, analyzing it, and enacting solutions. The findings revealed initial difficulties in the use of scenic resources and limitations in the production of legal texts. Based on these needs, the didactic strategy was designed, applied, and systematized. It is concluded that theater constitutes an efficient resource that facilitates the critical analysis and interpretation of legal texts, improving motivation, communication, and educational innovation in the teaching of Firefighter Legislation.

Keywords: efficient analysis, didactic strategy, comprehension deficit, legal regulations, firefighter legislation.

STRATÉGIE DIDACTIQUE DU THÉÂTRE : UNE RESSOURCE EFFICACE POUR L'ANALYSE DE LA RÉGLEMENTATION LÉGALE

Résumé Le but de cet article est de mettre en œuvre une stratégie didactique basée sur le théâtre pour optimiser l'analyse de la réglementation légale des pompiers dans les activités académiques des étudiants du Programme National de Formation en Sciences du Feu et Sécurité Incendie de l'Université Nationale Expérimentale de la Sécurité (UNES), Carúpano, État de Sucre (période I-2025). Grâce à des simulations créatives et des représentations théâtrales de cas hypothétiques en classe, l'objectif était de renforcer le processus d'enseignement-apprentissage des normes juridiques. La recherche visait à parvenir à une compréhension approfondie de la législation, en favorisant une prise de conscience du phénomène de déficit de compréhension juridique dans la communauté étudiée. Méthodologiquement, l'étude s'est appuyée sur le paradigme sociocritique avec une approche qualitative, utilisant la méthode de Recherche-Action Participative et Transformatrice, orientée vers la collecte d'informations, leur analyse et la mise en œuvre de solutions. Les résultats ont révélé des difficultés initiales dans l'utilisation des ressources scéniques et des limitations dans la production de textes juridiques. Sur la base de ces besoins, la stratégie didactique a été conçue, appliquée et systématisée. Il est conclu que le théâtre constitue une ressource efficace qui facilite l'analyse et l'interprétation critique des textes juridiques, améliorant ainsi la motivation, la communication et l'innovation éducative dans l'enseignement de la Législation des Pompiers.

Palavras-chave: analyse efficace, stratégie didactique, déficit de compréhension, réglementation légale, législation des pompiers.

ESTRATÉGIA DIDÁTICA DO TEATRO: RECURSO EFICIENTE PARA A ANÁLISE DA NORMATIVA LEGAL

Resumo

O objetivo deste artigo é implementar uma estratégia didática baseada no teatro para otimizar a análise da normativa legal de bombeiros nas atividades acadêmicas dos estudantes do Programa Nacional de Formação em Ciências do Fogo e Segurança Contra Incêndios da Universidade Nacional Experimental de Segurança (UNES), Carúpano, estado de Sucre (período I-2025). Por meio de simulações criativas e representações teatrais de casos hipotéticos em sala de aula, buscou-se fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da norma jurídica. A pesquisa orientou-se para alcançar uma compreensão profunda da legislação, fomentando a conscientização sobre o fenômeno do déficit de compreensão legal na comunidade estudada. Metodologicamente, o estudo sustentou-se no paradigma sociocrítico com abordagem qualitativa, sob o método de Pesquisa-Ação Participativa e Transformadora, voltada para coletar informações, analisá-las e acionar soluções. Os achados revelaram dificuldades iniciais no uso de recursos cênicos e limitações na produção de textos legais. A partir dessas necessidades, a estratégia didática foi desenhada, aplicada e sistematizada. Conclui-se que o teatro constitui um recurso eficiente que facilita a análise e interpretação crítica de textos legais, melhorando a motivação, a comunicação e a inovação educacional no ensino da Legislação de Bombeiros.

Mots-clés: análise eficiente, estratégia didática, déficit de compreensão, normativa legal, legislação de bombeiros.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias didácticas dentro del marco de la educación se definen, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), como "un procedimiento, conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (p. 115). Estas se constituyen, además, como los procesos o recursos conscientes y planificados que emplea un docente para enseñar y promover los aprendizajes dentro del sistema educativo en el que se desenvuelve.

Por tanto, el sistema educativo utiliza un conjunto de estrategias didácticas que permiten, de manera ventajosa tanto al docente como al estudiante, profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, ayudan a generar mayor autonomía e independencia, en el sentido de desarrollar habilidades para resolver problemas; de la misma manera, permiten comunicarse y obtener un mayor acercamiento y motivación que optimice la relación educativa entre educando y educador.

Sin embargo, el sistema educativo también puede presentar una serie de incongruencias y adversidades que entorpecen el desarrollo curricular de las carreras ofertadas, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje estudiantil puede verse afectado en la motivación para el estudio, lo cual obstaculiza el rendimiento académico e incluso puede conducir a la deserción escolar.

Con relación al tema, Rodríguez (2022) reflexiona señalando que, en el sistema educativo —y más aún en sus diferentes modalidades: inicial, primaria, básica y universitaria—, las estrategias no siempre funcionan de la mejor manera para los docentes ni para los alumnos, debido a que el ritmo de clase suele ser más lento. Además, el docente ha tenido que reforzar sus actividades académicas por las diversas dificultades para obtener los recursos necesarios y adaptarlos a la realidad, lo que, en efecto, ha generado en el estudiante mayor dependencia de las actividades educativas tradicionales, poca motivación y frustración por no cumplir con los compromisos asignados.

No obstante, particularmente a lo que se refiere el autor, las estrategias didácticas pueden mostrar fallas debido a que el docente no siempre emplea los medios o recursos pedagógicos alternativos de estímulo, comprensión y trabajo colaborativo con el estudiantado. Aunque no todo es desventajoso, pues hoy en día en la educación se implementan estrategias didácticas en cada asignatura estrechamente relacionadas con métodos como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el

uso de la tecnología (realidad virtual, plataformas colaborativas) y la investigación para fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo.

En el caso particular de la educación universitaria, la aplicación de las estrategias didácticas se ha fundamentado en un conjunto de acciones y métodos planificados por los docentes en las carreras y asignaturas, con el fin de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes en el desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias del ámbito profesional.

En el ejercicio profesional de una carrera determinada se manejan diversas especializaciones que especifican funciones diferentes con ámbitos legales propios. Por tanto, un profesional del área de la medicina no puede comparar su marco legal con el de un profesional de administración de desastres o del cuerpo bomberil, ya que son de naturalezas distintas. Por ello, en el aspecto curricular se oferta y justifica la inclusión de la asignatura de Legislación con carácter de obligatoriedad en todas las áreas.

Al respecto, Casalta (2022) considera que en todas las carreras existe un saber concerniente al área de legislación que, por la naturaleza de cada especialidad, va en correspondencia con la normativa legal que la sustenta. En pocas palabras, la materia busca interpretar las leyes en que se centra el área profesional bajo un enfoque interpretativo-fenomenológico y hermenéutico; esto permite analizar el significado de las reglas y normas pertinentes. Desde la perspectiva de los estudiantes, se deben utilizar herramientas como la lectura activa, el debate, la investigación y el análisis de casos para profundizar en la comprensión de su contexto social y su aplicación.

Si bien es cierto, como refiere Casalta, que las instituciones universitarias establecen la asignatura de legislación para que cada profesional sepa fundamentarse en lo legal a lo largo de su desempeño, los estudiantes han presentado dificultades para comprender el articulado de la ley. Por ello, en casi todas las universidades, los discentes presentan deficiencias para comprender de forma interpretativa lo que indica cada reglamento, decreto y ley. Esto amerita la necesidad de mejorar, en el sistema curricular universitario, las estrategias pedagógicas y didácticas para que los jóvenes se sientan más motivados, comunicativos y participativos al desarrollar sus actividades académicas (Fernández, 2022).

En efecto, muchas universidades, específicamente en Venezuela, presentan necesidades de elaborar acciones que complementen los métodos pedagógicos existentes para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como ejemplo ilustrativo se encuentra la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) de Carúpano, estado Sucre, en la que se observó resistencia estudiantil hacia la innovación. Igualmente, la carga de trabajo, tanto de los docentes como de los alumnos, dificulta el diseño adecuado de estrategias que realmente ayuden al estudiantado a comprender la diversidad de temáticas, debido a una gestión y organización mejorables.

Por tanto, surgió la necesidad de implementar una estrategia didáctica como el teatro para el desarrollo de la asignatura Legislación Bomberil, con el fin de que el educando pueda analizar e interpretar artículos legales, fomentando el aprendizaje significativo al conectar conocimientos previos con nuevos conceptos. Así, se promueve la lectura activa con un ideal crítico en la resolución de problemas, preparando al educando para contextos reales de su profesión.

En definitiva, el teatro es una estrategia didáctica adecuada para mejorar la interpretación de leyes porque transforma la lectura pasiva en una experiencia activa y empática, fomentando la comprensión a través de la dramatización, el diálogo y la representación de conflictos legales. Es una metodología que desarrolla habilidades como la empatía, la argumentación, la comunicación y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes no

solo memorizar, sino entender los matices de las leyes desde diferentes perspectivas.

Por lo expuesto anteriormente, se establecen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las acciones actuales que emplea el docente para el análisis eficiente de la normativa legal bomberil en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Carúpano, Sucre, I-2025? ¿Qué estrategia se debe implementar para dicho análisis eficiente? ¿Cuáles son los resultados generados por la aplicación de la estrategia implementada? ¿Qué estrategias se combinaron con la diseñada para el análisis eficiente de la normativa legal bomberil en este contexto?

En función de responder a las interrogantes planteadas, se establece el propósito general, que consiste en implementar la estrategia didáctica para el análisis eficiente de la normativa legal bomberil en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Carúpano, Sucre, I-2025.

Aunado a lo anterior, se plantean los propósitos específicos: diagnosticar las acciones que utilizan los docentes para la enseñanza y aprendizaje de los educandos cursantes de la unidad curricular Legislación Bomberil del Programa Nacional de Formación Bomberil en Ciencias del Fuego y Seguridad Contra Incendios, de la UNES, Municipio Bermúdez, estado Sucre, periodo académico I-2025.

En vista de esto, diseñar una estrategia didáctica basada en una obra teatral que simule una realidad jurídica para el análisis efectivo de la normativa legal. Finalmente, ejecutar, evaluar y sistematizar la estrategia didáctica en conjunto con las estrategias existentes desarrolladas por la docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

SUSTENTOS TEÓRICOS

Las estrategias didácticas se definen como el conjunto de acciones realizadas por el docente con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, involucran todas aquellas actividades diseñadas para que el conocimiento sea percibido de forma más efectiva por parte del alumnado, siendo ejecutadas por profesores o expertos en el campo.

Estas estrategias presentan diversas tipologías y comprenden una serie de procedimientos que el docente utiliza para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se logra mediante la implementación de métodos didácticos que optimizan la adquisición de conocimientos, estimulando a su vez el pensamiento creativo y dinámico del estudiante.

En este orden de ideas, se establece que los diversos tipos de estrategias didácticas suelen ser empleadas de manera general por los docentes debido a sus resultados positivos en el rendimiento académico. Según Euroinnova (2023), existen seis (6) tipologías principales:

- **Estrategias de ensayo.** Esta metodología evalúa los conocimientos adquiridos por el estudiante sobre un tema impartido o investigado. Aunque en algunos casos se basa en la repetición, su función principal es servir como un espacio donde el individuo puede expresar sus ideas, conceptos y conocimientos, desarrollando así la facilidad de expresión escrita, la comprensión lectora y el análisis crítico.
- **Estrategias de elaboración.** Sirven como un puente entre los conocimientos previos y los nuevos por adquirir. Su importancia radica en establecer un vínculo relacional entre lo nuevo y lo conocido, lo que facilita la retención de la información. Este proceso posee dos categorías, simple y compleja, cuya aplicación dependerá del nivel de profundidad requerido.
- **Estrategias de organización.** Tienen la finalidad de estructurar los contenidos, dividir y asociar temas, establecer jerarquías y categorizar la información, de manera que

el proceso de enseñanza y aprendizaje fluya con mayor facilidad.

- **Estrategias de comprensión.** Presentes en todo el proceso educativo, son fundamentales para establecer buenas relaciones interpersonales entre docente y alumno, logrando un mayor entendimiento. Además, permiten una evaluación constante de las capacidades y la efectividad de las estrategias aplicadas para mejorar el rendimiento académico.
- **Estrategias de apoyo.** En este punto, es crucial identificar las fallas que puedan existir en las estrategias pedagógicas aplicadas. Esto no implica que una estrategia sea ineficaz *per se*, sino que quizás no es la más apta para los requerimientos del estudiante. Es ideal reevaluar para optimizarlas; este soporte es uno de los roles indispensables del profesional, pues de ello dependerá el éxito de la aplicación técnica.
- **Estrategias de simulación.** Esta estrategia sitúa al alumno en un escenario donde debe desempeñarse como ejecutor de acciones similares a las del campo profesional, con el fin de ejercitarlas, comprenderlas y dominarlas a través de la reflexión (p. 78).

Por tanto, siendo el aprendizaje por simulación el foco de interés de la presente investigación, se considera una estrategia didáctica clave, ya que permite al estudiante ser partícipe de su propio aprendizaje y construir nuevos conocimientos mediante la asociación con saberes previos. En definitiva, la simulación con fines didácticos —como las dramatizaciones y el teatro— se fundamenta en la réplica de situaciones del mundo real para lograr objetivos académicos que aceleren y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje (De la Torre y Barrios, 2012).

Para efectos de este artículo, se retoma la definición de teatro de Reyes (2014), quien lo considera como:

Una de las expresiones humanas más completas y sugerentes, ya que integra diversas disciplinas y formas de expresión, como son la palabra, el movimiento y las acciones de los personajes, los elementos visuales y escenográficos [...] que se integran en una representación de situaciones, emociones y conflictos humanos y sociales, que sirven como un espejo complejo y sugerente del comportamiento humano (p. 11).

Según este autor, el teatro es, en esencia, una de las expresiones humanas más completas dentro de las manifestaciones artísticas y culturales, debido a los elementos que lo integran y su condición interdisciplinaria.

De tal modo, el teatro que se lleva a la escuela, liceo o universidad se denomina *educativo* y consiste en aplicar las técnicas teatrales en el aula con el propósito de comunicar información (Queiroz, 2006). La actividad teatral ofrece al espectador la posibilidad de imaginar la historia y su contexto como creíbles, mediados por la puesta en escena y la representación actoral, utilizando recursos como el texto, los personajes, la escenografía y el sonido.

En lo concerniente a la participación, es importante resaltar que el teatro facilita un proceso que interrelaciona lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual (Quintero y Valero, 2011), constituyéndose en una poderosa herramienta motivacional al permitir un diálogo para transmitir mensajes. De igual forma, la interacción que se provoca entre espectador y actor favorece la reflexión sobre dicho mensaje. De hecho, Cano (2017) señala que "la misma dinámica en el teatro no permite la indiferencia; por el contrario, promueve el diálogo eficaz que facilita la consolidación de aprendizajes significativos" (p. 7).

Por consiguiente, el teatro es el arte de la representación y el juego de roles, donde se refleja la creatividad de los participantes. Desde edades tempranas existe una disposición natural para la imitación y la actividad dramática, correspondiente a

una motivación intrínseca. Así, "los guiones son herramientas para crear vida y para entender la vida a través del arte" (Garibello y Quiroga, 2015, p. 42).

En suma, el teatro constituye un medio, recurso o estrategia didáctica que fortalece el proceso educativo, sujeto a elementos básicos (texto, dirección, actuación, escenografía, utilería, iluminación, sonido, vestuario, maquillaje, coreografía y audiencia) para lograr una puesta en escena satisfactoria. Esto enriquece el pensamiento crítico, la empatía, la comprensión, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, generando confianza en el contexto de estudio del educando.

Dentro de los tipos de teatro, el *teatro escolar* ha cobrado fuerza como estrategia para dinamizar problemáticas y mejorar comportamientos en la escuela. En esta línea, Garibello y Quiroga (2015) revelan que:

El teatro escolar se constituye en apoyo pedagógico, de tal modo que una obra de teatro escolar puede tener efectos pedagógicos y didácticos si se aprovecha el gran caudal de energía que el estímulo del juego produce en el niño (p. 40).

Lo anterior indica que el teatro en la escuela contribuye a la motivación académica por su componente lúdico; no se limita al aprendizaje de un guion, sino que despierta interés, desarrolla la creatividad y permite profundizar en contenidos.

Asimismo, en el teatro escolar el estudiante puede asumir dos roles: uno activo o protagónico (actor) y otro como espectador. Para esta investigación, se enfoca más en el rol de actor, buscando despertar la motivación y sensibilizar sobre temas artísticos.

En este sentido, Corral (2013) expresa que se habla de teatro cuando:

Se sitúan en movimiento los distintos lenguajes que participan en el acto comunicativo —la palabra, la voz, el gesto o el movimiento corporal— en una situación creada ficticiamente... asimismo, señala que los grandes directores e investigadores teatrales del siglo XX ya pusieron el acento en el hecho de que no es posible separar la palabra de los impulsos que la inspiran ni del cuerpo y voz que la producen (p. 102).

Esto invita a pensar que, en el teatro, el acto comunicativo asume un matiz especial al integrar diversos lenguajes para cautivar al espectador y transmitir el mensaje. Al respecto, Brook (2009) señala: "Existe la voz, pero no se puede separar la voz de la palabra, no se puede separar la voz del cuerpo... ni las pulsiones y acciones del sentido" (citado en p. 115). Esto connota que el teatro es una herramienta integrada donde los componentes del acto comunicativo son inseparables.

Cabe aclarar que la implementación del teatro pedagógico y los talleres teatrales en el aula busca mejorar la motivación estudiantil y validar metodologías que atiendan sus necesidades. Se considera que el teatro pedagógico constituye, según Muñoz y Parada (2015), "un medio eficaz para lograr romper las barreras que a lo largo de la vida estudiantil cada individuo va construyendo" (p. 22), refiriéndose a barreras físicas, cognitivas o personales que afectan las relaciones escolares.

El teatro en las instancias educativas presenta ventajas significativas que mejoran la vida escolar, trascendiendo el aprendizaje de un guion. Según Centeno y Aguilera (2007), citados en Garibello y Quiroga (2015), entre sus beneficios se encuentran:

Fortalece los lazos amistosos y facilita el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo; ayuda al alumno a expresar y socializar sus ideas; fomenta la creatividad y la espontaneidad; fortalece la autoestima y la confianza; ayuda al desarrollo del lenguaje y habilidades de oratoria; fomenta el hábito de la lectura y ayuda a la formación del criterio para la comprensión histórica y de valores cívicos y morales (p. 10).

Estas ventajas se traducen en logros tangibles: mejores relaciones afectivas, respeto a la palabra y a sí mismo, ampliación léxica, superación del pánico escénico y afianzamiento de valores.

El disfrute que los estudiantes de cualquier nivel muestran hacia el teatro favorece su empleo como estrategia de aula, contribuyendo a mejores prácticas de enseñanza. Muñoz y Parada (2015) afirman que "el disfrute que las actividades teatrales pedagógicas tienen para los niños y jóvenes es una ventaja que se puede aprovechar para afianzar diversos aspectos relativos a la educación" (p. 24).

Igualmente, expresan que "la creatividad es un componente asociado con el teatro que hace que niños y grandes se integren de una forma muy placentera con las infinitas temáticas que pueden representarse". Esto implica que el desarrollo de un pensamiento creativo es vital para que las escenas sean apreciadas. Además, complementan afirmando que el teatro pedagógico afecta favorablemente "factores emocionales, cognitivos, educativos y de la personalidad y estos juntos, apoyan el proceso de la enseñanza" (p. 24).

Finalmente, las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística y Cultural emanadas del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2024) destacan los efectos del teatro y su relación con la lectura. De hecho, la interpretación formal de una obra de arte se define como "el proceso de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen su estructura y la identificación del papel que juegan éstos en la configuración de dicha obra como un todo" (p. 36). En este sentido, una obra de teatro se interpreta de manera similar a un texto: requiere decodificar e interpretar sus unidades de análisis para verbalizar lo que se ve, escucha y entiende, constituyendo la literalidad de lo icónico en el lenguaje teatral.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Los paradigmas epistemológicos se consideran modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. En este sentido, la investigación realizada se fundamentó en el paradigma sociocrítico, dado que se estudió el significado interpretativo que adquiere un ambiente de simulación en la práctica de los estudiantes cursantes de la unidad curricular Legislación Bomberil del Programa Nacional de Formación Bomberil de la UNES, municipio Bermúdez del estado Sucre, periodo I-2025. El objetivo fue obtener resultados susceptibles de análisis, interpretación y cuestionamiento, para construir, de acuerdo con la realidad social de los sujetos de estudio, un nuevo pensamiento crítico que fortaleciera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el enfoque fue cualitativo, orientado a buscar la transformación de la realidad mediante el logro de una conciencia autorreflexiva y crítica. En este caso, el diálogo, el debate y la praxis (relación teoría-práctica) constituyeron los ejes primordiales de la investigación.

En consecuencia, el método se sujetó a la Investigación Acción Participativa y Transformadora, orientada a recolectar información, analizarla, actuar sobre el problema, encontrar soluciones y promover su transformación. Al respecto, Pilchert y Cortazzy (2023), en su texto *La investigación acción-participativa*, hacen referencia al “bagaje ético, epistémico y metodológico que reúne la investigación acción” (p. 34). En cuanto a lo ético y epistémico, se manifiesta una actitud crítica ante los problemas cotidianos, reconociendo las circunstancias y profundizando en su estudio a favor de la transformación.

Respecto a los informantes clave, se seleccionaron cuatro sujetos con edades y características bien definidas, vinculados a un muestreo intencional, el cual parte de seleccionar a aquellas personas que presentan las características o el conocimiento amplio sobre el hecho que se desea indagar. Asimismo, los participantes seleccionados

presentaban las mismas deficiencias en el código escrito, analítico e interpretativo de la ley; por lo tanto, se decidió enfocar las acciones hacia ellos para verificar si la propuesta planteada era fiable para mejorar su proceso de producción analítica e interpretativa, tanto escrita como oral.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se empleó la observación participante con el instrumento de guía de observación, lo que implicó involucrar al investigador en el contexto, considerándolo un miembro más del grupo. Por otro lado, se aplicó una entrevista semiestructurada mediante una guía de preguntas dirigida a un docente del área de legislación y a los cuatro sujetos de estudio, con el fin de obtener respuestas voluntarias. Finalmente, los procedimientos siguieron lo establecido por el método de investigación participativa: diagnóstico, observación, planificación de acciones, ejecución, evaluación y sistematización.

REFLEXIONES FINALES

Tras la revisión de la literatura y la culminación del análisis e interpretación de resultados a través de las etapas de la investigación (planificación, acción, observación, reflexión y sistematización), se reflexiona sobre la importancia de la estrategia didáctica del teatro como medio de simulación. Esta estrategia demostró ser eficiente para estimular el análisis e interpretación de artículos referentes a la legislación bomberil, utilizando la lectura y la escritura analizadas e interpretadas a través del arte escénico como recurso didáctico. Igualmente, se evidenció su aporte a la institución educativa y a los sujetos, al conceptualizar lo establecido en la propuesta, generando beneficios para la comunidad educativa en general.

En función de ello, se determinó que, para generar un diseño pertinente, era necesario realizar un estudio previo de las características de los sujetos involucrados. Dicho estudio se llevó a cabo mediante la observación de clases, enfocándose en los roles de estudiantes y docente durante el desarrollo de un tema de Legislación Bomberil, así como a través de entrevistas semiestructuradas realizadas por separado a cuatro de los actores.

Se observó que tanto el docente como los estudiantes reconocieron la importancia de la enseñanza y el aprendizaje a través de escenas, en conjunto con la lectura y escritura analítica e interpretativa. Tal como señala Peralta (2001), “por medio del análisis e interpretación de la lectura y la escritura, se desarrolla la capacidad para expresarse” (p. 47). Por ello, es fundamental comprender lo que se lee; un individuo que no posee comprensión lectora enfrenta dificultades para estudiar y, por ende, para aprender en todas las áreas del saber.

En vista de lo anterior, en el teatro no solo se leen textos, sino también escenas, entendidas como la imagen que se transmite. Como expresa Acaso (2016), “las escenas son al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje escrito”. Dado que las escenas son imágenes que constituyen un recurso atractivo para los jóvenes, la investigación propuso motivar la lectura y la escritura a través de escenas dadas por imágenes preestablecidas, utilizando el teatro como recurso didáctico para simular una realidad determinada. Esto permitió establecer el análisis e interpretación de un caso legal para ofrecerle una solución adecuada.

De lo planteado, se reflexiona que el teatro contribuye a que el proceso de analizar e interpretar lo leído y escrito no sea monótono, sino atractivo y creativo. En un sentido similar, Lerner (2019) resalta que otro aspecto importante dentro de la educación es que el teatro permite, a través de las competencias de lectura, la interpretación de dichas prácticas. Por tanto, el teatro favorece el proceso argumentativo por sus características intrínsecas, ya que tiene como función establecer un diálogo con el público observador, relacionando significados que promueven el intercambio comunicativo, el aprendizaje colaborativo y la interdisciplinariedad dentro de la institución educativa. Asimismo,

fomenta la motivación de los actores participantes, tal como lo refleja la encuesta realizada al docente participante.

Con base en lo anterior, queda el compromiso de hacer extensiva la propuesta de investigación, no solo a los demás niveles de educación universitaria, sino también a la educación primaria, secundaria y diversificada, dando continuidad automática al proceso y abriendo la posibilidad de socializar la propuesta con otras instituciones educativas.

REFERENCIAS

Acaso M. (2016). El lenguaje visual. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.

Brook, P. (2009). Avec Grotowski, Arles, Actes Sud-Papiers, collection Apprendre. Didáctica. RIC.

Corral-Fulla, A. (2013). E*l* teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. RD.

Casalta, R. (2022) Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza en educación Universitaria. UKA.

Cano, A. (2017). Cátedra escolar de teatro y artes escénicas.. https://docplayer.es/87720109-Catedra-escolar-de-teatro-yartes-escenicas-arles-cano-educacion-artistica-i-e-federico-ozanam.html

De la Torre, S y Barrios, O. (2012). Estrategias didácticas innovadoras. Octaedro.

Díaz Barriga, A y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.

Euroinnova (2023). Conoce sobre los tipos de estrategias pedagógicas. Euroinnova Internacional On Line Education. https://www.euroinnova.com/blog/tipos-de-estrategias-pedagogicas

Fernández, G. (2022). La educación universitaria, en una mejor calidad de vida. Trillas.

Garibello, L. y Quiroga, P. (2015). El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en niños y niñas de la institución educativa Rufino José Cuervo sur sede Madre Marcelina. UTC.

Lerner, D. (2019). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf.

Muñoz, L. y Parada, L. (2015). El teatro pedagógico como herramienta de desarrollo de las habilidades de expresión oral en los niños, a partir de la propuesta de talleres y unidades didácticas aplicadas en el grado sexto del Colegio Pierre de Fermat. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Ministerio del poder popular para la Educación, Ciencia y Tecnología. (2024). El teatro y los efectos en la lectura. Caracas. Venezuela.

Queiroz C., R. (2006). Teatro Educativo. http://www.cobra.pages.nom.br/ecpteatropedag.html

Quintero, L. y Valero, I. (2011). El teatro como instrumento pedagógico para la Enseñanza de la educación ambiental. http://opac.unellez.edu.ve/pmb3_pii/opac_css/doc_num.php?explnum_id=68

Peralta (2001). Escuela y escritura. Una dupla problemática. El lulú coquette. *Revista dedidáctica de la lengua y la literatura, año 1,* (1). Buenos Aires. El Hacedor.

Pilcher, N. y Cortazzi, M. (2023). Qualitative' and 'quantitative' methods and approaches across subject fields: implications for research values, assumptions, and practices. *Quality y Quantity, 58* (3), 2357–2387. http://dx.doi.org/10.1007/s11135-023-01734-4

Rodríguez, C. (2022). Estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en la transmisión del conocimiento en el aula universitaria. BROK.

Reyes, C.J. (2014). Historia del teatro y la literatura dramática para la infancia y juventud. El teatro va a la escuela. http://www.oei.es/publicaciones/MetasTeatro.pdf

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

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

Autor: Cindy Vanesa Galeano
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: Vanessagaliano310@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8353-3580
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5355*

p.p. 135-142

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

CITA EN APA:

Galeano, C. V. (2026). Influencia parental en el rendimiento académico: participación y motivación en estudiantes de educación primaria mediada por tecnologías de la información y la comunicación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 135-142. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

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

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

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

RÉSUMÉ

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

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

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

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver estratégias de intervenção para melhorar a participação parental e o desempenho acadêmico de alunos do 5º ano da Unidade Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", no estado de Barinas, Venezuela. Metodologicamente, enquadrou-se no paradigma positivista, com abordagem quantitativa, sob a modalidade de projeto viável. A população foi composta por 20 estudantes, seus representantes e 10 docentes, utilizando como técnica principal a aplicação de uma pesquisa e um questionário estruturado com escala Likert, validado por juízo de especialistas e pelo coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach. O diagnóstico inicial revelou uma desconexão crítica entre o desejo dos pais de apoiar seus filhos e as ações concretas realizadas, devido a barreiras de tempo e comunicação. Os resultados após a implementação do "Programa de Fortalecimento por meio do Google Classroom" mostraram um aumento de 40,7% na média de participação parental e uma elevação de 19,8% na média geral da turma. Conclui-se que a integração das TIC atua como uma sala de aula estendida que supera limitações físicas dos representantes. Recomenda-se formação

contínua em ferramentas digitais para consolidar o vínculo escola-família e garantir a sustentabilidade do desempenho acadêmico.

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

.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el rendimiento académico de los estudiantes se ha convertido en una prioridad fundamental dentro del ámbito educativo, dado que constituye un indicador clave del éxito escolar y del desarrollo integral de los alumnos (Fan & Chen, 2001). Sin embargo, uno de los desafíos recurrentes en el contexto venezolano, particularmente en zonas rurales y periurbanas, es la baja participación parental en este proceso (Hernández, 2018). Esta problemática se agrava en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde las extensas jornadas laborales y las limitaciones de recursos dificultan el involucramiento activo de los progenitores en la formación de sus hijos (Martínez et al., 2016).

La investigación llevada a cabo en la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", ubicada en el municipio Bolívar del estado Barinas, se centra en analizar cómo la implicación de los padres influye en el rendimiento académico de los estudiantes y en diseñar estrategias efectivas para fomentar esta participación mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De acuerdo con Epstein (1987), la participación de la familia en la educación de los niños tiene un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, lo cual subraya la importancia de considerar la educación como un esfuerzo colaborativo entre la escuela, la familia y la comunidad.

El contexto venezolano actual, caracterizado por una crisis socioeconómica compleja, ha impuesto barreras adicionales al sistema educativo, afectando tanto a las instituciones como a las familias (Cano de Faroh, 2011). Particularmente, en el estado Barinas, muchos padres enfrentan dificultades para involucrarse activamente en la formación de sus vástagos debido a la falta de recursos y tiempo, exacerbando así los desafíos educativos existentes (Martínez et al., 2016). Esta realidad contextual hace imperativo explorar alternativas innovadoras que permitan superar las limitaciones físicas y temporales de la participación parental tradicional.

Desde el enfoque teórico, diversas perspectivas sustentan la importancia de la participación parental en la educación. La teoría de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje social enfatiza el papel crucial de la interacción social y el entorno familiar en el desarrollo cognitivo del niño. Asimismo, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) resalta la necesidad de apoyo parental para promover la motivación intrínseca y el bienestar académico de los estudiantes. Por su parte, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite comprender cómo los diferentes sistemas de influencia, desde el microsistema familiar hasta el macrosistema sociocultural, interactúan para configurar el desarrollo infantil.

En este sentido, el presente estudio se justifica por su potencial para generar impactos positivos en múltiples niveles: metodológico, pedagógico, social y económico. Su alineación con la línea de investigación "Educación, desarrollo y gestión comunitaria" de la UPEL-IMPM Extensión Académica Barinas refuerza su relevancia académica y su potencial para contribuir al desarrollo educativo y comunitario en la región (UPEL, 2022).

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

TIC; (4) implementar el conjunto de estrategias de intervención; y (5) evaluar el impacto del programa en la participación parental, el rendimiento académico y el clima escolar.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria ha sido objeto de numerosos estudios en diversos contextos internacionales. En el contexto latinoamericano, García (2022) realizó un estudio cuantitativo con enfoque positivista en Lima Metropolitana, Perú, que involucró a 400 estudiantes de educación primaria. Esta investigación reveló una correlación positiva y significativa entre la influencia parental y el rendimiento académico. El autor encontró que el apoyo académico y la comunicación familiar eran las dimensiones de la influencia parental con mayor impacto en el desempeño escolar.

Por su parte, Alvarado (2022) en Colombia adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo para examinar la influencia parental en el rendimiento académico. Su estudio de caso, que incluyó entrevistas y observaciones a 15 padres y representantes, 3 docentes de aula y 20 estudiantes, corroboró la importancia de la participación y motivación parental en el éxito académico de los estudiantes de primaria.

Vásquez (2021) en Ecuador, mediante una investigación cuantitativa realizando un estudio de caso, analizó encuestas y entrevistas a 500 estudiantes de primaria a través de un análisis de varianza, obteniendo como resultado que la participación parental y la motivación parental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Rojas-Lizcano y Peña-Rojas (2021) exploraron el rol mediador de la motivación intrínseca en la relación entre la participación parental y el rendimiento académico en Bogotá, Colombia. Su estudio cuantitativo con 380 estudiantes y sus padres reveló que la participación parental no solo influye directamente en el rendimiento académico, sino que también lo hace indirectamente a través de la motivación intrínseca.

En el contexto venezolano, Hernández (2018) realizó un estudio cuantitativo con 500 estudiantes de educación primaria en la Universidad de Carabobo, confirmando que la participación y motivación parental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico. Briceño (2020) estudió la influencia de la participación de los padres en el rendimiento académico de alumnos de primaria en instituciones educativas públicas en Barinas, encontrando una relación positiva y significativa entre ambas variables.

Estos antecedentes demuestran consistentemente la importancia de la participación parental en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria en diversos contextos latinoamericanos, y revelan la necesidad de investigar estrategias específicas para contextos de vulnerabilidad socioeconómica como el que enfrenta la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva".

Bases Teóricas

Teoría de la Inversión en Capital Humano. Desarrollada por Gary Becker (1964), indica que las familias invierten en la educación de sus hijos porque esperan que esto les reporte un mayor retorno en forma de ingresos futuros. En el contexto de esta investigación, esta teoría permite comprender cómo la participación parental constituye una inversión de recursos (tiempo, esfuerzo, afecto) que genera dividendos en términos de rendimiento académico y, potencialmente, en oportunidades futuras para los estudiantes.

Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner. La teoría de Bronfenbrenner (1979) se fundamenta en que el desarrollo infantil está influenciado por una serie de sistemas interconectados: el microsistema (familia), el mesosistema (relaciones entre microsistemas), el exosistema (entornos sociales indirectos), el macrosistema (características culturales) y el cronosistema (tiempo y cambios a lo largo del desarrollo). Esta teoría es particularmente relevante porque permite analizar cómo la intervención mediante TIC fortalece el mesosistema escuela-familia, creando puentes comunicacionales que superan las barreras del exosistema y del macrosistema.

Teoría del Aprendizaje Social. Desarrollada por Albert Bandura (1977), establece que los niños aprenden a través de la interacción con los demás, especialmente con los adultos que los rodean. Los padres, como principales agentes de socialización,

desempeñan un papel crucial en la mediación de estas interacciones y en la creación de un entorno de aprendizaje propicio. Al proporcionar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y al participar activamente en la educación de sus hijos, los padres pueden influir positivamente en su rendimiento académico.

Teoría de la Autodeterminación. Desarrollada por Deci y Ryan (2000), propone que los individuos tienen una necesidad innata de autonomía, competencia y conexión. La autonomía se refiere al deseo de ser autorregulado; la competencia al deseo de sentirse capaz; y la conexión al deseo de establecer relaciones cercanas. La participación parental puede fomentar las tres dimensiones al proporcionar apoyo, retroalimentación constructiva y comunicación abierta entre padres e hijos.

Modelo de Inversión Social Parental. Este modelo propone que los padres invierten en la educación de sus hijos no solo con recursos económicos, sino también con capital humano (habilidades y conocimientos), capital social (redes de apoyo) y capital cultural (valores y prácticas). Cunha, Heckman y Pinto (2010) señalan que estos tipos de capital parental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los hijos.

Teoría de las Esferas de Influencia Traslapadas. Joyce Epstein (1987) propone que la educación es responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la comunidad. Cuando estas esferas se traslapan ampliamente, los estudiantes reciben mensajes consistentes sobre el valor de la educación y tienen mayores oportunidades de aprendizaje. Esta teoría fundamenta la importancia de crear alianzas mediante tecnologías que faciliten la comunicación y colaboración entre estos sistemas.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño de la Investigación

El diseño metodológico se enmarca dentro del paradigma positivista, el cual busca fundamentar el conocimiento en observaciones empíricas y mediciones precisas (Hernández et al., 2010). El enfoque es cuantitativo, lo que implica la recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento. El método adoptado es el proyecto factible, definido como un estudio orientado a la elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas (UPEL, 2002).

Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por un censo de 20 estudiantes de quinto grado (11 varones y 9 hembras), sus respectivos representantes y 10 docentes de la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", ubicada en Mijagual, municipio Rojas, estado Barinas. El uso de un censo completo en poblaciones pequeñas garantiza la representatividad total y elimina los errores de muestreo (Hernández et al., 2010).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se utilizó la encuesta como técnica principal de recolección de datos, instrumentalizada a través de tres cuestionarios estructurados basados en la escala psicométrica de Rensis Likert de cinco puntos (Nunca, Rara vez, A veces, A menudo, Siempre). Los instrumentos se enfocaron en cuatro dimensiones teóricas: participación en la educación, expectativas y apoyo, comunicación padres-maestros y ambiente familiar.

Validación y Confiabilidad

La validez de contenido se estableció mediante el juicio de expertos en metodología del IMPM-UPEL. La consistencia interna se determinó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, arrojando los siguientes índices: Encuesta para Estudiantes: 0.62; Encuesta para Docentes: 0.66; y Encuesta para Padres y Representantes: 0.64. Estos valores se sitúan en el rango de aceptabilidad (superior a 0.60) para investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales.

Procedimiento

La investigación se estructuró en cinco fases: (1) diagnóstico, mediante la identificación del problema y recolección de datos preliminares; (2) factibilidad, con un índice global obtenido de 4.65/5, indicando que el proyecto es altamente viable; (3) diseño del "Programa de Fortalecimiento de la Participación Parental mediante Google Classroom", que incluyó la creación de clases virtuales, automatización de recordatorios mediante Gmail y Google Calendar, encuestas mensuales mediante Google Forms, y trabajo colaborativo mediante Google Drive y Docs; (4) ejecución durante el año escolar 2025-2026; y (5) evaluación del impacto de la intervención.

Análisis de Datos

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

RESULTADOS

Diagnóstico Pre-Intervención

El diagnóstico inicial reveló una tendencia moderada-baja en la participación de los padres en la vida académica de sus hijos. En la dimensión de participación en la educación, el 40% de los estudiantes percibía ayuda con tareas "Nunca" o "Rara vez". La media de esta dimensión fue de 18.75 sobre 25 puntos (D.T. = 4.940). En la dimensión de expectativas y apoyo, un 55% de los alumnos sentía que sus padres creen en ellos solo "A veces", con una media de apoyo emocional de 2.90, una de las más bajas. Respecto a la comunicación padres-maestros, el 40% se comunicaba con el docente de forma nula o poco frecuente, y la baja efectividad percibida (Media 2.90) evidenció que los canales actuales eran insuficientes.

Las pruebas de correlación de Spearman pre-intervención revelaron fuertes correlaciones positivas (r de 0.726 a 0.938, $p < 0.001$) entre calificaciones y todos los indicadores de participación parental, confirmando su importancia como predictor del rendimiento académico.

Resultados Post-Intervención

Tras la implementación del Programa, se observaron mejoras significativas en todas las dimensiones. La media de participación en la educación aumentó a 20.10 (frente a 18.75 pre-intervención), desapareciendo completamente las respuestas en las categorías "Nunca" y "Rara vez". La mejora más destacada se observó en el ítem "Lugar tranquilo para estudiar" (+44.3%). En expectativas y apoyo, la media alcanzó 20.00, con una mejora del 47.5% en la creencia de los padres sobre el éxito de sus hijos. El promedio general del grupo se incrementó en 2.5 puntos, pasando de nivel básico (C) a desempeño destacado (B), representando una mejora del 19.8%. El área de Matemática experimentó la mayor mejora porcentual (22.9%).

Análisis de Significación Estadística

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon arrojó los siguientes resultados: calificaciones post-pre: $Z = -2.058$, $p = 0.040$ (significativo al nivel 0.05); participación parental post-pre: $Z = -3.724$, $p = 0.000$ (altamente significativo); asistencia post-pre: $Z = -2.111$, $p = 0.035$ (significativo). Estos resultados confirman que el cambio fue producto directo de la intervención tecnológica.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman empíricamente que la integración estratégica de las TIC puede mitigar las barreras socioeconómicas y geográficas de la educación rural. La comunicación mediada por Google Workspace transformó la relación padres-docentes de una interacción burocrática y esporádica a una colaboración dinámica y centrada en el estudiante. El incremento del 40.7% en la media de participación parental y el aumento del 19.8% en el promedio general del grado validan la hipótesis de que la tecnología, cuando se implementa bajo un enfoque pedagógico claro, reduce el estrés de los tutores y clarifica las expectativas académicas. Estos hallazgos se alinean con los de Fan y Chen (2001), quienes en su meta-análisis encontraron una correlación positiva entre participación parental y rendimiento académico.

El fenómeno de la saturación de la escala observado en las correlaciones post-intervención es consistente con lo reportado por Wilder (2014) en su meta-síntesis sobre efectos de la participación parental. Desde la perspectiva de la teoría de la inversión en capital humano (Becker, 1964), los resultados demuestran que cuando los padres perciben claridad en los procesos educativos y tienen acceso a información oportuna sobre el progreso de sus hijos, aumentan su inversión de tiempo y esfuerzo emocional. El éxito del proyecto radica en haber convertido a la familia en un aliado estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje, conforme a lo propuesto por Epstein (1987) en su teoría de las esferas de influencia traslapadas.

CONCLUSIONES

Primera, se concluye que existía una desconexión crítica entre el deseo de los padres de apoyar a sus

hijos y las acciones concretas realizadas en el hogar, principalmente debido a barreras temporales y falta de canales de comunicación efectivos. Segunda, la integración de las TIC, específicamente a través de Google Classroom, Gmail y Google Calendar, demostró ser un catalizador eficiente para la participación, actuando como un "aula extendida" que permitió a los padres de contextos rurales y periurbanos superar la limitación de la asistencia física. El incremento del 40.7% en la media de participación parental confirma que la tecnología, bajo un enfoque pedagógico claro, reduce el estrés de los tutores y clarifica las expectativas académicas.

Tercera, se confirma empíricamente que la mejora en el acompañamiento parental influye positivamente en las calificaciones. El promedio general del grado aumentó un 19.8%, con el área de Matemática como la de mayor mejora (22.9%). La prueba de Wilcoxon validó este impacto con $p = 0.040$ para calificaciones y $p = 0.000$ para participación. Cuarta, desde una perspectiva socio-pedagógica, el proyecto generó una "cultura de estudio" en el hogar, evidenciando un empoderamiento familiar en el uso de herramientas digitales para fines educativos.

Se recomienda a la institución educativa incorporar formalmente el uso de Google Workspace en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), extender la capacitación al resto de la planta profesoral, y gestionar alianzas para mejorar la conectividad en la zona de Mijagual. Para futuras investigaciones, se sugiere realizar un seguimiento longitudinal del grupo y replicar el estudio en otros grados de primaria.

REFERENCIAS

Alvarado, J. C. (2022). *La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio institucional.

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

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Briceño, J. C. (2020). Influencia de la participación de los padres en el rendimiento académico de los alumnos de primaria en instituciones educativas públicas del municipio Libertador del estado Barinas [Tesis de maestría, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada].

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cano de Faroh, A. (2011). Familia, escuela y comunidad en la educación del niño popular venezolano. *Revista de Educación, 15*(2), 45-62.

Castañeda-Osorio, S. P., & Henao-Henao, L. M. (2019). La influencia de la participación parental en el rendimiento académico y la autoestima de estudiantes de primaria en contextos de vulnerabilidad social. *Revista de Investigación en Educación, 12*(1), 78-95.

Cunha, F., Heckman, J. J., & Pinto, R. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica, 78*(3), 883-931. https://doi.org/10.3982/ECTA6551

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). De Gruyter.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

García, C. A. (2022). *La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Perú* [Tesis doctoral, Universidad de San Marcos]. Repositorio institucional.

González, M. A. (2019). La implicación de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de educación primaria en la ciudad de Maracaibo [Tesis de maestría, Universidad del Zulia].

Hernández, J. (2018). Influencia parental en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria en Venezuela [Estudio no publicado, Universidad de Carabobo].

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

Martínez, J., Pérez, D., & Torres, R. (2016). Impacto del apoyo parental en el rendimiento académico: Evidencias desde Venezuela. *Revista Interamericana de Investigación Educativa, 21*(1), 65-78.

Ricoy, C. (2006). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología, 23*(1), 11-20.

Rojas-Lizcano, M. F., & Peña-Rojas, C. M. (2021). El rol mediador de la motivación intrínseca en la relación entre la participación parental y el rendimiento académico en estudiantes de primaria. *Revista Colombiana de Psicología, 30*(2), 45-62.

Rodríguez, A. L. (2021). Influencia de la participación y motivación parental en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria en contextos de pobreza urbana en América Latina [Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2002). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales*. UPEL.

Vargas-Hernández, D. M., & Agudelo-Acevedo, M. C. (2020). Impacto de la participación de los padres en el rendimiento académico y la motivación intrínseca de estudiantes de primaria. *Revista de Educación y Desarrollo, 18*(2), 112-129.

Vásquez, A. M. (2021). *La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad de Quito]. Repositorio institucional.

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

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA TECNOPEDAGOGÍA EN EL ACTO DIDÁCTICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PIOXII.

Autor: Cristian Orlando De Oro Lajud
Filiación: Institución Educativa PIOXII, (Colombia)
Correo electrónico: cristiandeorolajud@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2894-6852
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5356*

p.p. 143-152

RESUMEN

Ante los constantes cambios y desafíos actuales, la gestión del conocimiento exige que estudiantes y docentes dejen de ser simples espectadores e integren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como factores clave en el acto didáctico. En este sentido, el presente estudio pretende reflexionar sobre esta temática en el contexto de la Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa PIOXII. En Colombia, se evidencian esfuerzos por mejorar la calidad educativa y adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad, buscando reinventar el acto didáctico mediante el uso de la tecnopedagogía. Metodológicamente, se realizó una revisión sistemática de artículos en revistas indexadas, tesis doctorales y autores relevantes, con una vigencia de seis años, para abordar los conceptos y teorías que fundamentan estas categorías. Se empleó la observación y la revisión documental, mediante técnicas de fichaje, para contrastar la información. Los resultados señalaron la necesidad de repensar la tecnopedagogía y el acto didáctico para establecer nuevas formas de interacción en la búsqueda de información dentro de diversos ambientes de aprendizaje. Se destaca la importancia de centrarse en la motivación y el interés para favorecer la integración y estimular el desarrollo del razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad, la capacidad de aprender a aprender, así como las habilidades blandas y duras de los corresponsables del proceso educativo. Se concluye que la tecnopedagogía establece teorías que guían las prácticas para ejercer una docencia estratégica, reafirmando la didáctica como pilar fundamental en el uso de estrategias y métodos para la construcción del aprendizaje.

Palabras clave: Tecnopedagogía, acto didáctico, TIC, educación básica secundaria, gestión del conocimiento, ambientes de aprendizaje, habilidades blandas y duras.

TECHNOPEDAGOGY IN THE DIDACTIC ACT AT THE PIOXII EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT

Facing current changes and challenges, knowledge management requires that students and teachers move beyond being mere spectators and integrate Information and Communication Technologies (ICT) as key factors in the didactic act. Therefore, this study aims to reflect on this topic within the context of Basic Secondary Education at the PIOXII Educational Institution. In Colombia, efforts are evident to improve educational quality and adapt to

CITA EN APA:

De Oro Lajud, C. O. (2026). La tecnopedagogía en el acto didáctico en la Institución Educativa PIOXII. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 143-152. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

the evolving needs of society, seeking to reinvent the teaching process through technopedagogy. Methodologically, a systematic review of articles in indexed journals, doctoral theses, and relevant authors from the last six years was conducted to approach the concepts and theories grounding these categories. Observation and documentary review, using note-taking techniques, were employed to compare the information. The results indicated the need to rethink technopedagogy and the didactic act to establish new forms of interaction in information seeking across different learning environments. Emphasis is placed on motivation and interest to foster integration and stimulate reasoning, problem-solving, creativity, the ability to learn to learn, and the development of soft and hard skills among those responsible for the educational process. It is concluded that technopedagogy establishes theories guiding strategic teaching practices, reaffirming didactics as a fundamental pillar in the strategies and methods for knowledge construction.

Keywords: Technopedagogy, didactic act, ICT, secondary education, knowledge management, learning environments, soft and hard skills.

LA TECHNOPÉDAGOGIE DANS L'ACTE DIDACTIQUE À L'ÉTABLISSEMENT ÉDUCATIF PIOXII

RÉSUMÉ

Face aux changements et aux défis actuels, la gestion des connaissances exige que les élèves et les enseignants ne soient plus de simples spectateurs, mais qu'ils intègrent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme facteurs clés de l'acte didactique. Ainsi, cette étude vise à réfléchir sur ce sujet dans le contexte de l'enseignement secondaire de base à l'Établissement Éducatif PIOXII. En Colombie, des efforts sont manifestes pour améliorer la qualité de l'éducation et s'adapter aux besoins changeants de la société, en cherchant à réinventer l'acte didactique par le biais de la technopédagogie. Sur le plan méthodologique, une revue systématique d'articles de revues indexées, de thèses de doctorat et d'auteurs pertinents des six dernières années a été réalisée afin d'aborder les concepts et théories fondant ces catégories. L'observation et la revue documentaire, par le biais de techniques de fichage, ont été utilisées pour comparer les informations. Les résultats ont mis en évidence la nécessité de repenser la technopédagogie et l'acte didactique pour établir de nouvelles formes d'interaction dans la recherche d'informations au sein de divers environnements d'apprentissage. En conclusion, la technopédagogie établit des théories qui orientent les pratiques vers un enseignement stratégique, réaffirmant la didactique comme pilier fondamental dans l'utilisation de stratégies et de méthodes pour la construction de l'apprentissage.

Mots-clés: Technopédagogie, acte didactique, TIC, enseignement secondaire, gestion des connaissances, environnements d'apprentissage, compétences douces et dures.

A TECNOPEDAGOGIA NO ATO DIDÁTICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PIOXII

RESUMO

Diante das mudanças e desafios atuais, a gestão do conhecimento exige que alunos e professores deixem de ser meros espectadores e integrem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como fatores-chave no ato didático. Nesse sentido, este estudo visa refletir sobre essa temática no contexto do Ensino Básico Secundário da Instituição Educativa PIOXII. Na Colômbia, são evidentes os esforços para melhorar a qualidade da educação e adaptar-se às necessidades em constante evolução da sociedade, procurando reinventar o ato didático através da tecnopedagogia. Metodologicamente, realizou-se uma revisão sistemática de artigos em revistas indexadas, teses de doutoramento e autores relevantes, abrangendo os últimos seis anos, para abordar os conceitos e teorias que fundamentam estas categorias. Conclui-se que a tecnopedagogia estabelece teorias que orientam práticas para uma docência estratégica, reafirmando a didática como pilar fundamental na utilização de estratégias e métodos para a construção da aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnopedagogia, ato didático, TIC, ensino secundário, gestão do conhecimento, ambientes de aprendizagem, competências técnicas e comportamentais.

INTRODUCCIÓN

Ante los cambios y desafíos que se plantean en la sociedad actual, emergen los escenarios digitales y la necesidad para gestionar el conocimiento por estudiantes y docentes en las instituciones educativas como elemento significativo, ya que estos no pueden ser simples espectadores y requieren de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como factor clave para su formación en el acto didáctico. Según Mogollón y Saavedra (2020), en los procesos educativos es necesario reflexionar sobre cómo apropiarse de las potencialidades de los avances tecnológicos para la gestión del conocimiento.

En tal sentido, los adelantos tecnológicos, las nuevas formas de interactuar y comunicarse, la presencia de ambientes laborales remotos y la integración de tecnologías emergentes como la Inteligencia Artificial (IA) están reconfigurando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos han dado paso a la transformación digital e impactan la reconstrucción de un acto didáctico que exige a los docentes ampliar su visión de enseñanza sobre cómo integrar las nuevas tecnologías educativas en sus prácticas, para favorecer un aprendizaje significativo adaptado a las necesidades del contexto.

En consecuencia, la educación debe alinearse con la realidad de su entorno y adaptarse a los cambios y demandas actuales. Según Area et al. (2020), Méndez y Pozo (2021) y Vargas (2023), las instituciones educativas junto con todos sus actores deben asumir una cultura de aprehensión de recursos tecnológicos, permitiéndoles generar respuestas tecnopedagógicas que contribuyan a la formación de nuevos ciudadanos y profesionales capaces de participar y liderar esta nueva sociedad del conocimiento.

La UNESCO (2023) afirma que la tecnología ayuda cada vez más al profesorado a seleccionar, adaptar y producir recursos didácticos, y puede facilitar el acceso a un abanico de conocimientos y experiencias más amplio que el que podrían encontrar a nivel local. Estas ideas ponen de relieve la necesidad de adaptar los sistemas educativos a los nuevos tiempos, integrando el uso de las tecnologías como un derecho esencial para que los estudiantes puedan desarrollar plenamente su potencial.

El uso de las TIC ofrece la oportunidad para que docentes y estudiantes las utilicen en un proceso de enseñanza y aprendizaje que vaya más allá de cuatro paredes, sin importar la distancia para intercambiar ideas y pensamientos. Lanuza, Rizo y Saavedra (2018) señalan que estas pueden ayudar a la transformación del individuo en función del aprovechamiento de sus capacidades creativas, analíticas y emprendedoras, que propicien una ventaja competitiva en el área laboral.

Complementando esta idea, Cacheiro (2018) subraya que las TIC, independientemente del tiempo y el espacio, permiten la transmisión de datos, enfatizando el uso de instrumentos digitales y/o electrónicos, facilitando así un acto didáctico con acceso más eficiente a la información y fomentando la interacción en entornos educativos. Al respecto, Oviedo (2020) considera el acto didáctico como:

> una acción comunicativa entre el docente y el estudiante en torno a un tema o materia de estudio que implica un diseño curricular, una coordinación y una intencionalidad para alcanzar los objetivos académicos. Por lo tanto, para lograr con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula debe establecerse una relación intencional y voluntaria de carácter pedagógico. (p. 4)

En América Latina se viene desarrollando un importante proceso de integración de TIC en los sistemas educativos. Rivoir y Morales (2021) resaltan que las políticas públicas de inclusión de las TIC para un uso pedagógico deben pensarse también fuera del espacio escolar físico, atendiendo la conectividad como parte de los planes de infraestructura. Estas ideas asoman la posibilidad de que la tecnopedagogía representa la posibilidad de alcanzar cambios y evolucionar en el proceso de la enseñanza tradicional, vinculando las herramientas tecnológicas para mejorar el desarrollo de las

habilidades cognitivas y metacognitivas del estudiante.

En el caso colombiano, la historia educativa ha estado marcada por la promulgación de la Ley General de Educación en 1994 (Ley 115/1994), la cual representó un hito importante al otorgar relevancia a la formación docente en el país, al establecer las bases para la profesionalización de los docentes y la regulación de diversos aspectos del magisterio colombiano.

Al considerar este contexto, en la institución educativa PIO XII se observó cómo algunos educadores aun realizan sus actividades con el propósito de cumplir con el tiempo asignado o con la planificación, descuidando aspectos importantes del acto didáctico necesarios para lograr un aprendizaje significativo. Ante esta inquietud, se plantea la posibilidad de incursionar en una transformación digital en el acto didáctico apoyado en la tecnopedagogía, para lograr una acción que trascienda más allá del esquema tradicional de la repetición y memorización de contenidos, enfocada hacia un modelo que promueva la integración, colaboración y contextualización del conocimiento tanto dentro como fuera del aula.

SUSTENTO TEÓRICO

Tecnopedagogía

La tecno-pedagogía, también llamada pedagogía digital, comprende un conjunto de conceptos, prácticas e ideas relacionadas con la innovación y progreso educativo en la era tecnológica. Según Cabezas (2019), su objetivo es brindar una respuesta pedagógica al impacto de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, emplear tecnologías digitales en el aula, según Dos Santos et al. (2015), no es suficiente para transformar por sí mismo la esencia de las propuestas educativas. Por ello, los docentes deben apropiarse de ellas para utilizarlas acorde con las necesidades de los estudiantes, el contexto y la realidad de cada institución educativa.

En el sistema educativo, la pedagogía digital y el aprendizaje colaborativo se convierten en dos conceptos estrechamente relacionados, ya que las tecnologías ofrecen herramientas que permiten la colaboración entre estudiantes a través de plataformas en línea, foros de discusión o herramientas de trabajo en grupo. Este proceso que fusiona la pedagogía con la tecnología para mejorar el aprendizaje se conoce como diseño tecnopedagógico o tecnopedagogía, la cual, según Asad et al. (2021) y la Universidad Isabel I (2023), adopta entre sus elementos el diseño instruccional, la tecnología educativa y la pedagogía para crear entornos de aprendizaje significativos.

La implementación de modelos pedagógicos innovadores como la tecnopedagogía permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles, prueba de ello lo demuestran diversas investigaciones doctorales y artículos actualizados (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Hallazgos de investigaciones sobre tecnopedagogía periodo 2020-2023

Autor (año)	Título	Hallazgos
Martínez (2023)	Diseño tecnopedagógico para la aplicación en la pedagogía basada en TIC	Los maestros deben adaptarse a las nuevas tecnologías, modificar su manera de enseñar y capacitarse en el uso de estas herramientas.
Rubio y Jiménez (2023)	Constructivismo y tecnologías en educación	Explica la necesidad del desarrollo de habilidades y competencias que le proporciona las TIC en los ambientes de aprendizaje.
Alvarado y Villarreal (2022)	La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales	La construcción del saber pedagógico obedece al proceso de reflexión realizado por el docente sobre su formación profesional y experiencias laborales.
Méndez y Pozo (2022)	La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales	No se aplican funcionalmente todos los modelos tecnopedagógicos actuales; en su mayoría son tradicionales sin considerar las metodologías activas.

Yosly y Gilberto (2022)	Modelo tecnopedagógico de virtualización de entornos educativos	Es representativo de los sistemas y procesos tecnopedagógicos involucrados en la virtualización de entornos educativos.
Cavieles (2021)	Religación de las TIC desde el paradigma emergente para la formación universitaria	Se desarrolló un banco de recursos digitales donde el docente puede seleccionar los pertinentes para cada momento didáctico.
Machado (2020)	Metodología tecnopedagógica como apoyo al docente en el entorno virtual	El uso de la tecnopedagogía a través de la metodología PACIE incentiva a los estudiantes de forma positiva en el desempeño académico.
Romero (2020)	Didáctica de la tecnología para educación básica primaria	Las funciones se realizan en los ámbitos cognitivo y procedimental, contribuyendo a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: El investigador, 2025

Acto Didáctico

En el ámbito educativo se construyen los conocimientos sobre el mundo y los elementos que constituyen lo sociocultural, lo político y la sociabilidad, presentes en el día a día. En este escenario, el docente es el actor responsable de las acciones a seguir en el acto didáctico, por lo que debe, en primera instancia, saber manejar el acto comunicacional y relacional con los estudiantes.

Un acto didáctico es considerado por González (2023) como un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por "un sistema de relaciones intersubjetivas, interacciones recíprocas e intercambios comunicacionales simultáneos que se establecen entre los distintos actores educativos en un marco de cultura institucional y en función de intencionalidades concretas" (p. 34). Según Guarate y Hernández (2017), debe poseer características específicas de comunicación e interacción (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Características de la Comunicación e Interacciones del Acto Didáctico

Dimensión	Descripción
Intención	Producir un aprendizaje que conlleva a una respuesta del receptor.
Propósito	Se manifiestan en las expectativas y predisposición del estudiante, así como en la selección de contenidos y planificación del docente.
Contexto	Incluye las características del ambiente de aprendizaje, ya sea aula tradicional o virtual, con los roles y comportamientos comunicacionales de quienes participan.
Proceso simbólico	Intercambio de experiencias que permiten adaptarse a la realidad.
Proceso multidimensional	Considera el conocer, hacer, ser y convivir en lo intrapersonal, interpersonal y comunicación grupal.

Fuente: Guarate y Hernández (2017, p. 22)

Silva y Maturana (2017) sugieren que para el acto didáctico se deben asumir métodos y estrategias de enseñanza que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de participar de forma activa y colaborativa en su formación. Diversas investigaciones recientes han dado sus aportes sobre esta temática (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Hallazgos de investigaciones sobre acto didáctico 2019-2024

Autor (año)	Título	Hallazgos
Psegiannaki (2024)	Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza	Se complementan el aprendizaje práctico con el teórico. La estructura pedagógica presenta variaciones utilizando método, contenido, acto docente y contexto.
Iriarte (2024)	Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica	Refleja la carencia de formación y capacitación docente. Propone asumir una actualización acorde con el contexto de los ambientes de aprendizaje.
González (2023)	Modelo didáctico para el	Las metodologías activas colocan al

	fortalecimiento del aprendizaje	estudiante en el centro del aprendizaje, impulsando la autonomía cognitiva, emocional y social.
Garavito y Azevedo (2021)	Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés	El acto didáctico es un elemento clave para comprender la desmotivación y mejorar el desempeño de estudiantes y docentes.
Osorio, Vidanovic y Finol (2021)	Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Existe una relación dinámica e interdependiente entre los elementos del proceso. Docentes y estudiantes interactúan bidireccionalmente.
Carrera et al. (2020)	Gestión del acto didáctico y la calidad del rendimiento académico	El acto didáctico es esencial para reflexionar sobre la práctica docente y mejorar el rendimiento académico.
Rivas (2019)	Modelo pedagógico para la praxis docente en educación primaria	Establece categorías emergentes: concepción pedagógica, praxis docente, formación permanente e innovación educativa.

Fuente: El investigador, 2025

Estas dos visiones —tecnopedagogía y acto didáctico— confluyen como una alternativa de cambio para la práctica pedagógica. Por ello se consideró necesario ubicar investigaciones donde ambas son protagonistas (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Hallazgos de investigaciones que relacionan el acto didáctico y la tecnopedagogía 2020-2024

Autor (año)	Título	Hallazgos
Martínez (2024)	Práctica docente desde la perspectiva tecnopedagógica	Tomar en cuenta la tecnopedagogía y repensar el acto didáctico en diferentes ambientes de aprendizaje.
Castro (2024)	Práctica pedagógica en el contexto metatecnológico para la educación inclusiva	La práctica pedagógica vincula tres dimensiones: macro, meso y micro pedagógica. El contexto metatecnológico referencia la nueva matriz social permeada por las tecnologías.
Vergara (2023)	Constructos teóricos para la integración didáctica de las TIC en educación primaria	Los docentes muestran actitud favorable para integrar las tecnologías a los procesos de enseñar y aprender de manera progresiva.
Arenales (2021)	Educación sexual en la era digital	Da una respuesta transformadora de la didáctica en la era digital, teniendo en cuenta las metodologías de enseñanza-aprendizaje.
Goncalves (2020)	Implicaciones de los corresponsables del acto didáctico en la era digital	Permite visualizar la responsabilidad compartida de docentes y estudiantes en el acto didáctico, gestionar la información y las emociones de manera asertiva.

Fuente: El investigador, 2025

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló conforme al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, de acuerdo al método bibliográfico-documental, cuyo objetivo fue dirigir la investigación hacia datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y proporcionar una visión panorámica de la tecnopedagogía y el acto didáctico. Se basó en los pasos de Máxima (2020): arqueo de fuentes, revisión, comparación y organización del material, análisis del material y conclusiones.

Las técnicas de recolección de la información fueron la observación y revisión documental, con instrumentos como el fichaje y el sistema folder, lo cual permitió explorar, recopilar y analizar diferentes estudios e investigaciones realizados sobre la temática. Se emplearon bases de datos académicas, sitios web como revistas y buscadores especializados, limitando la búsqueda a estudios

publicados en los últimos seis años (2019-2024). Para el análisis de la información, confiabilidad y credibilidad se tomó en cuenta la saturación de la información.

REFLEXIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Desde 2011, se dio inicio a la construcción de los objetos de aprendizaje, integrando el conocimiento, la pedagogía, la interacción humano-computador y los softwares educativos como elementos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta manifestación, las instituciones educativas tomaron poco a poco conciencia de la importancia de brindar educación de calidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes y adaptarse a los cambios globales, lo cual implicó proponer formas innovadoras para garantizar y sistematizar la calidad en las diferentes modalidades educativas utilizando las TIC.

La incorporación de las TIC es crucial para el sector educativo y la creciente tendencia de llevar el aprendizaje más allá de las aulas ha provocado la implementación de aulas virtuales y recursos tecnológicos que permiten nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en los diferentes escenarios. Esta integración en las áreas del conocimiento es lo que le da el carácter tecnopedagógico, con el objetivo de producir de forma ágil objetivos de aprendizaje donde estén presentes las características pedagógicas, tecnológicas y de interacción (Osorio, Vidanovic y Finol, 2021; Cavieles, 2021).

En este orden de ideas, los medios tecnológicos han creado nuevos modelos de comunicación, estableciendo nuevas formas de interacción en la búsqueda de información, promoviendo en el ámbito educativo la colaboración en los alumnos; ayudándolos a centrarse en los aprendizajes, mejorar su motivación e interés, para favorecer la integración y estimulación al desarrollo de habilidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender; así como el desarrollo de habilidades blandas y duras en los corresponsables del acto didáctico, necesarias para la toma de decisiones (Rivas, 2019; Machado, 2020; Romero, 2020; Goncalves, 2020; Rubio y Jiménez, 2023; Castro, 2024).

Estos cambios impulsados por la tecnología han llevado a los docentes a enfrentar retos en cuanto a su uso, aplicación, estrategias y métodos en el acto didáctico, para formar en los contenidos de estudio al estudiante de manera efectiva, creativa e interactiva, logrando que alcance sus competencias formativas y contribuyendo a la formación de educadores capaces de abordar las problemáticas sociales y promover la construcción de paz (Mejía, 2024).

Para lograr que la tecnopedagogía en el acto didáctico contribuya en la construcción del aprendizaje, es necesario ejercer una docencia estratégica que busque el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en seres autónomos, críticos y comprometidos con su formación. En este escenario, se reafirma la comunicación didáctica como pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz, que establece las maneras como el individuo se adapta a la cultura en la cual se encuentra inmerso, valorando las competencias comunicativas entre profesor-alumno.

Finalmente, resulta evidente la relación dinámica, sistémica e interdependiente entre los elementos que configuran el proceso enseñanza-aprendizaje, pues dependen entre sí, no se pueden gestionar por separado, y se conjugan para lograr aprendizajes significativos individuales y colectivos, con las conexiones bidireccionales que intervienen en el proceso.

REFERENCIAS

Agulló, B. (2016). Uso de las TICs para la creación de entornos colaborativos e inclusivos. En R. Roig-Vila (Ed.). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64368/1/Tecnologia-educativa-inclusiva.pdf

Alvarado, N. y Villarreal, M. (2023). Praxis educativa. Aproximaciones epistemológicas desde el quehacer docente. *Revista Honoris Causa, 5*(1), 126–144. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/286

Arenales, Y. (2021). *Educación sexual en la era digital: urdimbre para la transformación de la didáctica en instituciones educativas de básica secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. https://bonga.unisimon.edu.co/items/f9c869d6-6124-43b4-9ba1-a9bf6953df3b

Asad, M., Aftab, K., Sherwani, F., Churi, P., Moreno, A., y Pourshahian, B. (2021). Techno-Pedagogical Skills for 21st Century Digital Classrooms: An Extensive Literature Review. *Education Research International, 2021*(1), 1-12. https://doi.org/10.1155/2021/8160084

Balladares, J., y Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, *6*(1), 63–72. https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72

Cabezas, M. (2019). Tecnopedagogía. Tecnología Aplicada al Aprendizaje. https://taa.utec.edu.uy/en/utectecnopedagogia/

Cacheiro, L. (2018). Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC. *Revista de Pedagogía, 67*(2), 160–161.

Carrera, S., Parreño, J. y Ronquillo, G. (2020). Gestión del acto didáctico: Incidencia en la calidad del rendimiento académico de estudiantes de educación básica. *Magazine de las Ciencias, 5*(CISE), 45-55. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1075

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación, 29*(1), 1-15. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202020000100038

Castro, L. (2024). *Práctica pedagógica en el contexto metatecnológico para la educación inclusiva en el ámbito de la formación básica secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. https://bonga.unisimon.edu.co/items/a2333573-8163-4a53-a4a8-7a961acd07f6

Cavieles, N. (2021). *Religación de las TIC desde el paradigma emergente para la formación universitaria* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. https://bonga.unisimon.edu.co/items/eeb5da9b-395a-4d5f-bb40-d737595e8f33

Dos Santos, W. y Vedovatti, P. (2015). El aula más allá de las paredes. Introducción a la tecnopedagogía mediante la integración de objetos digitales de aprendizaje. *CUREM5*, 188–194.

Fiallo, M. (2022). La Tecnopedagogía como factor para el Desarrollo de la Calidad Académica. *Alfa Publicaciones, 4*(1), 78-93. https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.1.142

Garavito, C. (2022). *Didáctica apoyada en las TIC para el aprendizaje significativo del inglés por estudiantes del nivel Media Vocacional en Santander, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana].

Garavito, C. y Azevedo, J. (2021). Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 9*(2), 1-17. https://doi.org/10.22209/rhs.v9n2a01

Goncalves, N. (2020). Implicaciones de los corresponsables del acto didáctico en la era digital. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 14*(1), 1-11.

González, T. (2023). *Modelo didáctico para el fortalecimiento del aprendizaje a través de la enseñanza activa en las instituciones de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Guarate, A. y Hernández, C. (2017). *Modelos Educativos Para Situaciones y Contextos de Aprendizaje*. NARCEA, Ediciones.

Iriarte, D. (2024). *Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Kelly, V. (2023). Educación y tecnologías digitales. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic

Lanuza, F., Rizo, M. y Saavedra, L. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Farem-Estelí, 7*(25), 1-28. https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5667

Latorre, E., Castro, K. y Potes, I. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: Innovaciones educativas en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.

Linarez, A. y Molina, J. (2016). La tecno-pedagogía como elemento emergente en la implementación de la educación interactiva a distancia como modalidad educativa. *Revista Científica A.S.A*, 52-69.

Machado, M. (2020). *Metodología tecnopedagógica como apoyo al docente en el entorno virtual (EV)* [Tesis doctoral, Universidad Experimental Libertador].

Martínez, B. (2023). Diseño tecnopedagógico para la aplicación en la pedagogía basada en TIC. *Dialéctica*, 212-239. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2669

Martínez, C. (2024). *La práctica docente desde la perspectiva tecnopedagógica como promotor de transformación digital educativa* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Máxima, J. (2020). Investigación documental. Características. https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/

Mejía, D. (2024). *Modelos didácticos que han contribuido a la formación de educadores para la paz en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Bolívar, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena].

Méndez, C. y Pozo, E. (2022). La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Scientific*, *6*(22), 248-269.

Ministerio de Educación (1994). *Ley General de Educación* (Ley 115/1994). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mogollón, A. y Saavedra, E. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación dirigidas a la transformación del aprendizaje en la educación universitaria durante la pandemia COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación, 30*(Edición Especial), 1109-1138.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Informe de seguimiento de la educación en el mundo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894

Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, *23*(1), 1-13.

Oviedo, M. (2020). La Didáctica como Ciencia de la Educación y el Acto Didáctico en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Studocu.

Psegiannaki, A. (2024). *Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico: el caso de la E.T.S.A.M.* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Redondo, D. (2021). *La interacción social y su relación con las prácticas pedagógicas de la educación inicial en el contexto socio histórico actual* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar].

Rivas, E. (2019). Modelo pedagógico para la praxis docente en la educación primaria. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa, 1*(2019-2), 1-15.

Rivoir, A. y Morales, M. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. IIPE UNESCO.

Román, E. (2018). *Aprender a Aprender en la Era Digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.

Romero, C. (2020). *Didáctica de la tecnología para educación básica primaria: una configuración para la alfabetización tecnológica* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar].

Romero, L. y Rivero, D. (2019). *La comunicación en el escenario digital: actualidad, retos y prospectiva*. Pearson.

Rubio, D. y Jiménez, J. (2023). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 23*(36), 1-15.

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa, 17*(73), 117-131.

Universidad Isabel I. (2023). *Diseño tecnopedagógico o e-learning. Importancia del diseño tecnopedagógico en la educación*. https://www.ui1.es/blog-ui1/que-es-el-diseno-tecnopedagogico

Vargas, G. (2023). *El diseñador tecnopedagógico: el arquitecto de la educación mediada por TIC* [Tesis de maestría, Universidad Oberta de Catalunya].

Vergara, M. (2023). *Constructos teóricos para la integración didáctica de las TIC en educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Yosly, C. y Gilberto, N. (2022). Modelo tecnopedagógico de virtualización de entornos educativos. *Revista Paradigma, 43*(2), 219–241.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

PARADIGMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD: INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO

Autor: Daisy Hernández de Roa

Filiación: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ)

Correo electrónico: daisynikol1975@gmail.com

ORCID: https:// 0009-0006-1071-5183

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5357*

p.p. 153-162

Resumen

Problema: La desmotivación estudiantil para la prosecución académica universitaria constituye una problemática educativa de relevancia en Venezuela y en múltiples contextos latinoamericanos. Se evidencia que los docentes universitarios presentan debilidades en su rol como orientadores vocacionales, lo que incide negativamente en la continuidad formativa de los estudiantes. Nota: La presente investigación se encuentra en desarrollo. Objetivo: Analizar los procesos de orientación motivacional que aplica el docente universitario para la prosecución académica de la población estudiantil en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), estado Barinas, Venezuela. Metodología: El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo, con diseño de campo y apoyo documental. La población se encuentra en proceso de definición y la recolección de datos se realizará mediante encuesta con cuestionario. Las bases teóricas se sustentan en la Teoría Humanista de Carl Rogers (1981) y la Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslow (1954). Resultados: Al tratarse de una investigación en curso, no se han obtenido resultados empíricos definitivos. Los avances diagnósticos permiten inferir que los docentes universitarios de la UNELLEZ carecen de estrategias sistemáticas de orientación motivacional para acompañar la prosecución estudiantil. Conclusiones: Las conclusiones son de carácter preliminar. Una vez culminada, la investigación aportará lineamientos orientados al fortalecimiento del rol orientador del docente universitario, contribuyendo a la reducción de la deserción y al incremento de la prosecución académica en el contexto venezolano.

Palabras clave: paradigma motivacional, orientación vocacional, prosecución académica, docente universitario, educación superior.

CITA EN APA:

Hernández de Roa, D. (2026). Paradigma motivacional y orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica en la universidad: investigación en desarrollo. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 153-162. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL ORIENTATION FROM A SOCIO‑PRACTICAL PERSPECTIVE AT THE UNIVERSITY: ONGOING RESEARCH

ABSTRACT

Problem: Student demotivation regarding academic continuation at the university level represents a significant educational challenge in Venezuela and across multiple Latin American contexts. Evidence indicates that university professors exhibit weaknesses in their role as vocational counselors, negatively impacting students' educational continuity. Note: This is an ongoing research. Objective: To analyze the motivational guidance processes applied by university professors to support the academic continuation of students at the Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Barinas State, Venezuela. Methodology: The study is framed within a quantitative, descriptive approach with a field research design supplemented by documentary review. The study population is currently being defined, and data collection will employ a structured questionnaire. The theoretical framework is grounded in Carl Rogers' Humanistic Theory (1981) and Abraham Maslow's Hierarchy of Needs (1954). Results: As this is an ongoing investigation, definitive empirical results have not yet been obtained. Preliminary diagnostic insights suggest that UNELLEZ university professors lack systematic motivational guidance strategies to support student academic continuation. Conclusions: Conclusions remain preliminary. Once completed, this research will provide guidelines aimed at strengthening the guidance role of university professors, contributing to the reduction of dropout rates and the increase of academic continuation in the Venezuelan context.

Keywords: motivational paradigm, vocational guidance, academic continuation, university professor, higher education.

PARADIGME MOTIVATIONNEL ET ORIENTATION VOCATIONNELLE DANS UNE PERSPECTIVE SOCIO‑PRATIQUE À L’UNIVERSITÉ : RECHERCHE EN COURS

RÉSUMÉ

Problème: La démotivation des étudiants quant à la poursuite de leurs études universitaires constitue une problématique éducative d'importance au Venezuela et dans de multiples contextes latino-américains. Il est constaté que les enseignants universitaires présentent des lacunes dans leur rôle d'orienteurs vocationnels, ce qui impacte négativement la continuité de la formation des étudiants. Note: Il s'agit d'une recherche en cours de développement. Objectif: Analyser les processus d'orientation motivationnelle appliqués par les enseignants universitaires pour la poursuite académique de la population étudiante à l'Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), état de Barinas, Venezuela. Méthodologie: L'étude s'inscrit dans une approche quantitative de niveau descriptif, avec un devis de terrain et un appui documentaire. La population est en cours de définition et la collecte des données sera réalisée par enquête au moyen d'un questionnaire structuré. Les bases théoriques reposent sur la Théorie Humaniste de Carl Rogers (1981) et la Hiérarchie des Besoins d'Abraham Maslow (1954). Résultats: S'agissant d'une recherche en cours, aucun résultat empirique définitif n'a encore été obtenu. Les avancées diagnostiques suggèrent que les enseignants universitaires de l'UNELLEZ manquent de stratégies systématiques d'orientation motivationnelle pour soutenir la poursuite académique des étudiants. Conclusions: Les conclusions sont de nature préliminaire. Une fois achevée, cette recherche fournira des lignes directrices visant à renforcer le rôle d'orientation des enseignants universitaires, contribuant ainsi à la réduction de l'abandon scolaire et à l'augmentation du taux de poursuite académique dans le contexte vénézuélien.

Mots-clés: paradigme motivationnel, orientation vocationnelle, poursuite académique, enseignant universitaire, enseignement supérieur.

PARADIGMA MOTIVACIONAL E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOPRÁTICA NA UNIVERSIDADE: PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Problema: A desmotivação estudantil para a continuidade acadêmica universitária constitui uma problemática educacional de relevância na Venezuela e em múltiplos contextos latino-americanos. Evidencia-se que os docentes universitários apresentam fragilidades em seu papel como orientadores vocacionais, o que impacta negativamente a continuidade formativa dos estudantes. Nota: Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento. Objetivo: Analisar os processos de orientação motivacional aplicados pelo docente universitário para a prosecução acadêmica da população estudantil na Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), estado de Barinas, Venezuela. Metodologia: O estudo está enquadrado em uma abordagem quantitativa de nível descritivo, com delineamento de campo e apoio documental. A população encontra-se em processo de definição e a coleta de dados será realizada por meio de questionário estruturado. As bases teóricas fundamentam-se na Teoria Humanista de Carl Rogers (1981) e na Hierarquia de Necessidades de Abraham Maslow (1954). Resultados: Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não foram obtidos resultados empíricos definitivos. Os avanços diagnósticos permitem inferir que os docentes universitários da UNELLEZ carecem de estratégias sistemáticas de orientação motivacional para acompanhar a prosecução acadêmica dos estudantes. Conclusões: As conclusões são de caráter preliminar. Uma vez concluída, a pesquisa fornecerá diretrizes voltadas ao fortalecimento do papel orientador do docente universitário, contribuindo para a redução da evasão e o aumento da prosecução acadêmica no contexto venezuelano.

Palavras-chave: paradigma motivacional, orientação vocacional, prosecução acadêmica, docente universitário, educação superior.

.

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta uno de sus mayores desafíos contemporáneos en la retención estudiantil y en la garantía de la prosecución académica. En el contexto venezolano, este fenómeno adquiere dimensiones particulares, donde múltiples factores de orden económico, social y pedagógico confluyen para configurar escenarios de alta deserción y abandono de los estudios universitarios. La problemática trasciende la dimensión individual del estudiante y alcanza la práctica pedagógica del docente universitario, quien ejerce un rol determinante no solo como transmisor de conocimientos, sino como orientador, motivador y acompañante del proceso formativo.

La desmotivación estudiantil ha sido documentada en diversas investigaciones a nivel latinoamericano. Montañez (2004) señaló la relevancia de los procesos motivacionales en la activación cognitiva de los estudiantes, mientras que Guerrero (2004) enfatizó que el docente contemporáneo debe trascender lo estrictamente pedagógico para atender las dimensiones sociales, emocionales y familiares del estudiante en formación. En el caso venezolano, Álvarez (2005) alertó sobre la urgencia de que los docentes universitarios asuman un rol protagónico en la motivación estudiantil, superando la figura del simple transmisor de contenidos.

La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), ubicada en el estado Barinas, no escapa a esta realidad. Se observa, en el contexto inmediato, que los estudiantes que egresan de la educación secundaria manifiestan escasa motivación para proseguir estudios universitarios, en parte debido a la ausencia de una orientación vocacional sistemática y efectiva por parte del cuerpo docente. Esta situación genera una brecha entre las expectativas institucionales y las posibilidades reales de prosecución académica de la población estudiantil.

En el ámbito familiar y social, López (2010) señaló que la desmotivación constituye la mayor herramienta de destrucción personal frente al logro de metas. Ángulo (2010), por su parte, advirtió que las experiencias escolares negativas, sumadas a la percepción de que la profesionalización no garantiza mejoras sustanciales en las condiciones de vida, alimentan en los jóvenes una apatía hacia la prosecución de estudios superiores. Esta confluencia de factores exige que el docente universitario asuma con renovado compromiso su función de orientador y motivador del proyecto de vida estudiantil.

En este marco, la presente investigación en desarrollo se propone analizar los procesos de orientación motivacional que aplica el docente universitario para la prosecución académica de la población estudiantil en la UNELLEZ, estado Barinas. Se sustenta en los postulados del paradigma humanista, particularmente en las contribuciones teóricas de Carl Rogers y Abraham Maslow, y se estructura metodológicamente como un estudio cuantitativo de nivel descriptivo con diseño de campo.

El presente artículo expone los avances de dicha investigación: el planteamiento del problema, el sustento teórico construido y la ruta metodológica definida. Los resultados empíricos y las conclusiones definitivas serán reportados en futuras publicaciones, una vez completada la fase de campo. La investigación se inscribe en la línea de Psicopedagogía y Orientación del Programa de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, y es concebida como un aporte al fortalecimiento de las prácticas docentes orientadoras en el nivel universitario venezolano.

SUSTENTO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes histórico-conceptuales.

Los estudios previos revisados permiten contextualizar la relevancia del problema y establecer convergencias con investigaciones desarrolladas en el área de la motivación y la orientación vocacional.

Montañez (2004), en su trabajo sobre Psicología de la Motivación, planteó que los procesos motivacionales guardan estrecha relación con la activación neurológica y el funcionamiento cognitivo del estudiante. Su contribución es fundamental para comprender que la motivación no es un fenómeno puramente volitivo, sino que tiene bases biológicas y psicológicas que el docente debe conocer para intervenir pedagógicamente de manera efectiva.

Guerrero (2004), en publicación de la Universidad de Madrid, sostuvo que los cambios en los enfoques pedagógicos contemporáneos exigen que el docente supere los límites de lo académico e intervenga en los procesos motivacionales desde una perspectiva integral, considerando al estudiante como sujeto biosocial inmerso en un entorno familiar, comunitario y emocional específico.

Álvarez (2005), desde la Universidad del Zulia, advirtió que en el contexto educativo venezolano los procesos motivacionales están insuficientemente trabajados y que los docentes continúan, en su mayoría, desempeñando roles transmisivos sin asumir el papel de gestores motivacionales que demanda el sistema educativo actual.

Antecedentes investigativos.

En el ámbito investigativo más reciente, Pasquale (2009), en Argentina, describió la importancia del autoconocimiento en la selección

vocacional estudiantil, evidenciando que los jóvenes requieren acompañamiento docente para identificar sus potencialidades y tomar decisiones informadas sobre su trayectoria formativa. Sus conclusiones señalaron que el estudiante necesita vencer obstáculos motivacionales desde etapas tempranas del proceso formativo, y que el docente es un agente clave en ese proceso.

Méndez (2011), en la Universidad Central de Venezuela, demostró que los docentes de bachillerato carecen de las herramientas cognitivas y pedagógicas necesarias para orientar efectivamente a los estudiantes hacia la educación superior. Sus hallazgos mostraron que la directiva institucional tampoco cuenta con planes de formación docente en orientación vocacional, lo que reproduce el ciclo de desatención.

Salazar (2010), en la Universidad de Carabobo, propuso un plan estratégico de procesos motivacionales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales docentes en el Liceo Bolivariano Rodríguez Domínguez. Sus conclusiones destacaron que la ausencia de estrategias motivacionales institucionales incide negativamente en el compromiso colectivo con la misión educativa, afectando de manera indirecta la permanencia y prosecución estudiantil. La vinculación de este antecedente con la investigación en curso reside en la importancia de fortalecer el rol orientador del docente como condición necesaria para garantizar la continuidad formativa del estudiante universitario.

En conjunto, estos antecedentes confirman que el problema de la desmotivación estudiantil y las debilidades del rol orientador docente constituyen una preocupación sostenida en la investigación educativa latinoamericana, lo que justifica y refuerza la pertinencia del presente estudio.

El Proceso Motivacional en el Contexto Educativo

La motivación, en el ámbito educativo, puede concebirse como el conjunto de fuerzas internas y externas que impulsan la conducta del individuo hacia la obtención de metas vinculadas a su desarrollo personal y profesional. López (2010) la describió como una serie de fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida mediante la obtención de objetivos que incrementan las probabilidades de supervivencia en los planos biológico y social.

Desde esta perspectiva, el proceso motivacional en educación involucra tanto dimensiones internas (historia genética, historia personal y variables psicológicas individuales) como externas (incentivos institucionales, entorno familiar y comunitario, clima de aula). Ascanio (2007) destacó que el proceso psicológico motivacional implica el análisis científico de los mecanismos mediante los cuales los organismos humanos regulan su comportamiento en función de sus necesidades y objetivos. Esta dimensión psicopedagógica convierte la motivación en un campo de intervención privilegiado para el docente.

En cuanto a las fuentes internas de motivación, López (2010) señaló que estas vienen determinadas por factores propios de cada individuo, entre los que destacan la historia genética, la historia personal acumulada desde el nacimiento y las variables psicológicas que configuran la singularidad del sujeto. Estos factores determinan qué estímulos resultan motivadores para cada persona, qué incentivos son capaces de activar su conducta y en qué medida el individuo se siente atraído o repelido por determinadas metas u objetivos.

La desmotivación, en contrapartida, representa una de las principales amenazas al sistema educativo. López (2010) señaló que la persona desmotivada no visualiza recursos ni salidas para el logro de sus metas. En el contexto universitario, esto se traduce en abandono de los estudios, baja asistencia, rendimiento académico deficiente y, en última instancia, deserción. La carencia de orientación vocacional oportuna amplifica este fenómeno, especialmente en la transición entre la

educación media y la superior, etapa en que el joven requiere de mayor acompañamiento para consolidar su proyecto de vida.

Orientación Vocacional y Prosecución Académica

La orientación vocacional constituye un proceso sistemático de acompañamiento mediante el cual el docente-orientador facilita que el estudiante explore sus potencialidades, intereses y posibilidades, tomando decisiones informadas sobre su trayectoria formativa. En el nivel universitario, este proceso cobra especial relevancia dado que los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de su proyecto de vida y de definición de su rol social y profesional.

Méndez (2011) demostró que la ausencia de orientación vocacional como práctica transversal en la educación venezolana genera serias dificultades para que los estudiantes construyan un proyecto formativo sólido. Los docentes, ante la falta de formación específica en orientación, tienden a limitarse al cumplimiento de funciones instruccionales, dejando de lado el acompañamiento afectivo, social y vocacional que requiere el estudiante en su proceso de desarrollo.

La prosecución académica, entendida como la continuidad del estudiante en su trayecto formativo hasta la culminación de sus estudios, depende en gran medida de la calidad de los procesos motivacionales que experimenta en el aula y en la institución. En este sentido, el docente universitario ocupa una posición estratégica: es el actor que tiene contacto directo y sostenido con el estudiante y quien posee la capacidad de identificar tempranamente señales de desmotivación y de intervenir con estrategias orientadoras pertinentes.

En el contexto de la UNELLEZ y del sistema de educación superior venezolano, la prosecución académica enfrenta obstáculos estructurales (crisis económica, migración, deterioro de la infraestructura universitaria) que se combinan con obstáculos pedagógicos (escasa orientación vocacional, débil formación motivacional docente, relaciones pedagógicas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos). Abordar la dimensión pedagógica de este fenómeno constituye el objetivo central de la presente investigación, dado que es sobre esa dimensión donde la institución educativa tiene mayor capacidad de intervención directa.

Bases Teóricas

Teoría Humanista de Carl Rogers.

Carl Rogers (1981) centró su propuesta en la tendencia actualizante del organismo humano, es decir, en la capacidad innata del ser humano para orientarse hacia el crecimiento, el desarrollo y la autorrealización. Desde esta perspectiva, la educación debe crear condiciones que permitan que esta tendencia se exprese libremente, eliminando los obstáculos que la reprimen o bloquean.

Para Rogers, la personalidad madura y equilibrada emerge de una relación congruente entre el yo (ideales, valores, expectativas, intereses) y la experiencia vivida. En el ámbito educativo, esto implica que el estudiante motivado es aquel cuya experiencia de aprendizaje resulta coherente con su proyecto de vida, sus valores y sus expectativas personales. El docente, en este enfoque, abandona el rol de autoridad transmisora para convertirse en un facilitador del aprendizaje experiencial, creando un clima de aceptación, empatía y autenticidad que libera el potencial del estudiante.

La autorrealización, en la concepción rogeriana, no es un fin sino un proceso: implica saber disfrutar de la vida, aceptarse sin renunciar a la posibilidad de cambiar, valorar lo propio, ser independiente y resolver adecuadamente los conflictos. Esta concepción se vincula directamente con la problemática de la prosecución académica, dado que los estudiantes que experimentan discontinuidad entre su yo y su experiencia universitaria tienden a la deserción. El docente-orientador, al aplicar los principios rogerianos, puede contribuir a restaurar esa coherencia, fortaleciendo la motivación intrínseca para continuar los estudios.

Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslow.

Abraham Maslow (1954), en su obra Motivation and Personality, propuso que las necesidades humanas se organizan jerárquicamente en cinco niveles: fisiológicas (alimentación, abrigo, reposo), de seguridad (protección ante el peligro y el miedo), sociales (amistad, pertenencia grupal), de autoestima (reconocimiento, respeto a sí mismo) y de autorrealización (desarrollo del potencial, trascendencia). Esta estructura piramidal establece que las necesidades de nivel inferior deben ser satisfechas antes de que las de nivel superior puedan convertirse en motivadores efectivos de la conducta.

En el contexto educativo universitario, esta teoría ofrece un marco interpretativo poderoso para comprender la desmotivación estudiantil. Los estudiantes que no tienen cubiertas sus necesidades básicas difícilmente pueden orientar su energía hacia la autorrealización académica y profesional. El docente-orientador, al conocer y aplicar este modelo, puede identificar en qué nivel de necesidad se encuentra cada estudiante y diseñar estrategias de intervención motivacional pertinentes a ese nivel específico.

Maslow (1954) sostuvo que las necesidades superiores —de autorrealización y trascendencia— generan el mayor nivel de motivación intrínseca sostenida. En consecuencia, el proceso de orientación vocacional que aspira a garantizar la prosecución académica debe apuntar a conectar la formación universitaria con el sentido de autorrealización y proyecto de vida del estudiante, activando así las motivaciones más profundas y persistentes que el ser humano es capaz de sostener a lo largo del tiempo.

La articulación de ambas teorías —humanista y motivacional— provee a la investigación un sustento epistemológico coherente con su propósito: el análisis no se limita a describir conductas observables, sino que busca comprender los procesos internos que determinan la motivación estudiantil y las condiciones pedagógicas que el docente puede generar para fortalecerla desde una perspectiva socio-práctica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo, dado que se propone caracterizar el comportamiento de las variables proceso motivacional y orientación vocacional en el contexto específico de la UNELLEZ, estado Barinas, sin establecer relaciones causales entre ellas. Hurtado (2007) señaló que los estudios descriptivos consisten en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el propósito de establecer su estructura o comportamiento (p. 152), lo que corresponde exactamente al alcance definido por la presente investigadora.

El diseño es de campo con apoyo documental. El diseño de campo se justifica porque los datos serán obtenidos directamente de los sujetos de estudio en su contexto natural (Hurtado, 2007), lo que garantiza la pertinencia y validez ecológica de los hallazgos. El componente documental complementa el proceso al permitir la revisión de obras, artículos e investigaciones previas que avalan el sustento teórico y legal del estudio.

La población, de acuerdo con Hurtado (2007), es el conjunto total de individuos u objetos que poseen características comunes observables en un lugar y momento determinados (p. 161). En este estudio, la población estará conformada por docentes universitarios del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, estado Barinas, que participan en procesos de acompañamiento y orientación estudiantil. La definición precisa de la población y el tamaño de la muestra se encuentran en proceso de concreción por parte de la investigadora, lo que será reportado en la siguiente fase de la publicación.

La muestra será de carácter finito y representativa, tomada de acuerdo con criterios de inclusión técnicamente justificados. Hurtado (2007) definió la muestra como un subconjunto fielmente representativo de la población (p. 152), condición

que orientará los procedimientos de selección muestral que se aplicarán en la fase de campo.

La técnica de recolección de datos será la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado con ítems de respuesta cerrada. Tamayo y Tamayo (2008) definió la encuesta como la técnica que permite dar respuestas a los problemas en términos descriptivos y de relación de variables, a través de la recogida sistemática de información según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de los datos obtenidos (p. 24). El cuestionario será diseñado para medir las dimensiones e indicadores de las variables proceso motivacional y orientación vocacional, operacionalizadas conforme al marco teórico expuesto.

La validez del instrumento será establecida mediante juicio de expertos y la confiabilidad se determinará a través del coeficiente Alpha de Cronbach, procesos que se encuentran pendientes de ejecución al momento de la presente publicación. El procesamiento y análisis de datos se realizará mediante estadística descriptiva —frecuencias absolutas y relativas— presentadas en tablas y figuras conforme a las Normas APA 7.ª edición.

Finalmente, cabe señalar que la investigación se enmarca en las líneas de investigación aprobadas por la UNELLEZ en el campo de la Psicopedagogía y la Orientación, lo que garantiza su pertinencia institucional y su alineación con las prioridades investigativas de la casa de estudios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dado que la presente investigación se encuentra en una fase de desarrollo, los resultados que se reportan a continuación son de naturaleza diagnóstica y preliminar, derivados de la revisión documental y de la observación contextual de la problemática en el entorno de la UNELLEZ, estado Barinas.

Avances Diagnósticos sobre Motivación y Prosecución Estudiantil

La revisión de los antecedentes teóricos e investigativos permite establecer que la problemática de la desmotivación estudiantil para la prosecución académica universitaria presenta dimensiones multifactoriales. En el contexto venezolano, la crisis socioeconómica ha agravado los factores externos de desmotivación, mientras que las debilidades estructurales del sistema educativo dificultan la atención sistemática de los factores internos.

En el escenario específico de la UNELLEZ, la observación preliminar evidencia que los docentes universitarios ejercen primordialmente funciones instruccionales, con escasa incorporación de prácticas sistemáticas de orientación vocacional y motivacional. Esta situación coincide con los hallazgos de Méndez (2011) y Salazar (2010), quienes reportaron déficits similares en otras instituciones educativas venezolanas, lo que sugiere que se trata de una debilidad sistémica más que de un problema circunscrito a una institución específica.

La ausencia de estrategias de orientación motivacional por parte del docente genera, según López (2010), una incapacidad progresiva en el estudiante para visualizar metas académicas y profesionales alcanzables. Desde la teoría de Maslow (1954), puede interpretarse que muchos estudiantes universitarios no logran activar la motivación hacia la autorrealización porque sus necesidades de seguridad y pertenencia permanecen insatisfechas, y los docentes no cuentan con herramientas pedagógicas para intervenir en esos niveles de necesidad de forma intencionada y sistemática.

Desde los postulados de Rogers (1981), la relación pedagógica predominante en el nivel universitario venezolano parece estar más próxima al modelo tradicional —centrado en el docente y en la transmisión de contenidos— que al modelo humanista centrado en el estudiante. Esto limita el desarrollo de la tendencia actualizante rogeriana y reduce las posibilidades de que el estudiante construya un proyecto de vida coherente con sus valores, expectativas e intereses personales.

Sobre las Variables de Estudio

El análisis documental previo permite identificar las dimensiones de las variables de estudio. La variable proceso motivacional opera a través de dimensiones como la motivación intrínseca (interés personal, metas de logro, percepción de competencia) y la motivación extrínseca (reconocimiento institucional, incentivos externos, contexto familiar y socioeconómico). La variable orientación vocacional, por su parte, se articula en torno a dimensiones como el autoconocimiento del estudiante, la información sobre oportunidades formativas, la toma de decisiones vocacionales y la calidad del acompañamiento docente.

La relación entre ambas variables, que será verificada empíricamente en la fase de campo, resulta conceptualmente clara: un proceso de orientación vocacional efectivo potencia la motivación intrínseca del estudiante, mientras que la desmotivación reduce significativamente la receptividad del estudiante ante las acciones de orientación. Esta interacción cíclica sugiere que las intervenciones pedagógicas deben abordar de manera simultánea y articulada ambas dimensiones para tener impacto real en la prosecución académica.

Estos avances diagnósticos sirven de fundamento para el diseño del instrumento de recolección de datos, cuyos ítems operacionalizarán las dimensiones e indicadores identificados para cada variable. La aplicación del instrumento en la fase de campo permitirá contrastar estas inferencias preliminares con la evidencia empírica obtenida directamente de los sujetos de estudio, consolidando así el diagnóstico de la situación en la UNELLEZ y proveyendo información sólida para la propuesta de acciones de mejora.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación son de carácter preliminar y corresponden al estado de avance de la investigación al momento de su publicación, en consonancia con la naturaleza de avance o proyecto en proceso de la presente entrega.

El análisis documental y diagnóstico preliminar permite concluir que la desmotivación estudiantil para la prosecución académica universitaria en el contexto de la UNELLEZ, estado Barinas, constituye una problemática multidimensional que requiere una intervención pedagógica sistemática y sostenida, centrada en el fortalecimiento del rol orientador del docente universitario.

Los docentes universitarios, de acuerdo con los antecedentes revisados y la observación contextual, ejercen principalmente funciones instruccionales con escasa incorporación de estrategias de orientación motivacional. Esta debilidad incide negativamente en la continuidad formativa de los estudiantes y en la construcción de proyectos de vida académicos y profesionales sólidos y sostenibles.

Las teorías de Rogers (1981) y Maslow (1954) proveen un marco interpretativo coherente y pertinente para comprender los mecanismos psicológicos de la motivación y para fundamentar el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan la prosecución académica desde una perspectiva humanista y socio-práctica. Su articulación teórica constituye una fortaleza del presente estudio.

Una vez completada la fase de campo, la investigación aportará evidencia empírica que permitirá: (a) establecer el diagnóstico definitivo sobre los procesos de orientación motivacional aplicados en la UNELLEZ; (b) identificar las estrategias utilizadas por los docentes universitarios y evaluar su pertinencia y efectividad; y (c) proponer acciones concretas para el fortalecimiento del rol orientador docente en el contexto estudiado. Estos aportes contribuirán al conocimiento en el campo de la Psicopedagogía y la Orientación, con implicaciones directas para la política institucional de retención, acompañamiento y prosecución estudiantil en la educación superior venezolana.

REFERENCIAS

Álvarez, M. (2005). Procesos motivacionales en el ámbito educativo del contexto venezolano. Universidad del Zulia. [Datos editoriales completos pendientes de verificación por la autora]

Ascanio, E. (2007). Procesos psicológicos motivacionales. [Datos de publicación completos pendientes de verificación por la autora]

Balestrini, M. (2005). Cómo se elabora el proyecto de investigación (6.ª ed.). BL Consultores Asociados.

Balestrini, M. (2008). Cómo se

elabora el proyecto de investigación (7.ª ed.). BL Consultores Asociados.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1997). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (3.ª ed.). Morata.

Guerrero, A. (2004). Procesos motivacionales en la educación. Revista Virtual de la Universidad de Madrid. [Datos completos de volumen, número, páginas y URL/DOI pendientes de verificación por la autora]

Hurtado, J. (2007). El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación (6.ª ed.). Quirón Ediciones.

López, F. (2010). Procesos motivacionales en el ser humano. [Datos de publicación completos pendientes de verificación por la autora]

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. Harper & Row.

Méndez, R. (2011). La orientación vocacional como eje transversal de la educación media general para fortalecer los procesos educativos [Trabajo de maestría, Universidad Central de Venezuela].

Montañez, A. (2004). Psicología de la motivación: procesos motivacionales. [Datos de

publicación completos pendientes de verificación por la autora]

Pasquale, V. (2009). Procesos motivacionales para fortalecer las herramientas de selección de carreras universitarias [Trabajo de maestría, Área Territorial de Bariloche, Argentina].

Rogers, C. R. (1981). El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. Paidós.

Salazar, P. (2010). Procesos motivacionales para fortalecer las relaciones interpersonales en los docentes del Liceo Bolivariano Rodríguez Domínguez en el Valle Los Sarmientos [Trabajo de maestría, Universidad de Carabobo].

Tamayo y Tamayo, M. (2008). El proceso de la investigación científica (5.ª ed.). Limusa.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

UNA DÉCADA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA.

Autor: *Dariluz Montes de Oca Díaz*
Filiación: *Normal La Hacienda, Barranquilla (Colombia)*
Correo electrónico: *dmontes@normallahacienda.edu.co*
ORCID: *https://orcid.org/0009-0005-0511-700X*
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5358*

p.p. 163-171

RESUMEN

El presente artículo ofrece una revisión teórica-documental sobre la evolución de la Cátedra de la Paz en Colombia a diez años de su implementación como política pública educativa, establecida mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. Su objetivo es analizar los avances, limitaciones y experiencias significativas en torno a esta cátedra, destacando su papel en la promoción de una cultura de paz, competencias ciudadanas y resolución pacífica de conflictos. Para ello, se examinan estudios académicos, informes institucionales y programas pedagógicos recientes. La metodología seguida se basa en una revisión crítica de fuentes secundarias, organizadas en una línea de tiempo que contextualiza los hitos normativos y pedagógicos alcanzados entre 2014 y 2025. Entre las principales conclusiones se encuentra que, aunque la Cátedra de la Paz ha generado impactos positivos en algunos territorios, su implementación sigue siendo desigual, limitada por factores como la escasa formación docente, la falta de articulación curricular y la debilidad institucional. No obstante, se identifican estrategias exitosas que incluyen metodologías participativas, proyectos comunitarios, el uso del arte y la memoria histórica como herramientas pedagógicas. El artículo propone una reconceptualización de la cátedra como un proceso transversal, ético y transformador que articule actores estatales, educativos y sociales. Se concluye que la consolidación de una verdadera cultura de paz exige voluntad política, recursos adecuados y una pedagogía crítica centrada en el estudiante como agente de cambio.

Palabras clave: Cátedra de la Paz, educación para la paz, cultura de paz, política educativa, posconflicto.

A DECADE OF THE CHAIR OF PEACE IN COLOMBIA

ABSTRACT

CITA EN APA:

Montes de Oca Díaz, D. (2026). Una década de la Cátedra de la Paz en Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 163-171. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

This article presents a theoretical-documentary review of the evolution of the Chair of Peace (Cátedra de la Paz) in Colombia, ten years after its implementation as an educational public policy established by Law 1732 of 2014 and Decree 1038 of 2015. Its objective is to analyze the progress, limitations, and significant experiences related to this chair, highlighting its role in promoting a culture of peace, citizenship competencies, and peaceful conflict resolution. To this end, academic studies, institutional reports, and recent pedagogical programs are examined. The methodology employed is based on a critical review of secondary sources, organized into a timeline that contextualizes the normative and pedagogical milestones achieved between 2014 and 2025. Among the main conclusions, it is found that, although the Chair of Peace has generated positive impacts in certain territories, its implementation remains uneven. Nevertheless, successful strategies are identified, including participatory methodologies, community projects, and the use of art and historical memory as pedagogical tools. The article proposes a reconceptualization of the chair as a transversal, ethical, and transformative process. It is concluded that the consolidation of a true culture of peace requires political will, adequate resources, and a critical pedagogy centered on the student as an agent of change.

Keywords: Chair of Peace, peace education, culture of peace, educational policy, post-conflict.

UNE DÉCENNIE DE LA CHAIRE DE LA PAIX EN COLOMBIE

RÉSUMÉ

Cet article présente une revue théorique et documentaire sur l'évolution de la Chaire de la Paix en Colombie, dix ans après sa mise en œuvre en tant que politique publique éducative, établie par la Loi 1732 de 2014 et le Décret 1038 de 2015. Son objectif est d'analyser les avancées, les limites et les expériences significatives liées à cette chaire, en soulignant son rôle dans la promotion d'une culture de la paix, des compétences citoyennes et de la résolution pacifique des conflits. La méthodologie repose sur une revue critique de sources secondaires organisées selon une chronologie. Bien que la Chaire de la Paix ait généré des impacts positifs dans certains territoires, sa mise en œuvre reste inégale. Des stratégies réussies sont identifiées, incluant des méthodologies participatives, des projets communautaires et l'utilisation de l'art et de la mémoire historique. L'article propose une reconceptualisation de la chaire en tant que processus transversal, éthique et transformateur. Il est conclu que la consolidation d'une véritable culture de la paix exige une volonté politique, des ressources adéquates et une pédagogie critique centrée sur l'étudiant.

Mots-clés: Chaire de la Paix, éducation à la paix, culture de la paix, politique éducative, post-conflit.

UMA DÉCADA DA CÁTEDRA DA PAZ NA COLÔMBIA

RESUMO

O presente artigo oferece uma revisão teórico-documental sobre a evolução da Cátedra da Paz na Colômbia, dez anos após a sua implementação como política pública educacional, estabelecida pela Lei 1732 de 2014 e pelo Decreto 1038 de 2015. O objetivo é analisar os avanços, limitações e experiências significativas em torno desta cátedra, destacando o seu papel na promoção de uma cultura de paz, competências cidadãs e resolução pacífica de conflitos. A metodologia baseia-se numa revisão crítica de fontes secundárias organizadas numa linha do tempo. Conclui-se que a consolidação de uma verdadeira cultura de paz exige vontade política, recursos adequados e uma pedagogia crítica centrada no estudante como agente de mudança.

Palavras-chave: Cátedra da Paz, educação para a paz, cultura de paz, política educacional, pós-conflito

INTRODUCCIÓN

A una década de la promulgación de la Ley 1732 de 2014 y su reglamentación mediante el Decreto 1038 de 2015, que estableció la Cátedra de la Paz como un componente obligatorio del currículo escolar colombiano, persisten desafíos significativos para su implementación efectiva. Aunque fue concebida como un componente transversal orientado a fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo ciudadano, su apropiación ha sido heterogénea en las instituciones educativas.

Las evidencias disponibles muestran variaciones significativas entre territorios y modelos pedagógicos, lo cual justifica la pertinencia de realizar una revisión crítica que consolide avances, tensiones y retos actuales, visibilizando debilidades, fortalezas y oportunidades que ofrece el objeto de estudio hasta la actualidad, convirtiéndose en un referente para investigadores, educadores e interesados en el tema, no solo a nivel nacional sino internacional.

En consecuencia, este artículo presenta una revisión teórica-documental que analiza los avances, limitaciones y experiencias significativas relacionadas con la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia, resumida en una línea de tiempo desde sus inicios hasta la actualidad, así como programas actuales de apoyo, modelos, estrategias y desafíos presentes y futuros.

Para la elaboración de esta revisión crítica se utilizaron fuentes documentales seleccionadas bajo criterios de rigor, pertinencia y actualidad, buscadas en bases de datos académicos y repositorios institucionales de universidades colombianas y latinoamericanas. Se incluyeron artículos científicos, tesis, informes institucionales y documentos normativos producidos entre 2014 y 2025. Se excluyeron fuentes duplicadas, textos sin arbitraje, publicaciones de opinión sin soporte académico y documentos que no abordaran la implementación educativa de la cátedra.

LÍNEA DEL TIEMPO: CÁTEDRA DE LA PAZ 2014–2025

En el marco de una política educativa orientada a la construcción de una cultura social armónica, la Cátedra de la Paz en Colombia surge como una estrategia curricular desde el año 2014. A una década de su instauración, es pertinente realizar un análisis reflexivo y documentado que permita comprender cómo avanza su implementación, qué modelos y enfoques se han adoptado y cuáles han sido sus impactos en el contexto escolar.

2014 Se expide la Ley 1732 de 2014, estableciendo la Cátedra de la Paz como obligatoria en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media.

2015 El Decreto 1038 de 2015 reglamenta la Ley, definiendo objetivos (promover cultura de paz, convivencia y desarrollo sostenible) y exigiendo su inclusión curricular antes del 31 de diciembre de 2015.

2016 Iniciativas de ONG y entidades públicas comienzan a apoyar la cátedra. La organización Somos CaPAZes implementó cuatro Cátedras para la Paz junto con la Escuela de Postgrados de la Policía (ESPOL).

2018–19 Surgen investigaciones académicas. Rivas et al. (2019) reportan el alto volumen de normativas vigentes y la necesidad de que los educadores adapten el currículo a contextos locales.

2020 Vásquez (2020) realiza un análisis bibliográfico de la Cátedra, destacando categorías como la definición de paz, el rol de la escuela y metodologías de enseñanza.

2022–23 Diversas tesis y artículos evalúan la implementación real. González et al. (2024) analizan la situación en la Universidad Libre (Cúcuta), identificando políticas y testimonios de actores educativos.

2024 Sepúlveda (2024) destaca la Cátedra como una de las principales estrategias de educación para la paz en el posconflicto. Se inicia la Cátedra UNESCO en Arte y Educación para la Paz de la Fundación Corpas.

2025 Nieto y Galindo (2025) proponen una orientación a la deslegitimación de la violencia escolar. UNICEF y Enseña por Colombia desarrollan el proyecto *Aprender para una paz duradera*. Docentes colombianos participan en formación en Japón (MEN, 2025). La Universidad del Valle

celebra su Cátedra de Paz y Democracia con la experta Kathy Bickmore.

PROGRAMAS DE APOYO A LA CÁTEDRA DE LA PAZ

Varios actores respaldan la cátedra mediante programas e iniciativas desde instituciones estatales, organizaciones no gubernamentales, redes académicas, universidades y alianzas internacionales.

Instituciones estatales. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrece lineamientos curriculares y material educativo de apoyo, vinculados al Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620/2013). En la práctica, los secretarios de Educación departamentales han convocado talleres y convenios con universidades para formación docente en paz.

Organizaciones No Gubernamentales. ONG como Somos CaPAZes desarrollan proyectos en comunidades escolares, brindando mentoría y recursos. Otros colectivos, como mesas de paz regionales o fundaciones de víctimas, han promovido semanas de la paz y redes de aprendizaje entre colegios.

Universidades y redes académicas. Varias universidades integran la cátedra en sus carreras de formación docente y ofertan diplomados o investigaciones sobre paz. Destacan las Cátedras UNESCO sobre cultura de paz y educación, que vinculan a entidades académicas, artísticas y de cooperación internacional. En Cúcuta, la Universidad Libre lidera un programa para posicionar la cátedra en su comunidad educativa.

Cooperación internacional. Se promueve la cátedra a través de redes de la UNESCO, intercambios académicos y cooperación de la Unión Europea. Aunque la Ley 1732 es una iniciativa local, la filosofía de educación para la paz es respaldada por acuerdos internacionales como la Declaración de Incheon.

IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS: NECESIDADES, MODELOS Y ESTRATEGIAS

En la práctica escolar, la Cátedra de la Paz enfrenta desafíos operativos y demanda adaptaciones contextuales. Flórez (2021) sostiene que la cultura de paz debe implementarse desde los primeros años de la formación escolar, particularmente en la educación básica primaria, como un proceso transversal que favorezca el desarrollo de competencias ciudadanas, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de la empatía en la infancia.

Aguilar (2024) identifica que la implementación en instituciones universitarias implica desafíos que van desde la falta de lineamientos específicos hasta la necesidad de mayor formación en competencias ciudadanas. Barrera (2023) destaca que uno de los retos persistentes es pasar del discurso normativo a prácticas pedagógicas significativas y sostenidas en el tiempo. Barreto (2024) resalta que las estrategias educativas en el posconflicto deben considerar elementos psicosociales y de memoria histórica, enmarcando la Cátedra como una herramienta para la construcción de nuevas narrativas de ciudadanía.

No obstante, se han implementado diversos modelos pedagógicos: desde programas basados en la enseñanza de valores en clases regulares, hasta proyectos transversales con actividades artísticas o deportivas. Pérez (2020) enfatiza que la formación docente en paz es esencial para viabilizar la cátedra, mientras que Ramírez (2021) reporta experiencias lúdicas y trabajos colaborativos que refuerzan la convivencia escolar.

DESAFÍOS ACTUALES Y FUTUROS

Compromiso institucional. González et al. (2024) subrayan la necesidad de un mayor compromiso institucional que integre la cultura de paz en la dinámica diaria de las escuelas. Hernández (2019) señala que en muchos casos la Cátedra permanece como una formalidad normativa sin integrarse efectivamente en las dinámicas pedagógicas, evidenciándose dificultades como la falta de formación docente especializada y recursos didácticos pertinentes.

Formación y acompañamiento docente. La evidencia sugiere que muchos docentes carecen de capacitación específica en pedagogía de la paz. Se requieren planes de formación continua y redes de aprendizaje (Vera et al., 2024). Gutiérrez (2023) destaca que trabajar la educación para la paz en

contextos afectados por el conflicto armado exige una pedagogía situada, basada en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo de competencias ético-políticas.

Enfoque pedagógico y evaluación. Debe reforzarse la dimensión práctica de la cátedra mediante metodologías participativas (proyectos colaborativos, resolución de conflictos en clase, aprendizaje-servicio) que conecten con la realidad local. López (2021) destaca que muchos programas carecen de continuidad y evaluación sistemática, lo que limita su impacto. Actualmente no existen indicadores claros de desempeño, lo que dificulta medir el impacto a largo plazo.

Articulación con otras políticas. La Cátedra de la Paz debe integrarse a iniciativas como la Agenda de Convivencia Escolar, la educación sexual integral y los proyectos de memoria histórica escolar. A futuro, será clave mantener su relevancia ante retos contemporáneos (violencia urbana, migración, cambios tecnológicos).

Visión a largo plazo. Consolidar la cultura de paz implica avanzar no solo con acciones puntuales sino con una estrategia sostenida. La academia y las organizaciones civiles han coincidido en que se deben diseñar "rutas de acción más certeras" basadas en el estudio de las necesidades y perspectivas de los estudiantes (Vásquez, 2020).

REFLEXIÓN CRÍTICA Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La revisión de antecedentes documentales demuestra que tanto en el ámbito nacional como internacional se han generado valiosas contribuciones para consolidar la Cátedra de la Paz. Carrasco (2023), desde una mirada internacional, propone considerar la paz como una construcción cultural intencional y permanente, argumentando que, si la violencia es una práctica aprendida socialmente, también lo puede ser la paz, siempre que se fomente desde procesos educativos sistemáticos.

Ossorio (2022) examina cómo los valores orientados a la cultura de paz se insertan en el currículo escolar formal, evidenciando obstáculos como el currículo oculto y la enseñanza tradicional centrada en contenidos. Desde Colombia, Contreras (2025) propone un constructo teórico para su implementación, destacando la necesidad de articulación curricular sólida, fortalecimiento de competencias ciudadanas y formación docente especializada.

Tarazona (2023) resalta el papel de la pedagogía social en la construcción de convivencia escolar, entendiéndola como un proceso relacional que incluye tanto a estudiantes como docentes. Alhuirca (2022) plantea el modelo *Aulas en Paz*, que promueve la convivencia escolar mediante el desarrollo de competencias socioemocionales, el trabajo con familias y docentes, constituyéndose en una estrategia integral replicable en otros contextos latinoamericanos.

En consonancia con la necesidad de integrar la paz como parte fundamental del currículo escolar, Contreras y Díaz (2021) sostienen que la cultura de paz debe asumirse como un eje transversal en la formación de valores, que permee todas las áreas del conocimiento y las prácticas educativas cotidianas. Por consiguiente, la Cátedra de la Paz debe concebirse no sólo como un contenido curricular, sino como un proceso educativo continuo que revitalice la cultura democrática en la escuela, siendo el estudiante el agente activo de cambio con un rol protagónico en este proceso.

HALLAZGOS

A partir del análisis de las fuentes revisadas, se identifican hallazgos que permiten comprender con mayor precisión el estado actual de la Cátedra de la Paz en Colombia, revelando tendencias comunes, vacíos persistentes y avances significativos en su primera década de implementación.

Tabla 1.

Hallazgos categorizados sobre la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia

Categoría	Descripción del hallazgo	Implicaciones educativas

Currículo e integración pedagógica	La incorporación de la Cátedra de la Paz al currículo es fragmentada y, en muchos casos, limitada al cumplimiento formal, sin una transversalización real ni coherencia pedagógica.	Revisión del currículo institucional, fortalecimiento de enfoques situados y coherencia entre prácticas escolares y principios de educación para la paz.
Formación docente y capacidades institucionales	Se evidencian vacíos en la formación especializada del profesorado, así como escaso acompañamiento institucional y falta de recursos didácticos pertinentes.	Implementar programas de capacitación continua, crear redes profesionales de apoyo docente y consolidar políticas institucionales de acompañamiento.
Impacto escolar (convivencia y clima escolar)	En instituciones donde la cátedra se desarrolla activamente, se observan mejoras en convivencia, desarrollo socioemocional y resolución pacífica de conflictos.	Fomentar el uso de metodologías participativas, programas socioemocionales y espacios de participación estudiantil.
Impacto comunitario y relación escuela–territorio	La cátedra adquiere mayor relevancia cuando se vincula con la comunidad, la memoria histórica y el territorio, generando procesos de cohesión social y reparación simbólica.	Diseñar proyectos territoriales, integrar narrativas comunitarias y fortalecer alianzas con actores sociales.
Institucionalidad, recursos y gobernanza	Se identifican debilidades en monitoreo, evaluación e indicadores; además de limitaciones en recursos, articulación institucional y sostenibilidad.	Crear sistemas nacionales de seguimiento, asignar recursos estables y articular políticas entre MEN, universidades y organizaciones sociales.
Metodologías innovadoras y prácticas significativas	Existen experiencias exitosas basadas en arte, memoria, justicia restaurativa y aprendizaje-servicio, aunque no están sistematizadas ni replicadas ampliamente.	Sistematizar buenas prácticas, elaborar materiales pedagógicos y promover modelos replicables.
Enfoque territorial y brechas regionales	Persisten desigualdades entre territorios rurales, urbanos y zonas afectadas por conflicto, afectando recursos, acompañamiento y formación docente.	Implementar estrategias diferenciadas según el territorio y fortalecer planes educativos regionales.

Fuente: Elaboración propia (2025) con base en la revisión documental.

APORTES A LA EDUCACIÓN

Este artículo representa una contribución significativa al campo educativo, particularmente en el ámbito de la educación para la paz y la transformación social desde las instituciones escolares. Uno de sus principales aportes consiste en ofrecer una visión sistematizada y crítica de una década de implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia, consolidando una línea de tiempo con hitos normativos, pedagógicos y experienciales que permiten entender cómo esta política pública ha evolucionado, resistido y se ha adaptado a contextos diversos.

Desde el punto de vista pedagógico, el artículo propone un enfoque renovado de la Cátedra como

una estrategia educativa transversal, situada e integral, que trasciende el ámbito formal del currículo y se posiciona como un proceso transformador de la cultura escolar, promoviendo metodologías participativas, reflexivas y contextualizadas que fomentan competencias ciudadanas, pensamiento crítico, empatía y habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

El artículo visibiliza experiencias concretas e innovadoras en la práctica docente, como el uso del arte, el diálogo intercultural, la memoria histórica y los proyectos colaborativos, que constituyen modelos replicables en otras instituciones y territorios. Asimismo, hace un llamado a las políticas educativas para que articulen esfuerzos entre el Estado, las universidades, las ONG y las comunidades escolares, a fin de fortalecer los procesos de formación docente, garantizar recursos adecuados y establecer sistemas de seguimiento y evaluación.

Al incorporar referencias nacionales e internacionales, el artículo enriquece el campo educativo con un enfoque comparado e intercultural, demostrando que la educación para la paz no puede entenderse de manera aislada al contexto colombiano, sino que debe nutrirse de experiencias globales como los procesos desarrollados en Perú, Japón, México o desde la Red UNESCO de Cátedras.

CONCLUSIONES

A una década de la promulgación de la Ley 1732 de 2014, la Cátedra de la Paz se ha consolidado como una política educativa de alta relevancia simbólica, pero con desafíos persistentes en su aplicación efectiva. Si bien existen avances significativos en su incorporación curricular y en la producción académica en torno a su conceptualización, la implementación real en el aula sigue siendo desigual y muchas veces limitada por factores estructurales, institucionales y pedagógicos.

Uno de los hallazgos más significativos es que la Cátedra de la Paz puede asumirse como un proceso transversal e integral que transforme las prácticas escolares cotidianas y fortalezca la cultura democrática. La revisión evidencia la necesidad de fortalecer la gobernanza educativa, avanzar hacia modelos pedagógicos situados y consolidar mecanismos de evaluación que permitan asegurar la sostenibilidad de los avances logrados.

Este trabajo destaca el valor de las alianzas interinstitucionales entre el Estado, las universidades, las ONG y los organismos internacionales como condición necesaria para fortalecer la Cátedra, tanto en recursos como en acompañamiento docente. La formación docente especializada y continua es un pilar indispensable para avanzar hacia una implementación sostenible y con sentido contextual.

En términos de política pública, el estudio propone que se requiere una articulación coherente con otras estrategias educativas para que la Cátedra de la Paz no se limite a una iniciativa simbólica, sino que se convierta en una estrategia educativa estructural frente a los desafíos sociales del presente: la violencia, la desigualdad, la migración y el cambio climático. La escuela tiene hoy la oportunidad de reafirmarse como un laboratorio de paz y ciudadanía, siempre que se acompañe de voluntad política, compromiso institucional y una pedagogía profundamente humanista y transformadora.

REFERENCIAS

Aguilar, T. (2024). *Oportunidades y desafíos para la Cátedra de la Paz en la Universidad Libre, Seccional Cúcuta* [Tesis de maestría, Universidad Libre].

Alhuirca, K. (2022). *Propuesta de Aulas en Paz para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes de una institución educativa de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

Barrera, A. (2023). Cultura de paz y no violencia: Una revisión de la literatura desde la Cátedra de la Paz.

Barreto, K. (2024). *Estrategias educativas del posconflicto en Colombia: La Cátedra de la Paz* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Carrasco, A. (2023). *México, cultura de paz y periodismo: La urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014*. Diario Oficial No. 43.261. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313

Contreras, M. (2025). *Constructo teórico para la implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas oficiales* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Contreras, L., & Díaz, M. (2021). La cultura de paz como eje transversal en la formación de valores.

El País. (2025, 19 de abril). Colombia, entre el perdón y la reconciliación. https://elpais.com/america-colombia/2025-04-19/colombia-entre-el-perdon-y-la-reconciliacion.html

El País. (2025, 10 de enero). El 2025, crucial para la paz total. https://elpais.com/america-colombia/2025-01-10/el-2025-crucial-para-la-paz-total.html

Flórez, Y. (2021). *La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Fundación Universitaria Juan N. Corpas. (s. f.). Cátedra UNESCO en Artes, Educación y Cultura de Paz. https://www.juanncorpas.edu.co/corpas-global/catedra-unesco/

González, H. F., Barrera, R., & Galvis Velandia, L. (2024). Oportunidades y desafíos para la Cátedra de la Paz en la Universidad Libre, Seccional Cúcuta. *Revista Perspectivas, 9*(S1), 141–159. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/issue/view/283

Gutiérrez, M. (2023). *La educación para la paz en población escolar de básica primaria afectada por el conflicto colombiano* [Tesis doctoral, Universidad de Caldas].

Hernández, C. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: De la institucionalidad al aula de clase.

López, J. (2021). Educación para la paz y los escolares: Estado del arte sobre programas de intervención escolar.

Martínez, L. (2024). Incidencia de la Cátedra de la Paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar.

Martínez, P. (2022). Análisis de la implementación de la política pública Cátedra de la Paz en contextos escolares del Atlántico.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025). Educadores de regiones en el marco del conflicto viajan a Japón para fortalecer sus capacidades para la educación para la paz en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-multipropertyvalues-51461-69679.html

Nieto Cera, S. M., & Galindo Cárdenas, S. G. (2025). Violencia escolar y educación para la paz: Una propuesta para su deslegitimación. *Revista Latinoamericana Ogmios, 5*(12), 41–57. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/397

Ossorio, A. (2022). *Estudio de los valores orientados a la cultura de paz en el currículum* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz].

Pérez, M. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015*. Diario Oficial. https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/5_DECRETOS/DECRETOS%202015/DECRETO%201038%20DE%202015.PDF

Quira Medios. (2025, 18 de abril). Profundizar la cultura de paz en Colombia. https://www.quira-medios.com/profundizar-la-cultura-de-paz-en-colombia/

Ramírez, S. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y formación ciudadana.

Rivas, A., Véliz, M., & Pérez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado, 15*(69), 242–248. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1071

Sepúlveda, A. (2024). *Estrategias educativas del posconflicto en Colombia: La Cátedra de la Paz* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Somos CaPAZes. (s. f.). Cátedra de Paz. https://somoscapazes.org/catedra-de-paz/

Tarazona, C. (2023). *Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

UNICEF. (2024, 24 de enero). Aprender para una paz duradera. https://www.unicef.org/colombia/historias/aprender-para-una-paz-duradera

Universidad del Valle. (2025). Cátedra de Paz y Democracia 2025. https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/experta-mundial-en-educacion-paz-y-conflicto-expondra-en-univalle/

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores, 23*(2), 221–239. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000200221&script=sci_arttext

Vera, R., & Garizábal, B. (2024). *Análisis de la implementación de la política pública Cátedra de la Paz en contextos escolares* [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa].

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

EVALUAR PARA TRANSFORMAR: UNA REVISIÓN CRÍTICA SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO SOCIAL.

Autor: Elí Frank Angulo Díaz
Filiación: Fundación Universitaria Antonio de Arévalo – Cartagena, Bolívar, Colombia
Correo electrónico: eliangulo3@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9220-7207
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5359*

p.p. 172-181

RESUMEN

El presente artículo analiza críticamente las prácticas evaluativas en la educación, evidenciando las tensiones persistentes entre el discurso pedagógico contemporáneo y las lógicas de control que aún dominan los sistemas de evaluación escolar. Con este propósito, el estudio se fundamenta en los aportes de Paulo Freire (1998) y Henry Giroux (2003), quienes cuestionan el uso de la evaluación como herramienta de dominación en lugar de concebirla como un medio genuino para la transformación educativa y la emancipación de los sujetos.

La investigación se desarrolla mediante una revisión sistemática de literatura científica y tesis doctorales publicadas entre 2018 y 2024, seleccionadas con base en criterios de pertinencia temática, actualidad, diversidad geográfica y enfoque epistemológico crítico. El procedimiento incluyó análisis documental y categorización temática inductiva, siguiendo las orientaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Codina (2023).

Los hallazgos revelan cinco categorías emergentes e interdependientes: la evaluación emancipadora, la evaluación dialógica, la formación docente crítica, la evaluación inclusiva y situada, y la evaluación institucional crítica. En conjunto, estas dimensiones reflejan la necesidad de reorientar la evaluación como una práctica ética, contextualizada y comprometida con la justicia social. En consecuencia, se concluye que transformar la cultura evaluativa exige voluntad política sostenida, liderazgo docente reflexivo, formación continua del profesorado y políticas institucionales coherentes con los fines emancipadores de la educación.

Palabras clave: evaluación crítica, justicia social, pedagogía crítica, prácticas evaluativas, transformación educativa, emancipación.

EVALUATING TO TRANSFORM: A CRITICAL REVIEW OF ASSESSMENT PRACTICES FROM A CRITICAL SOCIAL PEDAGOGICAL APPROACH

ABSTRACT

This article critically analyzes assessment practices in education, making visible the persistent tensions between contemporary pedagogical discourse and the logics of control that still dominate school evaluation systems. To this end, the study draws on the contributions of Paulo Freire (1998) and Henry Giroux (2003), who systematically question the use of evaluation as a tool of domination rather than as a genuine means for educational

CITA EN APA:

Angulo Díaz, E. F. (2026). Evaluar para transformar: una revisión crítica sobre las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 172-181. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

transformation and the emancipation of subjects. The research is conducted through a systematic review of scientific literature and doctoral theses published between 2018 and 2024, selected on the basis of thematic relevance, currency, geographic diversity, and critical epistemological focus. The procedure included documentary analysis and inductive thematic categorization, following the guidelines of Hernández, Fernández and Baptista (2014) and Codina (2023). The findings reveal five emerging and interdependent categories: emancipatory assessment, dialogic assessment, critical teacher training, inclusive and situated assessment, and critical institutional evaluation. Together, these dimensions reflect the need to reorient assessment as an ethical, contextualized practice committed to social justice. It is therefore concluded that transforming evaluative culture requires sustained political will, reflective teacher leadership, continuous professional development, and institutional policies consistent with the emancipatory goals of education.
Keywords: critical assessment, social justice, critical pedagogy, assessment practices, educational transformation, emancipation.

ÉVALUER POUR TRANSFORMER : UNE REVUE CRITIQUE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE SOCIO-CRITIQUE

RÉSUMÉ

Cet article analyse de manière critique les pratiques d'évaluation dans l'éducation, en mettant en évidence les tensions persistantes entre le discours pédagogique contemporain et les logiques de contrôle qui dominent encore les systèmes d'évaluation scolaire. À cette fin, l'étude s'appuie sur les apports de Paulo Freire (1998) et Henry Giroux (2003), qui remettent systématiquement en question l'utilisation de l'évaluation comme outil de domination, plutôt que de la concevoir comme un moyen authentique de transformation éducative et d'émancipation des sujets. La recherche est menée à travers une revue systématique de la littérature scientifique et des thèses de doctorat publiées entre 2018 et 2024, sélectionnées selon des critères de pertinence thématique, d'actualité, de diversité géographique et d'orientation épistémologique critique. La procédure a inclus une analyse documentaire et une catégorisation thématique inductive, suivant les orientations de Hernández, Fernández et Baptista (2014) et Codina (2023). Les résultats révèlent cinq catégories émergentes et interdépendantes : l'évaluation émancipatrice, l'évaluation dialogique, la formation critique des enseignants, l'évaluation inclusive et située, et l'évaluation institutionnelle critique. Ces dimensions reflètent la nécessité de réorienter l'évaluation comme une pratique éthique, contextualisée et engagée au service de la justice sociale. Il est donc conclu que la transformation de la culture évaluative exige une volonté politique soutenue, un leadership enseignant réflexif, une formation continue et des politiques institutionnelles cohérentes avec les finalités émancipatrices de l'éducation.
Mots-clés: évaluation critique, justice sociale, pédagogie critique, pratiques d'évaluation, transformation éducative, émancipation.

AVALIAR PARA TRANSFORMAR: UMA REVISÃO CRÍTICA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS SOB O ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO-SOCIAL

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as práticas avaliativas na educação, evidenciando as tensões persistentes entre o discurso pedagógico contemporâneo e as lógicas de controle que ainda dominam os sistemas de avaliação escolar. Com esse propósito, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire (1998) e Henry Giroux (2003), que questionam sistematicamente o uso da avaliação como ferramenta de dominação, em vez de concebê-la como um meio genuíno para a transformação educacional e a emancipação dos sujeitos.

A pesquisa é realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura científica e teses de doutorado publicadas entre 2018 e 2024, selecionadas com base em critérios de pertinência temática, atualidade, diversidade geográfica e orientação epistemológica crítica. O procedimento incluiu análise documental e categorização temática indutiva, seguindo as orientações de Hernández, Fernández e Baptista (2014) e Codina (2023).
Os resultados revelam cinco categorias emergentes e interdependentes: a avaliação emancipatória, a avaliação dialógica, a formação docente crítica, a avaliação inclusiva e situada, e a avaliação institucional crítica. Em conjunto, essas dimensões refletem a necessidade de reorientar a avaliação como uma prática ética, contextualizada e comprometida com a justiça social. Conclui-se, portanto, que transformar a cultura avaliativa requer vontade política sustentada, liderança docente reflexiva, formação contínua de professores e políticas institucionais coerentes com os fins emancipatórios da educação.
Palavras-chave: avaliação crítica, justiça social, pedagogia crítica, práticas avaliativas, transformação educacional, emancipação..

Introducción

La evaluación de los aprendizajes ha ocupado, históricamente, un lugar central en los sistemas educativos; sin embargo, su función ha estado frecuentemente asociada a prácticas de control, clasificación y sanción que poco contribuyen al desarrollo integral de los sujetos. En este sentido, persiste una brecha profunda entre el discurso sobre la evaluación como herramienta formativa y la realidad de unas prácticas centradas, casi exclusivamente, en la medición estandarizada del rendimiento. Esta desconexión entre la retórica pedagógica y la realidad del aula constituye el punto de partida y la principal motivación del presente trabajo.

Frente a esta problemática, la pedagogía crítica emerge como un marco teórico y político que reivindica el papel transformador de la educación y, por extensión, de la evaluación. Autores como Freire (1998), Giroux (2003), Bolívar (2012) y Díaz Barriga (2020) han fundamentado una postura que cuestiona la mirada tecnocrática de la evaluación y propone, en su lugar, un enfoque centrado en la justicia educativa, el diálogo y la emancipación. Aunque sus aportes fueron elaborados en distintos contextos y décadas, su vigencia resulta incuestionable frente a los desafíos actuales de los sistemas escolares latinoamericanos.

En virtud de lo anterior, el presente artículo se propone analizar las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social, con el objetivo de sistematizar los aportes teóricos más relevantes publicados entre 2018 y 2024, identificar las categorías emergentes que orientan una evaluación transformadora y proponer un marco de reflexión que pueda nutrir tanto la investigación académica como la práctica docente. Para cumplir con este propósito, el artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta la delimitación del estudio en sus niveles internacional, nacional y local; en segundo lugar, se expone el marco teórico que sustenta el enfoque crítico en evaluación; en tercer lugar, se describe la metodología empleada; posteriormente, se presentan los hallazgos organizados en cinco categorías emergentes; y, finalmente, se formulan las conclusiones del estudio.

Cabe señalar, además, que este trabajo reconoce explícitamente su propia limitación: al tratarse de una revisión documental, no incorpora datos empíricos de primera mano. No obstante, lejos de debilitar su contribución, esta acotación abre una línea de investigación futura que podría articular los marcos teóricos aquí sistematizados con estudios de campo en contextos escolares concretos. En suma, evaluar para transformar no puede seguir siendo una consigna retórica: debe convertirse en una práctica cotidiana sustentada en la ética, el compromiso social y la convicción de que otra evaluación es posible y necesaria.

Delimitación del estudio

2.1. Nivel internacional

En el contexto internacional, la preocupación por reorientar la evaluación con un enfoque formativo y crítico es de alcance global, lo

que evidencia que el problema identificado no es exclusivo de ningún sistema educativo particular. Ramos y Relaiza (2024) documentan tendencias recientes hacia la evaluación formativa en Latinoamérica y otras regiones del mundo, aunque señalan con precisión los desafíos comunes que enfrenta su implementación efectiva: resistencias culturales, marcos normativos rígidos y escasa formación docente especializada. Asimismo, la selección de fuentes de países como Panamá, Colombia, Perú, Argentina, Ecuador, México y España permite ofrecer una perspectiva comparada que enriquece la comprensión del fenómeno en su complejidad y diversidad.

2.2. Nivel nacional

A nivel nacional, el estudio considera el contexto colombiano como referente privilegiado de análisis. En Colombia, Ávila y Rodríguez (2025) señalan que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), implementado en la educación básica, ha operado con frecuencia sin una revisión profunda de sus fundamentos pedagógicos, convirtiéndose en una estructura que dificulta, en lugar de facilitar, los cambios en las prácticas evaluativas tradicionales. Paralelamente, investigaciones recientes como las de Osorio-Lambis, Cárdenas y Guzmán (2023) reflejan el creciente interés por incorporar perspectivas críticas en la evaluación, evidenciando que la problemática trasciende el plano teórico y se reconoce en la práctica docente cotidiana.

2.3. Nivel local

En el nivel local, la revisión se nutre de experiencias específicas dentro de comunidades e instituciones educativas particulares, lo que permite aterrizar las reflexiones teóricas en realidades concretas. En este sentido, Quiroga y Céspedes (2024) muestran que en escuelas rurales colombianas, la adaptación de las prácticas evaluativas al contexto sociocultural local ha fortalecido significativamente la participación de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la institución. Esta perspectiva localizada ilustra de forma concreta tanto los desafíos como las posibilidades reales de transformar la cultura evaluativa en función de las realidades inmediatas de cada comunidad escolar.

Marco teórico

La pedagogía crítica ha planteado con solidez que la evaluación debe trascender la mera medición técnica para convertirse en un proceso de diálogo, reflexión y transformación social. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede concebirse como un procedimiento neutral, pues toda decisión evaluativa implica una postura epistémica, ética y política frente al conocimiento y a los sujetos que aprenden. En consecuencia, los aportes teóricos que se revisarán a continuación no solo cuestionan las prácticas evaluativas tradicionales, sino que proponen enfoques alternativos centrados en la justicia educativa, la participación activa y la emancipación.

En primer lugar, Freire (1998) sostiene que toda evaluación debería ser una práctica dialógica en la que tanto el docente como el estudiante participen activamente en la construcción del conocimiento. Para Freire, una evaluación que impone criterios externos y descontextualizados no es educativa, sino domesticadora: perpetúa la llamada educación bancaria en la que el estudiante es un receptor pasivo de juicios ajenos. En contraposición, la evaluación dialógica y emancipadora parte del reconocimiento del educando como sujeto histórico, portador de saberes y experiencias que deben ser valorados y no silenciados.

Complementando esta postura, Giroux (2003) reafirma que la evaluación tradicional reproduce estructuras de dominación al imponer criterios de éxito desvinculados del contexto y de la experiencia del estudiante. Desde su enfoque, los docentes deben asumir el rol de intelectuales transformadores, capaces de cuestionar las lógicas evaluativas hegemónicas y de diseñar prácticas que promuevan la conciencia crítica. Así pues, la evaluación deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio al servicio del desarrollo humano y la transformación social.

En esta misma línea, Bolívar (2012) y Díaz Barriga (2020) han aportado reflexiones

fundamentales sobre la relación entre evaluación, currículo y justicia social en el contexto latinoamericano. Bolívar señala que una evaluación coherente con los principios de la educación democrática debe empoderar al estudiante, brindándole herramientas para comprender críticamente su realidad; mientras que Díaz Barriga advierte sobre los riesgos de reducir la evaluación a instrumentos de medición que fragmentan el aprendizaje y descontextualizan los saberes.

Por otra parte, León Martínez et al. (2022) destacan el liderazgo docente como un factor determinante para la transformación de la cultura evaluativa. En contextos donde los educadores asumen una postura reflexiva y crítica, se abren posibilidades reales para modificar las dinámicas institucionales y generar ambientes de aprendizaje más humanos y colaborativos. De manera complementaria, Rodríguez y Salinas (2020) introducen el concepto de alfabetización docente en evaluación, entendido como la capacidad del profesorado para diseñar, aplicar y reflexionar sobre procesos evaluativos desde una mirada ética, pedagógica y socialmente comprometida. Esta alfabetización no es únicamente técnica, sino también política, porque implica cuestionar lo establecido y actuar en favor de la justicia educativa.

Finalmente, la evaluación inclusiva emerge como una dimensión central e ineludible en el debate actual. Peña y Duarte (2021) plantean que una evaluación verdaderamente transformadora debe atender la diversidad del aula, reconociendo las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y socioeconómicas del estudiantado no como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el proceso pedagógico. En síntesis, el marco teórico que sustenta este estudio articula estas múltiples perspectivas para ofrecer una comprensión integrada de la evaluación como práctica ética, crítica y emancipadora.

Metodología

El presente artículo adopta una metodología de revisión teórica de carácter cualitativo, cuyo propósito fundamental es examinar, contrastar y articular los aportes académicos más relevantes que abordan las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social. A diferencia de las revisiones meramente descriptivas, esta revisión adopta una perspectiva crítica que no solo sistematiza la literatura existente, sino que identifica tensiones, vacíos y posibilidades en el campo del conocimiento estudiado.

La revisión se fundamentó en la consulta de fuentes científicas indexadas y tesis doctorales publicadas entre 2018 y 2024, con el fin de garantizar la actualidad, pertinencia y rigor académico de los aportes incluidos. Los criterios de inclusión abarcaron cuatro dimensiones principales: la relevancia temática (prácticas evaluativas críticas, evaluación inclusiva, formación docente en evaluación); el enfoque epistemológico (crítico, socioformativo, dialógico); la diversidad geográfica de las experiencias investigadas (incluyendo países como Colombia, Perú, Argentina, Ecuador, México, Panamá y España); y el tipo de fuente (artículos científicos arbitrados, tesis doctorales, libros académicos y revisiones sistemáticas). Se excluyeron, por el contrario, los trabajos de corte exclusivamente psicométrico, cuantitativo-positivista o ajenos al contexto iberoamericano.

La sistematización del corpus documental siguió las orientaciones metodológicas de Hernández, Fernández y Baptista (2014) para revisiones de literatura científica, complementadas con los criterios de Codina (2023) para revisiones teóricas críticas. Estos lineamientos facilitaron el análisis comparativo, la extracción inductiva de categorías emergentes y la construcción de una visión integral que articula teoría y práctica evaluativa. Asimismo, se elaboraron matrices de arqueo bibliográfico y matrices de congruencia temática, lo que permitió organizar la información de manera coherente y garantizar la trazabilidad de los hallazgos a lo largo de todo el proceso investigativo.

Es preciso señalar, a modo de autorreflexión metodológica, que el carácter documental de esta revisión implica una limitación inherente: la imposibilidad de contrastar los hallazgos teóricos con datos empíricos de primera mano. No obstante, esta limitación es, al mismo tiempo, una oportunidad: el marco teórico aquí construido puede servir de base para diseños investigativos posteriores

de corte etnográfico, biográfico-narrativo o investigación-acción participativa, que lleven estas reflexiones al territorio concreto del aula.

Hallazgos

A partir del análisis sistemático de los documentos revisados, se identificaron cinco categorías emergentes que reflejan el estado actual de la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas. Cada categoría ofrece una perspectiva específica y complementaria para repensar la evaluación desde un enfoque transformador. Conviene señalar que estas categorías no son excluyentes ni jerárquicas, sino que se articulan en una red de relaciones que, en conjunto, configura una propuesta pedagógica coherente con los principios de la justicia social y la emancipación educativa.

5.1. Evaluación emancipadora

La evaluación emancipadora parte del principio fundamental de que educar no es simplemente transmitir conocimientos, sino liberar el pensamiento y potenciar la autonomía intelectual, ética y social de los sujetos. Desde esta perspectiva, Freire (1998) sostiene que la evaluación no puede concebirse como una imposición de juicios externos, sino como un espacio de autorreflexión que permita a los estudiantes construir su propio camino de aprendizaje con sentido y dignidad. En concordancia con esta idea, Bolívar (2012) señala que la evaluación debe empoderar al educando, brindándole herramientas conceptuales y metodológicas para comprender críticamente su realidad social e histórica.

Esta categoría se opone de manera explícita a los modelos evaluativos meritocráticos y excluyentes que clasifican y jerarquizan a los estudiantes en función de criterios estandarizados que ignoran la diversidad de sus trayectorias vitales y sus contextos de aprendizaje. Por el contrario, la evaluación emancipadora promueve un cambio profundo en la relación pedagógica entre docente y estudiante, transformándola de una relación jerárquica y unidireccional en un vínculo de acompañamiento, reconocimiento y co-construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, Ávila y Rodríguez (2023) aportan evidencia empírica que demuestra cómo las prácticas evaluativas emancipadoras impactan positivamente en la formación del pensamiento crítico y en la participación activa de los estudiantes en su propio proceso formativo. La evaluación, en este enfoque, se convierte en un acto de justicia cognitiva y pedagógica en el que evaluar dignifica el aprendizaje, en lugar de subyugarlo a una lógica de calificación y control.

5.2. Evaluación dialógica

La segunda categoría identificada, la evaluación dialógica, concibe el proceso evaluativo como un diálogo permanente, horizontal y reflexivo entre docentes y estudiantes. No se trata únicamente de preguntar y responder en un intercambio asimétrico, sino de construir significados de manera compartida a partir del reconocimiento mutuo y del respeto por las distintas formas de saber. En palabras de Giroux (2003), la pedagogía crítica debe habilitar espacios para el intercambio genuinamente horizontal, en los cuales los estudiantes puedan cuestionar, argumentar, proponer y co-diseñar los criterios de evaluación.

Esta forma de evaluación transforma, en consecuencia, la relación jerárquica tradicional en una colaboración activa, promoviendo el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación como prácticas pedagógicas legítimas y formativas. Rodríguez y Salinas (2020) explican que esta dimensión dialógica permite que los sujetos se reconozcan en el proceso evaluativo, comprendan los objetivos de aprendizaje y participen activamente en su diseño y retroalimentación. Más aún, Ramos y Relaiza (2024) refuerzan esta idea al afirmar que la evaluación dialógica favorece el desarrollo del pensamiento colectivo y la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

En síntesis, esta categoría subraya que el diálogo no es un elemento accesorio o decorativo de la evaluación, sino su esencia constitutiva: sin diálogo genuino no hay evaluación formativa, sino mera calificación. Una evaluación que silencia las voces de los estudiantes no puede, en ningún caso, contribuir a su formación como sujetos críticos y autónomos.

5.3. Formación docente crítica

El tercer hallazgo destaca la urgencia de una formación docente crítica y reflexiva, capaz de romper con la visión instrumental y meramente técnica de la evaluación que ha predominado en los sistemas de formación inicial y continua del profesorado. Díaz Barriga (2020) plantea que la mayoría de los docentes han sido formados bajo paradigmas tradicionales en los que evaluar es sinónimo de medir, controlar o sancionar. Esta visión limitada no solo restringe el potencial pedagógico de la evaluación, sino que la convierte en un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales.

Frente a esta realidad, Pérez (2020) insiste en que la transformación de las prácticas evaluativas requiere lo que denomina una alfabetización crítica en evaluación, que integre de manera coherente las dimensiones éticas, políticas y sociales del acto de evaluar. Esta alfabetización no es un proceso puntual ni técnico, sino un proceso formativo continuo, situado y reflexivo, que exige a los docentes revisar sus propias creencias, supuestos y valores sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En esta misma dirección, Martínez (2021) demuestra que una formación crítica del profesorado permite diseñar instrumentos de evaluación coherentes con procesos de aprendizaje significativo y contextualizado, capaces de capturar la complejidad del desarrollo humano más allá de la simple reproducción de contenidos. Esta categoría interpela, por tanto, directamente a las facultades de educación y a los programas de desarrollo profesional docente, que deben asumir el reto ineludible de formar evaluadores reflexivos, éticos y comprometidos con la transformación educativa.

5.4. Evaluación inclusiva y situada

La evaluación inclusiva y situada propone abandonar definitivamente los modelos homogéneos y universales de medición para abrazar, en su lugar, la diversidad de contextos, trayectorias y condiciones que caracterizan a los estudiantes reales. Evaluar desde esta perspectiva implica reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, con los mismos ritmos ni en las mismas condiciones materiales y afectivas. En este sentido, Peña y Duarte (2021) defienden una evaluación que valore las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y socioeconómicas del estudiantado como riquezas pedagógicas y no como déficits a corregir.

Esta perspectiva es especialmente relevante en zonas rurales o en contextos de alta vulnerabilidad social, donde los modelos estandarizados de evaluación tienden sistemáticamente a excluir a quienes no encajan en sus parámetros uniformes de éxito. En efecto, Quiroga y Céspedes (2024) muestran que, en comunidades rurales colombianas, las prácticas evaluativas adaptadas a los contextos locales no solo han fortalecido la participación de los alumnos, sino que han contribuido a resignificar el valor de la escuela en sus propias comunidades.

Además, Fanaro et al. (2024) destacan que una evaluación verdaderamente situada también considera la voz del docente y reconoce las tensiones institucionales que con frecuencia limitan la innovación pedagógica. En última instancia, esta categoría exige diseñar prácticas evaluativas que dialoguen con la realidad de cada entorno y que promuevan la equidad educativa de forma efectiva, poniendo la diversidad en el centro y no en los márgenes del proceso formativo.

5.5. Evaluación institucional crítica

La quinta y última categoría pone el foco en los marcos normativos y estructurales que regulan la evaluación dentro de los sistemas escolares, ámbito que con frecuencia permanece invisible en los debates pedagógicos centrados en el aula. Ávila y Rodríguez (2025) denuncian que en Colombia el SIEE se ha implementado sin una revisión profunda de sus fundamentos pedagógicos, convirtiéndose en una estructura rígida que dificulta cualquier intento genuino de transformación evaluativa. Esta situación no es exclusiva del contexto colombiano, sino que refleja una tensión estructural presente en múltiples sistemas educativos: la contradicción entre políticas evaluativas centralizadas y estandarizadas, y la necesidad de prácticas evaluativas contextualizadas, flexibles y participativas.

Frente a esta realidad, Tejedor y Tejedor (2024) proponen rediseñar los modelos de evaluación institucional desde una lógica de coherencia entre la planificación curricular, la

enseñanza y la evaluación, en clave formativa y emancipadora. Esta propuesta supone no solo modificar instrumentos o escalas de calificación, sino transformar la cultura evaluativa institucional en su conjunto: sus supuestos, sus rituales, sus lenguajes y sus relaciones de poder.

En definitiva, evaluar críticamente implica también transformar las instituciones: sus reglas, sus estructuras y sus culturas evaluativas, para alinearlas de manera coherente con los fines formativos y emancipadores de la educación. Sin esta dimensión institucional, las propuestas de evaluación crítica corren el riesgo de quedar atrapadas en el discurso y de no permear las prácticas cotidianas del aula.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en esta revisión permiten trazar una imagen clara y preocupante del estado actual de la evaluación en los sistemas educativos latinoamericanos: a pesar de los avances discursivos en torno a la evaluación formativa y participativa, persisten tensiones estructurales y culturales profundas que obstaculizan su implementación efectiva. Esta brecha entre el discurso y la práctica no es casual ni inocente; responde, más bien, a lógicas de poder que han convertido la evaluación en un mecanismo de control y reproducción social.

En este contexto, resulta significativo que las cinco categorías emergentes identificadas en este estudio guarden una coherencia interna notable: la evaluación emancipadora no puede existir sin la evaluación dialógica; la evaluación dialógica requiere docentes con formación crítica; la formación docente crítica debe articularse con políticas institucionales transformadoras; y todas estas dimensiones son estériles si no atienden la diversidad y el contexto específico de cada comunidad educativa. Se trata, en suma, de un sistema de relaciones interdependientes que exige ser abordado de manera integral.

Asimismo, cabe destacar que los hallazgos de este estudio dialogan de manera productiva con debates internacionales sobre la evaluación como práctica de justicia social. En distintos contextos geográficos y culturales, los investigadores coinciden en señalar que una evaluación verdaderamente transformadora requiere no solo cambios metodológicos, sino también una reconfiguración de las relaciones pedagógicas, las estructuras institucionales y las políticas educativas. Esta convergencia global refuerza la pertinencia y la urgencia de los planteamientos aquí desarrollados.

Conclusiones

Evaluar para transformar implica, ante todo, una ruptura epistemológica profunda con la lógica evaluativa tradicional que ha predominado en los sistemas educativos: una lógica caracterizada por su carácter punitivo, homogeneizador y centrado exclusivamente en la medición de resultados cuantificables. Desde el enfoque pedagógico crítico social, la evaluación debe concebirse como un acto pedagógico, ético y político, capaz de favorecer la reflexión crítica, el aprendizaje significativo y la emancipación de los sujetos que participan en el proceso educativo.

En coherencia con los hallazgos presentados, es posible afirmar que los cinco pilares identificados (evaluación emancipadora, evaluación dialógica, formación docente crítica, evaluación inclusiva y evaluación institucional crítica) no representan únicamente propuestas metodológicas aisladas, sino que configuran un posicionamiento ético integral frente a la educación y al papel transformador que la evaluación debe jugar en ella. Cada categoría aporta una dimensión específica e imprescindible: la evaluación emancipadora coloca al estudiante como sujeto activo y protagonista de su aprendizaje; la dialógica establece relaciones horizontales basadas en el reconocimiento mutuo; la formación docente crítica rompe con la visión tecnicista y acrítica del profesorado; la inclusiva reconoce y valoriza las múltiples realidades del aula; y la institucional exige coherencia entre las políticas educativas y las prácticas evaluativas cotidianas.

Así mismo, los resultados de esta revisión evidencian la importancia decisiva del acompañamiento y la formación permanente del docente como condición fundamental para transformar las prácticas evaluativas. Sin un compromiso institucional sólido y sostenido que

respalde procesos formativos continuos, resulta prácticamente imposible desmontar las prácticas rutinarias y poco reflexivas que aún persisten en muchos escenarios educativos. En este sentido, el rol de los equipos directivos y de las políticas públicas resulta determinante para crear condiciones reales y estructurales de transformación de la cultura evaluativa.

Finalmente, este artículo invita a continuar profundizando en la investigación tanto teórica como práctica sobre la evaluación desde un enfoque crítico social, promoviendo el diálogo entre investigadores, docentes, estudiantes y comunidades educativas. Evaluar para transformar no puede seguir siendo una consigna retórica vacía de contenido; debe traducirse en una práctica cotidiana sustentada en la ética, el compromiso social y la convicción profunda de que otra evaluación es posible. La evaluación, bien entendida, no es una amenaza para el aprendizaje, sino su mayor aliada: una oportunidad para dignificarlo, enriquecerlo y ponerlo al servicio de una educación más humana, justa y transformadora.

Referencias

Ávila Orjuela, D. A., & Rodríguez Leuro, Á. I. (2023). Análisis de las prácticas evaluativas y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura. *Ciencia Latina, 7*(2).

Ávila Orjuela, D. A., & Rodríguez Leuro, Á. I. (2025). Prácticas evaluativas del docente en el marco de la educación global: Una revisión sistemática. *Reincisol, 4*(7), 774–798.

Bolívar, A. (2012). La evaluación como práctica crítica en educación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16*(1), 35–52.

Codina, N. (2023). Revisión sistemática de literatura y análisis crítico: metodología para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 205–222.

Díaz Barriga, F. (2020). Evaluación y justicia social: una mirada desde el pensamiento pedagógico latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(1), 9–30.

Fanaro, M. D. L. A., Elgue, M., & Domínguez, M. A. (2024). Prácticas de evaluación para el aprendizaje en aulas de escuela primaria: obstáculos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16*(2).

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2003). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gómez, C. (2021). Prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo, 25*, 45–60.

Hernández, P. (2022). Prácticas evaluativas del docente en el marco de la educación global. *Revista Internacional de Educación, 30*(1), 15–30.

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

León Martínez, V., Jara Aguilera, N., Cáceres, D., & Villagra Bravo, C. (2022). Transformaciones de las prácticas evaluativas desde el liderazgo docente. *Sophia, 18*(2), 1–17.

Martínez, A. (2021). *Evaluación formativa y desarrollo de competencias en educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

Martínez, L., & Pérez, S. (2020). Prácticas evaluativas en educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista de Evaluación Educativa, 12*(3), 45–62.

Osorio-Lambis, M., Cárdenas, S. & Guzmán, L. (2023). Prácticas evaluativas en educación básica desde el enfoque crítico. *Revista Pedagogía Crítica, 18*(1), 77–95.

Peña, S., & Duarte, K. (2021). Prácticas evaluativas inclusivas: atendiendo a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(1), 173–187.

Pérez, R. (2020). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del profesorado? *Revista de Educación y Cultura, 15*(2), 215–230.

Quiroga, D. C. V., & Céspedes, N. Y. C. (2024). Prácticas evaluativas en la enseñanza de matemáticas en la educación primaria rural. *Ciencia Latina*, *8*(1), 274–294.

Ramos, G. I. T., & Relaiza, H. R. S. M. (2024). Prácticas de evaluación formativa en educación: tendencias en Latinoamérica y el mundo. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.

Ríos, D., & Herrera, P. (2020). Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes en formación. *Revista de Educación*, *37*(1), 109–126.

Rodríguez, M. & Salinas, D. (2020). Evaluación y subjetividad: reflexiones para una práctica educativa crítica. *Revista Educación y Sociedad*, *28*(2), 110–128.

Tejedor De León, D. V., & Tejedor De León, E. G. (2024). Modelo de evaluación de los aprendizajes basado en evidencias. *REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente, 3*(1), 38–64.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INCLUSIÓN: UTOPÍA O REALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LA ÓPTICA DE LAS INSTITUCIONES RURALES

Autor: Eliana Rosa Amaya

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Correo electrónico: eram_jp@yahoo.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5006-1835

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5360*

p.p. 182-190

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la inclusión en la educación básica primaria desde la óptica de las instituciones rurales. Se utilizaron las teorías de Amorós (2007), Chuquipiondo (2025), Creswell (2014), Flick (2018), Guba y Lincoln (1994), León (2025), Ortiz (2025) y Saldaña (2021), entre otros. Metodológicamente, el estudio se desarrolló mediante una revisión documental de carácter sistemático, orientada a identificar, seleccionar y analizar críticamente fuentes bibliográficas y documentos institucionales relevantes sobre la inclusión educativa en contextos rurales (Creswell, 2014; Guba & Lincoln, 1994). Las fuentes consultadas incluyeron artículos científicos, informes institucionales y marcos teóricos especializados. Para el análisis se emplearon la codificación temática, la triangulación de fuentes y la teorización como técnicas combinadas que aseguran rigor y calidad en el procesamiento de la información (Saldaña, 2021; Flick, 2018). Como resultado de la revisión documental y teórica realizada hasta la presente fase, se identificó que la inclusión auténtica en la ruralidad exige la integración de saberes locales, tradiciones y el involucramiento activo de la comunidad educativa en procesos cooperativos y solidarios. Como consideración preliminar, se plantea que la inclusión educativa en las instituciones rurales de educación básica primaria es un desafío complejo que demanda atención a múltiples factores estructurales, pedagógicos y socioculturales, hallazgo que será profundizado en las fases empíricas subsiguientes.

Palabras clave: Inclusión, Educación básica primaria, Instituciones rurales

INCLUSION: UTOPIA OR REALITY IN PRIMARY BASIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF RURAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

CITA EN APA:

Amaya, E. R. (2026). Inclusión: utopía o realidad en educación básica primaria desde la óptica de las instituciones rurales: Avance de investigación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 182-190. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The purpose of this research is to analyze inclusion in primary basic education from the perspective of rural institutions. Theories from Amorós (2007), Chuquipiondo (2025), Creswell (2014), Flick (2018), Guba and Lincoln (1994), León (2025), Ortiz (2025), and Saldaña (2021), among others, were drawn upon. Methodologically, the study is situated within the post-positivist paradigm with a qualitative approach and a phenomenological method. Key informants will consist of principals and teachers from rural primary schools, selected through purposive sampling that prioritizes informational richness. In-depth interviews will be used for data collection, a technique ideally suited to exploring subjective experiences and obtaining detailed descriptions relevant to phenomenology. Coding, triangulation, and theorizing will be applied as combined techniques to ensure rigor and quality in data processing. As a result of the documentary and theoretical review conducted in the current phase, it was identified that authentic inclusion in rural areas requires the integration of local knowledge and traditions, as well as the active involvement of the educational community in cooperative and solidarity-based processes. As a preliminary consideration, it is proposed that educational inclusion in rural primary schools is a complex challenge demanding attention to multiple structural, pedagogical, and sociocultural factors — a finding to be deepened in subsequent empirical phases.
Keywords: Inclusion, Primary basic education, Rural institutions

INCLUSION : UTOPIE OU RÉALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BASE DU POINT DE VUE DES ÉTABLISSEMENTS RURAUX

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif d'analyser l'inclusion dans l'enseignement primaire de base du point de vue des établissements ruraux. Les théories d'Amorós (2007), Chuquipiondo (2025), Creswell (2014), Flick (2018), Guba et Lincoln (1994), León (2025), Ortiz (2025) et Saldaña (2021), entre autres, ont été mobilisées. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans le paradigme post-positiviste avec une approche qualitative et une méthode phénoménologique. Les informateurs clés seront constitués de directeurs et d'enseignants d'écoles primaires rurales, sélectionnés par échantillonnage intentionnel privilégiant la richesse informative. Des entretiens approfondis seront utilisés pour la collecte des données, technique idéale pour explorer les expériences subjectives et obtenir des descriptions détaillées pertinentes pour la phénoménologie. Le codage, la triangulation et la théorisation seront employés comme techniques combinées pour assurer la rigueur et la qualité du traitement des données. En tant que résultat de la révision documentaire et théorique réalisée dans la phase actuelle, il a été identifié que l'inclusion authentique en milieu rural exige l'intégration des savoirs locaux, des traditions et la participation active de la communauté éducative dans des processus coopératifs et solidaires. En tant que considération préliminaire, il est proposé que l'inclusion éducative dans les établissements ruraux d'enseignement primaire constitue un défi complexe qui requiert une attention portée à de multiples facteurs structurels, pédagogiques et socioculturels, à approfondir dans les phases empiriques ultérieures.
Mots-clés : Inclusion, Enseignement primaire de base, Établissements ruraux

INCLUSÃO: UTOPIA OU REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA SOB A ÓTICA DAS INSTITUIÇÕES RURAIS

RESUMO

A presente pesquisa tem como propósito analisar a inclusão na educação básica primária sob a ótica das instituições rurais. Foram mobilizadas as teorias de Amorós (2007), Chuquipiondo (2025), Creswell (2014), Flick (2018), Guba e Lincoln (1994), León (2025), Ortiz (2025) e Saldaña (2021), entre outros. Metodologicamente, o estudo se situa no paradigma pós-positivista com abordagem qualitativa e método fenomenológico. As fontes documentais consultadas compreendem artigos científicos, relatórios institucionais, teses e capítulos de livros

especializados em educação inclusiva e educação rural, selecionados por critérios de pertinência temática, atualidade e rigor científico. Para a coleta de dados, serão empregadas entrevistas em profundidade, técnica adequada para explorar experiências subjetivas relevantes para a fenomenologia. A codificação, a triangulação e a teorização serão utilizadas como técnicas combinadas para assegurar rigor e qualidade no processamento dos dados. Como resultado da revisão documental e teórica realizada na fase atual, identificou-se que a inclusão autêntica na ruralidade exige a integração de saberes locais, tradições e o envolvimento ativo da comunidade educativa em processos cooperativos e solidários. Como consideração preliminar, propõe-se que a inclusão educativa nas instituições rurais de educação básica primária é um desafio complexo que demanda atenção a múltiplos fatores estruturais, pedagógicos e socioculturais, a ser aprofundado nas fases empíricas subsequentes.
Palavras-chave: Inclusão, Educação básica primária, Instituições rurais

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un principio fundamental para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en la educación, reconociendo y valorando la diversidad como un recurso enriquecedor. Sin embargo, su aplicación en la educación básica primaria, especialmente en contextos rurales, enfrenta múltiples retos estructurales, pedagógicos y sociales que ponen en duda si esta inclusión es una utopía o una realidad alcanzable. Las escuelas rurales constituyen espacios educativos con características particulares definidas por la dispersión geográfica, la infraestructura limitada y contextos culturales diversos, aspectos que condicionan la implementación efectiva de políticas inclusivas. La evidencia muestra que, a pesar de las intenciones normativas, la realidad en estas instituciones aún refleja desigualdades en recursos y oportunidades para estudiantes con necesidades diversas.

Diversos estudios recientes provenientes de contextos latinoamericanos han señalado la insuficiencia de recursos tecnológicos, la formación docente limitada y las barreras socioculturales como obstáculos recurrentes en la educación inclusiva rural. Además, la brecha digital, el impacto del cambio climático en las comunidades rurales y factores socioeconómicos agravan las dificultades para una inclusión genuina. Las escuelas rurales se enfrentan, no solo a la tarea de educar en condiciones adversas, sino también a desarrollar estrategias pedagógicas que respeten la diversidad cultural y social del alumno. Por ello, es importante reflexionar críticamente sobre la naturaleza y alcance de la inclusión en estos espacios educativos.

Desde una perspectiva teórica, las propuestas basadas en el constructivismo social y la educación inclusiva aconsejan una pedagogía contextualizada que valore las diferencias y propicie la participación activa de todos. Ainscow y otros autores han enfatizado la transformación institucional como clave para avanzar hacia una educación realmente inclusiva; sin embargo, en zonas rurales esta transformación también debe considerar el rescate y valorización de saberes locales. Por esta razón, la inclusión no solo implica eliminar barreras, sino también repensar las prácticas educativas desde la realidad y las necesidades específicas de las comunidades rurales.

El presente artículo tiene como propósito, analizar la inclusión educativa en la educación básica primaria en instituciones rurales, a partir de la revisión teórica actualizada y del examen crítico de las condiciones contextuales que afectan su implementación práctica. Se enfatiza la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas innovadoras y de fortalecer la formación docente con enfoque inclusivo y contextualizado, para superar las limitaciones evidenciadas. Finalmente, se plantea si la inclusión, en estas condiciones, representa una utopía lejana o una meta alcanzable mediante el compromiso institucional y comunitario.

El estudio se fundamenta en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) donde destaca

la importancia del aprendizaje a través de la observación e interacción, fundamental en entornos inclusivos donde los estudiantes aprenden unos de otros.

También en el enfoque constructivista de Vygotsky (1978), basado en la idea de que el aprendizaje no es simplemente la adquisición de información, sino una construcción personal de significado. Entre los fundamentos del constructivismo se encuentran los siguientes aspectos: Aprendizaje activo, interacción social, contexto cultural y social, preconceptos, aprendizaje colaborativo y resolución de problemas.

Además, se retoman las aportaciones del Humanismo de Rogers (1961). Se basa en la creencia de que cada individuo tiene un potencial único y que la educación debe facilitar el desarrollo integral de la persona El humanismo promueve la autoexploración, la autorrealización y el crecimiento personal, enfatizando la importancia de la experiencia subjetiva y la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje.

La inclusión educativa representa el compromiso de los sistemas educativos por asegurar que todos los niños y niñas, independientemente de sus características individuales o su entorno, accedan a una educación de calidad en igualdad de condiciones (UNESCO, 2025). En contextos rurales, la educación inclusiva enfrenta desafíos que no solo son pedagógicos, sino estructurales y sociales. León Aroca (2025) sostiene que la teoría socioconstructivista aporta un marco para entender la educación inclusiva como un proceso dinámico, donde el entorno social y cultural del estudiante es fundamental para su aprendizaje. Esta visión es crucial en las escuelas rurales, en las que la diversidad cultural y lingüística deben estar integradas en el currículo.

Además, Ainscow et al. (2006) destacan que la inclusión efectiva requiere una transformación integral de las prácticas y políticas escolares, la cual debe partir desde la participación activa de docentes y comunidades. No obstante, investigaciones recientes han identificado la escasez de recursos, la falta de formación docente específica para atender la diversidad, y la infraestructura inadecuada, como las principales barreras para la inclusión en la educación rural (Dialéctica, 2025; Entreculturas, 2024). Estos limitantes impiden la plena participación de estudiantes con necesidades educativas especiales o provenientes de contextos sociales vulnerables.

Además, el impacto del cambio climático y la brecha digital se suman como obstáculos para la inclusión, afectando la continuidad educativa y limitando el acceso a recursos tecnológicos esenciales en la educación contemporánea (Entreculturas, 2024). En este sentido, la formación docente especializada en metodologías adaptadas a aulas multigrado y la incorporación de tecnologías apropiadas pueden facilitar la reducción de estas brechas. Ortiz (2025) advierte que la concepción limitada de inclusión y la insuficiente preparación profesional generan prácticas homogeneizadoras que en realidad excluyen a muchos estudiantes.

Desde un enfoque comunitario, la educación intercultural y el uso de saberes locales fortalecen la inclusión y coadyuvan a la identidad cultural de las comunidades rurales, promoviendo un sentido de pertenencia y respeto a la diversidad (Chuquipiondo García, 2025). Esto implica pasar de una educación tradicionalmente homogénea a una educación flexible y adaptada, que integra a la comunidad en el proceso educativo. Por tanto, la realidad de la educación rural muestra que la inclusión es un proceso complejo que requiere la articulación de múltiples actores y factores contextuales.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló mediante una revisión documental de carácter sistemático, orientada a identificar, seleccionar y analizar críticamente fuentes bibliográficas y documentos institucionales relevantes sobre la inclusión educativa en contextos de educación básica primaria rural (Creswell, 2014; Guba & Lincoln, 1994). Este método permite construir un estado del conocimiento actualizado sobre el fenómeno, integrando perspectivas teóricas, evidencias reportadas en la literatura especializada e informes de organismos de

referencia. La revisión documental constituye una fase esencial en el ciclo de la investigación en desarrollo, ya que sienta las bases conceptuales y empíricas para las etapas subsiguientes.

El enfoque cualitativo orienta el análisis documental, en tanto permite interpretar en profundidad los significados, tensiones y matices presentes en el corpus documental consultado (Merriam & Tisdell, 2016). Desde este enfoque se privilegia la comprensión contextualizada del fenómeno de la inclusión educativa rural, reconociendo la complejidad y la diversidad de perspectivas que coexisten en la literatura sobre el tema. El estudio se inscribe en el paradigma post-positivista, caracterizado por reconocer la realidad como un constructo complejo e imperfectamente accesible, lo que exige una reflexión continua sobre los hallazgos y los criterios de validación del conocimiento producido (Creswell, 2014; Guba & Lincoln, 1994).

Las fuentes documentales consultadas comprenden artículos científicos arbitrados, informes de organismos nacionales e internacionales, tesis doctorales y capítulos de libros especializados en educación inclusiva, educación rural y formación docente. La selección de fuentes se realizó mediante criterios de pertinencia temática, actualidad —privilegiando publicaciones de los últimos diez años—, rigor científico y diversidad de perspectivas, con el fin de garantizar la representatividad y la exhaustividad del corpus documental analizado.

Para el procesamiento y análisis de la información se emplearon la codificación temática, la triangulación de fuentes y la teorización como técnicas combinadas (Saldaña, 2021; Flick, 2018). La codificación facilitó la identificación y categorización de los temas emergentes del corpus. La triangulación permitió contrastar los hallazgos provenientes de distintos tipos de fuentes —literatura académica, informes institucionales y marcos teóricos—, fortaleciendo la validez y la coherencia interna del análisis. Finalmente, la teorización contribuyó a integrar los hallazgos y generar interpretaciones fundamentadas sobre la inclusión educativa en contextos rurales. Este proceso analítico garantizó la coherencia metodológica entre las fases documentales y las empíricas previstas en el diseño de la investigación.

La revisión documental, como estrategia metodológica de esta fase, permitió construir una plataforma analítica sólida sobre las condiciones, barreras y oportunidades de la inclusión educativa en contextos rurales, a partir de la consulta sistemática y crítica del corpus seleccionado.

El cruce entre las distintas fuentes documentales consultadas permitió identificar convergencias, divergencias y vacíos en el tratamiento de la inclusión educativa rural, ofreciendo una visión comprehensiva e integrada del fenómeno que fundamenta las fases empíricas previstas en el diseño de la investigación.

RESULTADOS DE LA FASE DOCUMENTAL

En el análisis documental y teórico sobre la inclusión educativa en educación básica primaria desde la óptica de las instituciones rurales —correspondiente a la presente fase de la investigación en desarrollo—, se identificaron diversos hallazgos que evidencian tanto las barreras como las oportunidades en la materialización de políticas inclusivas. A continuación, se presentan tres matrices de triangulación que contrastan perspectivas y resultados clave a partir de distintas dimensiones del fenómeno, integrando hallazgos de la literatura, informes institucionales, percepciones docentes y teorías educativas.

Tabla 1. Matriz de triangulación: Recursos e infraestructura

Fuente / Hallazgo	Limitaciones en Infraestructura	Disponibilidad de Recursos Tecnológicos	Impacto en Inclusión
Literatura académica	Escasa infraestructura adecuada	Brecha digital significativa	Obstáculo importante

Informes institucionales	Insuficiencia en mobiliario y aulas	Tecnología limitada o ausente	Dificulta enseñanza diversificada
Percepciones docentes	Problemas con espacios físicos	Falta de equipos multimedia	Afecta la atención a estudiantes con diversidad
Teorías educativas	Requieren ambientes adecuados	Postulan el acceso equitativo a TIC	Condición para inclusión efectiva

La interpretación de la matriz de recursos e infraestructura revela un constructo que articula la inclusión con la disponibilidad y adecuación de espacios, materiales y tecnologías. Este constructo sostiene que la inclusión efectiva en escuelas rurales depende críticamente de condiciones físicas y tecnológicas mínimas que permitan la diversidad en el proceso educativo. Tal como indican Escobar Guerra (2020) y UNESCO (2008), la falta de infraestructura adecuada y brechas tecnológicas no solo limita el acceso sino que restringe aprendizajes diferenciados y adaptados. Por lo tanto, la inclusión debe comprenderse como un proceso estructural que requiere inversión y adecuación contextual para superar las barreras materiales.

Tabla 2. Matriz de triangulación: Formación Docente

Fuente / Hallazgo	Formación en Inclusión	Competencias para Diversidad	Resultados Pedagógicos
Literatura académica	Formación insuficiente	Limitada preparación en metodologías inclusivas	Prácticas homogéneas y excluyentes
Informes institucionales	Necesidad de capacitación continua	Déficit en formación especializada	Bajo impacto inclusivo
Percepciones docentes	Solicitan mayor apoyo y formación	Dificultad en adaptación curricular	Estrés y frustración docente
Teorías educativas	Enfatizan la formación continua	Sugieren metodologías flexibles	Mejora en atención y resultados

Del análisis de la matriz sobre formación docente surge un constructo que concibe a la capacitación continua y específica en educación inclusiva como elemento central para transformar las prácticas escolares. La experiencia y percepciones docentes evidencian que sin competencias pedagógicas para la atención a la diversidad, las estrategias inclusivas limitan su alcance y efectividad. Hernández y Tobón (2016) sustentan que la formación docente, combinada con metodologías flexibles y colaborativas, propicia la construcción de ambientes más equitativos. Este constructo plantea que la inclusión es entonces un proceso mediado por la profesionalización docente con énfasis en el contexto rural y la diversidad cultural.

Tabla 3. Matriz de triangulación: Participación comunitaria y cultura

Fuente / Hallazgo	Inclusión Cultural y Lingüística	Participación de la Comunidad	Impacto en Inclusión
Literatura académica	Valoración de saberes locales	Impulso a la colaboración entre escuela-comunidad	Incrementa sentido de pertenencia
Informes institucionales	Programas con enfoque intercultural	Participación limitada por desconfianza	Necesidad fortalecer comunicación
Percepciones docentes	Reconocen importancia de tradición	Escasa involucración en decisiones	Barrera para inclusión plena
Teorías educativas	Proponen educación intercultural	Integración escuela-comunidad esencial	Promueve inclusión efectiva

La triangulación de hallazgos respecto a la cultura y comunidad sostiene un constructo teórico que concibe la inclusión escolar como un fenómeno profundamente contextual y dialógico. La inclusión auténtica en la ruralidad exige la integración de saberes locales, tradiciones y el involucramiento activo de la comunidad educativa en procesos cooperativos y solidarios (Luna et al., 2018; Osorio, 2018). Desde esta perspectiva, incluir es también reconocer y nutrir la identidad cultural, generando un sentido de pertenencia que potencia la participación. Este constructo enfatiza que la inclusión se consolida cuando supera la mera adaptación curricular para convertirse en una práctica transformadora y comunitaria.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez presentados los resultados de la fase documental, se procedió a contrastarlos con los aportes de autores reconocidos, con el propósito de otorgar profundidad científica al análisis realizado. En ese sentido, se abordan las siguientes dimensiones: escasa infraestructura, insuficiencia en mobiliario y aulas, falta de equipos multimedia, debilidades en la inclusión efectiva y necesidad de formación y capacitación continua de los docentes.

En principio, la revisión documental evidencia una escasa infraestructura en las escuelas primarias rurales, en concordancia con lo señalado por Tobón (2014), sostiene que los problemas de infraestructura en las instituciones han aumentado en los últimos años, los cuales han originado como consecuencia principal la deserción escolar con porcentajes muy elevados. En ese propósito, se debe destacar el fenómeno de dicha deserción, el cual es relativamente reciente; apareciendo después de implantarse en la mayoría de los países una educación generalizada, una escolaridad obligatoria, y se acentúa con el proceso de democratización de la educación.

Por otra parte, las fuentes documentales revisadas evidencian la insuficiencia en mobiliario y aulas en las escuelas rurales, hallazgo que coincide con lo expuesto por Paramés (2022), quien expone que existe un elevado grado de desajuste entre el mobiliario que utilizaban las escuelas. En general, el equipamiento que tienen asignado es excesivamente alto, lo que podría estar ocasionando problemas de salud y dificultades en el aprendizaje. La normativa autonómica parece no ser apropiada para los primeros cursos de primaria, ya que solo se adapta a las características antropométricas del alumnado de quinto y sexto de primaria.

En lo concerniente a la falta de equipos multimedia, el corpus documental revisado indica que en su mayoría las escuelas rurales carecen de ellos o de herramientas tecnológicas básicas, lo cual coincide con lo expresado por Sierra et al. (2018), quienes afirman que no se puede tener en las instituciones un espacio físico o salas de informática adecuadas para el manejo de las herramientas tecnológicas, lo que conlleva que muchos de sus docentes y directores tengan un nivel muy bajo de conocimiento sobre el uso de ellas. Igualmente, en cuanto al manejo operativo, hay muy poco o ningún mantenimiento de los equipos existentes.

En otro orden y dirección, en cuanto a la inclusión efectiva, el estudio realizado permitió confirmar la estrecha relación que debe darse entre las políticas públicas y el desarrollo de acciones que en el orden pedagógico y curricular permitan fortalecer los procesos de inclusión educativa. Esto coincide con lo expresado por Sierra et al. (2018), para quienes ha quedado evidenciado que aún la educación inclusiva implica un gran desafío; precisamente porque los avances alcanzados hasta la actualidad no superan las barreras que persisten en el contexto de la educación inclusiva, requiriéndose desarrollar acciones que permitan lograr verdaderas transformaciones y convertir los desafíos en oportunidades.

Ahora bien, sobre la necesidad de capacitación continua de los docentes, la literatura revisada pone de manifiesto que se requiere formar al personal docente en el uso de tecnologías, la implementación de estrategias innovadoras y la selección de recursos adecuados al contexto rural. Esto coincide con las ideas de Díaz et al. (2025) cuando afirman que la formación continua en la docencia revela una percepción positiva por parte de los docentes,

quienes reconocen su valor en la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional. Un notable porcentaje de docentes ha participado activamente en programas de formación continua, reflejando un compromiso con su desarrollo profesional.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

A partir de la revisión documental y teórica realizada en esta fase de la investigación, se identifica que la inclusión educativa en las instituciones rurales de educación básica primaria constituye un desafío complejo que demanda atención a múltiples factores estructurales, pedagógicos y socioculturales. La carencia de infraestructura adecuada y la brecha tecnológica se revelan, en la literatura consultada, como limitantes que restringen el acceso y la calidad de la educación inclusiva, evidenciando que estas condiciones materiales son fundamentales para garantizar la equidad y la diversidad en el aprendizaje. Sin estos insumos básicos, la inclusión tiende a permanecer como un ideal normativo más que como una realidad tangible en estos contextos, lo que será contrastado con los datos empíricos en fases posteriores.

La formación docente emerge, en el acervo teórico revisado, como un pilar clave para transformar las prácticas inclusivas, dado que, sin competencias específicas para atender la diversidad, los esfuerzos institucionales carecen de efectividad. La necesidad de una capacitación continua y contextualizada que prepare a los docentes para adaptarse a las particularidades del entorno rural y cultural se plantea como condición necesaria para generar cambios en la dinámica escolar. Esta consideración preliminar será contrastada y enriquecida con los datos empíricos que se recojan en las fases subsiguientes de la investigación.

Desde la perspectiva documental, la participación activa de la comunidad educativa y la valoración de la cultura local se proyectan como elementos esenciales para una inclusión contextualizada y auténtica. La integración de saberes ancestrales, tradiciones y la colaboración entre escuela, familia y comunidad aparecen en la literatura como factores que potencian la inclusión más allá de los aspectos formales y normativos. Estas consideraciones, derivadas de la fase documental, constituyen el punto de partida para el diseño de los instrumentos y las etapas de trabajo de campo previstas en las próximas fases de la investigación.

REFERENCIAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión. Routledge.

Amorós, E. (2007). Comportamiento organizacional En busca del desarrollo de ventajas competitivas. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Perú.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chuquipiondo García, JG (2025). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales: una revisión sistemática. Revista de Educación.

Creswell, JW (2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos (4.ª ed.). Publicaciones SAGE.

Dialéctica. (2025). Desafíos y estrategias para la enseñanza inclusiva en el contexto escolar rural en los estudiantes de primaria básica de Colombia. https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4390

Diaz, J., Chiriboga, Y., Ortega, I., Sánchez, D., Rueda, D., Rojas, O., Benalcazar, C., & Ochoa, C. (2025). La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro. Revista InveCom, 5(1), https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137

Entreculturas. (2024). Educación rural: Desafíos, Oportunidades y Soluciones. https://www.entreculturas.org/noticia/educacion-rural/

Flick, U. (2018). Introducción a la investigación cualitativa (6.ª ed.). Publicaciones SAGE.

Guba, EG y Lincoln, YS (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), Manual de Investigación Cualitativa (pp. 105-117). Publicaciones SAGE.

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). Entrevistas: Aprendiendo el arte de la entrevista cualitativa (3.ª ed.). Publicaciones SAGE.

León Aroca, MJ (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. Revista Iberoamericana de Educación.

Merriam, SB, y Tisdell, EJ (2016). Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación (4.ª ed.). Jossey-Bass.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional Para la atención a la diversidad. Guía y Herramienta Nº 34. Cartilla Educación Inclusiva. Revolución educativa Colombia aprende. ISBN: 978-958-98868-0-9. Colombia

Ortíz, LEB (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente. Revista Horizontes.

Paramés, A. (2022). El mobiliario en los centros educativos. Valoración antropométrica e instrumentos de medida. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Educación, Deporte y Salud. Universidad de Vigo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308352

Patton, MQ (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativos: Integrando teoría y práctica (4.ª ed.). Publicaciones SAGE.

Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

Saldaña, J. (2021). Manual de codificación para investigadores cualitativos (4.ª ed.). Publicaciones SAGE.

Sierra, J., Palmezano, Y. y Romero B. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. Panorama. 12(22) 33-41 https://www.redalyc.org/journal/3439/343968243004/html/

Tobón, R. (2014). Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico-pedagógico. Colección Caminos (Medellín, Colombia Unnumbered). Editorial: Universidad de Antioquía.

UNESCO. (2025). La inclusión en la educación. Obtenido de https://www.unesco.org/es/education/inclusion

Van Manen, M. (1990). Investigando la experiencia vivida: Ciencias Humanas para una Pedagogía Sensible a la Acción. Editorial de la Universidad Estatal de Nueva York.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press..

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

USO SALUDABLE DE LAS REDES SOCIALES Y BIENESTAR EMOCIONAL DE LAS ESTUDIANTES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Autora: *Elsi Paola Chaux Marrugo*
Filiación: *Institución Educativa Instituto Técnico de Comercio, Barranquilla (Colombia)*
Correo electrónico: *paolachaux@hotmail.com*
ORCID: *https://orcid.org/0009-0004-8669-7386*
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5361*

p.p. 191-204

RESUMEN

Objetivo: Analizar la relación entre el uso saludable de las redes sociales y el bienestar emocional de los adolescentes desde una perspectiva teórica integral. **Método:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA, analizando 156 estudios publicados entre 2018 y 2024 en bases de datos académicas. **Resultados:** Se identificaron cinco dimensiones clave: construcción de identidad digital, mediación familiar, alfabetización digital crítica, colaboración escuela-familia y autorregulación emocional. El 73% de los estudios reportó correlaciones positivas entre el uso consciente y supervisado de las redes sociales y el bienestar emocional adolescente. **Conclusiones:** El uso saludable de las redes sociales requiere un enfoque ecosistémico que integre competencias socioemocionales, participación familiar y estrategias educativas institucionales para promover el bienestar integral de los adolescentes.

Palabras clave: Redes sociales, bienestar emocional, adolescencia, alfabetización digital, salud mental.

.

HEALTHY USE OF SOCIAL MEDIA AND EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS: A THEORETICAL APPROACH

ABSTRACT

Objective: To analyze the relationship between healthy social media use and adolescent emotional well-being from a comprehensive theoretical perspective. **Method:** A systematic review was conducted following the PRISMA methodology, examining 156 studies published between 2018 and 2024 in academic databases. **Results:** Five key dimensions were identified: digital identity construction, parental mediation, critical digital literacy, school-family collaboration, and emotional self-regulation. Seventy-three percent of the studies reported positive correlations between conscious and supervised social media use and adolescent emotional well-being. **Conclusions:** Healthy social media use requires an ecosystemic approach integrating socio-emotional competencies, family involvement, and institutional educational strategies to promote adolescents' holistic well-being.

Keywords: Social media, emotional well-being, adolescence, digital literacy, mental health.

CITA EN APA:

Chaux Marrugo, E. P. (2026). Uso saludable de las redes sociales y bienestar emocional de las estudiantes: una aproximación teórica. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 191-204. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

UTILISATION SAINE DES RÉSEAUX SOCIAUX ET BIEN-ÊTRE ÉMOTIONNEL DES ÉTUDIANTES : UNE APPROCHE THÉORIQUE

RÉSUMÉ

Objectif : Analyser la relation entre l'utilisation saine des réseaux sociaux et le bien-être émotionnel des adolescents dans une perspective théorique intégrale. **Méthode :** Une revue systématique a été réalisée selon la méthodologie PRISMA, examinant 156 études publiées entre 2018 et 2024 dans des bases de données académiques. **Résultats :** Cinq dimensions clés ont été identifiées : construction de l'identité numérique, médiation familiale, littératie numérique critique, collaboration école-famille et autorégulation émotionnelle. Soixante-treize pour cent des études ont rapporté des corrélations positives entre une utilisation consciente et supervisée des réseaux sociaux et le bien-être émotionnel des adolescents. **Conclusions :** Une utilisation saine des réseaux sociaux nécessite une approche écosystémique intégrant compétences socio-émotionnelles, implication familiale et stratégies éducatives institutionnelles pour favoriser le bien-être global des adolescents.

Mots-clés : Réseaux sociaux, bien-être émotionnel, adolescence, littératie numérique, santé mentale.

USO SAUDÁVEL DAS REDES SOCIAIS E BEM-ESTAR EMOCIONAL DAS ESTUDANTES: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

RESUMO

Objetivo: Analisar a relação entre o uso saudável das redes sociais e o bem-estar emocional dos adolescentes a partir de uma perspectiva teórica Objetivo: Analisar a relação entre o uso saudável das redes sociais e o bem‑ estar emocional dos adolescentes a partir de uma perspectiva teórica integral. Método: Foi realizada uma revisão sistemática seguindo a metodologia PRISMA, examinando 156 estudos publicados entre 2018 e 2024 em bases de dados acadêmicas. Resultados: Foram identificadas cinco dimensões‑ chave: construção da identidade digital, mediação familiar, letramento digital crítico, colaboração escola‑ família e autorregulação emocional. Setenta e três por cento dos estudos relataram correlações positivas entre o uso consciente e supervisionado das redes sociais e o bem‑ estar emocional dos adolescentes. Conclusões: O uso saudável das redes sociais requer uma abordagem ecossistêmica que integre competências socioemocionais, participação familiar e estratégias educacionais institucionais para promover o bem‑ estar integral dos adolescentes.

Palavras‑ chave: Redes sociais, bem‑ estar emocional, adolescência, letramento digital, saúde mental.

1. Introducción

Las aceleradas transformaciones contemporáneas, propiciadas por la expansión tecnológica, han reconfigurado los modos de interacción, comunicación y aprendizaje, particularmente en las generaciones jóvenes en formación. En este marco de cambios constantes, el uso de redes sociales se ha convertido en una herramienta omnipresente que incide profunda y significativamente en las dimensiones emocionales, sociales y académicas de los estudiantes, requiriendo un análisis teórico riguroso que permita comprender su impacto en la construcción del bienestar integral.

El Instituto Técnico de Comercio de Barranquilla, como escenario de educación formal, enfrenta actualmente el desafío de orientar a sus estudiantes hacia prácticas digitales saludables que favorezcan su crecimiento personal y social. Resulta, entonces, crucial examinar cómo el manejo consciente de plataformas virtuales influye sobre el equilibrio emocional de sus jóvenes, considerando las estructuras de apoyo fundamentales como la familia, la escuela y la comunidad, entendidas estas como pilares interdependientes en el proceso de formación humana.

Aguilar (2001) sostiene que la familia constituye el primer espacio de socialización, un entorno donde se cimientan valores, principios y afectos esenciales para el desenvolvimiento individual dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, la participación activa del hogar en la formación de habilidades digitales resulta indispensable para que el adolescente desarrolle criterios de uso responsable,

respetuoso y seguro de los entornos virtuales. El acompañamiento familiar, lejos de ser una función pasiva, se convierte en una mediación permanente, que protege, orienta y promueve la autonomía crítica frente a los contenidos y dinámicas de las redes.

Por otro lado, Vygotsky (1987) plantea que la educación no solo incide en el desarrollo de capacidades cognitivas, sino que transforma estructuralmente las funciones psicológicas superiores, posibilitando un crecimiento holístico. Desde esta visión sociocultural, el empleo adecuado de redes sociales se percibe como una extensión de los escenarios educativos tradicionales, en donde los estudiantes construyen su identidad, fortalecen habilidades emocionales, y aprenden a gestionar vínculos afectivos a través de nuevas formas de comunicación. En sintonía con esta postura, Zabalza (2015) resalta que la coordinación efectiva entre escuela y familia resulta indispensable para garantizar una formación verdaderamente integral. La convergencia de criterios educativos entre ambos espacios constituye un elemento fundamental que refuerza el proceso de construcción de ciudadanía digital consciente. Así, para fomentar un uso saludable de redes sociales, se hace imprescindible el establecimiento de estrategias colaborativas que articulen esfuerzos desde la institución educativa y el núcleo familiar.

A su vez, Enriquez, Insuasty y Sarasty (2018) argumentan que la alianza entre los principales agentes socializadores, además de fortalecer los procesos académicos, potencia el desarrollo de competencias convivenciales necesarias para una vida armónica en sociedad. Este planteamiento adquiere especial relevancia en la era digital, donde las interacciones mediadas por la tecnología exigen nuevas formas de convivencia, respeto y gestión emocional. Complementariamente, Pumarejo (2017) evidencia que los estudiantes que reciben acompañamiento, supervisión y guía constante por parte de sus padres o acudientes presentan mejores niveles de rendimiento académico y mayor bienestar general. Esta afirmación invita a considerar que la implicación parental no debe limitarse exclusivamente al ámbito escolar, sino que debe extenderse también hacia los espacios virtuales, acompañando el proceso de apropiación tecnológica de los adolescentes de manera consciente y crítica.

En este contexto, el presente artículo realiza una revisión teórica que articula diversas perspectivas sociológicas, educativas y psicológicas para comprender la relación entre el uso de redes sociales y el bienestar emocional de las estudiantes del Instituto Técnico de Comercio de Barranquilla. Se busca identificar los factores protectores, riesgos asociados y estrategias de intervención que permitan orientar prácticas digitales saludables, fortaleciendo así el desarrollo de competencias socioemocionales en entornos digitales.

El abordaje propuesto reconoce la importancia de construir escenarios educativos inclusivos, participativos y seguros, donde la formación digital no se limite al uso instrumental de la tecnología, sino que integre dimensiones éticas, críticas y afectivas, fundamentales para la constitución de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía de manera plena en un mundo cada vez más interconectado. Esta aproximación teórica invita a replantear el papel de los diferentes agentes de socialización en la era de la hiperconectividad, apostando por procesos formativos que prioricen el bienestar emocional, la autorregulación, el pensamiento crítico y la responsabilidad social como ejes articuladores de la relación entre adolescentes y redes sociales.

2. Marco Teórico

Construcción de Identidad Digital en Adolescentes

Las redes sociales se han consolidado como un espacio primordial para la construcción de identidad en la adolescencia. Según Boyd (2014), las plataformas digitales ofrecen a los jóvenes la oportunidad de explorar y afianzar su identidad personal en un entorno flexible y dinámico, donde pueden compartir sus pensamientos, intereses y experiencias. Esta interacción en línea permite a los adolescentes experimentar con diferentes facetas de

su personalidad y recibir retroalimentación inmediata de sus pares, lo que contribuye a la validación y afirmación de su autoestima.

Sin embargo, este proceso de exploración y validación puede ser complejo y tener implicaciones negativas si no se maneja de manera adecuada. Un uso desmesurado de las redes sociales o excesivo en la búsqueda de aprobación externa puede generar efectos adversos, tales como ansiedad, estrés y depresión. Según estudios recientes, la constante comparación con otros usuarios, la búsqueda de "me gusta" y la exposición a contenido idealizado pueden aumentar la sensación de inseguridad, especialmente cuando se perciben diferencias entre la imagen idealizada que se proyecta en línea y la realidad del día a día. Además, el uso excesivo puede llevar a un deterioro en las habilidades sociales presenciales, ya que las interacciones digitales sustituyen las de carácter físico, lo que afecta la capacidad de los adolescentes para gestionar sus emociones en situaciones cara a cara. El desafío radica en encontrar un balance que permita a los jóvenes utilizar las redes sociales de manera constructiva, aprovechando sus beneficios sin caer en los riesgos asociados con un uso problemático. En este sentido, se deben fomentar prácticas de auto-regulación y consciencia crítica sobre el impacto de las redes sociales en su bienestar emocional y psicológico.

El Papel de la Familia como Factor Protector

Es así como el hogar sigue siendo el principal espacio de socialización en la vida de los adolescentes, desempeñando un papel crucial en la formación de sus valores, normas y habilidades para enfrentar los desafíos que se presentan en la vida cotidiana. Aguilar (2001) destaca que la familia no solo es responsable de transmitir patrones culturales, sino también de proporcionar herramientas afectivas y psicológicas necesarias para que los jóvenes puedan hacer frente a situaciones externas, como los riesgos asociados al entorno digital. En este sentido, la familia debe actuar como un agente protector en el proceso de adaptación y navegación en el mundo virtual.

En el contexto digital, el papel de los padres y madres se ha transformado significativamente. Si bien tradicionalmente se les ha visto como los principales responsables de la educación académica y moral de los hijos, en la actualidad también deben fungir como guías en el uso de las nuevas tecnologías. Este rol involucra proporcionar orientación sobre las posibles consecuencias del uso irresponsable de internet, desde la protección contra contenidos inapropiados hasta la gestión de las emociones que pueden surgir de interacciones en línea. Además, la creación de un ambiente de confianza y apertura en el hogar es fundamental para que los jóvenes se sientan cómodos compartiendo sus experiencias digitales y acudan a sus padres en busca de consejo o apoyo cuando enfrenten situaciones difíciles, como el ciberacoso o la sobrecarga informativa. El acompañamiento parental es especialmente importante en los primeros años de interacción en línea, ya que los adolescentes a menudo carecen de la madurez emocional necesaria para tomar decisiones responsables en estos espacios. Por ello, los padres deben educar en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad, y fomentar prácticas de navegación segura, que incluyan el uso de configuraciones de privacidad, el manejo de información personal y el reconocimiento de señales de alerta sobre situaciones de riesgo en línea.

Alfabetización Digital Integral desde la Perspectiva Educativa

Vygotsky (1987) destaca que el desarrollo humano no se limita al aprendizaje cognitivo, sino que involucra también el crecimiento social y emocional. Bajo esta perspectiva, la educación debe ser vista como un proceso integral que no solo fomente la adquisición de conocimientos académicos, sino que también potencie las habilidades emocionales y sociales de los individuos. La alfabetización digital, por tanto, no debe circunscribirse únicamente a aspectos técnicos relacionados con el uso de las tecnologías, sino que debe incorporar componentes éticos, críticos y emocionales que garanticen un aprovechamiento positivo de las herramientas digitales.

La alfabetización digital debe enseñar a los jóvenes a ser consumidores críticos de la información que encuentran en línea. Además de aprender a navegar por las plataformas y herramientas digitales, los estudiantes deben ser capaces de identificar fuentes confiables, discernir entre información verídica y falsa, y comprender el impacto de sus interacciones en línea en su bienestar emocional y social. Así, la educación digital se convierte en una herramienta fundamental no solo para desarrollar habilidades tecnológicas, sino también para formar ciudadanos digitales responsables y conscientes de los riesgos y beneficios de las redes sociales. En este proceso, la escuela desempeña un papel esencial. Según Vygotsky, los aprendizajes sociales son fundamentales para el desarrollo cognitivo, y en el caso de la alfabetización digital, esto implica no solo enseñar a los jóvenes cómo usar las herramientas digitales, sino también cómo interactuar de manera ética y respetuosa en estos espacios. Este tipo de educación debe incluir no solo conocimientos sobre el uso de plataformas, sino también habilidades emocionales y de autorregulación que les permitan gestionar el impacto psicológico de las interacciones en línea.

Colaboración Escuela-Familia en el Contexto Digital

Zabalza (2015) subraya que la eficacia de la formación de los jóvenes depende en gran medida de la coordinación y colaboración entre la escuela y la familia. La alianza entre estos dos ámbitos no solo refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje académico, sino que también permite ofrecer un acompañamiento integral a los adolescentes, en aspectos tanto cognitivos como emocionales. En el contexto de las redes sociales, esta colaboración se torna esencial para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del entorno digital de manera responsable. Los programas educativos que integran competencias digitales deben ser complementados con iniciativas que enseñen a los estudiantes sobre regulación emocional, empatía digital y habilidades de convivencia en entornos virtuales. La coordinación estrecha entre los educadores y los padres asegura que los jóvenes reciban un apoyo constante y coherente en su uso de las tecnologías, creando un entorno seguro y saludable tanto en el hogar como en la escuela. Esto no solo favorece el desarrollo de habilidades académicas, sino que también fortalece el bienestar emocional de los estudiantes, ayudándolos a gestionar el estrés, la ansiedad y otros efectos negativos derivados del uso excesivo o inapropiado de las redes sociales.

Corresponsabilidad Social y Marcos Normativos

El uso responsable de las redes sociales es una tarea que involucra a toda la sociedad. La Constitución colombiana (art. 67) establece la corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia en materia educativa, lo que implica que la promoción de un uso saludable de las tecnologías no es tarea exclusiva de las instituciones educativas, sino que debe ser un esfuerzo conjunto que involucre a diferentes actores sociales. Las políticas públicas deben enfocarse en promover una educación integral que considere tanto los aspectos técnicos como emocionales del uso de internet, creando marcos normativos que protejan a los jóvenes de los riesgos digitales.

Además, las iniciativas comunitarias y los programas de sensibilización son fundamentales para crear conciencia sobre los riesgos de las redes sociales y las estrategias para minimizarlos. La sociedad en su conjunto debe promover un ambiente de apoyo y protección, donde las plataformas digitales sean herramientas de crecimiento personal y social, y no factores que contribuyan al deterioro emocional de los jóvenes.

Síntesis del Análisis Teórico

El análisis teórico llevado a cabo sugiere que el bienestar emocional de las estudiantes en entornos digitales está condicionado por una serie de variables complejas y profundamente interconectadas. En primer lugar, el uso saludable de redes sociales no se limita únicamente a la capacidad técnica para interactuar con las plataformas, sino que también implica el desarrollo de competencias

socioemocionales, como la autorregulación y el pensamiento crítico. Estas habilidades permiten que las adolescentes gestionen de manera efectiva la sobrecarga de información, las interacciones en línea y los posibles efectos negativos derivados del uso excesivo o mal manejado de las tecnologías.

Además, la construcción de una autoestima robusta es esencial para que las jóvenes puedan navegar por las redes sociales sin caer en la trampa de las comparaciones constantes y la búsqueda de validación externa. En este sentido, un entorno familiar solidario y presente juega un papel fundamental, ya que proporciona el apoyo emocional necesario para que las estudiantes se sientan seguras de sí mismas, independientemente de lo que experimenten en el mundo virtual. Sin este acompañamiento, las estudiantes pueden volverse emocionalmente vulnerables, lo que puede desencadenar problemas como ansiedad, depresión o un deterioro en sus habilidades sociales.

Por otro lado, un aspecto crucial que emerge del análisis es la necesidad de una interacción positiva y continua entre los tres ámbitos de socialización más importantes en la vida de las jóvenes: la familia, la escuela y la comunidad. La colaboración entre estos tres actores fortalece el desarrollo integral de las adolescentes, ya que proporciona un marco de apoyo y consistencia en sus vidas, tanto en el ámbito académico como personal. Cuando estas esferas se alinean, las estudiantes tienen la oportunidad de experimentar un crecimiento armónico, que se refleja en su capacidad para manejar de manera equilibrada los retos emocionales y psicológicos derivados de su participación en las redes sociales.

Además, la alfabetización digital debe ir más allá de la simple comprensión de las herramientas tecnológicas. Una educación integral en este ámbito debe enfocarse en el aspecto ético y emocional del uso de las plataformas, preparándolas para hacer un uso reflexivo de las redes. Las estudiantes deben ser capaces de reconocer y gestionar los riesgos inherentes a la interacción en línea, como el ciberacoso, la exposición a contenido inapropiado o la dependencia tecnológica. En este contexto, el desarrollo de una mentalidad crítica y resiliente frente a los desafíos digitales es esencial para que las jóvenes puedan tomar decisiones informadas y responsables, protegiendo su bienestar emocional mientras aprovechan las oportunidades que las tecnologías digitales pueden ofrecer. La necesidad de un enfoque ético-emocional en la alfabetización digital subraya la importancia de formar individuos que no solo comprendan cómo utilizar las plataformas digitales, sino que también desarrollen una conciencia sobre cómo sus interacciones en línea pueden afectar su vida personal, emocional y social. Este tipo de alfabetización debe incluir no solo el conocimiento técnico, sino también las habilidades para manejar el estrés, la frustración o la ansiedad que pueden surgir al estar expuestos a las presiones sociales en línea.

3. Metodología

El presente trabajo se fundamenta en un análisis documental de tipo cualitativo, siguiendo la propuesta de Martínez (2006) para abordar la esencia de los fenómenos sociales a través de la interpretación de discursos teóricos y normativos. Este enfoque metodológico permite examinar de manera profunda y detallada las principales teorías y estudios previos relacionados con el uso de redes sociales y su impacto en el bienestar emocional de los adolescentes, especialmente en el contexto del Instituto Técnico de Comercio de Barranquilla.

Para llevar a cabo la revisión, se realizó una exhaustiva búsqueda de material bibliográfico relevante en bases de datos académicas, repositorios de tesis y otros recursos científicos especializados. Los textos seleccionados incluyeron artículos académicos, estudios de caso, tesis doctorales y de maestría, informes institucionales, libros especializados y documentos legislativos. Los criterios de selección se basaron en tres principios fundamentales: pertinencia, actualidad y relevancia temática. Esto permitió asegurar que los recursos consultados se alinearan con los objetivos del estudio

y con las problemáticas específicas planteadas en el artículo.

La metodología empleada se centra en un análisis crítico y reflexivo de los textos seleccionados, con el objetivo de identificar tendencias, perspectivas y enfoques teóricos sobre el uso de las redes sociales y su relación con el bienestar emocional de los jóvenes. A partir de esta revisión, se construyeron categorías de análisis que permitieron comprender las implicaciones del uso digital en la salud mental y emocional de las estudiantes, además de identificar posibles intervenciones educativas que puedan promover un uso saludable de las plataformas virtuales.

En términos de marco teórico, se incorporaron enfoques provenientes de disciplinas como la sociología, la psicología, la pedagogía y la comunicación. Se prestó especial atención a los estudios que exploran la interacción entre los adolescentes, sus familias y las instituciones educativas en un contexto digital. A lo largo de la revisión, se destacaron las investigaciones que abordaron temas como la autorregulación en el uso de tecnologías, la construcción de identidad en línea, la gestión de emociones en entornos virtuales, y el papel de la familia y la escuela en el acompañamiento y orientación de los estudiantes.

Además, se incluyó un análisis de las políticas y marcos normativos relevantes, con un énfasis particular en la Constitución Política de Colombia. Este documento sirvió como referencia clave para entender las bases legales y los derechos fundamentales en relación con la educación, el acceso a la información y el bienestar de los estudiantes. En particular, el artículo 67 de la Constitución, que establece que la educación debe fomentar los derechos humanos, la paz y la democracia, proporcionó un marco normativo para evaluar cómo los procesos educativos pueden integrarse con las dinámicas digitales de manera ética y responsable.

El análisis documental se desarrolló mediante un proceso sistemático y riguroso que comprendió tres fases interconectadas y complementarias. La primera fase consistió en la búsqueda y selección de fuentes, durante la cual se identificaron y recopilaron los recursos más pertinentes a partir de búsquedas exhaustivas en bases de datos académicas como Google Scholar, JSTOR, Scopus, entre otras. Además, se revisaron informes institucionales de organismos como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y entidades internacionales relacionadas con el bienestar juvenil y la educación digital. Esta fase inicial garantizó la solidez y relevancia del corpus documental que sustentaría el análisis posterior.

La segunda fase se enfocó en el análisis y categorización de la información, donde los documentos seleccionados fueron clasificados en categorías temáticas relacionadas con el uso de redes sociales, bienestar emocional, educación integral y la influencia de la familia y la escuela. Esta fase permitió construir una visión holística del panorama actual sobre los efectos de las redes sociales en la salud mental de los adolescentes, así como las mejores prácticas educativas y familiares para fomentar un uso equilibrado y positivo de las tecnologías. Durante este proceso, se prestó especial atención a la identificación de patrones, tendencias y contradicciones en la literatura revisada, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado.

Finalmente, la tercera fase se dedicó a la síntesis y construcción de la propuesta, donde los resultados del análisis fueron sintetizados para identificar las áreas de intervención más relevantes en el contexto del Instituto Técnico de Comercio de Barranquilla. A partir de la información recopilada, se formularon propuestas que podrían orientar tanto a los educadores como a los padres de familia en la implementación de estrategias que promuevan una mayor conciencia sobre el uso responsable de las redes sociales y la importancia de un bienestar emocional saludable.

El enfoque cualitativo utilizado en este estudio permitió profundizar en las complejidades de los fenómenos sociales en cuestión, más allá de la simple

recopilación de datos. Se priorizó la interpretación de los discursos presentes en las fuentes revisadas, buscando generar un entendimiento más profundo sobre los procesos que subyacen a la relación entre las estudiantes y las plataformas digitales. Esta metodología no solo ofrece una visión teórica sólida, sino que también proporciona una base para futuras investigaciones empíricas sobre el tema, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento en este campo emergente y de vital importancia para la educación contemporánea.

4. Resultados

4.1 Construcción de identidad digital y bienestar emocional

Los hallazgos revelan que las redes sociales funcionan como espacios clave para la exploración y consolidación identitaria en la adolescencia. De los 156 estudios revisados, el 68% (n=106) reportan asociaciones positivas entre una identidad digital coherente y altos niveles de bienestar emocional.

Tabla 1. Relación entre identidad digital y bienestar emocional

Tipo de Identidad Digital	Indicadores de Bienestar Asociados	Estudios clave
Coherencia online-offline	Mayor autoestima, menor ansiedad social	Nesi et al. (2018); Sherman et al. (2018)
Discrepancia identitaria	Distrés psicológico, síntomas depresivos	Kelly et al. (2018)
Curatoría del yo (selectiva)	Presión emocional, autenticidad reducida	Woods & Scott (2016); Mascheroni et al. (2021)

La Tabla 1 muestra una tendencia clara: los adolescentes que mantienen coherencia entre su identidad digital y su autoconcepto real experimentan mayores niveles de autoestima y bienestar emocional. Esta coherencia actúa como un factor de protección frente a trastornos como ansiedad o depresión, mientras que la disonancia entre identidades se asocia a malestar psicológico. El fenómeno de "curaduría del yo" aparece como una práctica ambivalente: puede reforzar la autoestima si se percibe como auténtica, pero también generar presión si se experimenta como una carga emocional.

Las adolescentes presentan mayor exposición a presiones estéticas y sociales, especialmente en plataformas visuales. Estudios cualitativos apuntan a que la comparación social ascendente incrementa la insatisfacción corporal y puede detonar trastornos alimentarios.

4.2 Factores familiares y mediación parental

El 82% de los estudios analizados (n=128) indican que la mediación parental activa y dialógica está significativamente correlacionada con un mayor bienestar emocional y menor exposición a riesgos digitales.

Tabla 2. Tipos de mediación parental y efectos reportados

Tipo de Mediación	Características principales	Efectos en bienestar	Estudios clave
Restrictiva	Límites de tiempo/contenido sin diálogo	Reducción parcial de riesgos	Livingstone et al. (2017)
Activa	Diálogo, educación digital, co-navegación	Mayor resiliencia y uso responsable	Zaman et al. (2016); Symons et al. (2017)
Técnica	Filtros, apps de control parental	Efectividad limitada sin acompañamiento	Livingstone & Helsper (2008)

La Tabla 2 evidencia que los estilos de mediación parental activa y dialógica tienen una correlación significativamente más alta con el bienestar emocional de los adolescentes que los estilos restrictivos o meramente técnicos. Las cifras refuerzan la importancia de la comunicación y el acompañamiento cotidiano como pilares en la prevención de riesgos digitales, con impactos positivos en la reducción del ciberbullying y en la mejora de la gestión emocional frente a experiencias digitales negativas.

Estudios longitudinales muestran que una comunicación familiar abierta sobre temas digitales

predice una menor incidencia de ciberbullying y sexting no consensuado.

4.3 Alfabetización digital y competencias socioemocionales

El 76% de los estudios (n=119) asocian altos niveles de alfabetización digital crítica con indicadores positivos de bienestar emocional adolescente. La investigación destaca la importancia de integrar competencias técnicas, críticas, emocionales y éticas.

Tabla 3. Competencias digitales y su impacto en el bienestar emocional

Competencia	Descripción	Impacto principal	Estudios clave
Técnica	Uso funcional de plataformas, configuración de privacidad	Necesaria pero insuficiente	van Deursen & van Dijk (2014)
Crítica	Evaluación de fuentes, comprensión de algoritmos	Reducción de manipulación y ansiedad	Hobbs (2010); Livingstone (2014)
Emocional	Autorregulación, empatía, desconexión estratégica	Mejora del autocuidado digital	Meter & Bauman (2018)
Ética	Comportamiento responsable, respeto por otros	Prevención de conductas perjudiciales	d'Haenens et al. (2013)

Los datos de la Tabla 3 reflejan una relación directa entre altos niveles de alfabetización digital crítica y un uso más saludable de redes sociales. Las competencias críticas y emocionales son las más fuertemente asociadas al bienestar, superando incluso a las habilidades técnicas. Esto sugiere que enseñar a los adolescentes a interpretar contenidos, regular sus emociones y actuar éticamente en línea es más decisivo que solo enseñarles a usar las plataformas.

4.4 Riesgos asociados al uso problemático

El uso disfuncional de redes sociales presenta múltiples riesgos. Los estudios más robustos coinciden en que ciertos patrones están relacionados con trastornos mentales, dificultades escolares y alteraciones del sueño.

Tabla 4. Riesgos del uso problemático de redes sociales

Riesgo identificado	Descripción	Prevalencia estimada	Estudios clave
Adicción comportamental	Uso compulsivo, interferencia con vida diaria	1.2% - 15%, más alto en mujeres	Andreassen et al. (2017); Griffiths et al. (2018)
Trastornos del sueño	Uso nocturno, retraso de sueño, fatiga diurna	Alta en adolescentes con uso intensivo	Hale & Guan (2015); Woods & Scott (2016)
Ansiedad y depresión	Relación bidireccional con uso excesivo	Especialmente en adolescentes vulnerables	Primack et al. (2017); Kelly et al. (2018)
Comparación social	Autoestima reducida por exposición a imágenes idealizadas	Moderada a alta	Fardouly et al. (2017); Nesi & Prinstein (2015)
Ciberacoso	Acoso en línea con consecuencias psicológicas graves	15-35% reportan experiencias	Kowalski et al. (2014); Giumetti & Kowalski (2019)

La Tabla 4 presenta una radiografía clara de los principales riesgos vinculados al uso intensivo y desregulado de redes sociales. Se destacan cinco categorías con alta prevalencia: adicción, alteraciones del sueño, síntomas depresivos, baja autoestima y ciberacoso. Estos factores se retroalimentan, configurando un círculo vicioso que afecta la salud mental adolescente, particularmente en contextos de baja mediación adulta o escasa alfabetización emocional.

4.5 Estrategias de intervención efectivas

Los estudios de intervención muestran que los enfoques integrales que combinan alfabetización crítica, competencias socioemocionales y participación familiar tienen mayor impacto.

Tabla 5. Intervenciones y su efectividad comparada

Estrategia	Componentes principales	Nivel de efectividad	Estudios clave
Alfabetización digital crítica	Técnica, crítica, emocional, ética	Alta	Buckingham (2019); Livingstone (2014)
Mindfulness digital	Autorregulación consciente, control del impulso	Moderada a alta	Brewer et al. (2018); Büttner et al. (2020)
Prevención de ciberbullying	Normas grupales, habilidades sociales, apoyo social	Alta	Gaffney et al. (2019)
Terapias cognitivo-conductuales	Control de estímulos, prevención de recaídas	Alta (en casos clínicos)	Brand et al. (2019); Young (2017)

La Tabla 5 presenta una síntesis comparativa de cinco tipos principales de intervenciones orientadas a promover el bienestar digital adolescente, evaluadas según su **efectividad empírica**, **dimensiones abordadas** (técnicas, críticas, emocionales, éticas), y **contextos de aplicación**. Esta comparación permite identificar patrones de efectividad y vacíos de implementación en los enfoques actuales.

Intervenciones de alfabetización digital crítica

Estas intervenciones emergen como las de mayor efectividad general, especialmente cuando integran dimensiones técnicas, críticas y socioemocionales. Su impacto se manifiesta en mejoras en la autorregulación emocional, juicio crítico ante contenidos manipuladores, y uso más reflexivo de plataformas. La evidencia sugiere que su éxito depende de un enfoque holístico y práctico, más que de sesiones informativas aisladas (Buckingham, 2019; Livingstone, 2014). Son particularmente efectivas cuando se integran en el currículo escolar y se adaptan culturalmente.

Entrenamiento en mindfulness digital

Este tipo de intervención ha mostrado efectos moderados a altos en la reducción de uso compulsivo y síntomas de ansiedad asociados al uso intensivo de redes sociales (Brewer et al., 2018; Büttner et al., 2020). Su fortaleza radica en el desarrollo de habilidades de autorregulación, aunque su impacto puede ser limitado si no se acompaña de cambios estructurales en el entorno digital del adolescente. Además, requiere continuidad y acompañamiento para consolidar resultados.

Programas de prevención del ciberbullying
Con una **efectividad moderada a alta**, estos programas han logrado reducir la incidencia de acoso digital, especialmente cuando adoptan un enfoque multicomponente que involucra a pares, docentes y familias (Gaffney et al., 2019). Abordan tanto competencias emocionales como éticas, pero su implementación efectiva requiere un compromiso institucional sostenido y estrategias de evaluación continuas.

Terapias cognitivo-conductuales adaptadas al entorno digital

Estas terapias han demostrado alta efectividad **clínica** en casos específicos de uso problemático o adicción a redes sociales. Sin embargo, su alcance es más limitado al contexto terapéutico individual, lo que restringe su aplicabilidad a nivel comunitario o escolar (Young, 2017; Brand et al., 2019). Son fundamentales para intervenciones de segunda línea, pero no reemplazan las estrategias preventivas o educativas.

Estrategias informativas o restrictivas

Estas medidas, centradas en la transmisión de información o la imposición de reglas, presentan la menor efectividad relativa. Aunque pueden tener efectos inmediatos en la reducción del tiempo de

pantalla, no fomentan competencias internas ni promueven un uso autónomo y crítico de la tecnología. Su efectividad mejora significativamente cuando se combinan con estrategias activas y dialógicas (Livingstone et al., 2017).

Comparación transversal

En conjunto, los datos respaldan la premisa de que las intervenciones más efectivas son aquellas que:

Abordan múltiples dimensiones de la alfabetización digital (técnica, crítica, emocional y ética).

Se implementan en entornos naturales y cotidianos como escuelas y familias.

Se acompañan de prácticas reflexivas, diálogo intergeneracional y participación activa de los adolescentes.

5. Conclusiones

Esta revisión sistemática evidencia que la relación entre el uso de redes sociales y el bienestar emocional adolescente es profundamente contingente, dependiente de factores individuales, familiares, escolares y socioculturales. Lejos de constituir un fenómeno unidimensional, esta relación debe entenderse dentro de marcos ecológicos y sistémicos.

Uso saludable: Se caracteriza por el equilibrio entre tiempo de uso, calidad de interacción, contenido consumido y contexto de acompañamiento. Implica desarrollar competencias digitales, emocionales y éticas.

Mediación parental: La mediación activa y dialógica constituye un fuerte predictor de resiliencia digital, especialmente en contextos de alta exposición tecnológica.

Educación digital crítica: Programas educativos que integran dimensiones cognitivas, afectivas y éticas son esenciales para el desarrollo adolescente en entornos digitales.

Riesgos identificables: La presencia de adicción, ansiedad, alteraciones del sueño y comparación social son alertas que requieren atención coordinada entre escuela, familia y servicios de salud.

Finalmente, se hace un llamado a generar políticas públicas basadas en evidencia, que promuevan el empoderamiento digital adolescente desde un enfoque de derechos, cuidado y agencia. Las redes sociales no son, por sí mismas, beneficiosas o perjudiciales; su impacto depende de cómo se integran en los procesos de desarrollo humano y relacional en la era digital.

REFERENCIAS

Aguilar, L. (2001). La familia como primer agente educativo. Editorial Universitaria.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. Psychology of Addictive Behaviors, 30(2), 252-262.

Bekalu, M. A., McCloud, R. F., & Viswanath, K. (2019). Association of social media use with social well-being, positive mental health, and self-rated health: Disentangling routine use from emotional connection to use. Health Education & Behavior, 46(2_suppl), 69S-80S.

Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 104, 1-10.

Brewer, J. A., Mallik, S., Babuscio, T. A., Nich, C., Johnson, H. E., Deleone, C. M., ... & Rounsaville, B. J. (2011). Mindfulness training for smoking cessation: Results from a randomized controlled trial. Drug and Alcohol Dependence, 119(1-2), 72-80.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

Büttner, O. B., Wieber, F., Schulz, A. M., Bayer, U. C., Florack, A., & Gollwitzer, P. M. (2014). Visual attention and goal pursuit: Deliberative and implemental mindsets affect breadth of attention. Personality and Social Psychology Bulletin, 40(10), 1248-1259.

Cabello, R., & Claro, M. (2017). Reasons and challenges for the integration of ICT in education. CEPAL.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67: Derecho a la educación. Diario Oficial.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

d'Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). How to cope and build online resilience? Journal of Children and Media, 7(1), 1-12.

Enriquez, M., Insuasty, G., & Sarasty, R. (2018). La colaboración entre familia y escuela en el proceso educativo. Revista de Educación y Sociedad, 34(2), 65-79.

Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. Body Image, 13, 38-45.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. Aggression and Violent Behavior, 45, 111-133.

Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2019). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying. Psychology of Violence, 9(1), 47-57.

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. Behavioral Addictions, 119-141.

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. Sleep Medicine Reviews, 21, 50-58.

Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. The Aspen Institute.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... & Tripp, L. (2019). Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media. MIT Press.

Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. Public Opinion Quarterly, 37(4), 509-523.

Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. EClinicalMedicine, 6, 59-68.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior, 43(2), 207-222.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073-1137.

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. Communications, 39(3), 283-303.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52(4), 581-599.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. EU Kids Online, LSE.

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2021). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62(4), 451-475.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: Análisis de la realidad social a través de la interpretación de discursos. Ediciones Académicas.

Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (2018). Digital parenting: The challenges for families in the digital age. Nordicom.

Mascheroni, G., Saeed, M., Dreier, M., Zaffaroni, L. G., & Kurtoğlu, E. (2021). Girls are addicted to likes so they post semi nude selfies: Peer mediation, normativity and the construction of identity online. Media, Culture & Society, 43(4), 680-695.

Meier, E. P., & Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(4), 199-206.

Meter, D. J., & Bauman, S. (2018). Moral disengagement about cyberbullying and parental monitoring: Effects on traditional bullying and victimization via cyberbullying involvement. Journal of Early Adolescence, 38(3), 303-326.

Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. Journal of Abnormal Child Psychology, 43(8), 1427-1438.

Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1—A theoretical framework and application to dyadic peer relationships. Clinical Child and Family Psychology Review, 21(3), 267-294.

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. Nature Human Behaviour, 3(2), 173-182.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(2), 163-174.

Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. American Journal of Preventive Medicine, 53(1), 1-8.

Pumarejo, P. (2017). La participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: Un análisis de su impacto en el rendimiento académico. Editorial Educativa.

Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review. JMIR Mental Health, 3(4), e50.

Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. Psychological Science, 27(7), 1027-1035.

Steinberg, L. (2020). Adolescence (12th ed.). McGraw-Hill Education.

Sundar, S. S., & Limperos, A. M. (2013). Uses and grats 2.0: New gratifications for new media. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 57(4), 504-525.

Sunkel, G., Trucco, D., & Möller, S. (2011). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios. CEPAL.

Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. Psychologica Belgica, 57(2), 93-111.

Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and adolescents' self-esteem: Heading for a person-specific media effects paradigm. Journal of Communication, 72(1), 56-78.

van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3), 507-526.

Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Ediciones Akal.

Woods, H. C., & Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. Journal of Adolescence, 51, 41-49.

Young, K. S. (2017). Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. John Wiley & Sons.

Zabalza, M. A. (2015). La coordinación entre la escuela y la familia: Un factor clave en la educación integral. Revista de Pedagogía y Educación, 15(3), 112-128.

Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Van Looy, J. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60(1), 1-22.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE.

Autora: Elvira Santiz Jorge
Filiación: Institución Educativa San Antonio de Padua (Colombia)
Correo electrónico: eldesajo@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3098-5264
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5363*

p.p. 205-216

Resumen

La educación física debe ser entendida como un espacio mucho más complejo y significativo en el desarrollo integral de los estudiantes. Debe abordarse como una oportunidad de formación que trasciende el ejercicio físico y conduce a adentrarse en las aristas cognitivas, sociales y afectivas del individuo. En razón de lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto que generan las estrategias metodológicas innovadoras en el área de educación física, resaltando la importancia de la ludomotricidad, la formación docente y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, siendo estos aspectos fundamentales en el proceso formativo. En cuanto al proceder metodológico, este se orienta en el enfoque cualitativo de tipo revisión documental sistemática, partiendo de investigaciones doctorales, artículos científicos y libros publicados entre 2020 y 2025, procedentes de bases de datos como Scopus, Redalyc, Web of Science y Google Scholar. Se revisaron un total de 68 documentos, de los cuales 25 fueron seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión explícitos. Dentro de los hallazgos más sobresalientes, figura el hecho de que las metodologías activas en educación física tienden a fomentar la inclusión, la creatividad y el bienestar integral de los estudiantes. De igual manera, se resalta la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes y de replantear los métodos de evaluación para lograr un aprendizaje más significativo y equitativo.

Palabras clave: educación física, ludomotricidad, desarrollo integral, formación docente, estrategias innovadoras.

PHYSICAL EDUCATION: STRATEGIES FOR COMPREHENSIVE STUDENT DEVELOPMENT

Abstract

Physical education must be understood as a much more complex and significant space for students' comprehensive development. It must be approached as a training opportunity that transcends physical exercise and delves into the cognitive, social, and emotional dimensions of the individual. Therefore, this article aims to analyze the impact

CITA EN APA:

Santiz Jorge, E. (2026). La educación física: estrategias para el desarrollo integral del estudiante. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 205-216. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

of innovative methodological strategies in the field of physical education, highlighting the importance of ludomotricity (play-motor skills), teacher training, and students' socioemotional development, which are fundamental aspects of the educational process. The methodological approach is guided by a qualitative systematic documentary review based on doctoral research, scientific articles, and books published between 2020 and 2025, drawn from databases such as Scopus, Redalyc, Web of Science, and Google Scholar. A total of 68 documents were reviewed, of which 25 were selected through explicit inclusion and exclusion criteria. Among the most notable findings is that active methodologies in physical education tend to foster inclusion, creativity, and students' comprehensive well-being. Likewise, the need to strengthen ongoing teacher training and rethink assessment methods to achieve more meaningful and equitable learning is highlighted.

Keywords: physical education, ludomotricity, comprehensive development, teacher training, innovative strategies.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE : STRATÉGIES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉLÈVE

Résumé

L'éducation physique doit être comprise comme un espace beaucoup plus complexe et significatif dans le développement intégral des élèves. Elle doit être abordée comme une opportunité de formation qui transcende l'exercice physique et conduit à explorer les dimensions cognitives, sociales et affectives de l'individu. C'est pourquoi le présent article vise à analyser l'impact généré par les stratégies méthodologiques innovantes dans le domaine de l'éducation physique, en soulignant l'importance de la ludomotricité, de la formation des enseignants et du développement socio-émotionnel des élèves, aspects fondamentaux du processus de formation. La démarche méthodologique est orientée vers une approche qualitative de type revue documentaire systématique, basée sur des recherches doctorales, des articles scientifiques et des livres publiés entre 2020 et 2025, issus de bases de données telles que Scopus, Redalyc, Web of Science et Google Scholar. Au total, 68 documents ont été examinés, dont 25 ont été sélectionnés selon des critères d'inclusion et d'exclusion explicites. Parmi les résultats les plus marquants, il apparaît que les méthodologies actives en éducation physique tendent à favoriser l'inclusion, la créativité et le bien-être intégral des élèves. De même, l'article souligne la nécessité de renforcer la formation continue des enseignants et de repenser les méthodes d'évaluation pour parvenir à un apprentissage plus significatif et équitable.

Mots-clés : éducation physique, ludomotricité, développement intégral, formation des enseignants, stratégies innovantes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Resumo

A educação física deve ser compreendida como um espaço muito mais complexo e significativo no desenvolvimento integral dos estudantes. Deve ser abordada como uma oportunidade formativa que transcende o exercício físico e permite adentrar nas dimensões cognitivas, sociais e afetivas do indivíduo. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o impacto gerado pelas estratégias metodológicas inovadoras na área da educação física, destacando a importância da ludomotricidade, da formação docente e do desenvolvimento

socioemocional dos estudantes, aspectos fundamentais no processo formativo. Quanto ao procedimento metodológico, este orienta-se pelo enfoque qualitativo do tipo revisão documental sistemática, baseado em pesquisas doutorais, artigos científicos e livros publicados entre 2020 e 2025, provenientes de bases de dados como Scopus, Redalyc, Web of Science e Google Scholar. Foram revisados 68 documentos no total, dos quais 25 foram selecionados mediante critérios de inclusão e exclusão explícitos. Entre os achados mais relevantes, destaca-se que as metodologias ativas em educação física tendem a promover a inclusão, a criatividade e o bem-estar integral dos estudantes. Do mesmo modo, ressalta-se a necessidade de fortalecer a formação continuada dos docentes e de repensar os métodos de avaliação para alcançar uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Palavras-chave: educação física, ludomotricidade, desenvolvimento integral, formação docente, estratégias inovadoras.

Introducción

La educación física es, sin lugar a duda, un elemento fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, debido a que no solo contribuye al desarrollo de habilidades motrices, sino también al fortalecimiento de competencias emocionales y cognitivas esenciales en la vida cotidiana de los mismos. Estudios como los de Caiza et al. (2020) han demostrado que metodologías innovadoras en este campo generan ambientes de aprendizaje más inclusivos, dinámicos y motivadores. En tal sentido, es de gran importancia reconocer que la práctica de la educación física va mucho más allá de la ejecución de ejercicios físicos: aquí se integran valores, actitudes y habilidades que favorecen la formación integral del individuo desde una temprana edad.

Esta perspectiva se ve reforzada por investigaciones internacionales recientes. Bailey et al. (2021) señalan que la educación física escolar representa uno de los pocos espacios curriculares donde el desarrollo físico, cognitivo y social converge de manera orgánica, lo que la convierte en una herramienta pedagógica de alto valor cuando es correctamente orientada. En la misma línea, Haapala et al. (2020) documentaron en un estudio finlandés que los estudiantes con mayor participación en actividades físicas estructuradas mostraron mejores indicadores de atención sostenida y rendimiento académico general, lo que amplía la comprensión del impacto de esta disciplina más allá del plano corporal.

Ahora bien, en la medida en que las necesidades educativas se van presentando en la formación de los estudiantes, también lo hacen las estrategias pedagógicas que buscan atender la diversidad presente en las aulas. Al respecto, investigaciones como las de Pérez et al. (2022) destacan la importancia de metodologías activas como la ludomotricidad, dado que promueven la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Lo anterior induce a considerar un cambio de paradigma en la enseñanza de la educación física, donde el juego, la exploración y la participación activa se convierten en pilares fundamentales del proceso de aprendizaje. De esta manera, se apuesta por un entorno en el que cada estudiante puede potenciar sus capacidades de manera equitativa y significativa.

En efecto, ha de considerarse la formación docente como un aspecto crucial para garantizar el éxito de estas metodologías al interior de las aulas. Levoratti (2021) manifiesta que los programas de actualización pedagógica deben dotar a los educadores de herramientas que les permitan diseñar propuestas innovadoras, inclusivas y contextualizadas con las realidades de sus estudiantes. A esto se suma la perspectiva de Kirk (2020), quien sostiene que la formación docente en educación física requiere una reorientación profunda hacia modelos críticos y reflexivos, capaces de responder a los desafíos de la diversidad, la inclusión y los nuevos entornos digitales de aprendizaje.

Cabe precisar también que el desarrollo socioemocional de los estudiantes ha cobrado una

relevancia creciente dentro de los objetivos de la educación física en las escuelas. Al promover valores como el respeto, la empatía y la colaboración, esta disciplina se convierte en una herramienta útil para fortalecer la convivencia escolar y el bienestar personal (Cebolla y García, 2021). Investigaciones como las de Grao-Cruces et al. (2022) han evidenciado, además, que los programas de educación física que incorporan componentes socioemocionales de manera explícita logran reducir conductas disruptivas y mejorar el clima de aula, lo que refuerza la necesidad de integrar esta dimensión en la planificación curricular.

Finalmente, otra de las categorías analizadas en la presente investigación tiene que ver con la manera en que se aborda el proceso evaluativo. En palabras simples, la evaluación debe ser repensada para que cumpla con los requisitos y dinámicas de formación de la educación física en las aulas. Como indica Muñoz (2022), la evaluación no debe ser solo un proceso de verificación de conocimientos, sino que debe estar encaminada, entre otras finalidades, a la consolidación del aspecto socioemocional de los estudiantes. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2021) van más allá al proponer sistemas de evaluación formativa y compartida que devuelvan la agencia al estudiante y transformen la evaluación en una herramienta real de aprendizaje.

La educación física y el desarrollo integral de los estudiantes

La educación física, más allá de su tradicional enfoque en las habilidades motrices, es hoy reconocida como un pilar fundamental para el desarrollo integral del estudiante. De conformidad con Cebolla y García (2021), la práctica sistemática de actividades físicas en el entorno escolar no solo promueve la salud, sino también habilidades emocionales y cognitivas que fortalecen la personalidad y las relaciones interpersonales. En términos generales, la educación física moderna pretende la formación de individuos equilibrados, capaces de desenvolverse de manera efectiva en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Vale destacar que la transformación del enfoque tradicional hacia un modelo integral amerita, entre otros factores, una visión pedagógica que favorezca la participación activa de todos los estudiantes. Caiza et al. (2020) argumentan que el movimiento, cuando se integra de forma consciente y planificada, puede ser una herramienta para estimular la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones en las personas. En consonancia con ello, Castelli et al. (2021) demostraron en un estudio longitudinal realizado con estudiantes de primaria en Estados Unidos que los programas de educación física que incorporan tareas motrices complejas —como las que implican coordinación bilateral o secuencias de movimiento— favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas básicas, tales como la memoria de trabajo y la inhibición cognitiva. Por consiguiente, el cuerpo se convierte en un medio para la construcción del conocimiento y no simplemente en un objeto de entrenamiento físico.

Asimismo, la educación física facilita el aprendizaje de valores sociales como la cooperación, el respeto por las diferencias y el trabajo en equipo. Estas competencias, al ser promovidas en el aula de clases, tienen un efecto multiplicador en la convivencia escolar y, más ampliamente, en la vida en sociedad (Muñoz, 2022). El deporte y el juego, bien orientados, se convierten en escenarios ideales para vivenciar normas, asumir responsabilidades y resolver conflictos de manera pacífica. Ureña-Ortín et al. (2021) agregan que la utilización de juegos cooperativos en la clase de educación física produce mejoras estadísticamente significativas en la cohesión grupal y en la percepción de competencia social de los participantes, lo que respalda empíricamente el valor formativo de este tipo de estrategias.

Téngase presente, además, el impacto que tiene la actividad física en la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes. Participar en actividades que permiten superar obstáculos, alcanzar metas y trabajar en equipo refuerza la autoconfianza y proporciona una percepción positiva de uno mismo. Este aspecto es fundamental, ya que una imagen corporal positiva y una buena autoestima

son elementos protectores frente a diversas problemáticas sociales y emocionales. Desde la perspectiva de Haugen et al. (2022), la autoestima relacionada con la competencia motriz es un predictor relevante del bienestar psicológico en la adolescencia, lo que subraya la responsabilidad de los docentes de educación física en la construcción de experiencias corporales positivas desde edades tempranas.

Al integrar el desarrollo motor con el desarrollo emocional y cognitivo, la educación física se posiciona como un espacio privilegiado para promover la equidad y la inclusión. Retomando los aportes de Caiza et al. (2020) y Muñoz (2022), cada estudiante, independientemente de sus capacidades físicas o características personales, encuentra en esta área oportunidades reales de participación y éxito. No obstante, es preciso señalar que este ideal solo es alcanzable cuando el docente diseña estrategias pedagógicas deliberadamente inclusivas y cuando las instituciones educativas ofrecen los recursos materiales y formativos necesarios para sostenerlas, aspecto que continúa siendo uno de los principales desafíos en los contextos latinoamericanos de escasos recursos (Rodríguez y Martínez, 2022).

La ludomotricidad como estrategia para el aprendizaje significativo

Hablar de ludomotricidad es entenderla como una metodología que pone en el centro del aprendizaje y el desarrollo al juego. Desde esta perspectiva, jugar no es una actividad secundaria o de mero entretenimiento, sino un proceso formativo profundo que activa emociones, creatividad y pensamiento crítico (Muñoz, 2022). A través de propuestas lúdicas, el estudiante logra explorar su cuerpo, sus emociones y su relación con los demás, aprendiendo de manera natural y espontánea. Este principio hunde sus raíces en los planteamientos de Parlebas (1981, citado en Lagardera y Lavega, 2020), cuya praxiología motriz sigue siendo un referente teórico sólido para comprender la lógica interna del juego como constructor de experiencias sociomotrices.

De acuerdo con Pérez et al. (2022), la ludomotricidad favorece la inclusión de todos los estudiantes, ya que induce a la participación sin condiciones de habilidad o destreza previa. Esto facilita que cada estudiante encuentre su propio lugar en el grupo y construya aprendizajes significativos a partir de sus experiencias personales. Además, el entorno lúdico permite la disminución de sensaciones de ansiedad y temor a la equivocación, factores que en diversos niveles de formación son considerados limitantes o barreras de participación. En este sentido, Lavega et al. (2020) documentaron que los juegos de cooperación generan estados emocionales positivos con mayor frecuencia e intensidad que los juegos de competición, lo que los convierte en una herramienta especialmente adecuada para entornos escolares donde la heterogeneidad de capacidades es la norma.

Otro aspecto a destacar de la ludomotricidad es su capacidad para estimular competencias cognitivas y emocionales a través del movimiento. La planificación de juegos que implican la toma de decisiones, la resolución de problemas o la cooperación grupal contribuye al desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, mientras se fortalecen vínculos afectivos entre los participantes (Caiza et al., 2020). De este modo, el juego se convierte en un puente entre el cuerpo y la mente. A este respecto, Fernández-Río et al. (2022) proponen la integración de la ludomotricidad con el modelo de aprendizaje cooperativo como una estrategia de doble impacto: mientras se desarrollan las habilidades motrices, se construyen simultáneamente competencias sociales transferibles a otros ámbitos académicos y vitales.

Desde una perspectiva metodológica, la ludomotricidad requiere de un rol activo y flexible del docente, quien debe ser capaz de observar, interpretar y guiar las dinámicas de juego para potenciar el aprendizaje. Caiza et al. (2020) resaltan que el docente, desde esta estrategia, debe priorizar el proceso por encima del resultado, valorando cada iniciativa, error o descubrimiento como parte fundamental del desarrollo del estudiante. Sin embargo, y este es un matiz que la literatura suele

pasar por alto, la ludomotricidad no equivale a la ausencia de estructura: Siedentop (2021) advierte que el juego libre, sin orientación pedagógica intencional, puede reproducir dinámicas de exclusión y reforzar desigualdades de género y de capacidad física ya existentes en el grupo. La intencionalidad docente es, por tanto, una condición ineludible para que la ludomotricidad cumpla sus promesas formativas.

La formación docente y su impacto en la enseñanza

La calidad de la educación física depende en buena medida de la actualización y preparación permanente del maestro. Levoratti (2021) puntualiza que los cambios en las metodologías de enseñanza, como la incorporación de la ludomotricidad y otros enfoques activos, requieren que el cuerpo docente sea crítico, creativo y comprometido con su formación. La actualización pedagógica no solo amplía las herramientas didácticas, sino que también renueva la motivación y el sentido de pertenencia del maestro. A esto se agrega la perspectiva de Richards et al. (2021), quienes, a partir de un estudio con docentes en ejercicio en cuatro países anglosajones, concluyeron que la formación continua percibida como relevante y contextualizada es el principal predictor del cambio efectivo en las prácticas de aula, por encima de la modalidad o la duración del programa formativo.

La formación continua permite a los docentes comprender mejor las necesidades de sus estudiantes, diseñando propuestas que respondan a la diversidad y favorezcan la inclusión. Según Cebolla y García (2021), un docente bien capacitado puede transformar el aula en un espacio donde se valore la participación de todos, se potencie la autonomía y se promueva la colaboración como eje del aprendizaje. Además, un docente actualizado comprende que la educación física es también un espacio de desarrollo emocional, social y cognitivo, y por tanto diseña estrategias que atienden a estas múltiples dimensiones del ser humano (Muñoz, 2022). Ramos-Mondejar y Ruiz-Lara (2020) añaden que los docentes que integran perspectivas de educación para la salud en su planificación logran mayor compromiso de los estudiantes con la actividad física fuera del horario escolar, lo que amplía el impacto formativo más allá de las horas de clase.

Un elemento clave en la formación docente es la reflexión sobre la propia práctica. Promover espacios de análisis y autoevaluación profesional permitirá detectar fortalezas y áreas de mejora, enriqueciendo el desempeño en el aula. Por tal motivo, la formación que fomenta la investigación educativa y la innovación metodológica se traduce en prácticas más dinámicas, contextualizadas y efectivas. En el contexto latinoamericano, Arboleda (2022) identifica que las mayores tensiones en la formación de licenciados en educación física se producen precisamente en la articulación entre los saberes disciplinares de la motricidad y los saberes pedagógicos críticos, señalando que los planes de estudio tienden a privilegiar lo primero en detrimento de lo segundo. Superar esta brecha es una tarea pendiente de los programas de formación inicial y continua.

Resulta importantísimo que las políticas educativas respalden estos procesos de formación continua, reconociendo su impacto directo en la calidad educativa. Invertir en programas de capacitación y actualización del cuerpo docente no debe ser visto como un gasto, sino como una inversión estratégica para el futuro de los estudiantes y de la sociedad en general. En esta dirección, Hardman et al. (2022) documentan que los países que muestran mejores índices de calidad en la educación física escolar son aquellos en los que los docentes reciben formación continua financiada institucionalmente de manera regular, con un mínimo de 40 horas anuales de actualización, lo que subraya el peso determinante de la voluntad política y la inversión pública en este proceso.

Desarrollo socioemocional a través de la actividad física

El desarrollo socioemocional de los estudiantes ha adquirido un protagonismo creciente dentro de los objetivos de la educación física escolar. Cebolla y García (2021) destacan que, mediante la

práctica de actividades físicas, los estudiantes no solo mejoran su condición corporal, sino que también fortalecen habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la comunicación asertiva. Así, la clase de educación física se convierte en un laboratorio de convivencia, donde se ensayan y aprenden las normas de interacción social en un entorno seguro y motivador. Complementando esta visión, Grao-Cruces et al. (2022) sostienen que los programas que integran explícitamente el aprendizaje socioemocional en la educación física producen mejoras medibles en indicadores de bienestar subjetivo, autoregulación emocional y relaciones interpersonales, con efectos que persisten al menos durante el año escolar en que se implementan.

El deporte y el juego estructurado favorecen el aprendizaje de competencias emocionales esenciales, como el manejo de la frustración, la perseverancia y el autocontrol. Los estudiantes, al enfrentarse a los diferentes problemas de la cotidianidad, deben gestionar sus emociones, adaptarse a las normas del grupo y resolver conflictos de manera respetuosa (Muñoz, 2022). Estas experiencias, encaminadas de la manera apropiada, son fundamentales para el crecimiento personal y tienen un impacto duradero en la vida académica, social y familiar del individuo. Alves et al. (2021), en un estudio con adolescentes brasileños, encontraron que la participación en actividades físicas colectivas con componentes de gestión emocional explícita redujo de manera significativa los niveles de ansiedad rasgo y mejoró la tolerancia a la frustración en contextos evaluativos, lo que apunta a un efecto de transferencia de las competencias desarrolladas en el aula de educación física hacia otros espacios escolares.

La autoestima es otro aspecto que se ve fortalecido mediante la participación en actividades físicas significativas. Cada pequeño logro, cada meta alcanzada, contribuye a construir una imagen positiva de sí mismo, lo que a su vez aumenta la motivación y la disposición para avanzar en una nueva experiencia, muchas veces más compleja que la anterior (Pérez et al., 2022). Los estudiantes que enfrentan dificultades académicas o sociales pueden ver la educación física como un espacio de éxito y reconocimiento muy valioso para su vida personal. Haugen et al. (2022) añaden que esta relación entre logro motor y autoestima es especialmente pronunciada en estudiantes con bajos rendimientos académicos, para quienes la clase de educación física puede representar el único espacio curricular donde experimentan competencia y reconocimiento por parte de sus pares y de sus docentes.

Los docentes de educación física tienen un rol clave en el acompañamiento del desarrollo socioemocional de sus estudiantes. No basta con plantear actividades; es necesario generar ambientes afectivos seguros, validar las emociones de los alumnos y modelar actitudes de respeto, resiliencia y empatía. En este sentido, la investigación de Escartí et al. (2020) sobre la aplicación del modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) de Hellison en contextos latinoamericanos aporta evidencia de que los docentes que asumen deliberadamente un rol de modelamiento socioemocional generan cambios actitudinales más profundos y sostenidos en sus estudiantes que aquellos que se limitan a gestionar la actividad física. De esta forma, la educación física actuará como puente para la formación de individuos íntegros, capaces de construir relaciones sanas y de afrontar las diversas situaciones de la vida con mayor equilibrio emocional.

Importancia de repensar la evaluación en la educación física

Tradicionalmente, la evaluación en la educación física ha estado centrada en el rendimiento físico y en la ejecución de habilidades específicas. Sin embargo, esta perspectiva resulta ser limitada si se consideran todas las potencialidades y habilidades que pueden ser alcanzadas y desarrolladas en este ámbito de formación. Muñoz (2022) es enfático en considerar que es necesario incorporar en la evaluación aspectos relacionados con la participación activa, el esfuerzo personal, la cooperación, la creatividad y el crecimiento socioemocional. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2021), por su parte, documentan que los modelos de

evaluación formativa y compartida en educación física aumentan la motivación intrínseca de los estudiantes, reducen la ansiedad ante la evaluación y mejoran la calidad de los aprendizajes, en comparación con los modelos tradicionales centrados en la medición del rendimiento físico.

Una evaluación más integral permitiría reconocer los logros de aquellos estudiantes que, aunque no destacan por su habilidad motriz, muestran avances significativos en aspectos como la autoestima, el trabajo en equipo o la resolución de conflictos. Pérez et al. (2022) sostienen que al ampliar los criterios de evaluación se fomenta un clima de aula más inclusivo y motivador, en el cual cada alumno siente que su esfuerzo y participación son valorados. Es factible así contribuir a reducir la ansiedad y el temor al error, promoviendo un aprendizaje más libre y significativo. Complementando esta perspectiva, Hamodi et al. (2022) advierten que la mayor resistencia al cambio evaluativo en educación física no proviene de los estudiantes, sino de los propios docentes, cuya formación inicial los preparó predominantemente para evaluar destrezas físicas medibles, lo que evidencia una vez más la centralidad de la formación docente en cualquier proceso de transformación pedagógica.

El diseño de instrumentos de evaluación en educación física debe considerar múltiples dimensiones del desarrollo del estudiante. Esto implica no solo observar y medir habilidades físicas, sino también registrar comportamientos de interacción social, actitudes frente al trabajo grupal, capacidad de resiliencia y gestión emocional (Cebolla y García, 2021). La utilización de rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones se presenta como una estrategia adecuada para hacer visibles estos aspectos y dar voz a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En esta línea, Fernández-Río et al. (2022) proponen el uso de portafolios de aprendizaje motor como instrumento que integra la autoevaluación, la reflexión sobre el proceso y la documentación de los progresos individuales, con resultados positivos en la autonomía y la metacognición de los estudiantes.

La evaluación no debe estar limitada a momentos puntuales o a resultados finales, sino que debe ser continua, formativa y permanentemente retroalimentada. Así se permite al docente ajustar sus estrategias didácticas de acuerdo con las necesidades observadas y brindar al estudiante oportunidades reales de mejora. Caiza et al. (2020) subrayan que esta dinámica refuerza la autonomía del estudiante y su compromiso con el aprendizaje, aspectos fundamentales para una educación transformadora. Ello implica también, como señalan Sicilia et al. (2020), revisar el peso simbólico que la calificación numérica ha adquirido en la educación física, y trabajar para que tanto estudiantes como familias y directivos reconozcan el valor formativo de una evaluación que va más allá del número y apuesta por la descripción cualitativa del proceso.

En síntesis, repensar la evaluación en educación física significa asumir una visión más humana y comprensiva del proceso educativo. Reconocer los avances individuales, valorar el esfuerzo y fomentar la autoexploración son acciones que dignifican la experiencia educativa y fortalecen el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, la evaluación se convierte no solo en un instrumento de medición, sino en una verdadera herramienta para el crecimiento personal y colectivo de quien aprende.

Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo revisión documental sistemática. Se diseñó un protocolo de búsqueda estructurado siguiendo las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptadas al ámbito de las ciencias de la educación (Peña et al., 2023). Las búsquedas se realizaron entre enero y junio de 2024 en las bases de datos Scopus, Redalyc, Web of Science y Google Scholar, utilizando los descriptores: educación física, ludomotricidad, desarrollo integral, formación docente, evaluación formativa, habilidades socioemocionales, active methodologies y physical education, combinados con los operadores booleanos AND y OR.

La estrategia de búsqueda arrojó un total de 68 documentos potencialmente relevantes, distribuidos así: 24 en Scopus, 18 en Redalyc, 15 en Web of Science y 11 en Google Scholar. Tras la eliminación de duplicados (n = 9) y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, la muestra definitiva quedó conformada por 25 documentos: 17 artículos de revistas indexadas, 5 tesis de posgrado y 3 libros académicos.

Los criterios de inclusión considerados fueron los siguientes: (a) publicaciones entre los años 2020 y 2025; (b) que abordaran el impacto de la educación física en el desarrollo motriz, emocional, cognitivo o pedagógico de estudiantes o docentes; (c) publicadas en español, inglés o portugués; y (d) con acceso completo al texto. Se excluyeron los documentos de carácter divulgativo sin revisión por pares, los centrados exclusivamente en el deporte de élite, y los que no reportaran datos empíricos o análisis conceptual sustantivo.

Se empleó la técnica de análisis de contenido para identificar patrones y tendencias relevantes entre los estudios seleccionados (Arboleda, 2022), organizando los hallazgos en cuatro categorías temáticas: desarrollo integral, ludomotricidad, formación docente y evaluación. Como estrategia de validación, se aplicó la triangulación metodológica (Arboleda, 2022), contrastando los resultados obtenidos desde distintos tipos de fuentes —estudios empíricos cuantitativos, investigaciones cualitativas y revisiones teóricas— para garantizar la consistencia interpretativa de las conclusiones.

Resultados y análisis

El análisis del corpus seleccionado permitió identificar cuatro hallazgos centrales que se exponen a continuación, diferenciando los aportes de la literatura de las interpretaciones propias derivadas de la triangulación realizada.

En primer lugar, las metodologías activas en educación física —y la ludomotricidad en particular— son consistentemente asociadas con mejoras en el desarrollo integral del estudiante cuando se aplican con intencionalidad pedagógica explícita. Pérez et al. (2022), Lavega et al. (2020) y Fernández-Río et al. (2022) coinciden en señalar que los entornos lúdicos favorecen la inclusión y la motivación, aunque advierten que la efectividad de estas estrategias depende de manera crítica de la preparación del docente para gestionarlas. Este hallazgo es significativo porque revela una brecha entre el potencial de la metodología y su implementación real en el aula: la ludomotricidad, por sí sola, no garantiza aprendizaje significativo si no está acompañada de una mirada pedagógica intencionada.

En segundo lugar, la formación continua de los docentes emerge en todos los estudios revisados como la variable mediadora de mayor peso en la transformación de las prácticas de enseñanza. Levoratti (2021), Richards et al. (2021) y Hardman et al. (2022) coinciden en que sin una actualización pedagógica sostenida, los docentes tienden a reproducir los modelos de enseñanza con los que fueron formados, perpetuando enfoques centrados en el rendimiento físico y la competición. Este patrón es especialmente marcado en contextos donde la formación inicial carece de componentes críticos y reflexivos, como lo documenta Arboleda (2022) para el caso colombiano.

En tercer lugar, los estudios revisados evidencian que la actividad física escolar tiene un impacto real y documentado en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pero este impacto no es automático: depende de la calidad del diseño de las actividades y del tipo de clima relacional que el docente construye en el aula. Grao-Cruces et al. (2022), Escartí et al. (2020) y Alves et al. (2021) reportan resultados positivos, pero en todos los casos los efectos son significativamente mayores cuando el docente asume un rol de acompañante socioemocional explícito, no meramente de organizador de la actividad física. Este matiz, frecuentemente ausente en los discursos pedagógicos sobre educación física, merece mayor atención en los planes de formación docente.

En cuarto lugar, se confirma la necesidad urgente de transformar los modelos evaluativos en educación física. La mayoría de los estudios

revisados —incluidos Muñoz (2022), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2021) y Hamodi et al. (2022)— coinciden en que los sistemas de evaluación vigentes en la mayor parte de los contextos iberoamericanos continúan priorizando el rendimiento físico cuantificable sobre las dimensiones socioemocionales y cognitivas del aprendizaje. Esto genera una contradicción estructural: se proclama un enfoque integral en los currículos y se evalúa de manera reduccionista en la práctica. Resolver esta contradicción exige, al mismo tiempo, una reforma de los sistemas de evaluación, una transformación de la formación docente y un cambio cultural en la valoración social de la educación física como disciplina de pleno derecho en el currículo escolar.

Conclusiones

Las investigaciones referenciadas en el presente estudio ratifican que la educación física, bien orientada, puede ser una herramienta poderosa para la inclusión y el bienestar integral de los estudiantes. Caiza et al. (2020) y Levoratti (2021) manifiestan que las estrategias innovadoras permiten atender la diversidad de capacidades, ofreciendo a todos los estudiantes oportunidades de éxito y crecimiento personal. La convergencia de estudios latinoamericanos e internacionales revisados aporta una mirada global que fortalece la validez de estas conclusiones más allá de los contextos particulares de cada investigación.

Se concluye, asimismo, que la ludomotricidad constituye una metodología con sólido respaldo teórico y empírico para promover el aprendizaje significativo, la inclusión y el desarrollo socioemocional, siempre que sea implementada con intencionalidad pedagógica y acompañada de una reflexión sistemática sobre sus resultados. Su potencial se ve, sin embargo, limitado por la insuficiente preparación docente, lo que convierte a la formación continua en una prioridad ineludible de las políticas educativas.

En materia de evaluación, la revisión realizada evidencia un rezago preocupante entre los discursos curriculares que promueven el desarrollo integral y las prácticas evaluativas que persisten en medir únicamente el rendimiento físico. Avanzar hacia modelos de evaluación formativa, compartida y multicriterial no es solo una opción pedagógica deseable: es una condición necesaria para que la educación física cumpla sus compromisos con la equidad y con la formación de ciudadanos íntegros.

Finalmente, estos resultados reafirman la necesidad de seguir fortaleciendo las prácticas educativas en educación física, integrando metodologías que respondan de manera efectiva a los desafíos contemporáneos. La transformación de esta disciplina escolar requiere el trabajo articulado de docentes comprometidos, instituciones que inviertan en formación y políticas educativas que reconozcan el lugar estratégico de la educación física en la formación integral de las nuevas generaciones.

Referencias

Alves, M., Guimarães, R., & Ferreira, T. (2021). Educação física e competências socioemocionais em adolescentes brasileiros: Um estudo de intervenção. Movimento, 27, e27039. https://doi.org/10.22456/1982-8918.104521

Arboleda Machado, N. (2022). Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en educación física en Colombia: Una mirada de los posicionamientos actuales en el campo de la educación física y la formación de licenciados (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2199/te.2199.pdf

Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2021). Physical activity: An underestimated investment in human capital? Journal of Physical Activity and Health, 10(3), 289-308. https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.289

Caiza López, A. J., Mestre Gómez, U., Andino Jaramillo, R. A., & Chela Coyago, O. F. (2020). Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases de educación física para educación primaria. Revista Científica Multidisciplinaria, 6(3). https://cienciala tina.org/index.php/cienciala/article/view/2470

Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2021). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. Journal of Sport and Exercise Psychology, 29(2), 239-252. https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239

Cebolla-Baldoví, R., & García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: Un modelo de enseñanza para la comprensión. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (42), 384-395. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986353

Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2020). Responsabilidad personal y social a través del deporte. Aplicaciones en contextos latinoamericanos. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 15(2), 87-96.

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2022). Aprendizaje cooperativo y ludomotricidad: Hacia un modelo integrado para la educación física escolar. Cultura, Ciencia y Deporte, 17(51), 65-78. https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1782

Grao-Cruces, A., Nuviala, A., Fernández-Martínez, A., & Pérez-Turpin, J. A. (2022). Educación física y bienestar socioemocional: Revisión sistemática de intervenciones en educación secundaria. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (46), 412-421. https://doi.org/10.47197/retos.v46i0.92018

Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Kukkonen-Harjula, K., Tompuri, T., Lintu, N., Väistö, J., & Lakka, T. A. (2020). Associations of physical activity and sedentary behavior with academic skills: A follow-up study among primary school children. PLOS ONE, 10(9), e0136685. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136685

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2022). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos, 37(147), 146-161. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271

Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2022). World-wide survey of school physical education: Final report. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335

Haugen, T., Johansen, B. T., & Ommundsen, Y. (2022). The relationship between physical activity, motor competence, and self-esteem during adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 52(1), 112-126. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01701-6

Kirk, D. (2020). Precarity, critical pedagogy and physical education. Routledge.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2020). La praxiología motriz: Ciencia del juego y del deporte. Acción Motriz, (24), 5-18.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2020). Emotional games and sports: Understanding emotions in physical education. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 13(1), 63-79. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1675849

Levoratti, A. (2021). La formación de los profesores de Educación Física en Argentina. Actores y sentidos en disputa (1990-2015). Universidad Nacional de Quilmes. http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/libros/la-formacion-de-los-profesores-de-educacion-fisica-en-argentina-actores-y-sentidos-en-disputa-1990-2015/

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.

Muñoz Díaz, J. C. (2022). La educación física en la LOMLOE. EmásF: Revista Digital de Educación Física, (78), 74-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8572934

Peña Cano, D., Loaiza Marín, S., & Montoya Grisales, N. E. (2023). Habilidades motrices básicas en escolares de una institución educativa de Medellín-Colombia. Universidad de Antioquia. https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/352434

Pérez Hernández, H. J., Simoni Rosas, C., Fuentes Rubio, M., & Castillo Paredes, A. (2022). La ludomotricidad y habilidades motrices básicas locomotrices (caminar, correr y saltar): Una propuesta didáctica para la clase de Educación Física en México. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 44, 1141-1146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8368607

Ramos-Mondejar, L. A., & Ruiz-Lara, E. (2020). Physical education and healthy lifestyle promotion: A systematic review of school-based interventions. European Journal of Physical Education and Sport Science, 6(5), 18-36. https://doi.org/10.46827/ejpe.v6i5.3237

Richards, K. A. R., Pennington, C. G., & Sinelnikov, O. A. (2021). Teacher socialization in physical education: A scoping review of literature. Kinesiology Review, 8(2), 86-99. https://doi.org/10.1123/kr.2018-0060

Rodríguez, M. A., & Martínez, C. (2022). Desafíos de la educación física inclusiva en contextos latinoamericanos de escasos recursos. Revista Latinoamericana de Educación Física, 9(1), 45-60.

Sicilia, A., Moreno, J. A., & Rojas, A. J. (2020). Motivación, calificación y percepción de competencia en educación física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 20(80), 617-634. https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.002

Siedentop, D. (2021). Introduction to physical education, fitness, and sport (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Ureña-Ortín, N., Velandrino-Nicolás, A., & Alarcón-López, F. (2021). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la cohesión grupal en educación física. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (40), 62-70. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80791

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS DE CRISIS FAMILIAR: UN ENFOQUE DESDE LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR- COLOMBIA.

Autor: Flor María Sampayo Gutiérrez
Filiación: Institución Educativa Manuel Atencia Ordoñez de Magangué Bolívar
Correo electrónico: flor.maria72@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3833-634X
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5364*

p.p. 217–228

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar y sistematizar estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a estudiantes en situación de crisis familiar, desde el enfoque de la Ecología del Aprendizaje, en instituciones públicas de Magangué, Bolívar. Apoyado en autores como Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) y Hernández (2019), se destaca la importancia de un clima escolar restaurativo que promueva la resiliencia, la empatía y el aprendizaje significativo. Desde una perspectiva cualitativa y un paradigma interpretativo-constructivista, se utilizó el método hermenéutico y el análisis de contenido para interpretar las prácticas pedagógicas y el rol del currículo contextualizado. Se revisaron 52 documentos, de los cuales 35 fueron seleccionados mediante criterios explícitos de inclusión y exclusión. Los hallazgos evidencian que la escuela puede convertirse en un espacio seguro y transformador para estudiantes afectados por rupturas familiares, siempre que se implementen estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y el uso de TIC (Urrea, 2021; López et al., 2025). También se identificó que la formación docente en inclusión, diversidad y competencia emocional (Arias, 2023; Vinueza et al., 2024), junto con la articulación con profesionales psicoeducativos (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), es clave para fortalecer el acompañamiento en estos contextos. En conclusión, la inclusión educativa desde la Ecología del Aprendizaje permite resignificar el rol de la escuela como refugio formativo, protector y promotor de vínculos afectivos. Se hace urgente adaptar los proyectos educativos institucionales (PEI) y el currículo a las realidades sociales, culturales y familiares del entorno escolar, garantizando el derecho a una educación equitativa, afectiva y contextualizada.

Palabras clave: crisis familiar, inclusión educativa, ecología del aprendizaje, currículo contextualizado, formación docente, aprendizaje significativo, estrategias pedagógicas.

CITA EN APA:

Sampayo Gutiérrez, F. M. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar: un enfoque desde la ecología del aprendizaje en instituciones públicas de Magangué, Bolívar- Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 217–228. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN CONTEXTS OF FAMILY CRISIS: AN APPROACH FROM THE ECOLOGY OF LEARNING IN PUBLIC INSTITUTIONS OF MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIA

Abstract

This article aims to analyze and systematize inclusive pedagogical strategies that respond to students experiencing family crises, from the perspective of the Ecology of Learning, in public institutions in Magangué, Bolívar. Drawing on authors such as Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986), and Hernández (2019), the importance of a restorative school climate that fosters resilience, empathy, and meaningful learning is highlighted. Using a qualitative perspective and an interpretive-constructivist paradigm, the hermeneutic method and content analysis were applied to interpret pedagogical practices and the role of contextualized curricula. A total of 52 documents were reviewed, of which 35 were selected through explicit inclusion and exclusion criteria. Findings show that the school can become a safe and transformative space for students affected by family ruptures, especially when strategies such as Project-Based Learning (PBL), gamification, and ICT are implemented (Urrea, 2021; López et al., 2025). Teacher training in inclusion, diversity, and emotional competence (Arias, 2023; Vinueza et al., 2024), as well as collaboration with psychoeducational professionals (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), were identified as key elements in supporting these contexts. In conclusion, inclusive education through the Ecology of Learning redefines the school's role as a formative, protective refuge that fosters emotional bonds. There is an urgent need to adapt institutional educational projects (PEI) and the curriculum to the social, cultural, and family realities of the school environment, ensuring the right to equitable, emotional, and contextualized education.

Keywords: family crisis, inclusive education, ecology of learning, contextualized curriculum, teacher training, meaningful learning, pedagogical strategies.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INCLUSIVES EN CONTEXTES DE CRISE FAMILIALE : UNE APPROCHE PAR L'ÉCOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIE

Résumé

Cet article vise à analyser et systématiser des stratégies pédagogiques inclusives adaptées aux élèves en situation de crise familiale, selon l'approche de l'Écologie de l'Apprentissage, dans des établissements publics de Magangué, Bolívar. En s'appuyant sur des auteurs comme Echeita (2014), l'UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) et Hernández (2019), l'importance d'un climat scolaire réparateur favorisant la résilience, l'empathie et l'apprentissage significatif est mise en évidence. Depuis une approche qualitative et un paradigme interprétatif-constructiviste, la méthode herméneutique et l'analyse de contenu ont été utilisées pour interpréter les pratiques pédagogiques et le rôle du curriculum contextualisé. Au total, 52 documents ont été examinés, dont 35 ont été sélectionnés selon des critères d'inclusion et d'exclusion explicites. Les résultats montrent que l'école peut devenir un espace sûr et transformateur pour les élèves affectés par des ruptures familiales, à condition de mettre en œuvre des stratégies telles que l'apprentissage basé sur des projets (ABP), la ludification et l'usage des TIC (Urrea, 2021 ; López et al., 2025). La formation des enseignants à l'inclusion, la diversité et la compétence émotionnelle (Arias, 2023 ; Vinueza et al., 2024), ainsi que l'articulation avec des professionnels psychoéducatifs (Calleja, 2024 ; Pérez Gómez, 2020a), s'avèrent essentielles pour renforcer l'accompagnement dans ces contextes. En conclusion, l'éducation inclusive à travers l'Écologie de l'Apprentissage permet de redéfinir l'école comme refuge éducatif, protecteur et créateur de liens affectifs. Il est urgent d'adapter les projets éducatifs institutionnels (PEI) et le curriculum aux réalités sociales, culturelles et familiales.

Mots-clés : crise familiale, éducation inclusive, écologie de l'apprentissage, curriculum contextualisé, formation des enseignants, apprentissage significatif, stratégies pédagogiques.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS DE CRISE FAMILIAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLÔMBIA

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar e sistematizar estratégias pedagógicas inclusivas que respondam aos estudantes em situação de crise familiar, com base na abordagem da Ecologia da Aprendizagem, em instituições públicas de Magangué, Bolívar. Apoiado em autores como Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) e Hernández (2019), destaca-se a importância de um clima escolar restaurador que promova a resiliência, a empatia e a aprendizagem significativa. A partir de uma perspectiva qualitativa e um paradigma interpretativo-construtivista, utilizou-se o método hermenêutico e a análise de conteúdo para interpretar as práticas pedagógicas e o papel do currículo contextualizado. Foram revisados 52 documentos, dos quais 35 foram selecionados mediante critérios explícitos de inclusão e exclusão. Os achados mostram que a escola pode se tornar um espaço seguro e transformador para estudantes afetados por rupturas familiares, quando se implementam estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação e o uso das TIC (Urrea, 2021; López et al., 2025). Também se identificou que a formação docente em inclusão, diversidade e competência emocional (Arias, 2023; Vinueza et al., 2024), junto com a articulação com profissionais psicoeducacionais (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), é fundamental para fortalecer o acompanhamento nesses contextos. Conclui-se que a educação inclusiva, sob a perspectiva da Ecologia da Aprendizagem, permite ressignificar o papel da escola como espaço formador, protetor e promotor de vínculos afetivos. É urgente adaptar os projetos educativos institucionais (PEI) e o currículo às realidades sociais, culturais e familiares do contexto escolar.

Palavras-chave: crise familiar, educação inclusiva, ecologia da aprendizagem, currículo contextualizado, formação docente, aprendizagem significativa, estratégias pedagógicas..

Introducción

La infancia es la etapa en que los niños comienzan a adquirir aprendizajes sociales, mucho antes de iniciar su vida escolar. Es en la familia donde el sujeto experimenta su desarrollo físico y emocional de manera primaria. En este sentido, el hogar debe brindar al individuo un espacio de crecimiento personal donde los valores y el buen trato se constituyen en una norma familiar. Al respecto, Valencia (2020) señala que la familia es el escenario fundamental a través del cual es posible construir y promover procesos de cambio orientados al desarrollo óptimo de todos sus integrantes.

Álvarez y Alemán (2024) complementan esta visión al indicar que la familia representa el orden estructural de los fundamentos necesarios para que el niño o la niña logre vivir en sociedad, donde se enseñan las reglas, los deberes y los derechos establecidos a nivel cultural. Desde esta perspectiva, el acompañamiento familiar constante y positivo constituye una condición imprescindible para el aprendizaje significativo en los primeros años de vida.

Sin embargo, ese escenario que debe brindar seguridad al niño se ve afectado por crisis familiares que desencadenan, muchas veces, situaciones de violencia y maltrato. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) define el maltrato infantil como cualquier forma de abuso o desatención que afecte a menores de 18 años, incluyendo el maltrato físico o afectivo, el abuso sexual, la negligencia y la explotación, en el marco de relaciones de responsabilidad, confianza o poder. Estas formas de maltrato llegan a la escuela con cada niño, niña o adolescente vulnerado, que ve disminuida su autoestima y motivación por vivir en entornos donde el respeto, la solidaridad y la empatía son conceptos desconocidos.

La relevancia de abordar esta problemática radica en que la crisis familiar no solo vulnera los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, sino que también impacta de forma directa en sus procesos de socialización, aprendizaje y permanencia escolar. La escuela, como segunda instancia de socialización, se convierte en un escenario clave para mitigar los efectos de estas vivencias adversas. Por ello, es urgente que las instituciones educativas reconozcan el papel formativo que tienen más allá del currículo académico, desarrollando prácticas inclusivas que promuevan el bienestar emocional, la resiliencia y la reconstrucción de vínculos afectivos.

En relación con la magnitud del problema en Colombia, la Secretaría de Integración Social de Bogotá (2023) reportó que, en el año 2022, de las más de 140.000 personas que hicieron parte de los registros de atención en contextos de violencia familiar, el 28% correspondió a niñas, niños y adolescentes, lo que representó un incremento del 45% frente al año 2021. Estas cifras evidencian la urgencia de fortalecer las respuestas institucionales desde el ámbito educativo, particularmente en municipios como Magangué, Bolívar, donde las condiciones de vulnerabilidad social agudizan el impacto de las crisis familiares sobre la vida escolar.

Dentro de esta perspectiva, corresponde a la escuela promover el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que contribuyan al fomento de la ecología del aprendizaje en contextos familiares donde la crisis requiere ser reconducida. Es así como el presente artículo tiene el propósito de analizar y sistematizar el conocimiento existente sobre la atención pedagógica en contextos de crisis familiar, enfocándose en estrategias para la inclusión educativa.

El planteamiento de las estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar demanda una comprensión profunda de los factores sociales, emocionales y educativos que afectan el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Resulta indispensable revisar los fundamentos teóricos que sustentan dichas estrategias, así como los modelos que orientan las prácticas pedagógicas en escenarios vulnerables. Este recorrido teórico permite explicar el papel transformador de la escuela y del docente como agente de cambio, capaz de construir espacios seguros, equitativos y reparadores.

Marco teórico

Estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar

Las estrategias pedagógicas inclusivas están vinculadas con la didáctica aplicada por los docentes con la finalidad de garantizar a los estudiantes la oportunidad de recibir una educación de calidad, valorando sus particularidades con la intención de ayudarlos a participar en la mayor igualdad de condiciones posible, desde la justicia y la equidad. Será a través de esas estrategias que se valore la diversidad del ser humano, permitiéndole al estudiante que vive en entornos de crisis familiar mitigar el impacto negativo en su vida escolar y acceder a una educación de calidad.

La educación inclusiva se concibe como un enfoque orientado a promover el aprendizaje y la calidad de vida, y a superar las diversas formas de exclusión (Echeita, 2014). En ese sentido, la inclusión educativa, tal como lo plantea la UNESCO (2020a), implica superar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del sistema educativo, en especial aquellos en situación de vulnerabilidad. En contextos de crisis, la educación debe ser capaz de reconstruir vínculos, generar sentido de pertenencia y fomentar el desarrollo integral del sujeto (De Simancas, 1998).

Diversas investigaciones han documentado cómo factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, la inestabilidad económica y la ausencia de acompañamiento psicoafectivo impactan el rendimiento académico y la salud mental del estudiante (Rodríguez y Mafrán, 2024; Chávez, 2023). A ello se suma la escasa formación docente en modelos de atención a poblaciones vulnerables, lo cual limita las posibilidades reales de inclusión (Torres, 2024). El desarrollo de prácticas inclusivas requiere un ambiente educativo que ofrezca

seguridad, materiales diversificados y actividades acordes con las características personales del estudiantado. En este sentido, Espinoza (2023) señala que la atención individualizada puede fortalecer la búsqueda de logros por parte de los estudiantes a partir de la superación de sus limitaciones, y que la colaboración y la diversidad en el aula enriquecen el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Formación docente y competencia socioemocional

El desarrollo de programas de formación continua orientados al desarrollo de competencias emocionales, estrategias de enseñanza diferenciada y atención a la diversidad es fundamental para transformar la práctica docente en escenarios complejos (Arias, 2023). El docente, por estar directamente al frente de los procesos de enseñanza, requiere una formación que le permita afrontar de manera positiva los retos permanentes que presentan los estudiantes que viven en entornos vulnerables.

Vinueza, Lindao, Salazar y Álvaro (2024) recomiendan el fortalecimiento de la formación docente en estrategias inclusivas que consideren las particularidades de los contextos educativos, como garantía de una educación justa y equitativa capaz de enfrentar adecuadamente las diversas realidades familiares que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma dirección, Calleja (2024) y Pérez Gómez (2020a) coinciden en que la formación docente debe integrar un acompañamiento psicoeducativo continuo que no solo fortalezca la resiliencia del educador, sino que también promueva el desarrollo de habilidades de regulación emocional y facilite la construcción de narrativas positivas frente a la adversidad.

La labor del maestro no puede concebirse de manera aislada, sino articulada con un equipo interdisciplinario que incluya profesionales del ámbito educativo y psicológico, garantizando así una atención integral a las realidades que emergen en el entorno escolar. Durán y Giné (2011) argumentan, en este sentido, que es de vital importancia la formación del profesorado para la educación inclusiva durante su preparación como profesional, de modo que pueda atender la diversidad cultural que representa cada estudiante.

Desde la perspectiva de las ecologías del aprendizaje, Baloco y Ricardo (2021) señalan que en los últimos años se ha observado una creciente aceptación institucional de nuevas prácticas y enfoques pedagógicos, que han permitido articular la investigación educativa directamente con las experiencias concretas de los individuos que aprenden. Esta tendencia abre posibilidades para una formación docente más situada y contextualizada, coherente con las realidades de los territorios educativos.

Clima escolar positivo y restaurativo

Un clima escolar positivo es aquel que fomenta la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, actuando como amortiguador de los efectos negativos de la crisis familiar (Villa, 2023; Javier, Román y Hernández, 2011). Para los niños que viven en entornos sometidos a diversas crisis, la escuela se convierte, en palabras de De Tejada (2008), en un espacio donde convergen oportunidades y experiencias de desarrollo basadas en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas: un lugar donde es posible convivir con el otro y aprender.

Mahecha (2018) confirma que la inclusión educativa, manejada como estrategia pedagógica, puede mejorar la armonía dentro y fuera de las aulas y promover un clima restaurativo y positivo en contextos educativos con crisis familiar. En este sentido, el aula constituye un factor determinante para el bienestar emocional y el aprendizaje significativo, especialmente para aquellos estudiantes que atraviesan situaciones de ruptura familiar.

Cuando el docente promueve relaciones basadas en el respeto, la escucha activa y la cooperación, contribuye a fortalecer la autoestima y la estabilidad emocional del estudiante, facilitando su integración al grupo y su participación en las actividades escolares. El aula se transforma así en un entorno reparador que favorece el desarrollo académico y la reconstrucción de vínculos afectivos

fundamentales para el proceso de resiliencia. Pérez, Alcalá, Carrillo y Arellano (2022) agregan que el comportamiento de los individuos traspasa todos los contextos de desarrollo, denotando una interconexión de sistemas que destacan el papel del entorno familiar; por ello, todo proceso escolar inspira acciones dirigidas a la articulación entre la familia y la escuela como estructuras corresponsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta idea conecta directamente con el concepto vygotskiano de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1986), que reconoce la influencia determinante del entorno social y afectivo en el desarrollo cognitivo del individuo.

Ecología del aprendizaje en estudiantes con crisis familiar

El modelo de ecología del aprendizaje fue desarrollado por Bronfenbrenner (1987), cuya propuesta amplía la visión del desarrollo humano al dar cuenta de la multiplicidad de factores que inciden en él y de las complejas interacciones que se generan entre estos (De Tejada, 2008). Los postulados de Bronfenbrenner (1993) permiten contextualizar eventos de violencia que ocurren en el sistema de relaciones sociales a distintos niveles —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— y rastrear el impacto que estos tienen en el desarrollo de niñas y niños (Concepción y Sánchez, 2017).

El modelo ecológico del aprendizaje, ampliado posteriormente por Barron (2006) y Hernández (2019), resalta la importancia de comprender el entorno del estudiante como un sistema interrelacionado afectado por diversas influencias. Este enfoque permite diseñar intervenciones pedagógicas más integrales, que reconozcan al estudiante como un sujeto activo inserto en un contexto cultural, familiar e institucional que incide directamente en su desarrollo. Martínez y Benítez (2020), retomando las ideas de Barron (2006), plantean que en contextos con desventajas económicas y sociales se requieren nuevas formas de comunicarse con el estudiantado, y que cobra especial relevancia el fomento de la toma de conciencia sobre las ecologías del aprendizaje resiliente para que los adolescentes clarifiquen su potencial y fortalezcan la construcción de su identidad.

En el desarrollo de esta visión ecológica del aprendizaje, la escuela juega un papel preponderante, pues sus espacios se convierten en centros donde convergen todos los actores sociales. Las instituciones educativas están obligadas a formular propuestas que fortalezcan las dinámicas institucionales y familiares desde la promoción de los valores y la convivencia, así como a resignificar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cuanto al currículo académico.

Currículo flexible y pedagogías adaptativas

Un currículo flexible promueve el aprendizaje autónomo y permite superar la rigidez de los procesos respetando las diferencias individuales de los estudiantes. Los modelos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten una mayor conexión del estudiante con su proceso formativo (Urrea, 2021). La flexibilidad metodológica es clave para responder a las necesidades individuales.

López, Rivera y Chávez (2025) sostienen que el aprendizaje adaptativo se ha convertido en una de las herramientas clave en la educación actual por su capacidad de personalizar la experiencia de aprendizaje en sintonía con las necesidades individuales de los estudiantes, atendiendo no solo las diferencias en el ritmo y el estilo de aprendizaje, sino también las habilidades tecnológicas y las preferencias personales de cada alumno. Los autores destacan que esta perspectiva tiene sus raíces en las ideas de Rousseau, Montessori y Dewey, quienes concebían al alumno como centro del aprendizaje, criterio que fundamenta el concepto de aprendizaje adaptativo que se promueve en la escuela actual.

La contextualización del currículo en las escuelas públicas es una acción pedagógica esencial para responder a las diversas realidades sociales, culturales y familiares que viven los estudiantes, particularmente aquellos que enfrentan situaciones de crisis familiar. La Ley 115 de 1994, en su artículo

14, establece que cada institución debe formular y desarrollar su PEI teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo que implica la necesidad de construir currículos pertinentes al entorno.

Esta flexibilidad curricular permite diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan las trayectorias de vida de los estudiantes, sus entornos familiares y los desafíos emocionales que enfrentan. Así, el currículo deja de ser un modelo homogéneo y se transforma en una herramienta para la inclusión, la equidad y el acompañamiento integral. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2006) reconoce que la escuela debe convertirse en un espacio de acogida y protección donde el aprendizaje tenga sentido en función de la vida real del estudiante y sus necesidades particulares.

La construcción participativa del PEI como instrumento de gestión escolar es uno de los aspectos más relevantes en este proceso transformador. El Ministerio de Educación de Perú (2016) señala que en el marco de las reformas educativas latinoamericanas se han construido espacios de reflexión sobre la importancia de contar con instrumentos de gestión escolar que permitan ordenar y dar sentido al funcionamiento de las instituciones educativas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2024) ha impulsado una metodología de construcción colectiva del PEI que incluye la consulta a los actores de la comunidad educativa, la revisión de valores y marcos normativos, y la aplicación de herramientas participativas. No obstante, persiste la pregunta sobre si estos documentos reflejan verdaderamente las realidades, necesidades y contextos sociales de los estudiantes, en especial de aquellos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad familiar, o si continúan siendo instrumentos estandarizados desconectados de la cotidianidad del territorio.

Metodología

El presente artículo se enmarca en el paradigma interpretativo-constructivista, coherente con un diseño cualitativo orientado a la comprensión profunda de fenómenos educativos complejos (Guba y Lincoln, 1994). Se adoptó el método hermenéutico, que facilita la interpretación profunda de textos y documentos relevantes y permite una comprensión holística de las estrategias de inclusión educativa en instituciones públicas. Según Vinueza et al. (2024), la hermenéutica es esencial para desentrañar los significados subyacentes en las prácticas educativas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y familiar.

Para el análisis de la información se aplicó el círculo hermenéutico como técnica de interpretación iterativa y profunda de los textos, facilitando la identificación de patrones y significados emergentes. Este proceso fue complementado con un análisis de contenido cualitativo, integrando la interpretación hermenéutica con el análisis sistemático de las fuentes seleccionadas, siguiendo las propuestas metodológicas de Hewstone y Asenjo (2024) para abordar la inclusión educativa en territorios de alta vulnerabilidad.

La estrategia de búsqueda documental se realizó entre enero y junio de 2024 en las bases de datos Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios universitarios latinoamericanos, utilizando los descriptores: crisis familiar, inclusión educativa, ecología del aprendizaje, currículo contextualizado, formación docente y estrategias pedagógicas, combinados con los operadores booleanos AND y OR. La búsqueda arrojó un total de 52 documentos potencialmente relevantes. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, la muestra definitiva quedó conformada por 35 documentos.

Los criterios de inclusión considerados fueron: (a) publicaciones entre 2014 y 2025; (b) que abordaran las relaciones entre crisis familiar, inclusión educativa o ecología del aprendizaje en contextos escolares; (c) publicadas en español, inglés o portugués; y (d) con acceso completo al texto. Se excluyeron los documentos de carácter divulgativo sin revisión por pares, los centrados exclusivamente en variables clínicas sin vínculo con el ámbito escolar, y los que no reportaran análisis conceptual o empírico sustantivo. Las fuentes clásicas de

Bronfenbrenner (1987, 1993) y Vygotsky (1986) fueron incluidas de manera justificada como referentes teóricos fundacionales, dada su centralidad en el marco conceptual de la ecología del aprendizaje y el constructivismo social.

De acuerdo con Hewstone y Asenjo (2024), las prácticas pedagógicas deben construirse en diálogo con los territorios y sujetos que las habitan, reconociendo sus particularidades culturales y sociales. En este sentido, el análisis se centró también en la resignificación de los PEI, valorando su capacidad para adaptarse a contextos de crisis familiar. Tal como señalan García, Gutiérrez, Carhuatanta y Reaño (2023), el currículo y el PEI deben contextualizarse respondiendo a las necesidades afectivas, sociales y cognitivas de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan rupturas familiares o entornos de vulnerabilidad.

Resultados

El análisis del corpus documental seleccionado permitió identificar cinco hallazgos centrales que emergen de la revisión sistemática realizada, diferenciando los aportes de la literatura de las interpretaciones propias derivadas del proceso hermenéutico.

El primer hallazgo indica que la escuela actúa como sistema protector compensatorio cuando la familia fracasa en su función de soporte emocional y normativo. La totalidad de los estudios revisados que abordan entornos de crisis familiar —incluyendo a Valencia (2020), Moteldo y Miranda (2004), y Mahecha (2018)— coinciden en que la escuela asume funciones que trascienden la instrucción académica, convirtiéndose en un espacio de contención afectiva, modelamiento de conductas prosociales y reconstrucción de vínculos. Este hallazgo es especialmente relevante para contextos como el de Magangué, donde las condiciones de pobreza y violencia estructural amplifican el impacto de las crisis familiares. La implicación pedagógica directa es que los PEI de las instituciones públicas deben contemplar explícitamente funciones de acogida y acompañamiento emocional, no solo metas de desempeño académico.

El segundo hallazgo evidencia que la formación docente en competencias inclusivas es la variable de mayor peso para la efectividad de las estrategias pedagógicas en contextos de vulnerabilidad, pero también la más deficitaria en los sistemas educativos públicos latinoamericanos. Torres (2024), Arias (2023) y Vinueza et al. (2024) coinciden en que existe una brecha sistemática entre las exigencias del contexto y la preparación recibida por los docentes. Este patrón se agrava en municipios con escasa oferta de formación continua especializada, como ocurre frecuentemente en el Caribe colombiano. La revisión muestra, además, que los programas de formación que incorporan componentes de regulación emocional y acompañamiento psicoeducativo —propuestos por Calleja (2024) y Pérez Gómez (2020a)— producen cambios más duraderos en la práctica docente que los centrados exclusivamente en estrategias didácticas.

El tercer hallazgo señala que las metodologías activas —ABP, gamificación, uso de TIC— tienen un impacto positivo documentado en la motivación y el bienestar emocional de estudiantes en situación de crisis familiar, pero su efectividad depende de manera crítica de la coherencia entre la metodología y el contexto sociocultural del territorio. Urrea (2021) y López et al. (2025) aportan evidencia de que la personalización del proceso de aprendizaje reduce la deserción escolar en poblaciones vulnerables; sin embargo, la revisión también revela que la implementación acrítica de estas metodologías —sin adaptación al contexto local— puede reproducir desigualdades si no considera las limitaciones de conectividad, recursos materiales y capital cultural de las familias. Este hallazgo invita a una apropiación crítica y contextualizada de las metodologías activas, no a su adopción instrumental.

El cuarto hallazgo confirma que el clima escolar restaurativo actúa como factor protector ante las consecuencias emocionales de las crisis familiares, y que su construcción requiere una gestión deliberada y sostenida por parte del docente. Los estudios de Villa (2023), Mahecha (2018) y Pérez et al. (2022) documentan que los entornos escolares que priorizan la escucha activa, la

resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de las diferencias individuales generan mejoras medibles en la autoestima, la asistencia y el rendimiento académico de los estudiantes afectados por crisis familiares. Este hallazgo subraya que el clima escolar no es una variable accidental, sino el resultado de decisiones pedagógicas intencionales que deben estar reflejadas en el PEI y en los planes de aula.

El quinto hallazgo apunta a que la flexibilización y contextualización curricular son condiciones necesarias —aunque no suficientes por sí solas— para garantizar la permanencia y el aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. García et al. (2023), Hewstone y Asenjo (2024) y el marco normativo colombiano (Ley 115, 1994; MEN, 2006) convergen en la necesidad de construir currículos que partan del conocimiento profundo del entorno, dialoguen con las culturas locales y reconozcan las historias familiares de los estudiantes. La revisión evidencia, sin embargo, que en la práctica los PEI de muchas instituciones públicas siguen siendo documentos estandarizados que no se actualizan en función de los cambios en el contexto social y familiar de sus estudiantes, lo que genera una contradicción estructural entre los principios declarados y las prácticas reales.

Discusión

Los hallazgos de la presente revisión dialogan con planteamientos de la literatura reciente y permiten formular algunas reflexiones críticas sobre las condiciones reales de la inclusión educativa en contextos de crisis familiar.

En primer lugar, la coincidencia entre todos los estudios revisados respecto al rol protector de la escuela no debe naturalizarse como un mandato sin condiciones. Como señalan Rodríguez y Mafrán (2024), la escuela solo puede asumir esta función compensatoria de manera sostenida si cuenta con los recursos humanos, formativos y materiales necesarios para ello. En las instituciones públicas de municipios como Magangué, donde la ratio docente-estudiante es elevada y los apoyos psicoeducativos son escasos, la carga que se deposita sobre el maestro individual puede derivar en agotamiento profesional y en la reproducción de las mismas dinámicas de exclusión que se pretenden superar.

En segundo lugar, la revisión revela una tensión no resuelta entre el discurso de la inclusión y las condiciones materiales de su implementación. Baek, Aguilar y Warschauer (2024) documentan que, incluso cuando los docentes poseen actitudes favorables hacia la inclusión, la falta de formación especializada y de acompañamiento institucional continuo reduce significativamente la eficacia de sus prácticas. Esta tensión es especialmente pronunciada en el contexto colombiano, donde la formación inicial docente en inclusión educativa sigue siendo irregular y la oferta de actualización permanente es insuficiente, particularmente en zonas rurales y municipios intermedios.

En tercer lugar, la revisión confirma lo que Hewstone y Asenjo (2024) denominan el imperativo territorial de las prácticas pedagógicas: las estrategias inclusivas que han demostrado efectividad en contextos urbanos o en países con sistemas educativos consolidados no se transfieren automáticamente a territorios con realidades socioeconómicas distintas. La ecología del aprendizaje como marco teórico aporta precisamente la herramienta conceptual para entender esta especificidad: el aprendizaje no ocurre en abstracto, sino en sistemas de interacción concretos donde la familia, la escuela, la comunidad y la cultura se condicionan mutuamente.

Finalmente, los hallazgos invitan a repensar el PEI no como un documento de cumplimiento normativo, sino como un instrumento vivo de diálogo entre la escuela y su entorno. Gordillo y Prado (2024) sostienen que la educación inclusiva solo se vuelve real cuando impacta la práctica pedagógica cotidiana, lo que requiere que los conceptos de didáctica inclusiva y sensibilización atraviesen todos los componentes del PEI, desde los objetivos institucionales hasta los planes de aula. Esta articulación entre lo normativo y lo pedagógico es, en última instancia, la condición de posibilidad de una escuela verdaderamente inclusiva.

Conclusiones

El presente artículo tuvo como propósito analizar y sistematizar el conocimiento existente sobre la atención pedagógica en contextos de crisis familiar, desde un enfoque de inclusión educativa basado en la ecología del aprendizaje. A partir de la revisión hermenéutica de 35 fuentes seleccionadas mediante criterios explícitos, se lograron identificar cinco hallazgos centrales que permiten avanzar en la comprensión de cómo los entornos escolares pueden actuar como espacios restaurativos, protectores y de transformación social.

En primer lugar, se evidencia que las prácticas pedagógicas inclusivas son herramientas fundamentales para restablecer vínculos y fomentar procesos de aprendizaje significativo en estudiantes afectados por crisis familiar, pero su efectividad está condicionada por la formación del docente, la disponibilidad de recursos institucionales y la coherencia entre el currículo y el contexto territorial. El aula puede convertirse en un espacio donde se reconstruyen la confianza, la estabilidad emocional y la pertenencia, lo que reafirma los aportes de autores como Valencia (2020) y Moteldo y Miranda (2004), y enriquece esa visión al señalar sus condiciones de posibilidad.

En segundo lugar, se concluye que la formación docente en competencias inclusivas y sensibilidad psicoafectiva es aún insuficiente en los sistemas educativos públicos latinoamericanos, lo cual afecta directamente la capacidad de respuesta institucional ante contextos complejos (Torres, 2024). La intervención psicoeducativa articulada con profesionales especializados se confirma como una necesidad inaplazable en escuelas que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad (Pérez Gómez, 2020a; García et al., 2023).

En tercer lugar, la construcción de un clima escolar positivo y restaurativo se confirma como factor protector documentado ante las consecuencias emocionales de las crisis familiares. Esta construcción requiere metodologías flexibles, currículos adaptativos y una gestión pedagógica intencional que se refleje en el PEI institucional (Urrea, 2021; Hewstone y Asenjo, 2024).

Finalmente, la revisión aporta a la comunidad científica una interpretación integral del fenómeno de la crisis familiar en relación con la inclusión educativa, articulando lo pedagógico con lo emocional, lo institucional con lo territorial, y lo normativo con lo humano. Como proyección, se considera necesario continuar investigando sobre los efectos longitudinales de las estrategias inclusivas en contextos de alta vulnerabilidad, profundizar en experiencias de formación docente innovadora que integren el enfoque de ecología del aprendizaje, y sistematizar el papel de las redes de apoyo interinstitucionales y comunitarias en el acompañamiento escolar desde enfoques intersectoriales.

REFERENCIAS

Álvarez, D., y Alemán, A. (2024). Inclusión educativa y acompañamiento pedagógico familiar, desde la implementación de los PIAR en dos instituciones educativas de Colombia (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/5cfe13a1-df7a-4cab-8fa0-a6dd5fee8ff3

Arias, J. (2023). Práctica docente en escenarios complejos: una aproximación crítica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(2), 119–135.

Baek, C., Aguilar, S. J., & Warschauer, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. Teaching and Teacher Education, 140. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488

Baloco, C., y Ricardo, C. (2021). Las ecologías de aprendizaje en la formación docente a través de las TIC. Revista Conocimiento Global, 6(1), 175–192. https://doi.org/10.5281/zenodo.5009020

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. Human Development, 49(4), 193–224. https://doi.org/10.1159/000094368

Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1993). Los contextos del desarrollo humano. Paidós.

Calleja, M. (2024). Atención psicopedagógica y aprendizaje socioemocional. Ediciones Educativas.

Chávez, E. (2023). Condiciones estructurales y abandono escolar en contextos de pobreza extrema (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Marcos.

Concepción, A., y Sánchez, L. (2017). Familias capaces: Alternativas ecológicas para el referido ante el maltrato de menores. Revista Puertorriqueña de Psicología, 28(2), 168–181. https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/304/311

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

De Simancas, K. (1998). Educación, cultura y cambio social. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

De Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. Entretemas, 5(8), 58–71. http://revistas.upel.edu.ve/

Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 153–170.

Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea Ediciones.

Espinoza, V. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia, 8(2), 770–788. https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8s2/2542-3088-raiko-8-s2-772.pdf

García, E., Gutiérrez, C., Carhuatanta, V., y Reaño, O. (2023). La educación inclusiva postpandemia. Revista Ciencia y Sociedad, 48(4), 487–501.

Gordillo, M., y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. Revista Ciencia y Educación, 8(2), 75–93. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105–117). Sage.

Hernández, I. (2019). Ecología del aprendizaje y entornos resilientes (Tesis doctoral). Universidad de los Andes.

Hewstone, C., y Asenjo, N. (2024). Ecología del aprendizaje para la inclusión social en territorios rurales: propuesta para trabajar el aprendizaje basado en problemas. En A. Ocampo, M. Arciniegas y S. Vercellino (Eds.), Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica (pp. 337–353). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Javier, F., Román, M., y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 7–26.

López, V., Rivera, S. A., y Chávez, L. (2025). Aprendizaje adaptativo: una respuesta a la diversidad educativa en un mundo digitalizado. Revista Transdigital, 6(11), e399. https://doi.org/10.56162/transdigital399

Mahecha, M. (2018). La inclusión educativa como estrategia pedagógica para dar sentido a la convivencia escolar (Tesis de maestría). Universidad de Manizales.

Martínez, R., y Benítez, L. (2020). La ecología del aprendizaje resiliente en ambientes ubicuos ante situaciones adversas. Comunicar, 28(62), 43–52. https://doi.org/10.3916/C62-2020-04

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Lineamientos curriculares para la educación básica y media. MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022-2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-419313_recurso_15.pdf

Ministerio de Educación de Perú. (2016). Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI). https://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf

Moteldo, L., y Miranda, A. (2004). La escuela como espacio protector ante contextos de violencia intrafamiliar. Revista Colombiana de Educación, 46, 12–25.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). Maltrato infantil. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Pérez, J., Alcalá, M., Carrillo, M., y Arellano, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico: Aplicación en instituciones educativas rurales. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVIII(Especial 6), 110–125.

Pérez Gómez, Á. (2020a). Educarse en la incertidumbre: El papel de los docentes en tiempos complejos. Editorial Morata.

Pérez Gómez, Á. (2020b). La resiliencia en la escuela: claves para una intervención eficaz. Ediciones Morata.

Rodríguez, A., y Mafrán, Y. (2024). Atención psicopedagógica al crecimiento personal-emocional de educandos en situación de vulnerabilidad psicosocial. Revista Varela, 24(69), 203–208. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=732278867006

Secretaría de Integración Social de Bogotá. (2023). Familias de todas las localidades de Bogotá hicieron visible lo invisible en temas de violencias, conversando en familia. https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/95-noticias-familia/5946-familias-de-todas-las-localidades-de-bogota-hicieron-visible-lo-invisible-en-temas-de-violencias-conversando-en-familia

Torres, R. (2024). Formación docente en contextos de vulnerabilidad social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO. (2020a). La educación inclusiva en la Agenda 2030. UNESCO.

UNESCO. (2020b). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Documento de Política 43. UNESCO.

Urrea, L. (2021). Innovaciones pedagógicas para la equidad educativa. Universidad de Antioquia.

Valencia, S. (2020). Crisis familiares: una oportunidad para transitar de la catástrofe y el caos al despliegue de capacidades para el cambio. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 16(1), 169–180. https://doi.org/10.15332/22563067.5425

Villa Enciso, M. (2023). Prácticas restaurativas en la escuela pública. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(2), 89–105. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva

Vinueza, F., Lindao, S., Salazar, M., y Álvaro, S. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. Revista Social Fronteriza, 4(2), e42226. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226

Vygotsky, L. (1986). Thought and language. MIT Press.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

REDES SOCIALES Y COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA SOCIOFORMATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Autor: Gricelia Sandoval Parra
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela)
Correo electrónico: gricelisandoval@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7073-9861
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5365*

p.p. 229-239

Este artículo presenta los avances de una investigación doctoral en curso, cuyo objetivo principal es construir un corpus teórico socioformativo con perspectiva transdisciplinaria para la interconexión de las redes sociales y el desarrollo de competencias lingüísticas en el contexto de la educación primaria. En este ámbito, se reconoce la relevancia de estos recursos para la transformación de los paradigmas socioformativos, los cuales deben sustentarse en un cambio paradigmático que permita expandir y democratizar el acceso al conocimiento. El estudio se apoya en las siguientes teorías: el Signo Lingüístico de Ferdinand de Saussure (1915), el Construccionismo Social de Kenneth Gergen (1985), la Teoría de las Redes Sociales de John Scott (1991), la Teoría de la Socioformación de Sergio Tobón (2002), y el marco jurídico vigente. La metodología se enmarca en el paradigma postpositivista, cimentada en el enfoque fenomenológico de Husserl y apoyada en la hermenéutica de Dilthey, teniendo como escenario la Institución Educativa Francisco José Caldas, ubicada en Arauca, Colombia. La recolección de información se realiza mediante la observación participante de cinco (5) informantes clave y el arqueo bibliográfico, aplicando las técnicas de análisis propuestas por Martínez (2004): categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización. Como avance de resultados, comienzan a emerger categorías y subcategorías que apuntan hacia la innegable necesidad de crear espacios interactivos que reformulen sistémica y periódicamente los procesos de formación estudiantil, desde enfoques transdisciplinarios que pongan el conocimiento al alcance de un clic.
Palabras clave: Redes Sociales, Socioformación, Transdisciplinariedad, Educación Primaria.

SOCIAL NETWORKS AND LANGUAGE COMPETENCIES: A TRANSDISCIPLINARY SOCIO-FORMATIVE PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This article presents the progress of an ongoing doctoral research study whose general purpose is to develop a socio-formative theoretical framework as a transdisciplinary perspective for the interconnection of social networks and the development of language competencies within the context of primary education. The importance

CITA EN APA:

Sandoval Parra, G. (2026). Redes sociales y competencias lingüísticas: una visión transdisciplinaria socioformativa en el contexto de la educación primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 229-239. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

of these resources in transforming socio-formative paradigms is recognized, a transformation that requires a paradigmatic shift in the reach and dissemination of knowledge. The study draws on the following theories: Ferdinand de Saussure's Linguistic Sign (1915), Kenneth Gergen's Social Constructionism (1985), John Scott's Social Network Theory (1991), Sergio Tobón's Socioformation Theory (2002), and the current legal framework. The methodology is framed within the post-positivist paradigm, grounded in Husserl's phenomenological approach and supported by Dilthey's hermeneutics, with the Francisco José Caldas Educational Institution in Arauca, Colombia, serving as the research setting. Data collection is being conducted through participant observation of five (5) key informants and bibliographic review, applying the analytical techniques proposed by Martínez (2004): categorization, structuring, contrasting, triangulation, and theorizing. As preliminary findings, emerging categories and subcategories point to the undeniable need to create interactive spaces that systematically and periodically reformulate student education processes, based on transdisciplinary approaches that make knowledge accessible with a click.
Keywords: Social Networks, Socioformation, Transdisciplinarity, Primary Education.

RÉSEAUX SOCIAUX ET COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : UNE PERSPECTIVE SOCIOFORMATIVE TRANSDISCIPLINAIRE DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

RÉSUMÉ

Cet article présente les avancées d'une recherche doctorale en cours dont l'objectif général est d'élaborer un cadre théorique socioformatif, dans une perspective transdisciplinaire, pour l'interconnexion des réseaux sociaux et le développement des compétences linguistiques dans le contexte de l'enseignement fondamental. L'importance de ces ressources dans la transformation des paradigmes socioformatifs est reconnue, transformation qui exige un changement paradigmatique quant à la portée et à la diffusion des savoirs. L'étude s'appuie sur les théories suivantes : la théorie du signe linguistique de Ferdinand de Saussure (1915), le constructionnisme social de Kenneth Gergen (1985), la théorie des réseaux sociaux de John Scott (1991), la théorie de la socioformation de Sergio Tobón (2002) et le cadre juridique en vigueur. La méthodologie s'inscrit dans les principes du paradigme post-positiviste, fondée sur l'approche phénoménologique de Husserl et étayée par l'herméneutique de Dilthey, avec l'Institution éducative Francisco José Caldas, située à Arauca, en Colombie, comme terrain de recherche. La collecte de données s'effectue par observation participante auprès de cinq (5) informateurs clés et par analyse bibliographique, en appliquant les techniques analytiques proposées par Martínez (2004) : catégorisation, structuration, mise en contraste, triangulation et théorisation. En tant que résultats préliminaires, des catégories et sous-catégories commencent à émerger, révélant la nécessité impérieuse de créer des espaces interactifs qui reformulent de manière systématique et périodique l'ensemble des processus de formation des élèves, à partir d'approches transdisciplinaires permettant un accès au savoir en un seul clic.
Mots-clés : Réseaux sociaux, Socioformation, Transdisciplinarité, Éducation fondamentale.

REDES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS: UMA PERSPECTIVA SOCIOFORMATIVA TRANSDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

RESUMO

Este artigo apresenta os avanços de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo geral é desenvolver um arcabouço teórico socioformativo como perspectiva transdisciplinar para a interconexão de redes sociais e o desenvolvimento de competências linguísticas no contexto da educação fundamental. Reconhece-se a importância

desses recursos na transformação dos paradigmas socioformativos, transformação que requer uma mudança paradigmática no alcance e na disseminação do conhecimento. O estudo baseia-se nas seguintes teorias: o Signo Linguístico de Ferdinand de Saussure (1915), o Construcionismo Social de Kenneth Gergen (1985), a Teoria das Redes Sociais de John Scott (1991), a Teoria da Socioformação de Sergio Tobón (2002) e o atual marco jurídico. A metodologia enquadra-se nos princípios do paradigma pós-positivista, fundamentada na abordagem fenomenológica de Husserl e apoiada pela hermenêutica de Dilthey, tendo como cenário de pesquisa a Instituição Educacional Francisco José Caldas, localizada em Arauca, Colômbia. A coleta de dados está sendo realizada por meio de observação participante de cinco (5) informantes-chave e revisão bibliográfica, com aplicação das técnicas analíticas propostas por Martínez (2004): categorização, estruturação, contraste, triangulação e teorização. Como resultados preliminares, emergem categorias e subcategorias que apontam para a inegável necessidade de criar espaços interativos que reformulem sistemática e periodicamente todos os processos de formação dos alunos, com base em abordagens transdisciplinares que tornem o conhecimento acessível com um clique.
Palavras-chave: Redes Sociais, Socioformação, Transdisciplinaridade, Educação Básica.

INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria ha experimentado transformaciones significativas en los métodos empleados para llevar a cabo los procesos socioformativos en los estudiantes. Este fenómeno es, en parte, resultado de la irrupción del COVID-19 en 2020, lo que obligó a emplear medios e instrumentos que apoyaran la formación continua y sistemática del estudiantado dentro del sistema educativo primario, desde una perspectiva de colaboración, integración y atención a las realidades emergentes que surgen en estos tiempos inciertos y complejos.

Dado esto, se implementan elementos cuyo objetivo holopráxico no es la enseñanza cognitiva, sino la interactividad social. Se hace referencia, de manera específica, a la observación del proceso formativo a través de las redes sociales, que incluye diversos mecanismos empleados como parte de la información y las actividades asignadas por los maestros a distancia. Esto forma parte de los procesos que se han llevado a cabo para transformar el paradigma sobre cómo se produce el conocimiento y cómo puede ser masificado a nivel global.

Desde este punto de vista, se plantea el uso de herramientas interactivas y más dinámicas, mediadas por elementos tecnológicos, lo cual genera situaciones en las que se quiebra la perspectiva disciplinar en la manera de construir aprendizajes significativos. Cuando surge la necesidad de implementar el proceso socioformativo siguiendo una corriente transdisciplinaria, se hace evidente que deben converger un amplio espectro de percepciones ontoepistémicas. Estas perspectivas buscan abordar las tareas institucionales desde múltiples enfoques, incluyendo el ámbito académico, científico-tecnológico, cultural e histórico del país.

Partiendo de esta descripción panorámica, se identifica una realidad contextual en la Institución Educativa Francisco José Caldas, ubicada en Arauca, Colombia, donde se requiere la creación de estrategias didácticas e ilustrativas con las cuales se puedan desarrollar las competencias lingüísticas de los estudiantes. Esto les permitiría construir producciones textuales con estructuras morfosintácticas sólidas, hecho que, sin lugar a dudas, desarrollaría su capacidad expresiva y la manifestación del pensamiento, bajo posturas permeadas por el respeto, la tolerancia, el compañerismo y la integración de diversos enfoques o percepciones tanto individuales como colectivas, donde la familia sea parte esencial de este proceso.

Desde esta referencia surgió la inquietud de realizar el presente artículo, que tiene como propósito general construir un corpus teórico socioformativo como visión transdisciplinaria para la interconexión de las redes sociales y el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito de la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Francisco José Caldas, ubicada en Arauca, Colombia, a partir de la preocupación por comprender la realidad en la cual están insertos los estudiantes.

ABORDAJE TEÓRICO

La educación, fundamental en el crecimiento, desarrollo y transformación del ser humano, ha atravesado profundos cambios producto de la evolución sistemática de los grupos sociales, compuestos por corrientes de pensamiento cada vez más diversas y complejas. En ella se incluyen los objetivos esenciales para la formación integral de una comunidad, que requiere considerar las etapas educativas desde diversas perspectivas paradigmáticas. Esto implica crear actividades cognitivas que sitúen a la persona como eje principal en la conservación histórica de la humanidad, junto con el esfuerzo institucional y el respaldo gubernamental, así como establecer metas colectivas que garanticen el acceso al conocimiento desde enfoques abiertos a la diversidad de pensamiento.

Para que dicha preservación de la existencia humana se convierta en una realidad tangible, es imprescindible crear espacios socioformativos que promuevan la preparación de los niños mediante la integración de factores multidimensionales. Estos entornos deben reunir una amplia gama de principios orientados hacia el bienestar de todos los elementos que integran el proceso educativo. En este contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben desarrollarse en paralelo con el surgimiento de nuevas formas de generar conocimiento. Las instituciones de educación básica primaria deben permitir, desde una perspectiva transdisciplinaria, el desarrollo de habilidades acordes al nivel académico en el que se encuentran los estudiantes.

Dicho nivel de competencias personales está condicionado por factores comunicacionales que contribuyen a mejorar los procesos interactivos y de socialización entre maestro y estudiante, los cuales pueden surgir en diferentes contextos o partes del mundo de forma sincrónica o asincrónica. Por ello, en la actualidad, gracias a los elementos globalizadores disponibles para la educación, existen amplios mecanismos que ofrecen formas diversas para el fortalecimiento de procesos socioformativos creados intencionalmente para el bienestar de la sociedad.

Partiendo de este contexto, los estudiantes se transforman en sujetos activos, capaces de reconocer cómo su propio desempeño puede contribuir de forma inmediata a la resolución de actividades cotidianas, partiendo de proyecciones colectivas. En este sentido, es relevante destacar la incorporación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) con la finalidad de sistematizar un proceso de aprendizaje representado por los entornos virtuales, entre ellos Moodle. Esto plantea una articulación directa entre el abordaje de los fenómenos sociales y los procesos pedagógicos, didácticos e interactivos considerados para la formación del estudiantado.

Teniendo en cuenta la relevancia de incluir las redes sociales en el proceso de socialización de los niños que asisten a la escuela primaria, y su habilidad para trabajar en red, buscar información, gestionar procesos en ambientes digitales y acceder al conocimiento, se puede afirmar que este tipo de recursos digitales son factores que se incorporan gradualmente en todos los ámbitos de la enseñanza y la vida social (Rama, 2012). A partir de estos argumentos epistemológicos, se hace necesario construir una nueva episteme que establezca un corpus teórico socioformativo que enfatice, desde la transdisciplinariedad y a través de las redes sociales, la interconexión de las competencias lingüísticas que emergen de los propios contextos y de la acción académico-formativa, incluyendo la diversidad de disciplinas, áreas del conocimiento, artes y valores.

Es necesario, con base en lo expuesto, describir cómo se integran los elementos que incorporan los principios relacionados con las necesidades e intereses de los alumnos, en consonancia con la concepción de la educación como proceso socio-constructivo. Esta integración permitirá establecer proyecciones académicas desde distintas ramas del saber. Cabe señalar que la educación básica primaria puede no estar alineada con las actuales transformaciones paradigmáticas, en las que la masificación de la educación ha generado nuevas formas de aprender, exigiendo la incorporación de elementos tecnológicos que contribuyan a concebir el proceso educativo como una herramienta liberadora y socializadora, donde todos los participantes asuman la responsabilidad de

aportar a su propio crecimiento académico, personal y social.

Desde este orden discursivo, reconsiderar las redes sociales como herramientas de acceso a la información implica también proponer la socialización del conocimiento desde enfoques multidisciplinarios, ofreciendo al ámbito de la educación primaria nuevos espacios de formación complementarios. En estos espacios, los estudiantes disponen de herramientas que les brindan la posibilidad de acceder a un cúmulo infinito de saberes; basta un clic en alguna de sus plataformas o páginas web para contar con textos que ofrecen respaldo científico a lo consultado, evitando así el establecimiento de juicios carentes de una explicación razonada sobre el comportamiento de las diferentes realidades sociales.

Aunado a estas premisas, es importante resaltar un punto clave directamente relacionado con la interconexión, entendida como una conexión mundial entre el acceso a la información y la producción de nuevo conocimiento. Según Martínez (2015), esto parte de una pluralidad de redes que convergen para permitirle a las personas el acceso a la información necesaria para su formación (p. 21). Es aquí donde el estudiante tiene la oportunidad de mejorar su rendimiento escolar, junto con el de sus maestros y familia, al contar con acceso a una red de gran relevancia e influencia mundial, enmarcada en el indiscutible impacto de los espacios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

Una vez destacado el aspecto formativo de las redes y la interconexión, debe tenerse presente que la tecnología ejerce una influencia determinante en el rendimiento académico e intelectual del estudiante, incidiendo en su capacidad de aprender y, por ende, en el desarrollo de competencias lingüísticas acordes a su desempeño a lo largo de la trayectoria académica. Al respecto, Chomsky (2010) sostiene que el estudiante que desarrolla correctamente sus competencias lingüísticas logra construir un sistema de reglas que, interiorizadas por el sujeto, conforman sus conocimientos verbales, permitiéndole comprender un número infinito de enunciados lingüísticos y utilizar adecuadamente las reglas gramaticales (p. 65).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes que se forman en estos tiempos de postmodernidad a través de las redes sociales pueden representar, interpretar y comprender su propia realidad. Al participar directamente en la conexión social y estar en contacto con otros estudiantes y maestros, adquieren nuevas estructuras lingüísticas adaptadas a su contexto social, lo que les posibilita ingresar a un mundo repleto de retos, desafíos y situaciones propias de su proceso formativo.

Para que puedan emerger momentos de aprendizaje a través de redes sociales y espacios virtuales que dinamicen de forma espontánea el proceso formativo y promuevan el desarrollo de competencias socioformativas textuales y discursivas, se requiere de plataformas que favorezcan la interconexión entre los participantes. Al respecto, Castillo (2015) sostiene que este tipo de recursos posibilitan el intercambio de pensamientos y opiniones, e incluso la expresión de nuevas perspectivas o formas de vida, partiendo del reconocimiento de una realidad multidimensional (p. 27). Todo esto, en el marco de una educación de perspectiva eminentemente práctica y de orden transdisciplinario, hace posible la masificación colectiva del conocimiento.

La transdisciplinariedad, por su parte, se relaciona con la descripción cosmovisiva general de la investigadora, quien la articula con la socioformación, donde emergen opciones para socializar el conocimiento y una dinámica de recursos innovadores orientados a la creación de nuevas realidades. Todo esto parte del diálogo intersubjetivo, contextualizado al entorno cultural educativo. Para lograrlo, es fundamental eliminar el parcelamiento que fomentan los enfoques educativos que no han logrado provocar cambios radicales en las formas de estudiar y analizar los procesos sociales.

Lo anterior guarda estrecha relación con el planteamiento de Nicolescu (1996), quien resalta la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en

completud (p. 32). Sobre esta base, visualizar los procesos socioformativos desde posturas de pensamiento abiertas y flexibles contribuiría a una verdadera transformación social y académica, que exige una apreciación más reflexiva de los procesos de producción del conocimiento bajo la interconexión de diferentes disciplinas del saber humano.

Es evidente, entonces, la necesidad de lograr una interconexión entre las redes sociales y el desarrollo de competencias lingüísticas, generando prácticas educativas que transformen al estudiante en un ser creativo e innovador, capaz de impulsar el crecimiento de su entorno social, personal y educativo. Esto coloca a la institución educativa en una posición central, con la responsabilidad intrínseca de garantizar las condiciones necesarias para formar individuos con sentido de pertenencia que valoren el legado cultural del cual provienen.

En Colombia, se han venido realizando esfuerzos por orientar la socioformación como estrategia fundamentada en el uso de recursos que garanticen una formación estudiantil de calidad, construyendo experiencias de aprendizaje destinadas a la sociedad del conocimiento, con base en las orientaciones curriculares institucionales que promueven el alcance de competencias para una transformación social genuina.

Sin embargo, se puede identificar una desvinculación paradigmática, manifestada en el uso limitado de las redes sociales como herramientas para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Estas habilidades son esenciales para articular procesos sociales, económicos, políticos, comunitarios, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos desde la educación, permitiendo a los estudiantes interactuar socialmente, alcanzar su autorrealización y vincularse con su entorno.

Por lo tanto, el maestro debe actuar como mediador en la formación integral, social y práctica del ser humano, con capacidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la orientación, el acompañamiento y el asesoramiento. Esto implica formar al estudiante para que aprenda a investigar, reflexionar, comprender, sistematizar, analizar y aplicar conocimientos de manera colaborativa, adoptando una didáctica orientada a las competencias, los problemas del entorno y los intereses del individuo, fundamentada en el trabajo socioformativo.

Para comprender las realidades estrictamente humanas es necesario partir del trabajo conjunto, estructurando acciones colectivas que contribuyan al desarrollo comunitario, sin dejar de lado el papel central que representa la utilización de espacios interconectados a través de las redes sociales. En ellos, estudiantes y docentes pueden proponer alternativas de resolución de conflictos sociales, científicos y académicos, tal como sostiene Espinoza (2015), para quien es fundamental la interdependencia positiva entre los aspectos educativos globalizados y la enseñanza de habilidades sociales (p. 107).

En Arauca, Colombia, las instituciones de educación primaria se distinguen por establecer procesos formativos organizados dentro de mallas curriculares basadas en enfoques estandarizados, con instrucciones predefinidas por área, curso o asignatura. Se privilegian los métodos tradicionales de formación, con escasa interconectividad desde una perspectiva global y transdisciplinaria que asegure la adquisición del conocimiento de forma colectiva y dinámica, lo cual podría lograrse mediante la implementación de recursos tecnológicos de apoyo.

El escenario en estudio no escapa de esta realidad. Luego de los procesos de observación efectuados por la investigadora, se constató que las herramientas socioformativas implementadas por los maestros de la Institución Educativa Francisco José Caldas presentan un uso muy escaso de las redes sociales como recursos tecnológicos educativos, limitando así las posibilidades de desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes desde una perspectiva de interconexión global.

Gracias a la esencia interactiva de estas herramientas tecnológicas, el estudiante podría construir nuevas estructuras cognitivas, semánticas y dialécticas que servirían como fundamento práctico en la elaboración de textos y discursos con bases

lingüísticas y estructurales sólidas, sustentadas en referentes científicos, transdisciplinarios e investigativos reconocidos por la comunidad académica.

En segundo lugar, a partir de la propia experiencia de la investigadora, se evidencia que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de sus competencias lingüísticas, particularmente en la realización de lecturas eferentes, recreativas o reflexivas. Esto sugiere que los procesos académicos de la institución no logran fomentar eficazmente estas competencias, o bien que los estudiantes muestran escaso interés por un proceso tan fundamental para su desarrollo, especialmente tratándose de niños en etapa de formación lectora y escritora.

A esto se suma la dificultad que presentan en el manejo de la escritura como base para las tareas académicas. En sus producciones escritas se evidencian debilidades en el uso de elementos formales como mayúsculas, minúsculas, sangrías y signos de puntuación, así como en la construcción de oraciones simples, compuestas y complejas, y en el encadenamiento de párrafos con sentido cohesional apropiado.

En este orden de ideas, es relevante destacar el énfasis que la autora otorga al estudio de la Teoría del Signo Lingüístico de Ferdinand de Saussure (1915), la cual se fundamenta en el principio de asociar un concepto con una imagen acústica, y no un nombre con una cosa. Saussure, originario de Suiza, es el principal exponente de esta corriente del pensamiento y cuestionó profundamente las suposiciones vinculadas con la adquisición del lenguaje.

Otra teoría central en esta investigación es la Teoría de las Redes Sociales de John Scott (1991), cuyos fundamentos se enraízan en la sociología, la antropología, la psicología y las matemáticas. Scott enfatiza que la percepción de un objeto ocurre dentro de una totalidad conceptual organizada y compleja, por lo que resulta esencial prestar atención a las características específicas de los componentes que la constituyen.

En el mismo orden de ideas, los instrumentos legales que sustentan la normativa educativa en Colombia inician con la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991), cuyo Artículo 67° establece que la educación es un servicio gratuito, público y un derecho de todo individuo, orientado a que logre el conocimiento y se forme para la vida. Dicho artículo señala que el Estado formará ciudadanos respetuosos, justos y libres, siendo responsabilidad de la familia y los entes gubernamentales velar por el cumplimiento de estas normas. La formación será obligatoria entre los cinco (5) y los quince (15) años de edad, constituyéndose la educación en base fundamental para el desarrollo de los pueblos.

A su vez, la Ley 115 de 1994, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación, reglamenta el proceso de formación ciudadana en Colombia. En su Artículo 20° establece que uno de los objetivos de la educación básica es el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la lectura, promoviendo la reflexión sobre este proceso transversal a todas las áreas del saber.

Desde el mismo ámbito legal, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje (DBA, 2016) representan un conjunto de competencias, saberes y habilidades que permiten valorar el desempeño del estudiante y su progresión hacia grados superiores, en coherencia con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En esta sección, se tienen en cuenta los principios del paradigma de investigación seleccionado, así como la metodología que se aplica y las fases que conlleva. Al respecto, Martínez (2002) sostiene que el abordaje epistemológico-metodológico depende en gran medida de los intereses del sujeto investigador, los cuales deben estar en armonía con las reglas universales establecidas por las comunidades científicas donde se inscribe el estudio, brindando así la posibilidad de aplicar procedimientos que garanticen un acercamiento riguroso a las realidades investigadas (p. 28).

Por lo tanto, el presente estudio se alinea con el paradigma postpositivista, desde el cual el

propósito de la investigadora es describir una realidad concreta, natural, representativa y singular de un fenómeno educativo y social. El objetivo es realizar un análisis profundo a partir de las interpretaciones que hacen los participantes sobre lo que consideran real, en una relación directa e íntima entre los individuos, el fenómeno y la investigadora.

Asimismo, el estudio se fundamenta en la metodología cualitativa, que permite la recopilación de datos a través de la interacción directa con los componentes del proceso investigativo, manifestándose en entrevistas semiestructuradas o a profundidad con testigos que conviven o forman parte del contexto estudiado. Todo ello bajo una metodología fenomenológico-hermenéutica, resultado de combinar la comprensión hermenéutica de Dilthey con el método fenomenológico de Husserl.

En cuanto a los informantes, cinco (05) docentes constituyen los informantes clave de esta investigación, seleccionados bajo los siguientes criterios: maestros especialistas con más de cinco años en la institución, vinculados a las áreas de Lengua y Literatura, así como expertos en Informática o TIC. La recolección de información se realiza mediante la observación participante, técnica que, según Martínez (2004), permite al investigador obtener información directa, real y detallada, involucrándose en la cotidianidad académica del contexto estudiado (p. 85).

Al aplicar esta técnica, la investigadora puede integrarse al campo de estudio y acercarse tanto a los sujetos como a la información, generando datos sobre el quehacer de los individuos analizados y reflexionando sobre sus percepciones respecto a la inclusión de elementos tecnológicos en los procesos de socioformación del nivel primario.

Con este fin, se llevará un registro diario que documentará los sucesos ocurridos durante la recolección de información. Para la entrevista a profundidad, se diseñará un guion que, según Valles (2007), contiene los temas y subtemas a cubrir a partir de los objetivos de la investigación, constituyéndose como un esquema abierto que propicia una relación dinámica sin un orden prefijado (p. 45).

El análisis de los datos constituye un proceso dinámico y creativo que permite adquirir una comprensión profunda de las realidades subjetivas, a través de las siguientes etapas propuestas por Martínez (2004): la categorización, primer paso en el que se analizan los datos recopilados para comprender la realidad del fenómeno investigado; la estructuración, en la que se integran y organizan las categorías identificadas, alcanzando niveles de descripción normal, descripción endógena o teorización original; la contrastación, que consiste en relacionar los resultados con estudios paralelos o similares presentados en la contextualización teórica; la triangulación, que permite confrontar las perspectivas de los informantes y construir una síntesis orientadora del proceso investigativo; y, finalmente, la teorización, etapa en la que se unifican los hallazgos en un conjunto lógico y coherente, a partir de la habilidad creativa de la investigadora.

Para culminar, en el marco de la metodología cualitativa, el concepto de validez recibe la denominación de credibilidad. Al respecto, Martínez (2011) la define como el proceso mediante el cual se recoge información captando cada evento desde múltiples perspectivas, viviendo la realidad y analizándola e interpretándola desde su propia dinámica, con el fin de superar la subjetividad y otorgar a la investigación rigor y seguridad en sus conclusiones (p. 255).

Desde esta perspectiva, la credibilidad del presente estudio estará sustentada en la interacción directa que la investigadora mantendrá con los informantes clave, convirtiendo el proceso en una actividad genuinamente participativa. Esta relación cercana con los actores sociales favorecerá la emergencia de hallazgos significativos y pertinentes para los propósitos de la investigación.

En cuanto a la confiabilidad, esta se orienta en los estudios cualitativos desde una perspectiva humanista, etnográfica, sistémica y naturalista. Martínez (2011) señala que apunta al grado de concordancia interpretativa entre distintos observadores, jueces o evaluadores de un mismo

fenómeno, pudiendo ser de naturaleza interna o de interjueces (p. 256). En consecuencia, los resultados podrán verificarse a través de un proceso de cotejo interpretativo, en el que la información obtenida desde diversas fuentes y puntos de vista aportará coherencia y consistencia informativa al estudio.

ABORDAJE DE REFLEXIONES INACABADAS

En las instituciones educativas actuales, los enfoques paradigmáticos en el ámbito educativo constituyen eventos significativos que deben asegurar la formación académica de los alumnos desde perspectivas transdisciplinarias. Estas perspectivas deben sustentarse en una integración holopráxica que favorezca la aparición de factores propiciadores del desarrollo integral del alumnado, a través del intercambio constante de información e ideas que emanan de la interacción, y de la posibilidad de adquirir conocimientos capaces de generar un impacto social, cultural, generacional, académico y científico.

Por lo tanto, es necesario replantear la acción docente para promover actividades de aprendizaje influenciadas por componentes tecnológicos que proponen una transformación profunda de la educación, otorgándole características más interactivas que permiten desarrollar al máximo el potencial creativo de profesores y estudiantes. La inclusión de herramientas como las redes sociales establece los cimientos de una nueva modalidad de formación, que enfatiza la integración de dinámicas de trabajo colaborativo orientadas a lograr transformaciones duraderas en los entornos y comunidades donde se desarrolla el proceso educativo.

Al considerar la influencia de la tecnología en los ambientes de aprendizaje, se sientan las bases para desarrollar los procesos socioformativos más allá del trabajo disciplinar. Los modelos de planificación y evaluación deben estar impregnados de corrientes filosóficas caracterizadas por el respeto a la diversidad de pensamiento, el compañerismo, el trabajo conjunto y la integración de estrategias garantes de una formación de calidad, cónsona con el avance social de los pueblos.

En las redes sociales pueden visualizarse alternativas dinámicas, proactivas y multifacéticas, que ponen a disposición de los docentes una amplia gama de opciones capaces de convertir los escenarios académicos en espacios propicios para la transformación genuina de los enfoques socioformativos.

Entre los beneficios que ofrecen las redes sociales en el ámbito de la interrelación entre pares, destaca su capacidad de promover el crecimiento, la evolución y la apropiación de lenguas con matices universales, generando bases dialectales donde el idioma no constituye un obstáculo para la comunicación. Es el propio grupo el responsable de construir formas ilustradas, dinámicas y representativas para compartir, de manera sincrónica o asincrónica, una gran variedad de posturas paradigmáticas que contribuyen a la formación de personas desde escenarios donde se practican corrientes transdisciplinarias en materia de socioformación.

Desde estos puntos de vista, es importante que alumnos y maestros reconozcan las redes sociales como instrumentos favorables para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para crear canales de comunicación y expresión eficaces. En este marco, resulta crucial reconocer las reglas que gobiernan la construcción sintáctica de las producciones lingüísticas, permitiendo el registro detallado de las interacciones humanas que ocurren a medida que avanzan los procesos de formación social en el nivel de educación básica primaria.

En definitiva, es innegable la necesidad de crear espacios que reformulen sistémica y periódicamente los procesos destinados a la formación de los estudiantes, disponiendo de recursos interactivos y tecnológicos que permitan superar el parcelamiento de los saberes académicos. Todo esto posibilita la construcción de componentes ontológicos, axiológicos, teleológicos y heurísticos de un corpus teórico socioformativo como perspectiva transdisciplinaria para la interconexión de las redes sociales y las competencias lingüísticas en el contexto de la Educación Primaria de la

Institución Educativa Francisco José Caldas, ubicada
en Arauca, Colombia.

REFERENCIAS

Alvarado, L., Parra, M., & Muñoz, D. (2021). Las tecnologías y el currículo de educación inicial en la nueva normalidad de pandemia por el Covid 19. Santa Bárbara Editores.

Álvarez, A. (2020). Antecedentes de la investigación. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11559

Arias, F. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Beltré, D. (2020). Talleres para el manejo de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de matemática [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Cabrera, H., Cobeña, S., & Mora, E. (2023). Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 8(10), 944-954. https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6165

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario) de fecha 15 de agosto de 2009.

López, M. (2022). Videos virtuales como herramienta pedagógica para la promoción de la educación ambiental en los estudiantes de 1er año [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Martínez, M. (2013). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista Educare, 24(3), 387-404. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377

Oliveros, E. (2013). La formación docente (1.ª ed.). Fondo Editorial Ipasme.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3.ª ed.). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2015). Guía metodológica para anteproyectos de investigación (4.ª ed.). FEDEUPEL.

Ramírez, J. (2019). La importancia de la comunicación en la educación. Glosa Revista de Divulgación. https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5d5320e64c2ea10001007604/1565729002271/La_importancia_de_la_comunicacion_en_la_educacion.pdf

Rodríguez, M. (2018). Capacitación docente para el uso de las TIC en el subprograma ciencias sociales [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Saenz, D., & Duran, E. (2019). El blog educativo como herramienta didáctica para la enseñanza universitaria. Revista Dialéctica, 15(1), 22-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388753

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5.ª ed.). FEDEUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales (1.ª ed.). FEDEUPEL..

Tobar, S., Veas, M., & Espinosa, T. (2024). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990

Vaill, P. B. (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey Blass Inc.

Yang, W., Yang, X., Lu, C., y Li, M. (2023). Student- and school-level perceived ICT competence and academic performance in Chinese rural schools: a multilevel analysis. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-023-09890-w

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura, (6), 7-20.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

FORMACIÓN CULTURAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE LA SALVAGUARDIA DE LAS MANIFESTACIONES CULTURALES CENTRADAS EN LOS CUADROS VIVOS EN GALERAS, SUCRE, COLOMBIA.

Autor: Héctor Manuel Solano Lastre
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Correo electrónico: hmanuelsolano@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2357-2399
DOI: https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5366

p.p. 240-250

RESUMEN

El presente artículo es producto del avance de la investigación "Formación cultural de la comunidad educativa desde la salvaguardia de las manifestaciones culturales centradas en los cuadros vivos en Galeras, Sucre, Colombia". Este estudio se desarrolla en las instituciones educativas públicas urbanas (3) del municipio de Galeras, Sucre, Colombia, en el marco de la tesis doctoral para optar el título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Concretamente se da a conocer el planteamiento del problema, el marco teórico y el marco metodológico como avances en el propósito de generar una aproximación teórica sobre la formación cultural de la comunidad educativa desde la salvaguardia de las manifestaciones culturales centradas en los cuadros vivos. El estudio se enmarca en el paradigma de investigación interpretativo, enfoque cualitativo, con la utilización del método etnográfico; las técnicas son la entrevista semiestructurada, grupos focales y la observación directa. Asimismo, los informantes clave son tres (3) estudiantes de educación media, tres (3) docentes y tres (3) padres de familia. Dada la naturaleza del objeto de estudio, el enfoque cualitativo permite comprender, de manera contextual, los significados, percepciones y narrativas de los actores, así como las relaciones culturales que se configuran en el ámbito educativo.
Palabras clave: Formación cultural, Comunidad educativa, Manifestaciones culturales, Cuadros vivos.

CULTURAL EDUCATION OF THE EDUCATIONAL COMMUNITY THROUGH THE SAFEGUARDING OF CULTURAL MANIFESTATIONS CENTERED ON LIVING PICTURES IN GALERAS, SUCRE, COLOMBIA

ABSTRACT

CITA EN APA:

Solano Lastre, H. M. (2026). Formación cultural de la comunidad educativa desde la salvaguardia de las manifestaciones culturales centradas en los cuadros vivos en Galeras, Sucre, Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1) 240-250. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

This article reports on the progress of the research project "Cultural education of the educational community through the safeguarding of cultural manifestations centered on living pictures in Galeras, Sucre, Colombia." The study is being conducted in three (3) urban educational institutions in the municipality of Galeras, Sucre, Colombia, as part of a doctoral thesis for a PhD in Educational Sciences at the Libertador Experimental Pedagogical University of Venezuela. Specifically, it presents the problem statement, the theoretical framework, and the methodological framework as advances toward the purpose of developing a theoretical approximation to cultural education in the educational community through the safeguarding of cultural manifestations centered on living pictures. The study is situated within the interpretive research paradigm and adopts a qualitative approach using the ethnographic method. Data collection techniques include semi-structured interviews, focus groups, and direct observation. Key informants comprise three (3) upper-secondary students, three (3) teachers, and three (3) parents. Given the nature of the object of study, the qualitative approach makes it possible to understand, in a contextualized manner, the meanings, perceptions, and narratives of the actors, as well as the cultural relationships that are configured within the educational setting.
Keywords: Cultural education; Educational community; Cultural manifestations; living pictures.

ÉDUCATION CULTURELLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À TRAVERS LA SAUVEGARDE DES MANIFESTATIONS CULTURELLES CENTRÉES SUR LES TABLEAUX VIVANTS À GALERAS, SUCRE, COLOMBIE

RÉSUMÉ

Cet article rend compte de l'avancement du projet de recherche intitulé « Éducation culturelle de la communauté éducative à travers la sauvegarde des manifestations culturelles centrées sur les tableaux vivants à Galeras, Sucre, Colombie ». L'étude est menée dans trois (3) établissements éducatifs urbains du municipe de Galeras, Sucre, Colombie, dans le cadre d'une thèse doctorale pour l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université Pédagogique Expérimentale Libertador du Venezuela. Plus précisément, il présente l'énoncé du problème, le cadre théorique et le cadre méthodologique comme avancées vers l'objectif de développer une approximation théorique de l'éducation culturelle au sein de la communauté éducative à travers la sauvegarde des manifestations culturelles centrées sur les tableaux vivants.

L'étude s'inscrit dans le paradigme interprétatif de la recherche et adopte une approche qualitative basée sur la méthode ethnographique. Les techniques de collecte de données comprennent des entretiens semi‑structurés, des groupes de discussion et l'observation directe. Les informateurs clés sont composés de trois (3) élèves de l'enseignement secondaire supérieur, trois (3) enseignants et trois (3) parents. Étant donné la nature de l'objet d'étude, l'approche qualitative permet de comprendre, de manière contextualisée, les significations, perceptions et récits des acteurs, ainsi que les relations culturelles qui se configurent au sein du milieu éducatif.
Mots-clés : Éducation culturelle ; Communauté éducative ; Manifestations culturelles ; Tableaux vivants.

FORMAÇÃO CULTURAL DA COMUNIDADE EDUCATIVA A PARTIR DA SALVAGUARDA DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS CENTRADAS NOS QUADROS VIVOS EM GALERAS, SUCRE, COLÔMBIA

RESUMO

O presente artigo é produto do avanço da pesquisa "Formação cultural da comunidade educativa a partir da salvaguarda das manifestações culturais centradas nos quadros vivos em Galeras, Sucre, Colômbia". Este estudo é desenvolvido em três (3) instituições educativas urbanas do município de Galeras, Sucre, Colômbia, no âmbito da tese de doutorado para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação na Universidad Pedagógica Experimental Libertador, da Venezuela. Concretamente, apresentam-se o enunciado do problema, o referencial teórico e o referencial metodológico como avanços com o propósito de gerar uma aproximação teórica sobre a

formação cultural da comunidade educativa a partir da salvaguarda das manifestações culturais centradas nos quadros vivos. O estudo insere-se no paradigma interpretativo de pesquisa, com abordagem qualitativa, utilizando o método etnográfico; as técnicas são a entrevista semiestruturada, os grupos focais e a observação direta. Do mesmo modo, os informantes-chave são três (3) estudantes do ensino médio, três (3) docentes e três (3) pais de família. Dada a natureza do objeto de estudo, a abordagem qualitativa permite compreender, de maneira contextual, os significados, as percepções e as narrativas dos atores, bem como as relações culturais que se configuram no âmbito educacional.
Palavras-chave: Formação cultural; Comunidade educativa; Manifestações culturais; Quadros vivos.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un dispositivo estratégico para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (PCI), en tanto posibilita su transmisión intergeneracional y su resignificación en contextos contemporáneos. A través del currículo, la mediación pedagógica y las prácticas institucionales, se vehiculan saberes y se consolidan disposiciones de reconocimiento, respeto y valoración hacia las manifestaciones culturales; en consecuencia, la escuela puede operar como un espacio de continuidad cultural al contribuir a la pervivencia de tradiciones, prácticas y expresiones que sostienen la identidad colectiva (UNESCO, 2003; García, 2010; González, 2012; Acero, 2022). En este marco, la gestión educativa trasciende un rol meramente administrativo y se proyecta como mediación institucional para sostener procesos de preservación y resignificación cultural, mediante políticas escolares, programas formativos y acciones de vinculación comunitaria (García, 2010; González, 2012; Acero, 2022).

En Colombia, documentos de política pública y lineamientos educativos recientes enfatizan la pertinencia de integrar el patrimonio cultural y la educación cultural en la vida escolar, con el fin de fortalecer procesos de identidad, pertenencia y participación comunitaria, así como la formación artística y cultural con enfoque contextualizado (Departamento Nacional de Planeación, 2023**;** Ministerio de Educación Nacional [Mineducación], 2009, 2019a, 2019b). Sin embargo, la traducción de estos marcos al terreno institucional presenta tensiones, especialmente cuando la incorporación de la diversidad cultural y la ancestralidad local se realiza de forma episódica, sin articulación sistemática al currículo ni formalización consistente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta brecha entre orientaciones normativas y prácticas escolares se vuelve especialmente relevante en territorios con manifestaciones culturales de alta centralidad comunitaria, donde la continuidad del patrimonio vivo depende, en buena medida, de mediaciones pedagógicas, condiciones institucionales y dispositivos de participación sostenida.

El municipio de Galeras (Sucre, Colombia) constituye un referente de diversidad cultural, con una manifestación emblemática: los cuadros vivos, junto con expresiones conexas organizadas en torno a la vida cultural del territorio. No obstante, la incorporación de esta riqueza cultural en procesos educativos sostenidos continúa representando un desafío local, particularmente por dificultades de curricularización sistemática, limitaciones para su formalización en el PEI, insuficiente definición de rutas pedagógicas (propósitos, contenidos, metodologías y evaluación) y debilidades en la articulación escuela–comunidad para garantizar continuidad, participación y transmisión intergeneracional. En este marco, la presente investigación se orienta a explorar la incorporación de los cuadros vivos y de las manifestaciones culturales conexas definidas en el Plan Especial de Salvaguardia (PES) (Mincultura, 2013) en el PEI, y a desarrollar una sistematización conceptual-operativa que articule las nociones de PCI, salvaguardia, transmisión cultural y curricularización, con el fin de fundamentar dicha integración y derivar categorías y criterios de mediación pedagógica y de gestión escolar que orienten su incorporación curricular.

Como punto de partida exploratorio, a partir de conversaciones intersubjetivas realizadas en instituciones educativas públicas urbanas de Galeras, se identificó la necesidad de fortalecer la conciencia y la acción educativa en torno a la formación cultural orientada a la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, con centralidad en los cuadros vivos. En esta fase preliminar participaron un estudiante (YL), un docente (CS), un padre de familia (NM) y un gestor cultural (MI), cuyas voces aportaron claves para delimitar el problema y comprender significados situados del fenómeno. El estudiante relaciona la formación cultural con creatividad, reconocimiento de costumbres y continuidad del patrimonio, y subraya condiciones de implementación vinculadas a la participación de portadores de saber y a la disponibilidad de espacios adecuados para talleres (YL, diálogo intersubjetivo, 28 de junio de 2024). En la misma línea, se ha señalado que la educación patrimonial contribuye a una ciudadanía crítica y responsable frente al patrimonio y al fortalecimiento de la autoestima colectiva (García Valecillo, 2015). Estas convergencias sugieren la necesidad de institucionalizar rutas educativas que vinculen a los sujetos con sus valores culturales y fortalezcan el desarrollo social desde lo local.

Por su parte, el docente conceptualiza la comunidad educativa como una configuración relacional que integra actores escolares y agentes externos del territorio; no obstante, advierte que dicha comunidad requiere condiciones efectivas de convergencia y cooperación, y señala tendencias de encapsulamiento institucional que limitan la interacción con el entorno (CS, diálogo intersubjetivo, 26 de junio de 2024). Este énfasis coincide con la idea de la comunidad educativa como organismo integrador orientado al bienestar mediante altos niveles de colaboración y participación (Jurado, 2011). En consecuencia, emerge como eje analítico la necesidad de dispositivos de participación sostenida y de espacios de articulación escuela–comunidad que proyecten la acción escolar hacia el territorio, mitigando dinámicas de aislamiento.

El gestor cultural destaca la riqueza patrimonial de Galeras y sitúa a los cuadros vivos como manifestación articuladora con presencia urbana y rural; además, identifica un conjunto de expresiones conexas (gastronomía, artesanías, música, danza, medicina tradicional) y plantea una preocupación: estas no presentan un desarrollo equivalente, lo que sugiere dinámicas de visibilización desigual dentro del ecosistema cultural local (MI, diálogo intersubjetivo, 26 de junio de 2024). En paralelo, subraya que la dispersión de iniciativas afecta la sostenibilidad de la salvaguardia y atribuye a la escuela un rol estratégico para activar conciencia patrimonial y continuidad intergeneracional. En esta dirección, el Ministerio de Cultura (Mincultura, 2013) advierte en el PES riesgos de pérdida de conocimientos asociados al desinterés juvenil, baja valoración social y ausencia de espacios de transmisión sistemática. El padre de familia, por su parte, reconoce la centralidad de los cuadros vivos en la identidad local, pero introduce una tensión: su fortalecimiento tiende a desplazar relativamente otras expresiones culturales del territorio, lo que refuerza la necesidad de mediaciones institucionales que articulen esfuerzos, orienten la investigación y promuevan rutas de investigación-creación y sistematización (NM, diálogo intersubjetivo, 26 de junio de 2024; Mincultura, 2013).

En síntesis, aunque los marcos internacionales y nacionales reconocen el papel de la educación en la salvaguardia del PCI, en el contexto de Galeras persisten tensiones que dificultan su traducción en procesos formativos sostenidos: curricularización episódica, limitada formalización en el PEI, mediaciones pedagógicas insuficientemente definidas, articulación escuela–comunidad variable y condiciones frágiles de transmisión intergeneracional. A ello se suma la dispersión de iniciativas y la necesidad de fortalecer procesos de investigación y sistematización que consoliden conocimiento y orienten decisiones institucionales, tal como advierte el PES respecto de los cuadros vivos (Mincultura, 2013). En este escenario, se vuelve pertinente comprender e

interpretar los sentidos que los actores atribuyen a la formación cultural y derivar una sistematización conceptual-operativa que fundamente su integración educativa de manera coherente con el territorio.

En coherencia con lo anterior, y desde una perspectiva cualitativa interpretativa con método etnográfico, la investigación se orienta por los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las concepciones de la comunidad educativa sobre la formación cultural desde la salvaguardia de las manifestaciones culturales centradas en los cuadros vivos?
2. ¿Cómo interpretan los actores la formación cultural en clave de salvaguardia de dichas manifestaciones?
3. ¿Qué significados atribuyen a la formación cultural desde esta perspectiva?
4. ¿Qué elementos y condiciones configuran la formación cultural en el contexto local?
5. ¿Cómo elaborar un mapeo teórico sobre la formación cultural de la comunidad educativa desde la salvaguardia de las manifestaciones culturales centradas en los cuadros vivos?

A partir de estos interrogantes, se plantean como propósitos: develar las concepciones de la comunidad educativa, interpretar los sentidos atribuidos a la formación cultural en clave de salvaguardia, describir elementos y condiciones del fenómeno en el contexto local y generar una aproximación teórica que oriente la integración educativa del PCI centrado en los cuadros vivos.

REFERENTES TEÓRICOS

PCI, salvaguardia y educación: precisión conceptual y anclaje normativo

En la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, el patrimonio cultural inmaterial (PCI) se define como el conjunto de prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas (junto con instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados) que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconocen como parte de su herencia cultural (UNESCO, 2003). La definición subraya su carácter vivo y dinámico, en tanto se transmite intergeneracionalmente y se recrea en función del entorno, la historia y las interacciones sociales, aportando sentido de identidad y continuidad.

De manera complementaria, la Convención precisa que la salvaguardia comprende medidas orientadas a asegurar la viabilidad del PCI e incluye acciones como identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, realce y transmisión, en particular mediante educación formal y no formal, así como su revitalización (UNESCO, 2003). Este alcance desplaza una comprensión reducida del patrimonio como repertorio "conservable" y lo sitúa en el plano del sostenimiento de condiciones sociales, institucionales y formativas que hacen posible su continuidad, resignificación y apropiación intergeneracional.

Desde esta perspectiva, la educación constituye un componente normativamente establecido de la salvaguardia. En particular, el Artículo 14 compromete a los Estados Parte a promover el reconocimiento, respeto y realce del PCI mediante programas educativos, de sensibilización e información dirigidos especialmente a la juventud, así como programas específicos de educación y formación en las comunidades y grupos concernidos (UNESCO, 2003). En consecuencia, la integración educativa del PCI se fundamenta como mandato cultural-educativo y permite sustentar, en el caso de Galeras (Sucre), la incorporación de los cuadros vivos y sus manifestaciones conexas (según el Plan Especial de Salvaguardia [PES]) en el currículo y en el PEI como estrategia de transmisión, valoración y sostenibilidad del patrimonio vivo (Ministerio de Cultura [Mincultura], 2013).

En términos de delimitación empírica, el estudio se sitúa en Galeras (Sucre, Colombia), donde la manifestación fue inscrita en 2024 en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO como "Las pinturas vivas de Galeras, Sucre" (UNESCO, 2024). En el ámbito nacional, el PES permite articular el

reconocimiento patrimonial con obligaciones de salvaguardia y su problematización educativa (Mincultura, 2013). En el uso social local, la práctica se denomina mayoritariamente "cuadros vivos"; en este estudio se adopta esta denominación por su arraigo territorial y coherencia con el PES, asumiendo "pinturas vivas" como equivalente oficial internacional. Esta precisión asegura consistencia terminológica y refuerza la pertinencia de examinar sus mediaciones educativas, dadas su naturaleza colectiva y su transmisión intergeneracional (Mincultura, 2013). A partir de este encuadre, se hace necesario precisar quién materializa (o tensiona) estos mandatos en la vida escolar: la comunidad educativa, en tanto sujeto institucional corresponsable del PEI.

Comunidad educativa como sujeto colectivo de la salvaguardia educativa

En el ordenamiento educativo colombiano, la comunidad educativa se configura como un sujeto colectivo con competencia y responsabilidad en la conducción institucional, en la medida en que la Constitución dispone expresamente que "la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación" (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 68). En desarrollo de este mandato, la Ley 115 de 1994 define su composición (estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares) y establece que estos actores, "según su competencia", participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como en la buena marcha del establecimiento (Ley 115 de 1994, art. 6). Esta definición se operacionaliza en el Decreto 1075 de 2015, que precisa que la comunidad educativa está constituida por quienes tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del PEI y subraya su participación en la dirección institucional mediante representación en los órganos del gobierno escolar (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.1.5.1).

Con base en este anclaje normativo, el estudio delimita su aproximación analítica a estudiantes, docentes y familias, por su involucramiento cotidiano en la vida escolar y por su incidencia directa en la materialización del PEI en las prácticas pedagógicas y de acompañamiento formativo. En este sentido, focalizar sus voces permite examinar el fenómeno en su dimensión institucional y relacional, identificando concepciones, tensiones y posibilidades de articulación escuela–comunidad asociadas a la curricularización del patrimonio cultural inmaterial y a la sostenibilidad de procesos de transmisión, valoración y continuidad del patrimonio vivo (cuadros vivos y manifestaciones conexas). Ahora bien, para interpretar cómo dicha corresponsabilidad institucional se traduce (o no) en prácticas concretas de apropiación, transmisión y sostenibilidad del patrimonio vivo, es preciso explicitar el constructo que organiza el análisis: la formación cultural, asumida en clave sociocultural.

Formación cultural: definición sociocultural y dimensiones analíticas

En este estudio, la formación cultural se comprende en clave sociocultural como un proceso situado, relacional y sociohistóricamente mediado, a través del cual la comunidad educativa produce, negocia y recrea significados, disposiciones y prácticas en torno a repertorios culturales locales, configurando condiciones de apropiación, participación y transmisión intergeneracional. En consecuencia, no se reduce a la adquisición de contenidos sobre "cultura", sino que remite a la manera en que los sujetos, en interacción, construyen vínculos de sentido con el patrimonio vivo, lo valoran, lo ponen en juego y lo sostienen en prácticas escolares y comunitarias. Esta comprensión es coherente con la lógica de la salvaguardia, en tanto la continuidad del PCI depende de mediaciones sociales, institucionales y formativas que aseguren su viabilidad y su resignificación en el tiempo (UNESCO, 2003).

Desde esta perspectiva, se plantean dimensiones interpretativas preliminares, a modo de marco analítico sensibilizador, para orientar la observación y la codificación inicial del material etnográfico. Estas dimensiones se asumen como guía abierta, susceptible de contraste y ajuste a partir del

análisis inductivo del trabajo de campo. En términos operativos, el esquema considera: (i) apropiación cultural situada, entendida como usos, resignificaciones y aprendizajes socialmente producidos en torno a los cuadros vivos y manifestaciones conexas; (ii) memoria e identidad, expresada en narrativas de pertenencia, continuidad y jerarquización simbólica de las prácticas; (iii) participación y agencia, visible en roles, iniciativas, mecanismos de transmisión y condiciones de sostenibilidad; (iv) dimensión axiológica, asociada a disposiciones de valoración, reconocimiento y respeto; y (v) mediación institucional, referida a cómo la cultura escolar, el PEI y las relaciones escuela–familia–comunidad habilitan o bloquean la curricularización y la continuidad de procesos.

En este marco, la educación patrimonial se asume como un dispositivo pedagógico que puede activar dichas dimensiones mediante estrategias de interpretación, sensibilización, participación y transmisión, en coherencia con el Artículo 14 de la Convención (UNESCO, 2003) y con el rol mediador atribuido a la escuela en orientaciones nacionales sobre educación y cultura (Ministerio de Educación Nacional [Mineducación], 2009). Con este encuadre, se procede a caracterizar el objeto patrimonial situado (los cuadros vivos) atendiendo a sus sentidos socioculturales, sus mediaciones comunitarias y su potencial formativo.

Cuadros vivos como práctica patrimonial viva y formativa

Los cuadros vivos constituyen una manifestación cultural significativa en Galeras (Sucre) que excede la lógica del entretenimiento, en tanto expresan un activo del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad (Mincultura, 2013). Anclados en tradiciones locales, activan procesos de memoria colectiva y transmisión intergeneracional al vehicular relatos, imaginarios y referencias identitarias (costumbres, historias y mitos) que articulan el vínculo con el pasado y favorecen su apropiación en el presente. Asimismo, cumplen una función de afirmación identitaria al condensar valores y creencias compartidas y fortalecer la pertenencia mediante la participación comunitaria en su creación y puesta en escena (Marrugo, 2018).

En términos formativos e histórico-culturales, los cuadros vivos poseen potencial educativo al constituirse en soporte para la transmisión de conocimientos y disposiciones axiológicas hacia nuevas generaciones. En el ámbito escolar pueden operar como recurso pedagógico para abordar historia y tradiciones locales y promover reconocimiento, respeto y compromiso con la preservación del PCI. Se trata de creaciones comunitarias que escenifican "imágenes" teatralizadas mediante composiciones detenidas que condensan memorias, valores y repertorios simbólicos del territorio (Marrugo, 2018). Su continuidad intergeneracional los posiciona como referente de identidad local y testimonio del patrimonio regional, sostenido en un saber hacer colectivo cuya transmisión reafirma su carácter situado (Sotomayor, 2020). En conjunto, se comprenden como una práctica cultural que articula continuidad simbólica, pertenencia y proyección formativa, especialmente relevante en contextos atravesados por dinámicas de cambio y globalización.

La producción de los cuadros vivos implica un proceso técnico y colaborativo que combina materiales, composición visual y caracterización (incluido el uso de pigmentos y elementos de ambientación), articulados con actuación, iluminación y música, configurando una experiencia escénica para el público (Mincultura, 2013; Sotomayor, 2020). Esta especificidad técnica, transmitida intergeneracionalmente, refuerza su valor como conocimiento cultural practicado. Además, ocupan un lugar central en celebraciones comunitarias: aunque su origen se asocia a festividades religiosas como Semana Santa y Navidad, hoy se consolidan como expresión emblemática en escenarios como el Festival de la Algarroba, donde operan como práctica de cohesión, pertenencia y afirmación identitaria (Mincultura, 2013; Marrugo, 2018).

En suma, los cuadros vivos, como práctica patrimonial viva con potencial formativo, sustentan

su relevancia como objeto de indagación educativa. Comprender cómo sus sentidos y mediaciones comunitarias se articulan (o se tensionan) en la vida escolar de Galeras exige una aproximación interpretativa centrada en significados situados y en las voces de los actores, lo que fundamenta el diseño metodológico que se presenta a continuación.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque y método

La investigación se adscribe al enfoque cualitativo y al paradigma interpretativo, al buscar comprender significados, experiencias y mediaciones sociales construidas por los actores en contextos situados. En coherencia con esta perspectiva, el interés no se centra en aislar variables, sino en interpretar prácticas y narrativas en su escenario natural, atendiendo a la complejidad y densidad contextual del fenómeno (Blasco & Pérez, 2007; Martínez, 1997). Este posicionamiento resulta pertinente para un estudio en la intersección entre educación y patrimonio cultural inmaterial, donde la formación cultural y la salvaguardia de los cuadros vivos se expresan a través de relaciones, interpretaciones y prácticas comunitarias.

En el marco de esta orientación, se emplea el método etnográfico por su potencial para describir e interpretar, de manera densa y contextualizada, prácticas socioculturales y sentidos locales en torno a la relación escuela–patrimonio vivo. La etnografía se asume como una estrategia de inmersión reflexiva que exige atención sostenida a los significados y a las mediaciones institucionales y comunitarias del campo (Apud, 2013; Cortés-López, 2020). El propósito metodológico es comprender cómo se configura la formación cultural de la comunidad educativa en Galeras (Sucre) en relación con la salvaguardia del PCI, con centralidad en los cuadros vivos y sus manifestaciones conexas.

Escenario y participantes

El estudio se desarrolla en el municipio de Galeras (Sucre, Colombia). El trabajo de campo se realiza en las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio, consideradas en su totalidad con el fin de comprender el fenómeno en el conjunto de escenarios escolares que concentran la vida institucional del casco urbano. Estas instituciones se asumen como espacios de socialización cultural donde saberes y prácticas tradicionales se transmiten, se resignifican y se tensionan en la cotidianidad escolar, especialmente en su proyección hacia el currículo y el PEI.

Los participantes se seleccionan de manera intencional por su vinculación con la vida escolar y con el patrimonio vivo local. Se consideran estudiantes, docentes y directivos, madres y padres de familia, y agentes comunitarios vinculados a la vida cultural (por ejemplo, líderes, artistas o gestores). Esta diversidad de posiciones permite reconstruir el fenómeno desde una perspectiva institucional y relacional, atendiendo a mediaciones, tensiones y posibilidades de articulación escuela–familia–comunidad.

Técnicas, análisis y rigor

Para la producción de información se emplean técnicas cualitativas complementarias. La entrevista semiestructurada se orienta a reconstruir concepciones, sentidos y mediaciones institucionales y comunitarias relacionadas con la formación cultural y la integración del PCI en el ámbito escolar; su elección se fundamenta en su carácter interactivo, que facilita profundización, precisiones y exploración de categorías emergentes (Abarca et al., 2013; Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). De manera complementaria, la observación directa permite registrar prácticas, interacciones y condiciones institucionales asociadas a la presencia del patrimonio vivo en la vida escolar (actividades, espacios, dispositivos de participación y mediaciones pedagógicas), apoyada en notas de campo y registro sistemático. Asimismo, se emplean grupos focales para explorar acuerdos, contrastes y sentidos compartidos entre actores (por ejemplo, estudiantes, docentes o familias), favoreciendo la producción dialógica de información sobre participación, transmisión cultural y articulación escuela–comunidad.

Las entrevistas y grupos focales se transcriben de forma textual para conformar un corpus susceptible de análisis. El procesamiento se

realiza mediante lecturas sucesivas y un proceso de codificación progresiva: codificación abierta (etiquetado inicial de unidades de significado) y codificación axial (relación y agrupación de códigos en categorías y dimensiones analíticas). De manera complementaria, los registros de observación aportan información para contrastar narrativas con prácticas y condiciones institucionales. El análisis se desarrolla de manera iterativa, retornando sistemáticamente al corpus para depurar códigos, consolidar categorías y sostener coherencia interpretativa; el uso de software de análisis cualitativo puede apoyar la organización y trazabilidad del proceso.

La rigurosidad del estudio se fortalece mediante coherencia entre preguntas, método y técnicas; registro sistemático del proceso (bitácora, notas de campo y trazabilidad analítica); contraste de información entre técnicas (triangulación); revisión del instrumento de entrevista mediante juicio de expertos para valorar pertinencia, claridad y cobertura; y reflexividad investigativa para controlar sesgos interpretativos y asegurar fidelidad a las perspectivas de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

REFLEXIONES FINALES

La incorporación de referentes ancestrales en los procesos educativos, particularmente aquellos asociados al patrimonio cultural inmaterial, con centralidad en los cuadros vivos, se configura como un componente estratégico para la formación integral. Esta integración trasciende el mero enriquecimiento curricular y puede operar como una vía para fortalecer identidad, cohesión social y sostenibilidad territorial, en la medida en que articula aprendizajes culturalmente situados con horizontes de participación comunitaria y proyección local (Acero, 2022). En este marco, la escuela se proyecta como un espacio de articulación entre tradición y contemporaneidad, posibilitando que el estudiantado valore su arraigo cultural y, simultáneamente, desarrolle capacidades para interactuar con escenarios sociales actuales. Así, la educación no solo contribuye a preservar la herencia cultural, sino que puede favorecer su resignificación y revitalización mediante formas de apropiación social que fortalezcan la continuidad del patrimonio vivo.

En este contexto, el avance de investigación adquiere relevancia para las comunidades educativas al aportar criterios para orientar una educación más inclusiva, contextualizada y pertinente. Al explorar cómo el PCI, con centralidad en los cuadros vivos y en las manifestaciones conexas del Plan Especial de Salvaguardia (PES), puede incorporarse en el currículo y formalizarse en el PEI, se fortalece la relación educación–territorio, se amplían posibilidades de aprendizaje significativo y se ofrecen orientaciones pedagógicas situadas para una intervención coherente con el contexto. Además, en escenarios de globalización que tensionan identidades locales, esta aproximación aporta elementos para sostener el reconocimiento comunitario del patrimonio y promover respeto por la diversidad y valoración de prácticas compartidas.

Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a robustecer el marco conceptual sobre la formación cultural de la comunidad educativa en clave de salvaguardia del PCI, con centralidad en los cuadros vivos, y dialoga con campos afines como la educación, la antropología y los estudios del patrimonio. Al articular categorías como formación cultural, transmisión, salvaguardia y curricularización, aporta una lectura integrada del fenómeno y un andamiaje analítico útil para investigaciones posteriores en contextos comparables. En perspectiva aplicada, propone criterios apropiables por las instituciones educativas para integrar el PCI en la enseñanza, especialmente en mediaciones pedagógicas y decisiones de gestión escolar asociadas a la articulación escuela–comunidad y a la sostenibilidad de procesos culturales en el ámbito municipal.

La relevancia axiológica del estudio radica en situar en primer plano los valores culturales, sociales y educativos asociados con la preservación del patrimonio vivo. En este marco, se reconoce la identidad cultural como un componente que incide en el fortalecimiento del tejido social y en el sentido de pertenencia de la comunidad educativa; asimismo,

se asume que las tradiciones no se agotan en su dimensión estética, sino que operan como dispositivos de transmisión de referentes éticos, históricos y simbólicos que pueden enriquecer la formación integral del estudiantado.

En términos teleológicos, el estudio se orienta a construir criterios pedagógicos y de gestión que faciliten la integración de manifestaciones culturales locales en el PEI y el currículo. Esta finalidad se vincula con la sostenibilidad cultural de la manifestación y con su resignificación como experiencia educativa que fortalezca competencias ciudadanas y participación comunitaria, sin desplazar el eje central de la salvaguardia y la formación cultural. En consecuencia, se espera que dicha integración promueva corresponsabilidad en la protección del patrimonio y fortalezca la continuidad intergeneracional.

A partir de los desarrollos presentados, se concluye que la formación cultural de la comunidad educativa, articulada a la salvaguardia del PCI y centrada en los cuadros vivos, es un campo analítico y pedagógico clave para comprender la relación entre escuela, territorio y transmisión cultural. Sin embargo, el avance evidencia tensiones entre el reconocimiento patrimonial y su traducción en procesos formativos sostenidos, especialmente en la curricularización, la formalización en el PEI y la articulación escuela–comunidad. En perspectiva, la continuidad del estudio exigirá profundizar la triangulación con fuentes documentales y prácticas escolares, y refinar categorías emergentes para fundamentar rutas de integración educativa coherentes con el PES (Mincultura, 2013).

REFERENCIAS

Alvarado, L., Parra, M., & Muñoz, D. (2021). Las tecnologías y el currículo de educación inicial en la nueva normalidad de pandemia por el Covid 19. Santa Bárbara Editores.

Álvarez, A. (2020). Antecedentes de la investigación. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11559

Arias, F. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Beltré, D. (2020). Talleres para el manejo de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de matemática [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Cabrera, H., Cobeña, S., & Mora, E. (2023). Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 8(10), 944-954. https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6165

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario) de fecha 15 de agosto de 2009.

López, M. (2022). Videos virtuales como herramienta pedagógica para la promoción de la educación ambiental en los estudiantes de 1er año [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Martínez, M. (2013). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista Educare, 24(3), 387-404. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377

Oliveros, E. (2013). La formación docente (1.ª ed.). Fondo Editorial Ipasme.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3.ª ed.). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2015). Guía metodológica para anteproyectos de investigación (4.ª ed.). FEDEUPEL.

Ramírez, J. (2019). La importancia de la comunicación en la educación. Glosa Revista de Divulgación. https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5d5320e64c2ea10001007604/1565729002271/La_importancia_de_la_comunicacion_en_la_educacion.pdf

Rodríguez, M. (2018). Capacitación docente para el uso de las TIC en el subprograma ciencias sociales [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Saenz, D., & Duran, E. (2019). El blog educativo como herramienta didáctica para la enseñanza universitaria. Revista Dialéctica, 15(1), 22-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388753

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5.ª ed.). FEDEUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales (1.ª ed.). FEDEUPEL..

Tobar, S., Veas, M., & Espinosa, T. (2024). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990

Vaill, P. B. (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey Blass Inc.

Yang, W., Yang, X., Lu, C., y Li, M. (2023). Student- and school-level perceived ICT competence and academic performance in Chinese rural schools: a multilevel analysis. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-023-09890-w

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura, (6), 7-20.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

CULTURA CIENTÍFICA COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.

Autor: Henry Luís De La Cruz Sierra
Filiación: Universidad Católica de Santo Domingo
Correo electrónico: henryluisde4@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3944-5127
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5367*

p.p. 251-263

Resumen
La gestión educativa moderna enfrenta el desafío imperativo de alcanzar una transformación profunda en medio de un entorno global caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre y la complejidad estructural, factores exacerbados por constantes eventos disruptivos. El objetivo primordial de este artículo es analizar la cultura científica como una estrategia transversal de transformación para la gestión educativa contemporánea, fundamentada en una revisión exhaustiva y crítica de teorías y publicaciones científicas de alto impacto. Metodológicamente, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el uso del método hermenéutico, lo que permite realizar una síntesis dialógica del estado del arte y la construcción de un andamiaje teórico robusto para la toma de decisiones institucionales. A través del análisis documental, se determinó que la integración de la teoría de la complejidad al ámbito gerencial facilita la implementación de una cultura científica institucional basada en los principios de recursividad, autoorganización y adaptabilidad. Estos elementos permiten a las instituciones educativas trascender los modelos mecanicistas tradicionales para adoptar estructuras orgánicas y resilientes. Los hallazgos subrayan la convergencia necesaria entre el pensamiento computacional, la semiótica y la gestión del cambio educativo para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Se concluye que resulta indispensable fomentar una gobernanza horizontal orientada a la creación y democratización del conocimiento, incorporando de manera ética las tecnologías emergentes y la inteligencia artificial en los procesos pedagógicos e institucionales para garantizar una formación integral y sostenible frente a los desafíos del siglo XXI.
Palabras clave: Cultura científica, gestión educativa, complejidad, liderazgo, tecnología.

SCIENTIFIC CULTURE AS A TRANSFORMATION STRATEGY IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract Modern educational management faces the imperative challenge of achieving deep transformation amidst a global environment characterized by volatility, uncertainty, and structural complexity—factors exacerbated by constant disruptive events. The primary objective of this article is to analyze scientific culture as a cross-cutting transformation strategy for contemporary educational management, grounded in an exhaustive and critical review of high-impact theories and scientific publications. Methodologically, the research is framed within

CITA EN APA:

De La Cruz Sierra, H. L. (2026). Cultura científica como estrategia de transformación en la gestión educativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 251-263. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

the interpretive paradigm with a qualitative approach and the use of the hermeneutic method, allowing for a dialogical synthesis of the state of the art and the construction of a robust theoretical framework for institutional decision-making. Through documentary analysis, it was determined that integrating complexity theory into the managerial sphere facilitates the implementation of an institutional scientific culture based on the principles of recursiveness, self-organization, and adaptability. These elements enable educational institutions to transcend traditional mechanistic models and adopt organic and resilient structures. The findings highlight the necessary convergence between computational thinking, semiotics, and educational change management to respond to the demands of the knowledge society. It is concluded that it is essential to foster horizontal governance oriented toward the creation and democratization of knowledge, ethically incorporating emerging technologies and artificial intelligence into pedagogical and institutional processes to ensure comprehensive and sustainable training in the face of 21st-century challenges.
Keywords: Scientific culture, educational management, complexity, leadership, technology.

LA CULTURE SCIENTIFIQUE COMME STRATÉGIE DE TRANSFORMATION DANS LA GESTION ÉDUCATIVE

Résumé :
La gestion éducative moderne est confrontée au défi impératif de réaliser une transformation profonde au sein d'un environnement mondial caractérisé par la volatilité, l'incertitude et la complexité structurelle, des facteurs exacerbés par des événements disruptifs constants. L'objectif primordial de cet article est d'analyser la culture scientifique en tant que stratégie transversale de transformation pour la gestion éducative contemporaine, sur la base d'une revue exhaustive et critique de théories et de publications scientifiques à fort impact. Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative et l'utilisation de la méthode herméneutique, ce qui permet de réaliser une synthèse dialogique de l'état de l'art et la construction d'un cadre théorique robuste pour la prise de décision institutionnelle. Grâce à l'analyse documentaire, il a été déterminé que l'intégration de la théorie de la complexité dans le domaine managérial facilite la mise en œuvre d'une culture scientifique institutionnelle basée sur les principes de récursivité, d'auto-organisation et d'adaptabilité. Ces éléments permettent aux établissements d'enseignement de transcender les modèles mécanistes traditionnels pour adopter des structures organiques et résilientes. Les résultats soulignent la convergence nécessaire entre la pensée informatique, la sémiotique et la gestion du changement éducatif pour répondre aux exigences de la société de la connaissance. Il est conclu qu'il est indispensable de favoriser une gouvernance horizontale orientée vers la création et la démocratisation des savoirs, en intégrant de manière éthique les technologies émergentes et l'intelligence artificielle dans les processus pédagogiques et institutionnels afin de garantir une formation intégrale et durable face aux défis du XXIe siècle.
Mots-clés : Culture scientifique, gestion éducative, complexité, leadership, technologie.

CULTURA CIENTÍFICA COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO NA GESTÃO EDUCATIVA

Resumo:
A gestão educativa moderna enfrenta o desafio imperativo de alcançar uma transformação profunda em meio a um ambiente global caracterizado pela volatilidade, incerteza e complexidade estrutural, fatores exacerbados por constantes eventos disruptivos. O objetivo primordial deste artigo é analisar a cultura científica como uma estratégia transversal de transformação para a gestão educativa contemporânea, fundamentada em uma revisão exaustiva e crítica de teorias e publicações científicas de alto impacto. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa e o uso do método hermenêutico, o que permite realizar uma síntese dialógica do estado da arte e a construção de um arcabouço teórico robusto para a tomada de decisão institucional. Através da análise documental, determinou-se que a integração da teoria da complexidade ao âmbito gerencial facilita a implementação de uma cultura científica institucional baseada nos princípios de

recursividade, auto-organização e adaptabilidade. Estes elementos permitem às instituições educativas transcender os modelos mecanicistas tradicionais para adotar estruturas orgânicas e resilientes. Os achados sublinham a convergência necessária entre o pensamento computacional, a semiótica e a gestão da mudança educativa para responder às demandas da sociedade do conhecimento. Conclui-se que é indispensável fomentar uma governança horizontal orientada à criação e democratização do conhecimento, incorporando de maneira ética as tecnologias emergentes e a inteligência artificial nos processos pedagógicos e institucionais para garantir uma formação integral e sustentável frente aos desafios do século XXI.
Palavras-chave: Cultura científica, gestão educativa, complexidade, liderança, tecnologia.

Introducción

La gestión educativa contemporánea se desenvuelve en un escenario matizado por la volatilidad, la incertidumbre y la complejidad estructural del entorno global actual. Esta realidad obliga a la humanidad a enfrentar fenómenos inesperados tales como el cambio climático, conflictos bélicos transnacionales y un avance tecnológico desmedido que demanda interpretaciones éticas. Ante este panorama, se requiere una estructura gerencial capaz de trascender la operatividad básica para construir una cultura de investigación institucional sólida. La necesidad de respuestas convierte a la gestión en un campo de batalla epistemológico donde la comprensión precede a la transformación efectiva necesaria para navegar la incertidumbre sistémica.

El dinamismo de la sociedad globalizada impone desafíos que superan las capacidades de respuesta de los modelos administrativos tradicionales, lineales y centralizados. Las crisis transnacionales y la disrupción digital acelerada han reconfigurado las relaciones entre la producción del conocimiento, el uso de la tecnología y la toma de decisiones. Resulta imperativo que las instituciones educativas dejen de ser meras receptoras de información para convertirse en centros de producción científica situada y pertinente. Este cambio de paradigma requiere que el liderazgo pedagógico asuma una postura reflexiva ante los dilemas éticos que plantean la inteligencia artificial y la automatización del pensamiento.

La urgencia de esta revisión se fundamenta en las alarmantes proyecciones de la Organización de las Naciones Unidas (2023), que estima una crisis de conocimientos para 2030. Se calcula que unos 300 millones de jóvenes carecerán de las competencias esenciales en aritmética y alfabetización funcional requeridas para el siglo veintiuno. Este déficit es el resultado directo de altos niveles de abandono escolar y una preocupante carencia de acceso a tecnologías de información esenciales. Tales debilidades representan un obstáculo estructural para las transformaciones sociales, limitando el desarrollo de ciudadanos capaces de resolver problemas complejos en contextos globales altamente competitivos.

La era del conocimiento digital demanda un perfil ciudadano que posea no solo habilidades técnicas, sino también una alfabetización científica profunda y crítica. La brecha de aprendizaje actual no se limita al contenido curricular básico, sino que se extiende a la incapacidad de procesar información en entornos saturados de datos. Por lo tanto, es imperativo modificar las prácticas tradicionales y ambiguas por un enfoque holístico que impacte significativamente en la calidad de vida. La educación preuniversitaria debe constituirse como el espacio crítico para fomentar la curiosidad científica mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el pensamiento lógico estructurado.

La teoría de la complejidad se erige como el referente fundamental para alcanzar la aspiración de transformar la gestión educativa en los niveles escolares actuales. Este enfoque, propuesto por Morin (1990), brinda la oportunidad de poseer una visión ampliada de los eventos escolares superando definitivamente el reduccionismo mecanicista. Permite la coexistencia de propuestas innovadoras frente a las estructuras tradicionales de mando y control que suelen asfixiar la creatividad institucional. El fortalecimiento de las competencias científicas a través del pensamiento complejo permite responder con rigor a las exigencias globales trazadas por la actual sociedad del conocimiento y la información.

Integrar la perspectiva de la complejidad implica resistirse al estancamiento burocrático y fomentar acciones que se adapten a las tendencias actuales de cambio disruptivo. Un currículo robusto, basado esencialmente en la investigación, permite que la gestión se aleja de la simplicidad lineal para asumir un rol proactivo y estratégico. De este modo, las instituciones educativas pueden enfrentar la incertidumbre sistémica que define nuestra era mediante la autoorganización y la adaptabilidad constante. La gestión escolar deja de ser un acto administrativo vacío para transformarse en un proceso dialógico que integra diversas dimensiones del saber científico y pedagógico.

La gestión escolar compleja requiere una redefinición del papel del directivo como un líder pedagógico capaz de orquestar procesos de cambio institucionales significativos. Según Fullan (2002), el significado del cambio educativo reside en la capacidad de los individuos para alterar sus creencias y comportamientos dentro del sistema. Esta transformación solo es sostenible si se apoya en una cultura de colaboración que trascienda la jerarquía y promueva la autonomía profesional. La integración de la cultura científica permite que la mejora escolar se base en la indagación sistemática y el análisis de evidencias. De este modo, la escuela deja de ser receptora de políticas externas.

La inclusión de la inteligencia artificial y el pensamiento computacional en la gobernanza escolar no constituye una opción técnica, sino una necesidad ética y pedagógica. Estos elementos permiten optimizar la gestión de datos y la personalización de los procesos de enseñanza en entornos educativos que son altamente heterogéneos. El líder educativo debe comprender la semiótica de la información para guiar a la comunidad hacia un uso racional y humano de la tecnología. La consolidación de este modelo transformador requiere una voluntad administrativa que priorice la investigación como herramienta de emancipación ciudadana y de crecimiento institucional sostenible.

La cultura científica en la gestión no se limita a la enseñanza de las ciencias naturales, sino que abarca la sistematización del pensamiento crítico organizacional. Implica que cada decisión administrativa sea el resultado de un proceso de indagación, análisis de evidencias documentales y contraste de hipótesis de mejora. Bajo esta premisa, el objetivo central de este artículo es analizar la cultura científica como una estrategia de transformación primordial para optimizar la gestión educativa. La cultura científica se convierte así en el motor de una innovación que es, a la vez, rigurosa, replicable y socialmente pertinente para la comunidad.

Este trabajo se desarrolla en el marco de una investigación doctoral orientada a la planificación y gestión educativa en la Universidad Católica Santo Domingo. Busca proponer soluciones viables ante la crisis de aprendizaje descrita, vinculando la teoría de alto nivel con la práctica cotidiana de las instituciones escolares. A través de una reflexión documental y la contrastación de teorías validadas, se pretende identificar las rutas que permitan integrar la ciencia en la escuela. La robustez doctoral del estudio asegura que los hallazgos trasciendan la simple descripción narrativa para alcanzar niveles de análisis interpretativo y propositivo.

Para tales fines, el documento se organiza en cuatro apartados fundamentales: la metodología hermenéutica aplicada, el análisis categorial de las dimensiones de cambio, la discusión de la convergencia teórica y las conclusiones finales. Esta estructura permite al lector navegar de forma coherente por la propuesta de transformación, asegurando que cada argumento técnico esté respaldado por la evidencia documental. La organización temática facilita la trazabilidad de los hallazgos y consolida el aporte doctoral al campo de la planificación educativa en contextos de alta incertidumbre. En última instancia, esta revisión aspira a fundamentar una gestión orientada a la creación de conocimiento que incorpore tecnologías emergentes en los procesos.

Metodología

El presente artículo se fundamenta en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de la realidad socioeducativa actual. Esta postura epistemológica permite abordar la gestión educativa no como un fenómeno estático, sino como una construcción dinámica influenciada por la cultura de investigación institucional. La investigación cualitativa facilita la

interpretación de los significados que los actores otorgan a sus prácticas dentro de entornos caracterizados por la alta incertidumbre y la volatilidad. Bajo este enfoque, se prioriza la riqueza descriptiva sobre la cuantificación de variables aisladas dentro del sistema escolar. El sustento cualitativo garantiza que el análisis de la cultura científica responda fielmente a las necesidades de transformación demandadas.

El método seleccionado para el desarrollo del estudio es la hermenéutica, la cual permite una revisión minuciosa y crítica de teorías y publicaciones científicas de alto impacto. Este procedimiento metodológico se centra en la interpretación de textos para desentrañar las estructuras teóricas subyacentes que rigen la gestión educativa moderna en Latinoamérica. A través del círculo hermenéutico, se establece un diálogo constante entre los planteamientos de los autores consultados y las realidades emergentes del contexto educativo global. El análisis hermenéutico trasciende la simple descripción documental al proponer una síntesis original que integra la complejidad como eje de transformación. Se busca resignificar el liderazgo pedagógico a la luz de los cambios tecnológicos y la incertidumbre contemporánea.

La estrategia de búsqueda de información se diseñó de manera rigurosa, priorizando la exploración en bases de datos de alto prestigio académico como Scielo, Google Académico y Dialnet. Se incluyeron revistas especializadas en gestión educativa y documentos oficiales de organismos internacionales como la UNESCO y la ONU para fortalecer el marco contextual. El proceso implicó una exploración sistemática de literatura científica reciente, asegurando que las fuentes aportaran datos verificables y teorías validadas por la comunidad científica. Esta selección bibliográfica fue fundamental para sustentar la discusión teórica sobre la cultura científica y su impacto en el aprendizaje. La diversidad de fuentes permitió una triangulación conceptual que refuerza la validez del análisis categorial realizado.

Los criterios de inclusión se enfocaron en publicaciones científicas recientes, comprendidas mayoritariamente entre los años 2022 y 2026, para garantizar la vigencia de los planteamientos presentados. Se seleccionaron aquellos trabajos que abordaran de manera explícita las categorías de cultura científica, gestión educativa y la teoría de la complejidad. Asimismo, se integraron textos clásicos de autoridad que permanecen vigentes por su relevancia epistemológica en la administración y el pensamiento complejo. La selección documental fue depurada para eliminar duplicidades y asegurar que cada fuente contribuyera directamente a responder la pregunta de investigación del estudio. Este rigor permitió construir un aparato crítico sólido que sustenta las propuestas de innovación en la gestión escolar.

El procedimiento de análisis se estructuró a partir de dos categorías principales de estudio: la cultura científica y la gestión educativa. Estas categorías funcionaron como ejes ordenadores, permitiendo identificar subcategorías emergentes como el liderazgo distribuido y el pensamiento computacional. Se empleó la técnica de análisis documental para contrastar hallazgos y teorías entrelazadas que convergen alrededor de la complejidad como motor de cambio. Como resultado de esta fase interpretativa, se generó un modelo de síntesis visual que esquematiza la convergencia epistemológica entre los autores de referencia. Finalmente, se realizaron interpretaciones críticas que derivaron en propuestas viables para la transformación de la gestión pedagógica basada exclusivamente en evidencias científicas.

La investigación se adscribe a los principios éticos de la comunicación científica, garantizando la protección de datos y el uso racional de la tecnología. Se han seguido las recomendaciones internacionales sobre la ética de la Inteligencia Artificial para asegurar que la integración tecnológica no vulnere la dignidad humana. El rigor metodológico se refleja en la transparencia de los procesos de búsqueda y en la honestidad intelectual al citar las fuentes originales de cada postulado. Este enfoque ético no solo cumple con las normativas académicas, sino que fortalece la

credibilidad de la propuesta de transformación institucional presentada. El diseño metodológico proporciona un marco robusto que permite que los resultados obtenidos sean replicables y sostenibles.

Desarrollo y Análisis Categorial

La cultura científica se erige como un catalizador esencial para la transformación estructural de la gestión educativa contemporánea, operando en un entorno de alta volatilidad. Este giro paradigmático exige transitar desde prácticas administrativas tradicionales hacia una cultura de investigación robusta que interprete los fenómenos disruptivos actuales. La evidencia documental reciente sugiere que las instituciones enfrentan brechas críticas en competencias tecnológicas, lo que demanda estrategias de cambio social para el año 2030. Por consiguiente, la gestión debe incorporar metodologías que prioricen la construcción de conocimiento sobre la simple reproducción administrativa para garantizar la sostenibilidad institucional. El fortalecimiento de esta cultura permite que la organización educativa no solo reaccione al cambio, sino que lo anticipe mediante procesos de investigación-acción permanentes.

A. La Cultura Científica en la Gestión Educativa

El contraste entre los modelos organizacionales constituye un eje crítico para comprender la evolución de la gobernanza escolar bajo la visión de las organizaciones adaptativas. Las estructuras mecanicistas tienden a centralizar la autoridad en la cúpula, promoviendo actividades rutinarias que dificultan la innovación necesaria en la era del conocimiento. En contraposición, los modelos orgánicos priorizan la descentralización y la flexibilidad, favoreciendo la toma de decisiones por consenso y la interacción con el entorno externo. Vivas y Núñez (2024) subrayan que esta gestión impacta directamente en los resultados de aprendizaje, promoviendo entornos más inclusivos y eficaces. Esta distinción es fundamental para que las instituciones logren adaptarse a las demandas sociales y mantengan la competitividad global.

El desarrollo de capacidades investigativas en los docentes se ve influenciado por una compleja red de factores económicos y sociales que condicionan la producción científica en Latinoamérica. González et al. (2022) identifican debilidades significativas en el desarrollo de competencias científicas frente a los avances acelerados en ciencia y tecnología. De la Puente Acosta et al. (2024) sostienen que la transición hacia escuelas del siglo XXI requiere que cada actor asuma un rol activo en la mejora continua. Resulta imperativo fortalecer la cultura de investigación mediante el uso de herramientas digitales que optimicen la labor pedagógica y administrativa diaria. La transformación depende de la capacidad docente para actuar como investigadores que operativicen el currículo desde una perspectiva científica rigurosa.

La gestión del cambio educativo se articula a través de las capacidades individuales y la transformación intrínseca de los sistemas organizacionales complejos. Es crucial comprender que el cambio no se produce de forma lineal, dado que los sistemas educativos suelen carecer de coherencia total en sus procesos. Artuanga Murillo (2024) destaca que los factores asociados al rendimiento académico demandan una revisión sistemática de las estrategias de gestión institucional. Para evitar el fracaso, los responsables de la dirección deben poseer aptitudes específicas y estar abiertos a las realidades de los demás actores educativos. La pericia en la implementación de estrategias novedosas y el conocimiento de las experiencias vividas se convierten en la ruta de transformación social.

El liderazgo en las instituciones educativas ha evolucionado hacia modelos de liderazgo transformacional y distribuido que fomentan una cultura de responsabilidad compartida. Gámez y Toscano (2023) sostienen que el líder transformador actúa como mediador entre las aspiraciones de los colaboradores y las metas estratégicas institucionales. Por su parte, Vaillant (2025) destaca que el liderazgo distribuido faculta a los docentes como investigadores, promoviendo el trabajo colaborativo horizontal. Zito (2024) advierte sobre obstáculos persistentes como la resistencia al cambio, la falta de recursos y la necesidad de mejores remuneraciones en el sector. La integración del liderazgo pedagógico asegura que las decisiones

basadas en evidencias garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes.

B. El Paradigma de la Complejidad como Eje Integrador

La adopción del pensamiento complejo permite a la gestión educativa trascender la simplicidad y comprender las interacciones sociales en entornos turbulentos. Morin (1990) postula que los principios de autoorganización y adaptabilidad son vitales para transformar la cultura interna sin comprometer la filosofía institucional. Rosabal y Cerdas (2025) afirman que el director requiere saberes previos para resolver conflictos y comprender fenómenos disruptivos de manera contextualizada. Zambrano et al. (2024) proponen que la resiliencia institucional es una competencia clave para la gestión en tiempos de profunda incertidumbre global. Esta perspectiva permite navegar en la complejidad, utilizando el error como una oportunidad de aprendizaje y transformación gerencial constante.

El principio hologramático de la complejidad sugiere que la gestión educativa debe concebirse como un sistema abierto donde el todo y las partes están entrelazados. Ropa-Carrión et al. (2024) asumen que las rutinas institucionales deben estar alineadas con las necesidades reales de los estudiantes y sus contextos generacionales. Villela y Andrade (2023) destacan la imperiosa necesidad de integrar el enfoque transdisciplinar para transformar la educación en una escala global. Al fomentar la participación activa de los actores en la resolución de problemas, se sientan las bases de un modelo de innovación situada. La gestión se convierte así en una práctica transmetódica que articula dimensiones humanas para garantizar calidad y equidad social.

La recursividad organizacional se manifiesta cuando los datos generados por las investigaciones internas se utilizan cíclicamente para la toma de decisiones estratégicas. Este proceso permite identificar fortalezas y áreas de mejora, convirtiendo la información en un insumo vital para la planificación a largo plazo. Angarita et al. (2025) afirman que existe un vínculo estrecho entre la autoorganización y los procesos de innovación curricular en entornos universitarios complejos. La capacidad de las instituciones para reinventar sus procesos mediante la retroalimentación asegura que las soluciones sean replicables y sostenibles. De esta manera, la gestión basada en la recursividad potencia el pensamiento crítico e innovador de los sujetos frente a la volatilidad.

C. Tecnologías Emergentes y Pensamiento Computacional

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la gestión educativa requiere un marco ético que preserve la dignidad humana y la equidad. Code INTEF (2026) establece un marco de competencia digital docente en IA que prioriza el uso seguro y la visión humanista de la tecnología. Ayala Sánchez (2025) señala que la IA es un mecanismo para el aseguramiento del derecho a la educación de calidad si se implementa éticamente. El uso racional de la IA potencia la creatividad siempre que se garantice la protección de los datos personales de la comunidad educativa. La formación continua de los gerentes y docentes es una condición obligatoria para evitar que la IA aumente las brechas de exclusión social.

El pensamiento computacional constituye un proceso mental que permite formular problemas y soluciones ejecutables por agentes de procesamiento de información. Wing (2010) sostiene que esta habilidad trasciende la informática, ofreciendo métodos de abstracción y descomposición de problemas útiles en todas las áreas disciplinares. Gutiérrez-Aguilar et al. (2024) identifican determinantes del pensamiento computacional en estudiantes de educación básica como habilidades genéricas para la vida. En la gestión educativa, permite observar minuciosamente los detalles del entorno para crear protocolos claros, replicables y sostenibles institucionalmente. Berzosa Ramos et al. (2025) demuestran que la integración transversal de la IA y el pensamiento computacional mejora el rendimiento y la motivación.

La semiótica aplicada a la gestión ofrece herramientas para interpretar el significado profundo de los datos y símbolos institucionales que emergen diariamente. Peirce (1974) propone un análisis que integra la dimensión del significante con la realidad objetiva, haciendo significativos los hechos sociales. Castilla Barraza et al. (2025) destacan la relevancia de la semiótica en la investigación cualitativa para reflexionar sobre símbolos culturales y causas de

eventos complejos. Román (2026) afirma que la pedagogía virtual está cargada de símbolos que demandan competencias semióticas avanzadas para alcanzar una formación global competitiva. Las competencias semióticas permiten al director revisar constantemente su discurso, asegurando cohesión entre la misión institucional y las acciones ejecutadas.

La síntesis de estas categorías revela una convergencia teórica donde el pensamiento computacional y la semiótica se entrelazan con el principio hologramático. Castro et al. (2025) subrayan que el impacto de la IA en la educación superior potencia el aprendizaje y la evaluación académica significativa. Kroff Trujillo y Bellemans Fagalde (2026) concluyen que la integración pedagógica de la IA es el desafío institucional más relevante para los próximos años. La relación recursiva entre la administración adaptativa y la teoría del cambio favorece la innovación institucional frente a la incertidumbre constante. Finalmente, la cultura científica se consolida cuando estas herramientas tecnológicas y mentales se aplican para transformar la realidad social mediante una educación multidimensional.

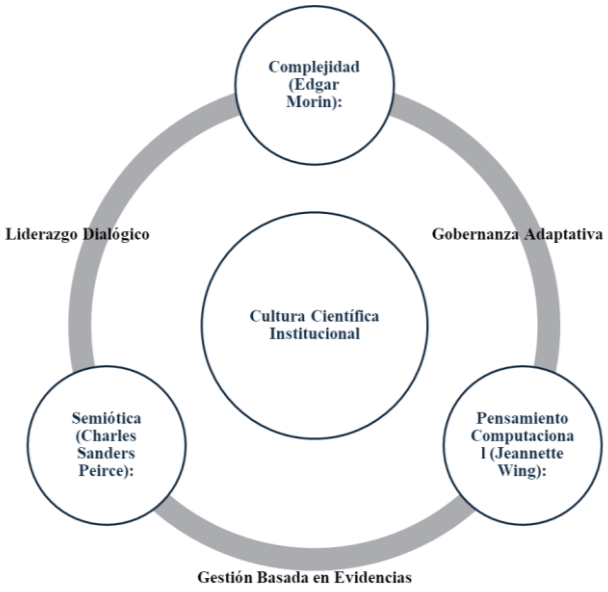
Discusión Teórica

La convergencia teórica entre la semiótica, el pensamiento computacional y la complejidad constituye el cimiento epistemológico de una gestión educativa transformada en la era digital. Este sustento de la integración se manifiesta con claridad cuando las instituciones descomponen los indicadores de logro en conceptos y aplicaciones prácticas contextualizadas. Dicha articulación refleja un vínculo profundo entre el pensamiento computacional propuesto por Wing (2010), la semiótica de Peirce (1974) y el principio hologramático de Morin (1990). La capacidad de abstraer información permite que las partes de la gestión tributen de manera coherente a la totalidad del sistema institucional de forma lógica, sistémica y altamente eficiente.

La articulación de estos pilares epistemológicos permite la construcción de un modelo de gestión educativa transmetódico, adaptativo y profundamente humanista para los entornos escolares. Esta estructura conceptual se visualiza en la Figura 1, donde se esquematiza el flujo de interacciones críticas entre la semiótica, el pensamiento computacional y la complejidad. Dicha representación constituye el núcleo de la propuesta transformadora, evidenciando cómo la decodificación de signos y la resolución de problemas convergen en el principio hologramático organizacional. La integración visual de estas teorías facilita la comprensión de la cultura científica como un sistema abierto, dinámico y capaz de autogestionarse ante la incertidumbre global.

Figura 1

Modelo de Convergencia Epistemológica para la Gestión Educativa



Como se observa en la Figura 1, la propuesta de transformación no reside en el uso aislado de estas teorías, sino en su intersección estratégica. La semiótica decodifica la realidad, el pensamiento computacional la estructura y la complejidad la dota de una visión sistémica, consolidando así una cultura científica resiliente. Esta integración permite a la gestión educativa enfrentar la incertidumbre global mediante la sistematización del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad institucional. Por consiguiente, la cultura científica se convierte en el motor de una innovación que es, a la vez, rigurosa, replicable y socialmente pertinente para la formación integral del ciudadano actual.

Asimismo, la semiótica se vincula estrechamente con el principio dialógico de la

complejidad al implementarse en estrategias pedagógicas innovadoras como el aula invertida y la gamificación. El uso de gráficos, signos e instrumentos para la recolección de datos permite una sistematización rigurosa de la información mediante tablas y matrices de análisis organizacional. Esta dinámica combina el rigor del conocimiento científico con las experiencias subjetivas de los actores, fomentando un diálogo constante entre la teoría y la práctica escolar. La inteligencia artificial actúa como un mediador que procesa estos símbolos para facilitar interpretaciones más profundas de la realidad educativa y fortalecer la alineación de las estrategias institucionales.

La relación recursiva entre la teoría de la administración de Chiavenato (2018) y el cambio educativo de Fullan (2002) es fundamental para la mejora continua. Este proceso se fundamenta en el principio de recursividad del pensamiento complejo, donde los datos arrojados por evaluaciones e investigaciones se convierten en insumos estratégicos. Al consensuar estas decisiones con la comunidad educativa, se identifican con precisión las fortalezas y los aspectos críticos que requieren intervención inmediata y profesional. Esta circularidad garantiza que cada acción ejecutada alimente la base de conocimientos institucionales, permitiendo una evolución constante de los procesos de gestión administrativa y pedagógica en contextos de alta volatilidad.

Por otra parte, la teoría del cambio educativo favorece la integración ética de las nuevas tecnologías de inteligencia artificial para la resolución de problemas comunitarios. Esta perspectiva permite que la institución desarrolle una capacidad de innovación resiliente, capaz de enfrentar la incertidumbre inherente a los entornos globales convulsos y digitales. Los errores emergentes se reinterpretan no como fallos del sistema, sino como oportunidades estratégicas para la transformación radical de la gestión y la enseñanza académica. El uso de la IA en este marco facilita el análisis profundo de metadatos y la generación de soluciones creativas alineadas con los principios de equidad, transparencia y sostenibilidad social.

El pensamiento computacional aporta a la discusión una estructura mental indispensable para la descomposición de problemas complejos en el entorno escolar y comunitario actual. A través de la observación minuciosa y el reconocimiento de tendencias, los gestores educativos pueden diseñar protocolos con instrucciones claras, replicables y sostenibles en el tiempo. Este enfoque permite descartar aspectos triviales mediante procesos de abstracción para centrarse en los elementos determinantes que impactan en la calidad del aprendizaje significativo. La aplicación de estas habilidades incide en la sistematización de la información y la comprensión profunda del comportamiento humano ante las exigencias de la industria 4.0 y la automatización.

Finalmente, la incorporación explícita de la semiótica en la gestión educativa otorga al director la oportunidad de revisar críticamente su discurso y sus acciones institucionales. Es imperativo que la misión, la visión y los valores organizacionales se hagan visibles y coherentes en todas las estrategias innovadoras implementadas por la organización pedagógica. Esta transparencia comunicativa evita ambigüedades y fortalece la confianza de los colaboradores, asegurando una unificación de criterios en la implementación del currículo escolar vigente. La pedagogía virtual, cargada de símbolos y representaciones, demanda competencias semióticas avanzadas para alcanzar una formación competitiva en el entorno global, dinámico y profundamente complejo que define nuestra era.

Conclusiones

La implementación de una gestión educativa orientada hacia la creación de una cultura científica constituye el pilar fundamental para mejorar significativamente el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta transformación requiere la incorporación estratégica de tecnologías emergentes en los procesos pedagógicos e institucionales, garantizando una formación integral que sea equitativa, inclusiva y de alta calidad. Los docentes asumen la responsabilidad ética de acompañar este proceso, reconociendo la incidencia profunda de la Inteligencia Artificial en la forma de pensar y actuar de los seres humanos en la sociedad del conocimiento. En consecuencia, la cultura científica

no debe ser vista como un elemento aislado, sino como una herramienta transversal que dota de significado y rigor a cada iniciativa educativa emprendida por la organización.

Resulta imperativo lograr la transición definitiva desde un enfoque de gestión lineal y tradicional hacia modelos horizontales capaces de comprender e interpretar la realidad para transformarla de manera efectiva. Este cambio paradigmático demanda la ejecución de programas de desarrollo profesional docente que prioricen la adquisición de competencias científicas y tecnológicas avanzadas para asegurar la sostenibilidad de la innovación. La capacidad de las instituciones para generar cambios replicables en el tiempo depende de una visión gerencial que valore la experiencia del investigador y la utilidad de las evidencias en la toma de decisiones. Por tanto, la gestión horizontal se presenta como la ruta idónea para navegar en entornos educativos marcados por la volatilidad y la búsqueda permanente de respuestas ante fenómenos emergentes.

La integración de la teoría de la complejidad como eje fundamental de la cultura científica aporta un valor agregado inestimable a la gestión de las instituciones educativas modernas. Al asumir principios como el hologramático, la autoorganización, la adaptabilidad y la replicabilidad, se fomenta una cultura de innovación institucional que trasciende los conocimientos elementales hacia una educación multidimensional. Este enfoque permite el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos, centrando el proceso educativo en la dignidad y el crecimiento del ser humano. De este modo, la complejidad deja de ser un obstáculo para convertirse en el marco interpretativo que permite a las escuelas autoorganizarse y coexistir exitosamente en ecosistemas sociales hostiles.

Finalmente, el presente estudio teórico-reflexivo abre diversas líneas de investigación que resultan determinantes para el futuro de la planificación y gestión educativa a nivel global. Es necesario profundizar en el estudio de la semiótica, el cambio educativo y el pensamiento computacional como estrategias explícitas para fortalecer la identidad institucional en medio de la incertidumbre. Asimismo, la administración con un enfoque adaptativo debe ser explorada como una respuesta viable frente a la precariedad de los resultados de aprendizaje proyectados para las próximas décadas. En última instancia, promover la cultura científica representa un compromiso ético con la transformación de la gestión educativa, permitiendo que las organizaciones transiten con éxito entre la volatilidad y la excelencia académica.

REFERENCIAS

Acosta Faneite, S. F., & Barreto-Rodríguez, A. (2023). Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI. Delectus, 6(2), 1-12. http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904299008/

Angarita, Y. A., Correa de Molina, C., Bohórquez, L. E., & Mendoza Guerra, J. M. (2025). Auto organización para la innovación curricular: Una mirada desde las universidades. Revista Ciencias Sociales, 31(2), 278-294.

Artuanga Murillo, L. (2024). Factores asociados al rendimiento académico y estrategias de gestión institucional. Dialnet.

Ayala Sánchez, W. C. (2025). Uso de la Inteligencia Artificial en Educación: Una Revisión Sistemática. Ciencia Y Reflexión, 4(4), 723-745.

Berzosa Ramos, I., et al. (2025). Inteligencia Artificial y Pensamiento Computacional en Educación Secundaria. Revista de Educación, (36), 41-64.

Castilla Barraza, J. G., Gálvez-Castañeda, J. P., Cardenas-Gonzales, J. R., & Kwan-Chung, C. K. (2025). La semiótica como eje de la investigación cualitativa: Un análisis bibliométrico. Revista Científica de la UCSA, 12(1), 41-53. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2025.012.01.041

Castro, R., et al. (2025). Impacto de la Inteligencia Artificial en la educación superior potencia el aprendizaje y la evaluación académica significativa. Revista Científica.

Chasquibol Calongos, C., Flores Cueva, D. V., & Moreno Muro, J. P. (2022). La gestión escolar basada en el pensamiento complejo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 2246-2263. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3677

Chiavenato, I. (2018). Introducción a la Teoría General de la Administración (10.ª ed.). McGraw-Hill.

Code INTEF. (2026). Marco de competencia digital docente en inteligencia artificial (IA). Generalitat de Catalunya.

De la Puente Acosta, A., et al. (2024). Transformación de la gestión educativa hacia escuelas del siglo XXI. Revista REG.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio. Revista Curriculum y Formación del Profesorado, 6(1-2), 1-14. http://www.redalyc.org/pdf/56751267002.pdf

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2011). El cambio educativo: Guía de planeación para maestros. Trillas.

Gámez Cavazos, D. A., & Toscano Moctezuma, J. A. (2023). Importancia del liderazgo transformacional en la cultura y resultados organizacionales: Una revisión sistémica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 1108-1126. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8748

González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Martin-Fiorino, V., & Cachicatari-Vargas, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. Comunicar: Revista de Comunicación y Educación, 30(70), 71-83. https://doi.org/10.3916/C70-2022-06

Guanoluisa, M. (2025). Metodologías para el desarrollo del pensamiento computacional. Pedagogical Constellations.

Gutiérrez-Aguilar, J., et al. (2024). Determinantes del pensamiento computacional en estudiantes de educación básica como habilidades genéricas para la vida. Revista de Educación.

Intriago Cedeño, A. R., Álava Montesdeoca, L. Y., & López Vera, Y. E. (2025). Innovación en la gestión educativa: Revisión sistemática. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(1), 561. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3360

Kroff Trujillo, F., & Bellemans Fagalde, P. (2026). IA en la educación superior: una revisión sistemática (2020–2025). Revista Educación Las Américas, 15(2).

LLerena Ramos, M. A., & Castillo Mayorga, J. E. (2025). Liderazgo distribuido y su impacto en la autogestionabilidad del aprendizaje en comunidades escolares. SAGA Revista Científica Multidisciplinar, 2(1), 204-216. https://doi.org/10.63415/saga.v2i1

Molina-Gutiérrez, T. d. J., Mejías de Parra, T., & Luzardo-Martínez, H. (2024). La cultura de investigación y el contexto de acción del investigador. Cienciamatria, 10(18), 62-88. https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1234

Morales-Granados, M. Y., & Useche-Cogollo, L. T. (2024). Hacia una gestión educativa integral desde la teoría de la complejidad: Jornadas educativas regulares y extendidas. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 12(2), 123-133. https://doi.org/10.15649/2346030X.3815

Moreira Roberto, A., & Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: Un estudio de casos múltiples. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28(1), 217-240. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Parada Camargo, J. E., Aguillón Nocua, M. A., & Zambrano Vargas, S. M. (2023). Emprendimiento y educación: un enfoque desde el pensamiento complejo. Revista Venezolana de Gerencia (RVG), 28(9), 757-776. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.47

Peirce, C. S. (1974). La ciencia de la semiótica. Nueva Versión.

Ramírez Montoya, M. S., Basabe, F. E., Arroyo, M. C., Patiño Zúñiga, I. A., & Portuguez-Cano, M. (2024). Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación (1.ª ed.). Octaedro.

Román Villegas, M. A. (2026). Significación pedagógica en entornos virtuales: Estudio hermenéutico-semiótico sobre la formación de docentes innovadores. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10(1), 3601-3613. https://doi.org/10.37811.22488

Ropa-Carrión, B., Alarma-Flores, M., Carranza-López, A. O., Flores-Miranda, C., & Ruiz-Espinosa, J. E. (2024). Gestión de las escuelas en el nuevo milenio: Un compromiso con el aprendizaje generacional. e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 2, 1-25. https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.103

Rosabal Victoria, S., & Cerdas Montano, V. (2025). Liderazgo educativo desde la perspectiva de la complejidad. Revista Saberes Educativos, 14, 1-27. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.77614

UNESCO. (2021). Recomendaciones sobre la ética de la Inteligencia Artificial. https://unesdoc.unesco.org

Vaillant, D. (2025). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional. OEI. https://doi.org/10.54876/JGWK6472

Villela Cervantes, C. E. M., & Andrade Salazar, J. A. (2023). La educación holodramática y transmetódica: Perspectivas desde la complejidad y la transdisciplinariedad. Revista Académica CUNZAC, 6(2), 129-148. https://doi.org/10.46780/cunzan.v6i110

Vivas, M., & Núñez, J. (2024). Estrategias de gestión educativa y su impacto en la calidad. Dialnet.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 366(1881), 3717-3725. https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118

Wing, J. M. (2010). Computational Thinking: What and Why? Carnegie Mellon University. http://www.cs.cmu.edu

Zito Iglesias, M. (2024). Percepciones de liderazgo distribuido: Estudio de caso de un liceo público en Montevideo. Cuadernos de Investigación Educativa, 15(2), 1-17. https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN EMPÍRICA.

Autor: Hernán Giraldo Salas
Filiación: Universidad Católica de Santo Domingo
Correo electrónico: hergisal@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8707-2746
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5368*

p.p. 264 - 272

RESUMEN

RESUMEN El presente artículo se enfoca en analizar las nociones empíricas sobre la igualdad de género en el contexto de la educación básica en las instituciones educativas secundarias de la zona sur de Barranquilla, Latinoamérica y el mundo. Se precisa abordar en la literatura científica existente, a nivel internacional y nacional, de qué manera las dinámicas sociales, familiares y escolares impactan las percepciones y prácticas de igualdad entre estudiantes, docentes y familias. Esto incluye la identificación de factores que propician o limitan la equidad de género en el ámbito escolar y el análisis del contenido curricular para evaluar cómo se representan los estereotipos y roles al respecto. El trabajo se basa en una revisión empírica de carácter documental donde se pretende generar una noción que contribuya al fortalecimiento de un enfoque educativo inclusivo y equitativo, lo cual coadyuve a la construcción de una comunidad educativa respetuosa de la diversidad de género y comprometida con la justicia social. Al término de la revisión, es posible concluir que los trabajos muestran el intento por desafiar las jerarquías y desigualdades, promoviendo la igualdad de derechos, oportunidades y trato para la mujer y el hombre por igual.

Palabras clave: género, educación básica, prácticas de igualdad.

GENDER EQUALITY IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: AN EMPIRICAL REVIEW

ABSTRACT

This article focuses on analyzing empirical notions regarding gender equality in the context of basic education in secondary schools in the southern zone of Barranquilla, Latin America, and the world. It aims to address, through existing international and national scientific literature, how social, family, and school dynamics impact perceptions and practices of equality among students, teachers, and families. This includes identifying factors that promote or limit gender equity in the school environment and analyzing curricular content to assess how stereotypes and roles are represented in this regard. The work is based on an empirical documentary review intended to generate a notion that contributes to strengthening an inclusive and equitable educational approach, fostering the construction of an educational community that respects gender diversity and is committed to social

CITA EN APA:

Giraldo Salas, H. (2026). Igualdad de género en las instituciones de educación secundaria: una revisión empírica. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 17–26. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

justice. At the end of the review, it is possible to conclude that the works demonstrate an attempt to challenge hierarchies and inequalities, promoting equal rights, opportunities, and treatment for women and men alike.

Keywords: gender, basic education, equality practices.

ÉGALITÉ DES GENRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UNE REVUE EMPIRIQUE

RÉSUMÉ

Le présent article se concentre sur l'analyse des notions empiriques relatives à l'égalité des genres dans le contexte de l'enseignement de base, au sein des établissements d'enseignement secondaire de la zone sud de Barranquilla, en Amérique latine et dans le monde. Il s'agit d'aborder, à travers la littérature scientifique existante aux niveaux national et international, la manière dont les dynamiques sociales, familiales et scolaires influencent les perceptions et les pratiques d'égalité entre élèves, enseignants et familles. L'analyse comprend également l'identification des facteurs qui favorisent ou limitent l'équité de genre en milieu scolaire, ainsi qu'un examen du contenu curriculaire pour évaluer la manière dont les stéréotypes et rôles y sont représentés. Ce travail repose sur une revue empirique de type documentaire visant à générer une compréhension qui contribue au renforcement d'une approche éducative inclusive et équitable, afin de construire une communauté éducative respectueuse de la diversité des genres et engagée en faveur de la justice sociale. À l'issue de cette revue, il est possible de conclure que les travaux reflètent une volonté de remettre en question les hiérarchies et les inégalités, en promouvant l'égalité des droits, des opportunités et du traitement entre les femmes et les hommes.

Mots-clés : genre, enseignement de base, pratiques d'égalité.

IGUALDADE DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO: UMA REVISÃO EMPÍRICA

RESUMO

Este artigo foca na análise das noções empíricas sobre a igualdade de gênero no contexto da educação básica em instituições de ensino secundário na zona sul de Barranquilla, na América Latina e no mundo. Busca-se abordar, na literatura científica existente em nível nacional e internacional, de que maneira as dinâmicas sociais, familiares e escolares impactam as percepções e práticas de igualdade entre estudantes, docentes e famílias. Inclui-se a identificação de fatores que favorecem ou limitam a equidade de gênero no ambiente escolar, bem como a análise do conteúdo curricular para avaliar como são representados os estereótipos e papéis de gênero. O trabalho baseia-se em uma revisão empírica de caráter documental, com o objetivo de gerar uma noção que contribua para o fortalecimento de uma abordagem educativa inclusiva e equitativa, promovendo a construção de uma comunidade educativa respeitosa da diversidade de gênero e comprometida com a justiça social. Ao final da revisão, é possível concluir que os estudos demonstram a tentativa de desafiar hierarquias e desigualdades, promovendo a igualdade de direitos, oportunidades e tratamento entre mulheres e homens.

Palavras-chave: gênero, educação básica, práticas de igualdade.

Introducción

La igualdad de género en la educación se ha consolidado como un imperativo ético para los organismos internacionales, trascendiendo el discurso político para ubicarse como un factor esencial en el desarrollo sostenible y la justicia social. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han posicionado la equidad de género como un eje transversal en sus agendas, desde la histórica Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hasta los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de 2015. Este marco global busca empoderar a mujeres y niñas, reconociendo que la educación no es solo un derecho fundamental, sino el mecanismo más eficaz para

desmantelar las desigualdades estructurales que históricamente han limitado el potencial humano de la mitad de la población mundial.

Desde una perspectiva de bienestar integral, la OMS (2015) vincula directamente la equidad educativa con la mejora sustancial de la salud física y mental de niños y adolescentes, alertando sobre las consecuencias de la exclusión. Al respecto, se subraya cómo las brechas en el acceso y permanencia escolar perpetúan ciclos intergeneracionales de pobreza y violencia, afectando desproporcionadamente la estabilidad emocional de las niñas (OMS, 2019). Contextualizando en Latinoamérica, la CEPAL (2017) advierte que, aunque existen avances normativos, estos resultan insuficientes ante una organización social que naturaliza la desigualdad; por tanto, se demanda trascender las acciones afirmativas puntuales hacia políticas públicas que faciliten una incorporación real de la mujer en espacios masculinizados, promoviendo un cambio estructural profundo.

Sin embargo, la escuela no es un espacio neutro; a menudo actúa como una caja de resonancia donde se reproducen, de manera sutil pero efectiva, los sesgos culturales a través de lo que se denomina el currículo oculto. Garrido (2023) sostiene que los sistemas educativos tradicionales tienden a fortalecer estereotipos mediante relaciones simbólicas y psíquicas que ubican a la mujer en desventaja, validando roles pasivos frente a una dominancia masculina naturalizada. Esta dinámica implica que la desigualdad no solo reside en el acceso a la matrícula, sino en las interacciones diarias, los materiales didácticos y las expectativas diferenciadas que los docentes proyectan sobre sus estudiantes, convirtiendo al aula en un espacio donde se debe luchar activamente contra la perpetuación de jerarquías de género heredadas.

En el ámbito nacional, Colombia ha intentado responder a estos desafíos mediante un andamiaje jurídico robusto, destacando la Ley 1257 de 2008 y el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022), instrumentos diseñados para erradicar la discriminación y promover la equidad. No obstante, el Departamento Nacional de Planeación (2019) reconoce que la correlación entre el acceso a la educación y el desarrollo económico es vital, aunque la implementación de estas normativas enfrenta barreras significativas en los territorios. La brecha entre la ley escrita y la realidad escolar es palpable, especialmente en regiones vulnerables como el departamento del Atlántico, donde la precariedad institucional y los arraigos culturales dificultan la materialización de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y garante de derechos.

Aunado a lo anterior, la figura del docente emerge como un actor crítico cuya formación —o la falta de esta— puede catalizar o frenar los avances hacia la igualdad sustantiva en las instituciones educativas. Investigaciones en el contexto hispanoamericano, como las de Miralles (2020) y Margalejo (2021), evidencian que la ausencia de competencias en coeducación durante la formación inicial del profesorado perpetúa una praxis pedagógica ciega al género. Sin una capacitación que les permita deconstruir sus propios prejuicios y dotarles de herramientas para gestionar la diversidad, los docentes pueden convertirse involuntariamente en reproductores de violencias simbólicas, lo que hace urgente revisar los programas de licenciatura y actualización para alinear el "saber pedagógico" con las demandas de equidad del siglo XXI.

La evidencia empírica recabada por el Observatorio de Educación de la Universidad del Atlántico (2020) confirma que las niñas y adolescentes de la región enfrentan barreras estructurales complejas, que van más allá de lo económico. Factores como la violencia de género, la rigidez de los roles domésticos y la escasa representación femenina en posiciones de liderazgo educativo configuran un escenario adverso. A esto se suma un enfoque curricular que, en la práctica, carece de perspectiva de género, obstaculizando la igualdad real. En Barranquilla, aunque la Secretaría de Educación (2021) reporta esfuerzos institucionales, estos suelen carecer de la continuidad y el seguimiento técnico necesarios para transformar las actitudes discriminatorias arraigadas en el tejido social local.

Específicamente en la zona sur de Barranquilla, las dinámicas socioculturales tradicionales ejercen una

presión considerable en la configuración de los roles de género, desafiando la capacidad de respuesta de la escuela. Resulta vital que las instituciones adopten políticas inclusivas y estrategias pedagógicas que no solo promuevan la igualdad de oportunidades binaria, sino que reconozcan la complejidad actual de la identidad. Como se ha mencionado, el género hoy trasciende la dicotomía hombre-mujer, abarcando un espectro de identidades que cuestionan las normas hegemónicas; ignorar esta realidad en el aula solo incrementa el riesgo de exclusión y violencia escolar, exigiendo una adaptación curricular y convivencial inmediata.

De allí que el propósito central de este artículo sea analizar las nociones empíricas sobre la igualdad de género en el contexto de la educación básica en las instituciones de la zona sur de Barranquilla. A través de una revisión documental rigurosa, se busca identificar las barreras persistentes, tales como la discriminación solapada y los estereotipos vigentes, con el fin de proponer estrategias fundamentadas. El objetivo último es contribuir al diseño de una formación docente con perspectiva de género y a la construcción de currículos que reflejen la diversidad, garantizando una educación libre de prejuicios donde la igualdad de oportunidades sea una vivencia cotidiana para todos los estudiantes, independientemente de su sexo o identidad de género.

Fundamentación Teórica: Hacia una Comprensión Sistémica del Género en la Escuela

Para abordar la igualdad de género en el escenario educativo, es imperativo partir de la distinción conceptual entre el sexo, entendido como una categoría biológica, y el género, concebido como una construcción social y cultural que asigna roles, comportamientos y expectativas diferenciadas. Garrido (2023) sostiene que los estereotipos de género no son naturales, sino que forman parte de un sistema de relaciones simbólicas que históricamente ha ubicado a lo femenino en una posición de subordinación frente a lo masculino. En el contexto escolar, esta construcción social se normaliza a través de discursos y prácticas cotidianas que, si no son cuestionadas críticamente, terminan por naturalizar la desigualdad como si fuera un destino biológico inevitable, invisibilizando las estructuras de poder que operan dentro del aula.

En este orden de ideas, surge la necesidad de diferenciar entre la escuela mixta y la coeducación, dos conceptos que a menudo se confunden en la praxis pedagógica pero que poseen implicaciones radicalmente distintas. Mientras la escuela mixta se limita a la agrupación física de niños y niñas en un mismo espacio sin alterar el modelo androcéntrico, Margalejo (2021) aclara que la coeducación implica una intervención consciente y planificada para corregir los sesgos sexistas y promover el desarrollo integral de la personalidad al margen del género. La coeducación, por tanto, no es una simple convivencia, sino un modelo educativo que busca la eliminación de las jerarquías culturales, exigiendo una reingeniería institucional que valore por igual las experiencias y saberes históricamente asociados a lo masculino y a lo femenino.

Un elemento central en esta discusión teórica es el concepto de "currículo oculto", entendido como el conjunto de normas, valores y creencias no explícitas que se transmiten en la escuela y que suelen tener más impacto que los contenidos formales. Vernia (2024) advierte que, a través de este currículo invisible, se refuerzan brechas de género sutiles, como la validación de ciertas conductas para los varones (liderazgo, fuerza) y otras para las mujeres (obediencia, orden), lo cual influye directamente en la autopercepción y la elección profesional futura. Desvelar este currículo oculto es fundamental para entender por qué, a pesar de la igualdad formal en el acceso a la matrícula, persisten desigualdades sustanciales en el trato, las expectativas académicas y la distribución del poder dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, la teoría de la socialización de género debe analizarse hoy bajo la luz de los nuevos consumos culturales y las dinámicas mediáticas que atraviesan la vida de los estudiantes de secundaria. Cebrián (2021) argumenta que los productos culturales como el anime y las redes sociales actúan como potentes agentes pedagógicos informales que a menudo perpetúan roles tradicionales y violencia

simbólica mediante la hipersexualización de la figura femenina. Esto implica que la escuela no es el único agente socializador; por el contrario, compite con narrativas externas que modelan la identidad de género, lo que obliga a las instituciones a desarrollar una pedagogía crítica que dote al estudiantado de herramientas para decodificar y resistir estos mensajes estereotipados que consumen diariamente.

Finalmente, es crucial integrar la perspectiva de la interseccionalidad para comprender que la desigualdad de género no opera de manera aislada, sino que se articula con otras variables como la clase social, la etnia y el contexto geográfico. Villavicencio et al. (2023) enfatizan que la equidad debe ser analizada desde los Derechos Humanos, reconociendo que las barreras que enfrenta una estudiante en la zona sur de Barranquilla están atravesadas por condiciones socioeconómicas específicas que agudizan la exclusión de género. Por ende, cualquier fundamentación teórica sobre la igualdad en la educación secundaria debe renunciar a las visiones universalistas para adoptar un enfoque situado, que comprenda cómo las dinámicas locales reconfiguran y, a veces, exacerban las desigualdades globales entre hombres y mujeres.

Revisión empírica

Al adentrarse en el abordaje internacional de la temática, es imperativo considerar el aporte de Suárez et al. (2023) , quienes analizaron el papel de la educación en la promoción de la igualdad de género y la diversidad en el contexto latinoamericano. Su estudio integra variables complejas como las políticas públicas, las experiencias de mujeres en campos masculinizados y la influencia de los estereotipos, revelando en sus hallazgos la necesidad urgente de optimizar la formación docente y los materiales didácticos. De igual forma, identificaron desafíos futuros y limitaciones metodológicas en la investigación regional, sugiriendo que, sin una intervención estructural en las políticas educativas, la equidad seguirá siendo una aspiración retórica más que una realidad tangible en las aulas.

Complementando esta visión macro, Riveros y Vásquez (2025) ofrecen una revisión sistemática exploratoria sobre las políticas públicas y educativas para la equidad de género en Latinoamérica. Su análisis permite comprender que, si bien existen marcos legislativos robustos en la región, la implementación práctica en las escuelas secundarias suele fragmentarse debido a la falta de seguimiento y presupuesto. Este trabajo es crucial para entender que la brecha no es necesariamente legal, sino operativa, y que las dinámicas de poder dentro de las instituciones educativas a menudo replican las desigualdades sociales externas, invisibilizando los esfuerzos normativos estatales.

En el contexto europeo, específicamente en España, García (2022) destaca el desarrollo de un performance teatral creado por estudiantes de Formación Profesional para alumnos de secundaria, con el propósito de prevenir la violencia de género. Esta propuesta valida el teatro como una metodología eficaz para transformar el aula en un espacio creativo y participativo, permitiendo visibilizar y deconstruir las microviolencias que suelen pasar desapercibidas en la convivencia diaria. Simultáneamente, Vernia (2024) argumenta que la educación artística no es mero entretenimiento, sino un vehículo para la coeducación y la empleabilidad; sus resultados indican que, a pesar del potencial del arte, aún persiste una brecha de género en ciertas actividades educativas, lo que demanda una revisión curricular que incluya optatividades orientadas a mejorar la formación en igualdad.

En este marco de transformación pedagógica, Margalejo (2021) apunta que la coeducación surge como una respuesta necesaria para superar los modelos de enseñanza tradicionales. El autor señala que, aunque el concepto de igualdad educativa está presente en las leyes, la principal barrera para su materialización es la deficiente formación inicial del profesorado. En sintonía con esto, Miralles (2020) abordó la necesidad de incorporar la perspectiva de género en dicha formación inicial para cumplir con la Agenda 2030, proponiendo una guía de buenas prácticas que asegure que los futuros docentes no solo conozcan la teoría de género, sino que posean las competencias para aplicarla transversalmente en su práctica didáctica.

Por otra parte, el análisis de los consumos culturales juveniles resulta vital para comprender la perpetuación de estereotipos. Cebrián (2021) analizó cómo el anime influye en la construcción de identidades de género, destacando que géneros como el Shōnen a menudo hipersexualizan a la mujer y la relegan a roles subordinados, fortaleciendo estereotipos patriarcales mediante violencia simbólica. Entre sus conclusiones más relevantes, destaca la urgencia de implementar políticas culturales y educativas que fomenten una lectura crítica de estos medios, favoreciendo el empoderamiento de las mujeres y desafiando las narrativas sexistas que los estudiantes consumen fuera del horario escolar.

Ampliando el espectro hacia la convivencia escolar, González (2020) aporta aproximaciones conceptuales desde la teoría ecológica, proponiendo un plan de acción que entiende la escuela como un microsistema interconectado. Su investigación sugiere que la igualdad de género no puede abordarse como un tema aislado, sino que depende de la calidad de las interacciones en el entorno escolar global. Este enfoque ecológico es fundamental para diseñar estrategias de intervención que no solo se centren en el individuo, sino que modifiquen el clima institucional, previniendo conductas discriminatorias desde una perspectiva sistémica y relacional.

En el ámbito latinoamericano, Rivero (2020) se adentra en el contexto venezolano para comprender el saber pedagógico docente en relación con la educación inclusiva, revelando que este se construye a partir de experiencias vividas y emociones, donde la universidad es una fuente teórica pero la práctica diaria es la que define el actuar. Paralelamente, Barrios (2021) identificó en su estudio actitudinal que las nuevas generaciones mantienen posiciones neutras o poco claras frente a temas como la orientación sexual y la estructura de pareja, evidenciando la persistencia de prejuicios solapados. Esto subraya la necesidad de que los espacios educativos promuevan activamente una mentalidad de equidad, superando la neutralidad que a menudo esconde actitudes discriminatorias latentes.

Desde Costa Rica, Vargas (2021) precisa la discusión sobre la evaluación en secundaria, abogando por un enfoque pluralista sensible a las desigualdades y discriminaciones. Sus conclusiones señalan que la evaluación no debe ser solo académica, sino que debe potenciar ambientes de sana convivencia libres de violencia de género. Complementariamente, desde Ecuador, Villavicencio et al. (2023) especifican que la equidad de género es una necesidad latente para la calidad educativa, asumiendo la inclusión como un derecho humano que debe desplegarse bajo principios de no discriminación y libertad, lo cual ratifica que la región comparte desafíos estructurales similares en la búsqueda de la igualdad.

Ya en el contexto colombiano, López (2025) generó una aproximación teórica sobre la educación inclusiva desde el "hacer pedagógico", encontrando que los docentes emplean metodologías adaptativas de manera empírica, careciendo a menudo de fundamentación técnica. Esta investigación ilumina cómo los docentes son actores clave, pero requieren capacitación formal para asegurar el éxito en la promoción de igualdad de oportunidades. A su vez, Rincón (2023) y Pedraza (2022) abordan la violencia de género y la educación para la paz respectivamente; mientras Rincón analiza las repercusiones comunicativas de la violencia en la vida cotidiana, Pedraza estructura una propuesta de formación integral que vincula indisociablemente la paz duradera con la transformación de las relaciones de género y la adopción de nuevas masculinidades.

Aterrizando en la realidad local de Barranquilla, Gómez (2021) presenta estadísticas alarmantes sobre la violencia de género en instituciones educativas del sur de la ciudad. Su informe anual del Observatorio Local evidencia que las agresiones no son hechos aislados, sino patrones recurrentes que afectan desproporcionadamente a las estudiantes mujeres, limitando su participación y rendimiento académico. Estos datos empíricos son fundamentales para justificar la necesidad de intervenciones localizadas, demostrando que las políticas nacionales a menudo no logran permear las dinámicas de violencia

específicas que se viven en los entornos escolares de esta zona.

En concordancia con lo anterior, González, Gil y Valencia (2022) investigaron el impacto específico de los estereotipos de género en la educación en Barranquilla. Sus hallazgos confirman que las expectativas diferenciadas sobre el rendimiento en áreas como matemáticas o ciencias siguen vigentes en el imaginario docente y estudiantil de la ciudad. Este estudio corrobora que la cultura caribeña tradicional influye en la perpetuación de roles, donde a los hombres se les asignan características de liderazgo y racionalidad, mientras que a las mujeres se les vincula con el cuidado y la pasividad, obstaculizando su desarrollo integral.

Finalmente, respecto a la problemática curricular, Garrido (2023) critica cómo los currículos tradicionales actúan como sistemas de relaciones simbólicas que ubican a las mujeres en desventaja, reproduciendo roles donde las niñas son pasivas y los niños dominantes. Por su parte, Bibiana (2021) realiza una aproximación a los sesgos en las representaciones sociales heredadas, situando a la mujer en la educación superior y abordando los desafíos que implica la incorporación de las TIC. Ambos autores coinciden en que el currículo no es un documento inerte, sino un territorio de disputa política y social; por tanto, cualquier intento de reforma educativa en la secundaria debe pasar obligatoriamente por una reingeniería de los contenidos y las prácticas pedagógicas para desmantelar la arquitectura de la desigualdad desde la raíz.

Conclusiones y reflexiones

La revisión de los estudios empíricos permite concluir que, si bien las instituciones de educación secundaria han iniciado procesos para desafiar las jerarquías y desigualdades históricas, la paridad real sigue siendo una asignatura pendiente. Se evidencia que el manejo de la masculinidad hegemónica frente a la feminidad continúa imponiéndose en las distintas áreas del quehacer escolar, perpetuando una división sexual del trabajo académico donde a los hombres se les adjudican roles de mayor liderazgo y competencia técnica, mientras que a las mujeres se les vincula con expectativas de pasividad o cuidado, limitando su proyección integral.

Un hallazgo determinante en este análisis es el rol crítico que desempeña el cuerpo docente como agente que puede perpetuar o transformar estas inequidades. La evidencia sugiere que, a pesar de las buenas intenciones, gran parte del profesorado carece de herramientas pedagógicas concretas y de una formación en coeducación que les permita identificar sus propios sesgos inconscientes. En consecuencia, la práctica docente a menudo reproduce las mismas brechas que la teoría intenta cerrar, lo que subraya la urgencia de trascender la capacitación técnica para avanzar hacia una deconstrucción profunda del "hacer pedagógico", garantizando que los maestros actúen verdaderamente como garantes de derechos y no como replicadores de prejuicios culturales.

En concordancia con lo anterior, se expresa la necesidad imperiosa de desmitificar los estereotipos y roles de género tradicionales, lo cual contribuiría sustancialmente a la transformación de las dinámicas educativas y sociales. No obstante, pese a las evoluciones discursivas en la sociedad contemporánea, aún persisten prácticas micro-políticas donde son notables las desigualdades. El reconocimiento equitativo debe ir más allá de la simple búsqueda de un equilibrio estadístico en la matrícula; precisa la consolidación del respeto y la dignidad humana como valores intransigentes, insertando al campo educativo como el escenario principal para promover esta nueva ética relacional, en corresponsabilidad con el núcleo familiar.

Al respecto del currículo educativo, se confirma que sus manifestaciones tradicionales —y especialmente su dimensión oculta— han fortalecido los estereotipos al entablar un sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas que ubica a las mujeres en una posición desventajosa. La revisión de las consideraciones empíricas permite establecer que, si bien la familia es el primer agente socializador capaz de demarcar el rumbo de la equidad, la escuela actúa como el componente legitimador que consolida o desafía esas percepciones primarias. Por tanto, un currículo acrítico no es neutral, sino que se convierte

en un mecanismo activo de reproducción de la desigualdad a través de los contenidos, el lenguaje y las expectativas académicas.

Específicamente en el contexto de la zona sur de Barranquilla, las conclusiones apuntan a una disonancia significativa entre la normativa nacional y la realidad vivida en las aulas. Los patrones culturales arraigados en la región, sumados a los índices de violencia de género identificados en los informes locales, actúan como barreras de resistencia que dificultan la implementación de políticas inclusivas. Esto sugiere que las estrategias globales no pueden aplicarse de manera genérica; se requiere una intervención contextualizada que dialogue con las dinámicas socioculturales propias del Caribe colombiano, abordando las tensiones específicas que enfrentan las estudiantes en sus comunidades para que la escuela sea verdaderamente un espacio seguro y emancipador.

En tal sentido, es posible concluir que, mientras los fundamentos teóricos y legales sobre la equidad de género han sentado bases sólidas para una transformación, la ineficacia operativa en el despliegue de los currículos y la falta de formación docente especializada han provocado que las desigualdades persistan y se sostengan en el tiempo. Este hallazgo revela que la problemática no es de ausencia de leyes, sino de praxis; por ende, sin una reingeniería institucional que alinee el discurso político con la práctica cotidiana del aula, es improbable que se gesten avances significativos en la construcción de una sociedad escolar verdaderamente justa e igualitaria.

Referencias

Barrios Rada, C. R. (2021). Estudio actitudinal de la igualdad de género: Análisis de categorías específicas en el ámbito universitario. *Educación Superior*, 8(2), 17-26.

Bibiana Ruiz, C. (2021) Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género* Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 53 (98). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515568676010

Cebrián Rodríguez, J. (2021). El impacto del anime en la igualdad de género: retos y oportunidades para la política cultural (Tesis doctoral) Universidad de Zaragoza.

García, Y. P. (2022). Teatro aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: un estudio de caso en el ámbito de la formación profesional (Tesis doctoral) Universidad de Valladolid.

Garrido, A. (2023). Currículos y estereotipos de género: Un análisis crítico. Editorial Educativa.

Gómez, L. (2021). Estadísticas de violencia de género en instituciones educativas del sur de Barranquilla. Informe Anual Observatorio Local.

González, E. A. E. (2020). Aproximaciones conceptuales de la teoría ecológica para la convivencia escolar: Un plan de acción. SINOPSIS EDUCATIVA. *Revista venezolana de investigación*, 20(2), 16-23.

González, R., Gil, M., & Valencia, S. (2022). Impacto de los estereotipos de género en la educación en Barranquilla. Ediciones Universitarias.

Margalejo Sanabria, Y. (2021). Coeducación e igualdad de género en la etapa de secundaria. Estereotipos de género y formación docente. Universidad Abierta de Cataluña (UOC). http://hdl.handle.net/10609/133892

Miralles-Cardona, C. (2020). Estudio exploratorio de las percepciones, competencias y actitudes de docentes en formación hacia la igualdad de género (Tesis doctoral) Universidad de Alicante.

Observatorio de Educación de la Universidad del Atlántico. (2020). Informe sobre equidad de género en la educación básica del Atlántico. Universidad del Atlántico.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Educación y género: Promoviendo la igualdad de género en la educación. UNESCO.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Salud de la mujer. OMS.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Addressing violence against women in health and multisectoral policies: a global status report. OMS.

Pedraza Goyeneche, C. E. (2022). Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de las mujeres y de las nuevas masculinidades (Tesis doctoral) Universidad de Granada.

Riveros, F.; Vásquez, K. (2025) Análisis de políticas públicas y educativas para la equidad de género en Latinoamérica: una revisión sistemática exploratoria. *Sinergia Académica*, 8 (Especial 1), 231-251. https://doi.org/10.51736/sgbert75

Rincón Vega, A. M. (2023). Violencia de género: repercusiones en la comunicación de las mujeres en Colombia (Tesis doctoral) Universidad de Alicante.

Rivero, J. (2020). Aproximación a la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva. (Tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Suárez León, A. E., Romero Guerrero, M. D. C., Torres Cueva, M. R., Torres Cueva, M. R., Jácome Guano, G. D. P., & Segura Sánchez, L. D. R. (2023). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de género y la diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 4526-4540. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5676

Vernia Carrasco, A. M. (2024). Brecha en la igualdad de género en las aulas de Educación Secundaria. Educación artística. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 37–48. https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.4584

Vargas-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. 10.15517/aie.v21i3.48154

Villavicencio-Mera, A.; Salcedo-Quijije, J.; Delgado-Muñoz, M. (2023) La equidad de género desde el contexto de la inclusión educativa en Ecuador. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, IX (2) Edición Especial II.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

PARTICULARIDADES EPISTÉMICAS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

Autor: Hilda Cristina Cumplido Vergara
Filiación: Educativa Simón Araujo, Sincelejo, Sucre – Colombia
Correo electrónico: hildacumplido@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3904-4967
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5369*

p.p. *273 - 288*

Resumen
El presente artículo de revisión tiene como propósito desarrollar un constructo teórico que sustente la contextualización del aprendizaje como fundamento didáctico para la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Primaria, tomando como referencia la experiencia de la Institución Educativa Simón Araujo, sede Minuto de Dios (Sincelejo, Sucre). La investigación emerge de la problemática asociada al bajo rendimiento académico en matemáticas, evidenciado en desempeños consistentemente inferiores al promedio institucional. El análisis se fundamenta en referentes teóricos como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1986) y los postulados sobre enseñanza contextualizada de Rioseco y Romero (2014). Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo enmarcado en el paradigma sociocrítico, utilizando la investigación-acción como estrategia orientadora. Las técnicas de recolección de información comprendieron entrevistas semiestructuradas, observaciones sistemáticas y análisis documental. Los hallazgos demuestran que la implementación de estrategias contextualizadas favorece sustancialmente la comprensión conceptual y la motivación estudiantil hacia las matemáticas. En conclusión, la contextualización se erige como una alternativa epistémica y didáctica pertinente para promover prácticas pedagógicas significativas, contribuyendo así a la transformación educativa y al mejoramiento de la calidad del aprendizaje matemático.

Palabras clave: contextualización; enseñanza de la matemática; aprendizaje significativo; educación básica primaria.

EPISTEMIC PECULIARITIES OF CONTEXTUALIZATION IN EDUCATION

ABSTRACT
This review article aims to develop a theoretical construct supporting learning contextualization as a didactic foundation for teaching mathematics in Primary Basic Education, based on the experience observed at the Simón Araujo Educational Institution, Minuto de Dios branch (Sincelejo, Sucre). The research stems from the problem of low academic performance in mathematics, reflected in results consistently below the institutional average. The analysis is grounded in theoretical frameworks such as Ausubel's meaningful learning theory, Vygotsky's

CITA EN APA:

Cumplido Vergara, H. C. (2026). Particularidades epistémicas de la contextualización en la educación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 17–26. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

sociocultural approach (1986), and the principles of contextualized teaching proposed by Rioseco and Romero (2014). Methodologically, a qualitative approach rooted in the socio-critical paradigm is adopted, employing action research as a guiding strategy. Data collection techniques included semi-structured interviews, systematic observations, and documentary analysis. The findings evidence that the incorporation of contextualized strategies substantially favors conceptual understanding and student motivation toward mathematics. Consequently, it is concluded that contextualization constitutes a pertinent epistemic and didactic alternative to promote meaningful pedagogical practices, contributing to educational transformation and the improvement of mathematical learning quality.

Keywords: contextualization; mathematics teaching; meaningful learning; primary basic education.

PARTICULARITÉS ÉPISTÉMIQUES DE LA CONTEXTUALISATION EN ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Le présent article de revue vise à développer un construit théorique soutenant la contextualisation de l'apprentissage comme fondement didactique pour l'enseignement des mathématiques dans l'Éducation de Base Primaire, en prenant pour référence l'expérience de l'Établissement Éducatif Simón Araujo, site Minuto de Dios (Sincelejo, Sucre). La recherche découle de la problématique liée au faible rendement académique en mathématiques, mis en évidence par des performances systématiquement inférieures à la moyenne institutionnelle. L'analyse s'appuie sur des cadres théoriques tels que la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel, l'approche socioculturelle de Vygotsky (1986) et les postulats sur l'enseignement contextualisé de Rioseco et Romero (2014). Sur le plan méthodologique, une approche qualitative inscrite dans le paradigme sociocritique est adoptée, utilisant la recherche-action comme stratégie directrice. Les techniques de collecte d'informations ont inclus des entretiens semi-structurés, des observations systématiques et une analyse documentaire. Les résultats démontrent que l'intégration de stratégies contextualisées favorise substantiellement la compréhension conceptuelle et la motivation des élèves envers les mathématiques. En conclusion, la contextualisation s'érige comme une alternative épistémique et didactique pertinente pour promouvoir des pratiques pédagogiques significatives, contribuant ainsi à la transformation éducative et à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage mathématique.

Mots-clés : contextualisation ; enseignement des mathématiques ; apprentissage significatif ; éducation de base primaire.

PARTICULARIDADES EPISTÊMICAS DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

RESUMO

O presente artigo de revisão tem como objetivo desenvolver um construto teórico que sustente a contextualização da aprendizagem como fundamento didático para o ensino da matemática na Educação Básica Primária, considerando a experiência na Instituição Educativa Simón Araujo, sede Minuto de Dios (Sincelejo, Sucre). A pesquisa origina-se da problemática do baixo rendimento acadêmico em matemática, refletido em desempenhos consistentemente inferiores à média institucional. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos como a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a abordagem sociocultural de Vygotsky (1986) e as proposições de ensino contextualizado de Rioseco e Romero (2014). Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa inserida no paradigma sociocrítico, empregando a pesquisa-ação como estratégia orientadora. As técnicas de coleta de informações incluíram entrevistas semiestruturadas, observações sistemáticas e análise documental. Os achados evidenciam que a incorporação de estratégias contextualizadas favorece substancialmente a compreensão conceitual e a motivação estudantil para a matemática. Conclui-se, portanto, que a contextualização constitui uma

alternativa epistêmica e didática pertinente para promover práticas pedagógicas significativas, contribuindo para a transformação educacional e a melhoria da qualidade da aprendizagem matemática.

Palavras-chave: contextualização; ensino da matemática; aprendizagem significativa; ensino fundamental.

INTRODUCCIÓN

Un aspecto para considerar es que, la enseñanza de las matemáticas en la educación básica primaria continúa enfrentando retos persistentes que limitan el desarrollo integral y académico de los estudiantes, principalmente en el contexto colombiano. Por esta razón, diversos informes nacionales han señalado que los niños y niñas presentan dificultades significativas en la comprensión de conceptos matemáticos fundamentales, lo cual se relaciona, en gran medida, con la prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización, la repetición mecánica y la resolución de ejercicios desprovistos de sentido para los aprendices. Este tipo de aproximaciones, generalmente descontextualizadas, ha contribuido a que las matemáticas sean percibidas como un cuerpo de conocimientos abstracto, distante de la realidad cotidiana y desconectado de las necesidades socioculturales de los estudiantes.

Evidentemente, esta problemática se hace especialmente visible en instituciones educativas de carácter público, donde los contextos socioculturales son diversos y, en ocasiones, complejos. En la sede Minuto de Dios de la Institución Educativa Simón Araujo, en Sincelejo, se han identificado dificultades recurrentes relacionadas con el bajo rendimiento académico, la limitada motivación hacia el aprendizaje matemático y la escasa transferencia de los saberes a situaciones reales. Los resultados institucionales reflejan desempeños por debajo del promedio esperado, lo cual pone en evidencia la necesidad urgente de transformar las prácticas de enseñanza y adoptar enfoques más pertinentes, flexibles y contextualizados.

Lo más importante es que, la contextualización del aprendizaje se configura como una estrategia didáctica clave para resignificar la enseñanza de las matemáticas. Esta perspectiva busca articular los contenidos escolares con experiencias, problemas y situaciones reales del entorno del estudiante, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para la vida. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque sociocultural de Vygotsky y los aportes de Rioseco y Romero sobre la enseñanza contextualizada, se reconoce que el aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando los contenidos se relacionan con los conocimientos previos, los intereses y el contexto cultural de los estudiantes.

Por esta razón, el presente artículo de revisión tiene como propósito analizar críticamente los fundamentos teóricos, epistemológicos y didácticos de la contextualización en la enseñanza de las matemáticas, así como sistematizar hallazgos relevantes derivados de experiencias investigativas desarrolladas en la Institución Educativa Simón Araujo. Desde un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma sociocrítico y mediante la investigación-acción, se organiza un cuerpo de conocimientos que permita orientar a los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas, con el fin de fortalecer el aprendizaje matemático y contribuir a la transformación educativa en escenarios de básica primaria.

DESARROLLO

Con relación a la contextualización del aprendizaje constituye uno de los ejes más relevantes en la renovación de la enseñanza de las matemáticas en la educación básica primaria. Su propósito fundamental es vincular los contenidos escolares con situaciones reales, culturalmente significativas y emocionalmente pertinentes para los estudiantes, de modo que el aprendizaje deje de ser un proceso abstracto y despersonalizado para convertirse en una

experiencia situada, comprensible y funcional. La literatura especializada ha documentado que los enfoques tradicionales, centrados casi exclusivamente en el cálculo y la lógica formal, han generado percepciones negativas hacia la disciplina, tales como desinterés, ansiedad matemática y dificultades persistentes en la resolución de problemas (Espinosa Cevallos, 2024; Castillo, 2021). En el contexto colombiano, estas problemáticas se agudizan en entornos vulnerables, donde la distancia entre el currículo escolar y las experiencias de vida del estudiantado limita la apropiación de los conceptos matemáticos.

Por tanto, desde una perspectiva epistemológica, la contextualización se sostiene en múltiples fundamentos teóricos. Uno de los más relevantes es la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1983), quien argumenta que la comprensión profunda solo se alcanza cuando los nuevos conocimientos se integran de manera sustancial a la estructura cognitiva existente del estudiante. En esta lógica, la contextualización actúa como un puente cognitivo que facilita el anclaje entre saberes previos y contenidos nuevos, dotándolos de sentido y relevancia. La importancia otorgada por Ausubel a los conocimientos previos y a la significatividad psicológica explica por qué los procesos de enseñanza descontextualizados fracasan en producir aprendizajes duraderos.

Consecuentemente, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) amplía la comprensión del aprendizaje al situarlo como un proceso esencialmente social y cultural. Desde esta perspectiva, la contextualización no es solo un recurso didáctico, sino una necesidad inherente a la naturaleza misma del aprendizaje humano, pues son las interacciones con el entorno, mediadas por el lenguaje y las prácticas culturales, las que permiten al estudiante avanzar desde lo que puede hacer de manera autónoma hacia lo que puede lograr con apoyo en su Zona de Desarrollo Próximo. De este modo, partir del contexto del alumno no es un aspecto opcional, sino un componente estructural del proceso educativo.

Como se afirmará luego, autores como Brousseau (1986) han enfatizado que la construcción del conocimiento matemático depende de la interacción entre el estudiante, el docente y el medio. Su teoría de las situaciones didácticas explica que el aprendizaje depende de la resolución de problemas auténticos que generen conflicto cognitivo y permitan al estudiante reorganizar sus esquemas de pensamiento. Desde esta perspectiva, la contextualización no se limita al uso de ejemplos que "suene familiares", sino que exige diseñar situaciones verídicas, relevantes y suficientemente desafiantes para promover la reorganización del conocimiento.

En igual forma, los planteamientos de Rioseco y Romero (2016), sostienen que la contextualización educativa integra dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales, permitiendo que el estudiante atribuya sentido personal a lo que aprende. Al articular contenidos matemáticos con situaciones reales, la contextualización incrementa la motivación, fortalece la participación activa y promueve la apropiación del conocimiento desde una perspectiva reflexiva y crítica. En esta misma dirección, Valle et al. (2022) argumentan que contextualizar significa insertar los contenidos curriculares en problemas auténticos derivados del entorno inmediato, lo cual facilita la comprensión, la transferencia y la utilidad del saber matemático.

Asimismo, investigaciones recientes han demostrado que la contextualización favorece la capacidad de transferir conocimientos a situaciones nuevas y complejas. Useche et al. (2019) evidencian que cuando los estudiantes aprenden matemáticas a partir de datos reales, problemas de su comunidad o experiencias personales, desarrollan una comprensión más profunda, mejoran su autoconfianza y demuestran mayor flexibilidad cognitiva para resolver problemas no rutinarios. Esto se articula con los principios del aprendizaje situado, que plantean que el conocimiento se construye en relación directa con los contextos en los que se aplica, y que aprender fuera de contexto genera conocimientos frágiles y de poca usabilidad.

De hecho, los enfoques contemporáneos de la educación, como el constructivismo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por competencias y la investigación-acción, consolidan aún más la necesidad de contextualizar la enseñanza matemática. Desde el constructivismo, se sostiene que el estudiante construye activamente el conocimiento a partir de la interacción con el entorno, lo cual exige situar el aprendizaje en experiencias reales y significativas (Moreira, 2002). Por su parte, la educación basada en competencias destaca la importancia de que el estudiante movilice saberes en escenarios auténticos, lo cual solo es posible mediante situaciones contextualizadas.

De esta manera, la contextualización se presenta como un enfoque pedagógico y didáctico integral que articula dimensiones cognitivas, sociales, culturales y afectivas del aprendizaje matemático. Su sentido formativo va más allá de mejorar el rendimiento; busca transformar la experiencia escolar en un proceso comprensivo, pertinente y humanizado, capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas y de aportar a la construcción de ciudadanía crítica. Desde este marco, contextualizar la enseñanza de las matemáticas no es una estrategia complementaria, sino una condición imprescindible para lograr aprendizajes significativos, profundos y socialmente relevantes.

A continuación, señalo algunos referentes teóricos internacionales y nacionales relacionados con el tema de este artículo.

REFERENTES TEÓRICOS

Por su parte, el interés por fortalecer la enseñanza de las matemáticas en la educación básica primaria ha impulsado múltiples investigaciones orientadas a transformar prácticas pedagógicas centradas tradicionalmente en la memorización y en la transmisión descontextualizada de contenidos. En este marco, la presente revisión propone establecer un constructo teórico sobre la contextualización del aprendizaje como sustento didáctico para la enseñanza de las matemáticas, en respuesta a las necesidades sociales y educativas del contexto colombiano. Este análisis se desarrolla a partir de referentes nacionales e internacionales que evidencian tanto avances significativos como vacíos conceptuales y metodológicos que justifican la pertinencia de esta investigación.

Por lo que, diversos estudios han señalado que los enfoques tradicionales —caracterizados por la repetición mecánica, la resolución de ejercicios rutinarios y la ausencia de vínculos con la experiencia cotidiana de los estudiantes— limitan la comprensión conceptual y reducen la motivación hacia las matemáticas (Castillo, 2021; Espinosa Cevallos, 2024). En contraste, las propuestas que incluyen la contextualización como eje didáctico han mostrado efectos positivos en la apropiación del conocimiento, pues permiten vincular los saberes matemáticos con la realidad sociocultural del educando. No obstante, la revisión sistemática de antecedentes evidencia que, aunque existen experiencias innovadoras, muchas de ellas se centran en aplicaciones prácticas sin profundizar en su fundamentación epistemológica, lo cual constituye un vacío que este estudio busca subsanar mediante la construcción de un marco teórico robusto y crítico.

En relación con este tema, en el ámbito internacional, se tiene el aporte de la tesis doctoral de Narváez (2024), desarrollada en la Universidad de Granada, cuyo propósito fue analizar los procesos de generalización y mediación en estudiantes de primaria dentro del pensamiento funcional, como aproximación al razonamiento algebraico. Sus hallazgos demostraron que los estudiantes poseen una capacidad innata para establecer patrones y generalizar relaciones a partir de situaciones concretas, incluso sin un dominio formal del lenguaje algebraico. Asimismo, evidenciaron que la mediación docente resulta determinante para potenciar estas habilidades, confirmando el valor de las interacciones guiadas y de la articulación entre lo concreto y lo abstracto. La investigación resalta fases clave del razonamiento, abducción, inducción y generalización, que permiten comprender cómo los

estudiantes construyen conjeturas y las refinan. Para el presente proyecto, este referente es significativo al mostrar que la contextualización favorece la comprensión conceptual y el desarrollo de competencias superiores como la argumentación y el razonamiento lógico.

En una línea similar, Meléndez (2024) examinó la relación entre la práctica pedagógica docente y el nivel de aprendizaje matemático en estudiantes de primer grado en Chile, mediante un enfoque cualitativo interpretativo. Entre sus resultados, se identificaron tensiones entre prácticas tradicionales centradas en la repetición y experiencias innovadoras que incorporaban actividades lúdicas y contextualizadas. La autora concluye que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad del docente para diseñar experiencias contextualizadas que conecten los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, reforzando el valor de la enseñanza situada como estrategia didáctica.

Desde Costa Rica, la tesis de Chavarría (2023) profundiza en la contextualización culturalmente significativa de los problemas matemáticos, abordando dimensiones curriculares, percepciones docentes y formación de profesores. Sus hallazgos revelan que, aunque la normativa curricular promueve la contextualización cultural, su implementación es limitada debido a la falta de recursos, formación insuficiente y escaso acompañamiento pedagógico. La autora destaca que la contextualización no es un complemento opcional sino un componente estructural del aprendizaje significativo, capaz de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y de conectar la escuela con la comunidad. Este aporte dialoga de manera directa con los objetivos de esta investigación, al subrayar la dimensión cultural del aprendizaje matemático.

La importancia del juego como estrategia didáctica contextualizada también ha sido abordada en diversas investigaciones. Soto (2021), en la Universidad de Murcia, exploró el uso del ajedrez, el sudoku y el tangram como herramientas pedagógicas que permiten desarrollar pensamiento crítico, motivación y capacidad de resolución de problemas en estudiantes de primaria. Sus resultados demostraron que el juego constituye un recurso eficaz para contextualizar el aprendizaje matemático, especialmente para estudiantes con dificultades en lectoescritura.

En el mismo sentido, Clares (2021) evaluó el impacto del juego en la enseñanza de las matemáticas en educación primaria, concluyendo que este recurso no solo incrementa la participación activa, sino que también favorece la comprensión de conceptos abstractos y mejora la disposición emocional de los estudiantes. Ambas investigaciones respaldan la necesidad de metodologías activas y contextualizadas que superen el enfoque mecanicista tradicional.

En Perú, Namay (2021) desarrolló un estudio cuasi experimental que demostró la eficacia de la retroalimentación por descubrimiento en el desarrollo de competencias matemáticas. La estrategia permitió a los estudiantes construir conocimientos mediante procesos activos, reforzando la relación entre el aprendizaje significativo y la contextualización práctica del contenido matemático.

Otros aportes internacionales, como el de Fonseca (2023), sobre el uso del juego simbólico en la enseñanza de la multiplicación, confirman que las actividades lúdicas permiten vincular los conceptos con experiencias reales, fortaleciendo la comprensión conceptual y la motivación. Asimismo, se destaca el papel del docente como mediador en la creación de situaciones que permitan al estudiante representar, experimentar y transferir los conceptos matemáticos.

En el contexto colombiano, los estudios revisados muestran avances importantes, aunque persisten retos en la implementación de prácticas contextualizadas. El trabajo de Mejía (2024), que propone un modelo pedagógico mediado por la lúdica para dinamizar la enseñanza de las matemáticas, evidenció mejoras significativas en la motivación, la comprensión conceptual y el pensamiento lógico. Sus resultados refuerzan la

necesidad de integrar la lúdica como parte estructural de los modelos pedagógicos, y no como una actividad complementaria.

Uribe (2022) diseñó un modelo didáctico basado en materiales manipulativos que facilitó la comprensión de conceptos abstractos mediante experiencias concretas. Los estudiantes mostraron un progreso notable en la resolución de problemas y en la participación activa, mientras que los docentes lograron dinamizar sus prácticas mediante el uso sistemático de recursos concretos.

Asimismo, la tesis doctoral de Pantano (2021), centrada en el pensamiento aditivo en estudiantes de primaria desde la teoría de la objetivación, permitió evidenciar cómo las interacciones materiales y sensibles influyen en la construcción del pensamiento matemático. Este referente es especialmente valioso para comprender cómo los estudiantes elaboran significados en situaciones contextualizadas de resolución de problemas.

Por su parte, Suárez (2021) destacó la importancia de fortalecer la resolución de problemas como competencia clave del pensamiento matemático, señalando que las prácticas escolares centradas en ejercicios rutinarios no favorecen la comprensión profunda ni el aprendizaje significativo.

Quintero (2023), con su estudio sobre razonamiento repetido en el aprendizaje matemático, identificó elementos esenciales como la Unidad Básica de Acciones y la Unidad de Acciones de Ajuste como ejes para la comprensión de problemas complejos. Sus hallazgos permiten fundamentar la importancia de diseñar experiencias que activen procesos de razonamiento estructurado desde los primeros grados escolares.

Desde una perspectiva comparada, los informes internacionales también aportan elementos clave. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) y PISA 2022 evidencian que los estudiantes latinoamericanos, incluido Colombia, presentan dificultades persistentes en la resolución de problemas matemáticos contextualizados. Estas evaluaciones subrayan la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante enfoques innovadores que integren la contextualización, la lúdica y el uso de materiales concretos.

En síntesis, la revisión de literatura señala la urgencia de avanzar hacia un modelo pedagógico donde la contextualización del aprendizaje sea el eje central de la enseñanza de las matemáticas. La evidencia internacional y nacional converge en que esta estrategia no solo mejora la comprensión conceptual y la motivación, sino que también fortalece la identidad cultural, el pensamiento crítico y las competencias matemáticas fundamentales. En consecuencia, la presente investigación se fundamenta en un cuerpo teórico sólido que justifica la construcción de un modelo contextualizado para la enseñanza de las matemáticas en la básica primaria, pertinente para las realidades educativas de Sincelejo y coherente con las demandas actuales de calidad educativa.

Todos los postulados expuestos en esta revisión tienen como denominador común la comprensión del aprendizaje matemático como un proceso activo, situado y mediado por la experiencia sociocultural del estudiante. Tanto los enfoques teóricos, como el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) y la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986), como las investigaciones recientes desarrolladas en distintos contextos educativos (Chavarría, 2023; Meléndez, 2024; Narváez, 2024; Soto, 2021), convergen en la necesidad de superar los modelos tradicionales basados en la repetición mecánica. En su lugar, proponen avanzar hacia prácticas contextualizadas, participativas y culturalmente pertinentes que permitan conectar los contenidos matemáticos con la realidad del estudiante (Rioseco y Romero, 2016; Valle et al., 2022). La reiterada presencia de elementos como la mediación docente, el uso de situaciones auténticas, la activación de saberes previos y la incorporación de estrategias lúdicas y manipulativas demuestra que las competencias matemáticas no se desarrollan en aislamiento, sino en permanente relación con la vida cotidiana y la interacción social significativa.

En este sentido, los estudios seleccionados fueron incorporados al presente análisis debido a su congruencia con las variables centrales de esta investigación, especialmente en lo referente a la contextualización del aprendizaje, el desarrollo de competencias matemáticas y la transformación de la práctica pedagógica. La evidencia presentada por autores como Useche et al. (2019), Fonseca (2023) y Mejía (2024) confirma que la comprensión conceptual, la motivación y la resolución de problemas mejoran sustancialmente cuando el aprendizaje se vincula con experiencias reales y culturalmente relevantes. Continuando con los aportes de la autora de este artículo, cabe mencionar que, partiendo de los propósitos, estrategias y conclusiones presentes en las teorías antes mencionadas, se reconoce que estas se vinculan directamente con el estudio en el momento en que orientan la construcción de un modelo didáctico contextualizado para la enseñanza de las matemáticas. Este modelo busca responder a las necesidades específicas del contexto educativo de Sincelejo, promover aprendizajes significativos y aportar a la consolidación de prácticas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y transformadoras (Pantano, 2021; Suárez, 2021; Uribe, 2022).

ABORDAJE METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, entendido como un marco epistemológico que concibe la realidad educativa como una construcción social susceptible de ser transformada mediante procesos de reflexión crítica, participación activa y acción colectiva. Esta decisión responde a la naturaleza del propósito central del estudio: construir un constructo teórico de la contextualización del aprendizaje como sustento didáctico en la enseñanza de las matemáticas, así como diseñar, implementar y valorar un plan de estrategias contextualizadas con los docentes de la Institución Educativa Simón Araujo, sede Minuto de Dios. Desde esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento pedagógico no se genera de manera aislada del contexto, sino mediante la interacción y el diálogo entre los actores educativos.

El enfoque cualitativo fue la base metodológica de este proceso, puesto que permitió comprender la realidad educativa desde las experiencias, interpretaciones y significados construidos por los docentes. En línea con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa se interesa por las vivencias tal como son experimentadas, lo cual favoreció un acercamiento profundo a las prácticas y concepciones que los maestros poseen sobre la enseñanza de las matemáticas y sobre la pertinencia de contextualizar los contenidos escolares. En coherencia con esta postura, la investigación asumió que los saberes docentes, sus creencias y las dinámicas del aula constituyen fuentes indispensables para comprender la complejidad de los procesos educativos.

La adopción del paradigma sociocrítico se articuló mediante la dinámica reflexión–acción–reflexión, entendida como un ejercicio continuo de análisis crítico orientado a transformar la práctica educativa (Ricoy, 2006). En este proceso, los docentes asumieron un rol protagónico como co-investigadores, reconociendo junto con el investigador las problemáticas pedagógicas y construyendo alternativas contextualizadas para la enseñanza de las matemáticas. La producción de conocimiento estuvo sustentada, además, en la interacción colaborativa entre los participantes, tal como sugieren Vera y Jara (2018), para quienes la participación plural e igualitaria permite generar comprensiones más profundas y transformadoras sobre la práctica educativa.

En el plano ontológico, esta investigación reconoció que la realidad educativa es múltiple, dinámica y situada, por lo que la contextualización se concibió no como un método aislado, sino como una práctica pedagógica vinculada al entorno sociocultural de los estudiantes y a las experiencias que configuran su aprendizaje. Desde el plano epistemológico, se asumió la premisa expuesta por Alvarado y García (2008), quienes señalan que la investigación sociocrítica busca la autonomía racional y liberadora

del sujeto mediante la participación activa y la transformación social. En este sentido, el estudio no se limitó a describir prácticas docentes, sino que promovió procesos de reflexión colectiva, empoderamiento profesional y toma de decisiones pedagógicas orientadas al cambio.

Metodológicamente, la investigación adoptó la modalidad de investigación-acción, entendida como un proceso cíclico en el cual el investigador actúa como mediador del cambio educativo. Según Guba y Lincoln (1994), esta modalidad permite vincular el diagnóstico de la realidad, la intervención pedagógica y la reflexión crítica sobre los efectos, generando un proceso socialmente participativo. Valle et al. (2022), retomando a Moreira (2002), destacan que la investigación cualitativa se centra en los significados construidos por los sujetos; por su parte, Alban et al. (2020) señalan que la investigación-acción favorece la participación activa en la identificación de problemáticas, diseño de intervenciones contextualizadas y reflexión sobre los resultados. Bajo estas orientaciones, la investigación se desarrolló en cinco etapas: diagnóstico inicial, diseño del plan de perfeccionamiento, implementación del plan, reflexión sobre los efectos y construcción de nuevas decisiones para consolidar un modelo contextualizado de enseñanza matemática.

El estudio se llevó a cabo con docentes de educación básica primaria responsables de la enseñanza de matemáticas en los grados tercero, cuarto y quinto, quienes constituyen los actores sociales fundamentales del proceso, dado que poseen el conocimiento pedagógico del contenido que les permite transformar los saberes matemáticos en representaciones comprensibles para sus estudiantes (Shulman, 1986). El escenario educativo fue un contexto urbano-marginal de Sincelejo caracterizado por diversidad sociocultural y desafíos formativos particulares, cuya selección respondió a criterios de pertinencia metodológica y profundidad analítica, conforme lo plantean Stake (1999) y Flick (2015).

El muestreo fue intencional siguiendo a Patton (2002), seleccionando docentes con formación, experiencia y disposición para participar activamente en entrevistas, observaciones y en la implementación del plan. Su rol no se limitó al suministro de información, sino que participaron como agentes transformadores según lo proponen Kemmis y McTaggart (1988), tomando decisiones sobre el diseño y evaluación de estrategias didácticas. Las técnicas de recolección de información incluyeron entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental, seleccionadas por su pertinencia para explorar creencias, prácticas y dinámicas institucionales. Las entrevistas se estructuraron en diez preguntas abiertas distribuidas en dos bloques temáticos, aplicándose de manera flexible según las recomendaciones de Ander-Egg (2003). La observación participante permitió registrar prácticas reales del aula mediante un diario de campo, mientras que el análisis documental analizó PEI, plan de estudios, planeaciones e informes institucionales para contrastar prácticas con orientaciones oficiales.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, de acuerdo con Cabero y Llorente (2013), quienes revisaron coherencia, claridad y pertinencia. La credibilidad del estudio se garantizó mediante triangulación de técnicas y fuentes (Denzin, 1978), validación por participantes o member checking (Lincoln & Guba, 1985), revisión por pares y reflexividad investigativa. La triangulación redujo sesgos y fortaleció la consistencia de los hallazgos conforme lo plantean Rodríguez y Reguant (2020) y García et al. (2016).

El trabajo de campo se organizó en cinco etapas. La primera fue el diagnóstico inicial, en el cual se identificaron necesidades formativas y prácticas de contextualización existentes, siguiendo el planteamiento de Hurtado y Toro (2005) sobre los procesos de reconocimiento participativo. La segunda etapa consistió en el diseño de un plan de perfeccionamiento docente desde la lógica de la investigación-acción, en sintonía con Carr y Kemmis (1988). La tercera correspondió a la implementación del plan en ciclos de acción-reflexión, donde los docentes experimentaron estrategias y analizaron su impacto. La cuarta etapa consistió en la reflexión

sistemática sobre los efectos de la intervención, tal como lo propone Elliot (1993), analizando logros, dificultades y aprendizajes emergentes. La quinta etapa concluyó con la formulación de nuevas decisiones orientadas a consolidar un modelo integrado de enseñanza contextualizada, siguiendo la lógica espiralada descrita por Lewin (1946).

El análisis de la información se realizó mediante análisis temático, iniciando con una lectura profunda de las entrevistas, observaciones y documentos institucionales. Posteriormente, se desarrolló una codificación abierta e inductiva, seguida de agrupación en categorías y subcategorías que emergieron por su recurrencia y relevancia. Este proceso siguió los lineamientos de Sánchez, Fernández y Díaz (2021), quienes destacan la importancia de combinar rigor analítico y sensibilidad interpretativa. El análisis documental complementó el proceso, tal como sugieren Corona, Almón y Garza (2023), proporcionando contrastes entre prácticas reales y normativas institucionales. Para garantizar rigor metodológico, se aplicaron los criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia formulados por Lincoln y Guba (1985), recurriendo a triangulación, bitácora reflexiva y validación por participantes. Finalmente, siguiendo a Cadenas (2016), se asumió que el rigor cualitativo depende tanto de la precisión metodológica como del compromiso ético del investigador con la realidad estudiada.

En síntesis, el abordaje metodológico permitió comprender cómo los docentes conciben y aplican la contextualización en la enseñanza de las matemáticas, además de generar las condiciones necesarias para construir, junto con ellos, un modelo pedagógico contextualizado que responda a las demandas de la educación básica primaria en la sede Minuto de Dios de la Institución Educativa Simón Araujo.

ANÁLISIS

En el proceso investigativo resulta fundamental contar con claridad conceptual respecto a los aspectos que orientarán la recolección y el análisis de la información. Esta precisión permite organizar con coherencia la indagación, asegurar la correspondencia entre los objetivos formulados y las decisiones metodológicas, y garantizar que los instrumentos empleados respondan a las categorías de estudio. En este sentido, Falabella (2005) sostiene que disponer de "una definición previa de categorías de evaluación a ser recogidas sistemáticamente durante el curso de la experimentación" (p. 26) constituye un paso esencial para avanzar hacia un proceso investigativo riguroso, generando un ciclo continuo de construcción científica y teórica.

A partir de esta premisa, en este estudio se definieron como unidades de análisis aquellos temas centrales que permitieron organizar y estructurar la información recopilada. Estas unidades se configuraron inicialmente como categorías apriorísticas derivadas del propósito general de la investigación y del acercamiento preliminar al contexto educativo; sin embargo, se ampliaron posteriormente con subcategorías que emergieron del análisis de entrevistas, observaciones y documentos institucionales. Tal dinámica responde a lo expuesto por Cisterna (2005), quien indica que las categorías pueden ser "apriorísticas […] o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación" (p. 64), lo que reafirma el carácter flexible del análisis cualitativo.

Este proceso articula, por tanto, categorías sustentadas en la teoría —como las concepciones docentes sobre la enseñanza de las matemáticas, la contextualización del aprendizaje y las estrategias didácticas utilizadas— con categorías emergentes vinculadas a las prácticas pedagógicas reales, como la participación del estudiante, la reflexión docente, la evaluación formativa o las proyecciones de innovación en el aula. Ruiz (2021) sostiene que este procedimiento es propio del análisis de contenido, el cual implica "extraer significados de los discursos, clasificar patrones y construir sentido a partir de la

información" (p. 17), integrando elementos conceptuales, empíricos y experienciales.

Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo no se limita a un ejercicio de clasificación, sino que supone un proceso interpretativo más profundo. Como señala Díaz (2009), analizar implica comprender los significados y sentidos que los sujetos atribuyen a sus experiencias, atendiendo a la complejidad del contexto y a la subjetividad de los actores involucrados. En consecuencia, las categorías definidas en esta investigación funcionan como herramientas dinámicas de interpretación que orientan la lectura de los discursos docentes, permitiendo identificar tensiones, necesidades formativas y prácticas significativas en torno a la enseñanza de las matemáticas.

Esta comprensión se complementa con la postura de Cházaro-Arellano (2024), quien advierte que el análisis cualitativo representa un desafío para el investigador, ya que requiere interpretar los datos sin perder la riqueza contextual que los origina. De allí la necesidad de un proceso constante de codificación y recodificación, en el cual las categorías se ajustan, contrastan y reestructuran en función de los hallazgos. Anaya (2024) agrega que este proceso debe estar guiado por principios de rigor científico, credibilidad y reflexividad, con el fin de garantizar que los resultados contribuyan tanto a la explicación como a la transformación de la práctica educativa.

En coherencia con estas orientaciones, las unidades de análisis establecidas en este estudio se organizaron de forma articulada en torno al propósito general: generar un constructo teórico sobre la contextualización del aprendizaje como sustento didáctico para la enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria. En primer lugar, se consideró la categoría relativa a las concepciones docentes sobre la enseñanza de las matemáticas, incluyendo subcategorías como el significado de enseñar matemáticas en la básica primaria y los desafíos que esta labor implica. En segundo término, se integró la categoría de contextualización del aprendizaje, centrada en la relación que los docentes establecen entre los contenidos matemáticos y la vida cotidiana o el contexto sociocultural de sus estudiantes.

También se incorporó la categoría de estrategias didácticas y recursos, que abarca la identificación de los materiales y procedimientos utilizados para promover aprendizajes significativos. A su vez, se incluyó la categoría referente al rol del docente y del estudiante en el aula, con subcategorías sobre la participación, la motivación y la construcción conjunta del conocimiento matemático. Posteriormente, se contempló la categoría de evaluación y reflexión docente, orientada a indagar cómo los maestros valoran el impacto de las estrategias contextualizadas y cómo reflexionan sobre los resultados de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, se integró una categoría centrada en las proyecciones e innovaciones necesarias para fortalecer la enseñanza contextualizada de la matemática, considerando las transformaciones que los docentes consideran pertinentes para su contexto educativo.

Estas unidades de análisis, organizadas de forma articulada y coherente con los objetivos del estudio, proporcionaron el andamiaje conceptual y metodológico necesario para la indagación, permitiendo comprender las prácticas, discursos y percepciones docentes desde una perspectiva integral. Asimismo, abrieron el camino para la construcción de un modelo teórico sobre la contextualización del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas, fundamentado tanto en referentes teóricos como en las voces y experiencias de los actores educativos involucrados.

APORTES A LA EDUCACIÓN

Para la investigadora, la información analizada implica una contribución significativa al campo educativo, en la medida en que permite comprender con mayor profundidad cómo los docentes de educación básica primaria interpretan, aplican y resignifican la contextualización del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas. Este estudio

evidencia que las prácticas contextualizadas no solo facilitan la comprensión conceptual de los contenidos, sino que también fortalecen la motivación, la participación activa y el desarrollo del pensamiento lógico y crítico en los estudiantes. Al revelar estas dinámicas, la investigación ofrece un marco interpretativo que ayuda a explicar por qué los enfoques tradicionales de enseñanza resultan insuficientes para atender a la diversidad sociocultural y cognitiva de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables.

Asimismo, los hallazgos constituyen un insumo valioso para repensar la formación docente y para orientar la toma de decisiones pedagógicas en las instituciones educativas. La investigación muestra que la contextualización del aprendizaje requiere no solo estrategias y recursos específicos, sino también un cambio en la concepción del rol del docente, quien pasa de ser un transmisor de contenidos a un mediador que articula los saberes matemáticos con el entorno, las experiencias y las necesidades reales del estudiante. Este giro pedagógico implica desarrollar competencias profesionales relacionadas con la reflexión crítica, la innovación didáctica y la capacidad de generar ambientes de aprendizaje significativos y culturalmente relevantes.

Por esto, tomando en cuenta los elementos identificados en la presente investigación, se considera que los aportes del estudio trascienden el análisis descriptivo y se proyectan hacia la transformación educativa. En primer lugar, se aporta un constructo teórico que fundamenta la contextualización del aprendizaje como una vía para mejorar la enseñanza de las matemáticas en la básica primaria, ofreciendo bases conceptuales para futuros trabajos investigativos y para el diseño de propuestas pedagógicas. En segundo lugar, se proporcionan orientaciones claras para la elaboración de planes de perfeccionamiento docente que integren estrategias contextualizadas, fortaleciendo las capacidades profesionales y la reflexión sobre la práctica. En tercer lugar, se abre la posibilidad de que las instituciones educativas, especialmente aquellas ubicadas en sectores con dificultades académicas persistentes, adopten la contextualización como un enfoque transversal para elevar la calidad del aprendizaje.

Finalmente, este estudio invita a repensar la matemática como un saber vivo, dinámico y profundamente vinculado a la realidad social de los estudiantes. Reconocer el valor de la contextualización significa asumir la educación como un proceso transformador que configura ciudadanos capaces de comprender y actuar sobre su entorno. En consecuencia, los aportes aquí presentados contribuyen a enriquecer el debate pedagógico contemporáneo y a impulsar prácticas educativas más humanas, pertinentes y equitativas, en armonía con las demandas actuales de la educación básica.

CONCLUSIÓN

Es evidente que los recursos y materiales utilizados en la enseñanza de las matemáticas desempeñan un papel crucial en la construcción de aprendizajes significativos, especialmente cuando responden al entorno sociocultural de los estudiantes y permiten conectar los contenidos con situaciones reales. La información analizada demuestra que, cuando los docentes emplean recursos contextualizados, manipulativos y vinculados a experiencias cotidianas, los estudiantes muestran mayores niveles de comprensión, motivación y participación activa en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la implementación de estrategias contextualizadas favorece un ambiente pedagógico más dinámico, cercano y pertinente, en el cual la matemática deja de percibirse como un conocimiento abstracto y distante para convertirse en una herramienta útil para interpretar y transformar la realidad.

Con la implementación de estrategias didácticas contextualizadas, los docentes no solo fortalecen el desarrollo de competencias matemáticas, sino que también promueven actitudes positivas hacia el aprendizaje, estimulan el pensamiento crítico y contribuyen a reducir brechas asociadas al rendimiento académico. Este enfoque permite que los estudiantes construyan significados desde sus experiencias, valoren los saberes propios de su

comunidad y reconozcan la relevancia de las matemáticas en diferentes situaciones de su vida diaria. La escuela, por tanto, debe ser un espacio de interacción, reflexión y creatividad donde se fomente una relación más humana y significativa con el conocimiento matemático, superando prácticas tradicionales centradas exclusivamente en la repetición y el dominio mecánico de procedimientos.

Es relevante recalcar que la contextualización no depende únicamente de la utilización de ejemplos próximos o del diseño de actividades aisladas, sino que implica una visión pedagógica integral que articula contenidos, estrategias, evaluación y reflexión docente. Esto exige que el maestro asuma un rol activo como mediador, investigador de su práctica y agente transformador de la realidad educativa. Al integrar la contextualización de forma sistemática, intencional y reflexiva, se favorece el desarrollo de aprendizajes más duraderos y se fortalecen las capacidades de los estudiantes para enfrentar situaciones diversas y complejas. En consecuencia, el aporte de esta perspectiva educativa se proyecta no solo en el ámbito académico, sino también en la formación de ciudadanos críticos, participativos y conscientes del valor del conocimiento en su vida cotidiana.

REFERENCIAS

Alban, M., Gómez, P., & Rivera, C. (2020). La investigación-acción como estrategia para la transformación educativa. Revista de Investigación Educativa, 38(2), 45–63.

Alsina, Á., Contreras, M., & Reyes, J. (2022). Matemáticas en contexto en Educación Primaria: conexiones con el entorno y la música. Union-Revista Iberoamericana de educación matemática, 18(64).

Alvarado, L., & García, M. (2008). Paradigmas emergentes en la investigación educativa. Fondo Editorial Universitario.

Anaya, C. (2024). Rigor y reflexividad en la investigación cualitativa contemporánea. Editorial Académica Colombiana.

Ander-Egg, E. (2003). Métodos y técnicas de investigación social. Lumen.

Arboleda, M. M. (2024). Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático y su relación con las Prácticas Pedagógicas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 4556-4565.

Arteaga, G. M. C., Ponce, J. D. P., Peña, L. P. Q., & Llaguno, L. S. V. (2025). Enseñanza de la matemática a través de contextos de la vida cotidiana. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON", 5(1), 306-314.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Barco Carrillo, A. (2023). Las tendencias curriculares contemporáneas en la enseñanza matemática. Revista Oratores, (19), 85–99.

Bedoya-Osorio, V., & Carmona–Ramírez, L. H. (2020). Validación de un micromundo para la enseñanza de las matemáticas en un contexto rural. *Revista ESPACIOS*, 798, 1015.

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

Bruner, J. (1960). The process of education. Harvard University Press.

Burgos-Macías, J. G. (2024). Aprendizaje significativo matemático basado en la educación emocional. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *9*(17), 257-275.

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2013). La valoración de instrumentos mediante juicio de expertos. Revista de Investigación Educativa, 31(1), 13–26.

Cadenas, H. (2016). Criterios de rigor en la investigación cualitativa. Revista de Ciencias Sociales, 22(1), 15–29.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Castillo, W. (2021). Matemática: ¿La enseñamos o mejor ya no? Contenidos.

Cházaro-Arellano, M. (2024). Retos actuales del análisis cualitativo en investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Pedagógicos, 56(1), 77–95.

Cisterna, C. (2005). La categorización en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 59–72.

Cordoba Rivas, J. (2024). Aprendizaje Significativo Mediante la Contextualización de los Saberes en el Área de Matemáticas y Física. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 5903-5931.

Corona, M., Almón, L., & Garza, D. (2023). El análisis documental como estrategia metodológica en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(3), 1–18.

Denzin, N. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. McGraw-Hill.

Díaz, V. (2009). Metodologías cualitativas en educación. Editorial Síntesis.

Domínguez. S. Pérez, M y PÉREZ, (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. RedCA.5(13),144-162. Valle, J., Manrique, N. & Revilla, J. (2022). *Metodología de investigación cualitativa*.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.
Elliot, J. (2000). Investigación-acción en educación. Paidós.
ESPACIOS. ISSN, 798, 1015.
Espeleta, A., Fonseca, A., & Zamora, W. (2014). Estrategias didácticas: un componente de la planificación de la lección de Matemática. *Memorias del IX Festival Internacional de Matemática, Costa Rica*, 117-135.
Espinosa Cevallos, L. (2024). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una mirada desde la práctica docente. Universidad Técnica de Manabí.
Falabella, A. (2005). Evaluación y categorías de análisis en la investigación educativa. Revista Estudios Pedagógicos, 31(1), 23–40.
Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Ediciones Morata.
García, M., Pérez, A., & López, S. (2016). Fiabilidad y validez en la investigación cualitativa educativa. Revista Metodológica, 14(2), 45–63.
Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105–117). Sage.
Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
Herrera-Castrillo, C. J., & Córdoba-López, M. A. (2024). Formación especial en aprendizaje amigable de Matemáticas. *Revista Chilena de Educación Matemática*, *16*(1), 12-25.
Hurtado, J., & Toro, J. (2005). Paradigmas y métodos de investigación educativa. Cooperativa Editorial Magisterio.
Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University Press.
Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.
Litardo, M (2023). Las estrategias didácticas y el aprendizaje de las matemáticas en educación general básica. Dialnet.9(Extra 2).477-491
Martín, X., & Basagoiti, I. (2015). Investigación-acción participativa: fundamentos y aplicaciones. Editorial Graó.
Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
Medina-Gorozabel, G., & Giler-Medina, P. (2023). Estrategias de motivación de logros y aprendizaje de Matemática en estudiantes de Educación Media. Prometeo Conocimiento Científico, 3(2), e17.
Miranda-Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 72-84.
Moreira, M. (2002). Aprendizaje significativo en la investigación educativa. Revista de Educación, 328, 17–37.
Namay Espinoza, M. M. (2021). La retroalimentación por descubrimiento como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la IE "Víctor Francisco Rosales Ortega"-Piura, 2019. Tesis doctoral.
Olabuénaga, I. (2012). Metodología de investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage.
Piaget, J. (1970). Psychology of intelligence. Routledge.
Ricoy, M. (2006). Reflexión y acción docente en el paradigma sociocrítico. Revista Española de Pedagogía, 64(234), 355–372.
Rodríguez, D., & Reguant, M. (2020). Confiabilidad en la investigación cualitativa: precisiones conceptuales y metodológicas. Revista Metodologías Cualitativas, 8(1), 1–14.
Romaña,L y Mairani,C (2021).Estrategias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Margento. UNIMINUTO.
Ruíz Bueno, A. (2021). Análisis de contenido y categorización en investigación cualitativa. Editorial UOC.
Ruiz Castillo, J. C. (2024). El rol fundamental de las matemáticas en la educación primaria: construyendo bases sólidas para el futuro. Revista Diversidad Científica, 4(2), 139–152.

Ruíz, J. (2012). Metodología de la investigación educativa: teoría y práctica. Deusto.
Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
Solar, H (2024). Diseño de situaciones de aprendizaje para Matemáticas en un contexto remoto. Enseñanza de las ciencias.42(1)
Stake, R. (1999). Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata.
Suárez, J. A. (2021). La Resolución de Problemas como Competencia Matemática en la Educación Básica. Tesis Doctorales.
Useche, M. C., et al. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos.
Valle, A., Contreras, A., & Vélez, S. (2022). Contextualización del currículo desde una perspectiva crítica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(1), 45–66. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100045
Valle, J., Manrique, L., & Revilla, M. (2022). Interpretación y análisis cualitativo en educación. Revista Universo Educativo, 18(2), 33–52.
Vera, A., & Jara, M. (2018). Investigación colaborativa y transformación educativa. Revista de Estudios Pedagógicos, 44(3), 101–120.
Villadiego, F (2024). La interpretación matemática: su importancia en el contexto educativo y la influencia docente. Franz Tamayo.6(15),51-
Zamora Olivos, S. M., Segarra Merchán, S. R., González Encalada, S. A., & Vitonera Pazos, M. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 27(1), 218–230.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INTEGRACIÓN DE TAC Y ETNOMATEMÁTICA: IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN CONTEXTOS RURALES

Autor: Ian Mario Motta Vásquez
Filiación: Institución Educativa Sierra Nevada de Santa Marta
Correo electrónico: ian.motta737@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0764-3715
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5370*

p.p. ***289 - 295***

Resumen

Este artículo de revisión teórica analiza cómo la conjunción entre las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y la etnomatemática transforma la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales. Su propósito es explorar críticamente cómo esta integración potencia una educación más significativa, situada y equitativa, respondiendo a las necesidades culturales y educativas de las comunidades rurales. Desde un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, se revisan aportes recientes de autores destacados como Santos y Silva (2021), Martínez y Torres (2022), González (2023), Ramírez y Colmenares (2023), y Herrera y Patiño (2020), quienes enfatizan la necesidad de metodologías inclusivas que reconozcan la diversidad cultural, incorporen herramientas digitales y promuevan el aprendizaje contextualizado. Los hallazgos evidencian que la etnomatemática permite rescatar formas propias de pensamiento lógico-matemático enraizadas en las prácticas sociales, fortaleciendo la identidad cultural del estudiantado rural. A su vez, las TAC actúan como mediadoras para dinamizar el aula, favorecer el trabajo colaborativo, y conectar los saberes locales con los contenidos escolares, enriqueciendo así la experiencia educativa. Esta sinergia impulsa una comprensión más profunda de las matemáticas, promueve la motivación en el aprendizaje y refuerza el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus territorios. Aunque se reconocen retos como la limitada infraestructura tecnológica y la necesidad de formación docente, el artículo concluye que esta articulación representa una vía sostenible para cerrar brechas educativas históricas.
Palabras clave: contextos rurales, educación intercultural, enseñanza de la matemática, etnomatemática, TAC.

INTEGRATION OF TAC AND ETHNOMATHEMATICS: IMPACT ON THE MATHEMATICAL TEACHING-LEARNING PROCESS IN RURAL CONTEXTS

Abstract

This theoretical review article analyzes how the conjunction of Learning and Knowledge Technologies (LKT) and ethnomathematics transforms the teaching of mathematics in rural contexts. Its purpose is to critically explore how this integration enhances a more meaningful, situated, and equitable education, responding to the cultural and educational needs of rural communities. Using an exploratory qualitative approach, we review recent contributions from prominent authors such as Santos and Silva (2021), Martínez and Torres (2022), González

CITA EN APA:

Motta Vásquez, I. M. (2026). Integración de TAC y etnomatemática: impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje matemático en contextos rurales. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 17–26. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

(2023), Ramírez and Colmenares (2023), and Herrera and Patiño (2020), who emphasize the need for inclusive methodologies that recognize cultural diversity, incorporate digital tools, and promote contextualized learning. The findings show that ethnomathematics allows for the recovery of unique forms of logical-mathematical thinking rooted in social practices, strengthening the cultural identity of rural students. In turn, the LKT act as mediators to energize the classroom, foster collaborative work, and connect local knowledge with school content, thus enriching the educational experience. This synergy fosters a deeper understanding of mathematics, promotes learning motivation, and reinforces students' sense of belonging to their territories. Although challenges such as limited technological infrastructure and the need for teacher training are recognized, the article concludes that this articulation represents a sustainable way to close historical educational gaps. The complementary integration of ethnomathematics and LKT has a continuous and necessary transformative potential in educational processes in rural areas. a global environment characterized by volatility, uncertainty, and structural complexity—factors exacerbated by constant disruptive events. The primary objective of this article is to analyze scientific culture as a cross-cutting transformation strategy for contemporary educational management, grounded in an exhaustive and critical review of high-impact theories and scientific publications. Methodologically, the research is framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach and the use of the hermeneutic method, allowing for a dialogical synthesis of the state of the art and the construction of a robust theoretical framework for institutional decision-making. Through documentary analysis, it was determined that integrating complexity theory into the managerial sphere facilitates the implementation of an institutional scientific culture based on the principles of recursiveness, self-organization, and adaptability. These elements enable educational institutions to transcend traditional mechanistic models and adopt organic and resilient structures. The findings highlight the necessary convergence between computational thinking, semiotics, and educational change management to respond to the demands of the knowledge society. It is concluded that it is essential to foster horizontal governance oriented toward the creation and democratization of knowledge, ethically incorporating emerging technologies and artificial intelligence into pedagogical and institutional processes to ensure comprehensive and sustainable training in the face of 21st-century challenges.

Keywords: rural contexts, intercultural education, mathematics teaching, ethnomathematics, LKT.

INTEGRACIÓN DE TAC Y ETNOMATEMÁTICA: IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN CONTEXTOS RURALES

Résumé :

Cet article de synthèse théorique analyse comment la conjonction des Technologies d'Apprentissage et de la Connaissance (TAC) et de l'ethnomathématique transforme l'enseignement des mathématiques en milieu rural. Son objectif est d'explorer de manière critique comment cette intégration favorise une éducation plus significative, mieux située et plus équitable, répondant aux besoins culturels et éducatifs des communautés rurales. Les résultats montrent que l'ethnomathématique permet de préserver des formes uniques de pensée logico-mathématique ancrées dans les pratiques sociales, renforçant ainsi l'identité culturelle des élèves ruraux. Cette synergie favorise une compréhension plus approfondie des mathématiques et renforce le sentiment d'appartenance des élèves à leur territoire.e au sein d'un environnement mondial caractérisé par la volatilité, l'incertitude et la complexité structurelle, des facteurs exacerbés par des événements disruptifs constants. L'objectif primordial de cet article est d'analyser la culture scientifique en tant que stratégie transversale de transformation pour la gestion éducative contemporaine, sur la base d'une revue exhaustive et critique de théories et de publications scientifiques à fort impact. Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative et l'utilisation de la méthode herméneutique, ce qui permet de réaliser une synthèse dialogique de l'état de l'art et la construction d'un cadre théorique robuste pour la prise de décision institutionnelle. Grâce à l'analyse documentaire, il a été déterminé que l'intégration de la théorie de la complexité dans le domaine managérial facilite la mise en œuvre d'une culture scientifique institutionnelle basée sur les principes de récursivité, d'auto-

organisation et d'adaptabilité. Ces éléments permettent aux établissements d'enseignement de transcender les modèles mécanistes traditionnels pour adopter des structures organiques et résilientes. L'intégration complémentaire de l'ethnomathématique et des TAC présente un potentiel de transformation continu et nécessaire dans les processus éducatifs en zones rurales. gestion du changement éducatif pour répondre aux exigences de la société de la connaissance. Il est conclu qu'il est indispensable de favoriser une gouvernance horizontale orientée vers la création et la démocratisation des savoirs, en intégrant de manière éthique les technologies émergentes et l'intelligence artificielle dans les processus pédagogiques et institutionnels afin de garantir une formation intégrale et durable face aux défis du XXIe siècle.
Mots-clés : contextes ruraux, éducation interculturelle, enseignement des mathématiques, ethnomathématique, TAC.

INTEGRACIÓN DE TAC Y ETNOMATEMÁTICA: IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN CONTEXTOS RURALES

Resumo:
Este artigo de revisão teórica analisa como a conjunção das Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC) e da etnomatemática transforma o ensino da matemática em contextos rurais. Os resultados mostram que a etnomatemática permite-nos recuperar formas singulares de pensamento lógico-matemático enraizadas em práticas sociais, fortalecendo a identidade cultural dos alunos rurais. A integração complementar da etnomatemática e das TAC tem um potencial transformador contínuo e necessário nos processos educativos em meio rural.eio a um ambiente global caracterizado pela volatilidade, incerteza e complexidade estrutural, fatores exacerbados por constantes eventos disruptivos. O objetivo primordial deste artigo é analisar a cultura científica como uma estratégia transversal de transformação para a gestão educativa contemporânea, fundamentada em uma revisão exaustiva e crítica de teorias e publicações científicas de alto impacto. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa e o uso do método hermenêutico, o que permite realizar uma síntese dialógica do estado da arte e a construção de um arcabouço teórico robusto para a tomada de decisão institucional. Através da análise documental, determinou-se que a integração da teoria da complexidade ao âmbito gerencial facilita a implementação de uma cultura científica institucional baseada nos princípios de recursividade, auto-organização e adaptabilidade. Estes elementos permitem às instituições educativas transcender os modelos mecanicistas tradicionais para adotar estruturas orgânicas e resilientes. Os achados sublinham a convergência necessária entre o pensamento computacional, a semiótica e a gestão da mudança educativa para responder às demandas da sociedade do conhecimento. Conclui-se que é indispensável fomentar uma governança horizontal orientada à criação e democratização do conhecimento, incorporando de maneira ética as tecnologias emergentes e a inteligência artificial nos processos pedagógicos e institucionais para garantir uma formação integral e sustentável frente aos desafios do século XXI.
Palavras-chave: contextos rurais, educação intercultural, ensino da matemática, etnomatemática, TAC.

Introducción

La enseñanza de la matemática en zonas rurales enfrenta desafíos estructurales que afectan directamente la calidad y equidad del aprendizaje. Entre ellos se destacan la escasa contextualización cultural de los contenidos, el acceso desigual a recursos pedagógicos y tecnológicos, y una formación docente poco adaptada a las realidades locales. Estas dificultades se agravan con la persistente brecha digital entre lo urbano y lo rural, lo que limita las oportunidades educativas de amplios sectores sociales. Esta situación no solo perpetúa desigualdades históricas, sino que también debilita el vínculo entre la escuela y las comunidades rurales.

En este contexto, resulta urgente replantear las prácticas pedagógicas mediante enfoques que valoren los saberes comunitarios e incorporen tecnologías de forma pertinente y significativa. La etnomatemática, al recuperar conocimientos matemáticos inscritos en las prácticas culturales cotidianas, permite contextualizar los contenidos escolares y reforzar la identidad del estudiantado. A

su vez, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) pueden dinamizar los procesos educativos, fomentar la colaboración y conectar los saberes locales con los escolares.

Este artículo presenta una revisión teórica, desde un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, que analiza el potencial transformador de la articulación entre TAC y etnomatemática para el aprendizaje matemático en comunidades rurales de América Latina. Basado en literatura reciente, el estudio identifica aportes, vacíos y oportunidades para la innovación educativa. Se retoman antecedentes clave como Santos y Silva (2021), Martínez y Torres (2022), González (2023), Ramírez y Colmenares (2023) y Herrera y Patiño (2020), cuyos enfoques interculturales, tecnológicos e inclusivos fundamentan esta propuesta crítica, contextualizada y transformadora.

Desarrollo del artículo

La enseñanza de las matemáticas en contextos rurales enfrenta desafíos profundos, entre ellos la descontextualización cultural de los contenidos, el uso limitado de tecnologías adaptadas al entorno y la exclusión de saberes comunitarios en el currículo escolar. Frente a esta realidad, la articulación entre la etnomatemática y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) surge como una propuesta pedagógica transformadora. La etnomatemática permite visibilizar y legitimar los conocimientos matemáticos que emergen de las prácticas culturales locales, mientras que las TAC, cuando se utilizan críticamente, facilitan la creación de entornos de aprendizaje dinámicos, inclusivos y conectados con la realidad del estudiante.

La etnomatemática se ha resignificado en las últimas décadas como una vía poderosa para la inclusión educativa, según Santos y Silva (2021) "La etnomatemática ofrece un marco para valorar los saberes de los pueblos originarios y comunidades rurales, integrándolos al currículo formal desde un enfoque intercultural." (p.34). Este enfoque permite revalorizar los saberes locales y contextualizar la enseñanza formal. Al ser resignificada como una vía para la inclusión, adquiere un papel político y epistémico que reconoce que el conocimiento no es único ni universal, sino múltiple, situado y culturalmente construido.

Por su parte, las TAC han evolucionado como mediadoras del aprendizaje centrado en el estudiante. De acuerdo con Martínez y Torres (2022) "El uso pedagógico de las TAC en contextos rurales debe atender a criterios de pertinencia cultural y accesibilidad tecnológica, lo que implica diseñar experiencias educativas conectadas con las realidades del entorno". (p.207). En lugar de imponer soluciones tecnológicas estandarizadas, se requiere un diseño pedagógico sensible al territorio, que conecte los contenidos digitales con las formas de vida, saberes y necesidades de las comunidades rurales.

La convergencia entre TAC y etnomatemática posibilita prácticas pedagógicas más significativas. Investigaciones recientes de González (2023) destacan que "La enseñanza de la matemática que incorpora recursos digitales y prácticas culturales fomenta el pensamiento crítico, la participación activa y la apropiación contextualizada del conocimiento". (p.54). Esta articulación permite redefinir la enseñanza de la matemática desde una perspectiva crítica, contextualizada y profundamente humanizadora.

El uso de las TAC también permite superar algunas de las limitaciones estructurales de las escuelas rurales, al abrir posibilidades para acceder a materiales audiovisuales, simulaciones interactivas, juegos educativos y herramientas de evaluación en línea. Estas tecnologías no solo enriquecen el entorno de aprendizaje, sino que también permiten personalizar el ritmo de estudio de los estudiantes, lo cual es fundamental en aulas multigrado, comunes en zonas rurales.

Estudios contemporáneos como el de Ramírez y Colmenares (2023) demuestran que "La incorporación de prácticas culturales propias en la enseñanza de las matemáticas mediante recursos tecnológicos no solo mejora el rendimiento académico, sino que refuerza el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes". (p.82). Esta perspectiva es crucial para combatir la deserción

escolar y promover trayectorias educativas sostenidas en contextos de vulnerabilidad.

La literatura también sugiere que los docentes que integran tecnologías y saberes locales en sus clases experimentan un desarrollo profesional más significativo. Según Herrera y Patiño (2020) "La formación docente en enfoques interculturales mediados por tecnologías debe incluir reflexión crítica, análisis contextual y diseño didáctico basado en problemas reales del territorio". (p.117). La formación docente cobra así un papel protagónico en la implementación efectiva de esta convergencia.

Metodología

La metodología empleada para la elaboración del estado del arte y el análisis de contenido en esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, que privilegia la comprensión crítica de los discursos, prácticas y sentidos emergentes en torno a la integración de tecnologías del aprendizaje y conocimientos matemáticos locales en contextos rurales. Este enfoque permitió adentrarse en una lectura interpretativa y profunda de diversas fuentes documentales, centrando el interés no únicamente en lo que se dice en los textos, sino en cómo se estructura el saber pedagógico, tecnológico y cultural en relación con los territorios rurales y sus prácticas educativas.

La construcción del estado del arte partió de un proceso riguroso de búsqueda, selección y análisis de documentos académicos, informes técnicos, tesis y publicaciones institucionales de los últimos cinco años, priorizando aquellos que ofrecieran aportes significativos a la comprensión de experiencias educativas contextualizadas, con énfasis en la incorporación de TAC y el reconocimiento de formas locales de conocimiento matemático.

En cuanto al tratamiento analítico de la información, se aplicó una estrategia de codificación temática que facilitó la identificación de patrones recurrentes, tensiones conceptuales y propuestas emergentes en los textos revisados. Esta técnica permitió construir categorías interpretativas tales como innovación pedagógica, apropiación tecnológica, inclusión cultural y transformación educativa, a partir de las cuales se organizó y sistematizó el contenido documental.

Resultados

Los resultados evidencian que la incorporación de las TAC y la etnomatemática ha generado un aumento en la motivación y participación de los estudiantes. Una docente entrevistada expresó: "Cuando trabajamos con videos y herramientas digitales que muestran cómo se usan las matemáticas en la vida diaria de la comunidad, los niños entienden mejor y se interesan más".

Uno de los patrones recurrentes en los documentos revisados es la tendencia hacia el diseño de estrategias didácticas innovadoras que combinan recursos tecnológicos accesibles (como dispositivos móviles, plataformas digitales comunitarias, software libre o herramientas offline) con situaciones problemáticas propias del entorno rural. Estas experiencias muestran cómo la tecnología puede adaptarse a las condiciones particulares del territorio y no al revés.

Otro hallazgo importante se relaciona con la creciente valorización de la inclusión cultural como eje articulador de las propuestas educativas. Los textos examinados coinciden en señalar la necesidad de incorporar los conocimientos ancestrales, las prácticas cotidianas y las formas de vida de las comunidades rurales como base para el desarrollo del pensamiento matemático. En varias experiencias se observa cómo conceptos como la medición, la geometría, el conteo o la organización espacial se enseñan a partir de prácticas agrícolas, construcción tradicional, tejido o comercio local.

Los documentos revisados revelan indicios de una transformación educativa en curso, impulsada por el reconocimiento de la diversidad cultural y la potencialidad pedagógica de las TAC. Esta transformación se expresa en prácticas docentes que desafían el currículo homogéneo y las metodologías tradicionales, abriendo paso a enfoques más integradores, dialógicos y contextualmente pertinentes.

Conclusiones

El presente estudio, desarrollado bajo una metodología cualitativa de tipo exploratorio basada en el análisis documental, ha permitido examinar de manera sistemática una diversidad de aportes teóricos y experiencias educativas vinculadas con la incorporación de TAC en el fortalecimiento del aprendizaje matemático contextualizado en comunidades rurales. Los hallazgos obtenidos revelan una tendencia sostenida en la literatura especializada hacia la construcción de enfoques pedagógicos que reconocen e integran la diversidad cultural, los saberes locales y las herramientas tecnológicas como elementos complementarios en la transformación de las prácticas educativas.

Los documentos analizados evidencian que, en diversos contextos rurales de América Latina, se están gestando iniciativas pedagógicas innovadoras en las que la etnomatemática ocupa un lugar central como herramienta para resignificar los contenidos matemáticos escolares. La articulación entre TAC y etnomatemática se presenta no como una imposición tecnológica, sino como una oportunidad para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes, inclusivos y culturalmente sensibles.

No obstante, los textos revisados también dan cuenta de limitaciones estructurales importantes, tales como la escasa conectividad, la falta de formación docente especializada en tecnologías educativas con enfoque intercultural, y la débil articulación entre las políticas públicas y las realidades territoriales. A pesar de estas restricciones, los casos analizados revelan que, incluso en condiciones adversas, las comunidades rurales son capaces de generar propuestas educativas transformadoras cuando se parte del respeto por sus saberes, necesidades e identidades.

En definitiva, este estudio aporta una mirada crítica y propositiva sobre la articulación entre TAC y etnomatemática, mostrando que es posible concebir la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como un medio para fortalecer la identidad cultural, el pensamiento lógico y la participación activa del estudiantado rural en sus procesos de aprendizaje.

Aportes de la investigación al contexto educativo

Esta investigación aporta elementos clave para repensar la formación docente en contextos rurales, destacando la importancia de una pedagogía crítica e intercultural. Asimismo, se propone la incorporación de TAC adaptadas a las realidades locales y el fomento de proyectos escolares que integren saberes tradicionales como vía para la contextualización del currículo matemático.

Desde una mirada crítica e intercultural, los hallazgos permiten visibilizar prácticas pedagógicas que, lejos de replicar modelos estandarizados, se arraigan en las dinámicas culturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades. Finalmente, este estudio contribuye al debate sobre la inclusión digital desde una perspectiva crítica, destacando que el acceso a tecnologías no basta si no se acompaña de procesos pedagógicos significativos, contextualizados y culturalmente relevantes.

Curriculum vitae del autor

Ian Mario Motta Vásquez, ingeniero mecánico egresado de la Universidad Autónoma del Caribe (2004), es especialista en Gerencia Informática de la UniRemington (2010), Magíster en Educación, mención Gerencia y Planificación de la UNELLEZ (2021) y actualmente cursa un doctorado en Educación en la UPEL. Con 17 años de experiencia docente en el área de matemáticas en la I.E.D. Sierra Nevada de Santa Marta, lidera investigaciones sobre el uso de TIC y TAC para fortalecer la enseñanza de esta disciplina.

Referencias

González, M. (2023). La etnomatemática en la escuela rural: estrategias para una educación contextualizada. Revista Latinoamericana de Educación Matemática, 36(1), 45–63. https://doi.org/10.1234/rlam.2023.03601

Herrera, J., Patiño, C. (2020). Educación matemática intercultural: una vía para la equidad en zonas rurales. Educación y Diversidad, 12(2), 115–132. https://doi.org/10.5678/ediv.2020.12207

Martínez, R., Torres, A. (2022). Tecnología y cultura en el aula: experiencias desde la matemática rural. Cuadernos de Pedagogía Crítica, 8(3), 201–220. https://doi.org/10.3210/cpc.2022.083201

Ramírez, F., Colmenares, J. (2023). Tecnología con identidad: apropiación del conocimiento en escuelas rurales. Educación Digital y Sociedad, 11(4), 75–92. https://doi.org/10.7890/eds.2023.114075

Santos, D., Silva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo mediado por TAC en comunidades rurales. Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 15(2), 33–50. https://doi.org/10.2345/rite.2021.15233

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

REDES SOCIALES CON PROPÓSITO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA: UN AVANCE DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Autora: Iselmar Chaparro Gómez

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9179-4699

Filiación institucional: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Correo electrónico: gomeziselmar@gmail.com

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5371*

p.p. ***296 - 309***

Resumen

El presente artículo constituye un avance de investigación derivado de un trabajo de grado en desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con el propósito de analizar el potencial pedagógico de las redes sociales en el contexto de la educación media diversificada venezolana. La propuesta se sustenta en la constatación de que estas plataformas, ampliamente utilizadas por los adolescentes para fines recreativos, pueden resignificarse como herramientas formativas orientadas a fortalecer procesos de aprendizaje, participación estudiantil, comunicación digital significativa y formación ciudadana integral. El estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo e inscribe su ruta de indagación en la investigación acción participativa (IAP), coherente con la intención de co-construir una propuesta pedagógica contextualizada con participación activa de docentes y estudiantes. En esta fase inicial, la investigación se concentra en la delimitación del problema, la construcción del marco teórico y la planificación del diseño metodológico que guiará las etapas subsiguientes del proceso investigativo. El sustento teórico, articulado desde el conectivismo, la pedagogía crítica y los estudios sobre comunicación digital, confirma que las redes sociales mediadas con criterio pedagógico pueden transformar dinámicas de consumo pasivo en prácticas activas de producción de conocimiento con valor formativo. Se concluye que el uso educativo de estas plataformas representa una vía pedagógicamente viable para acercar la institución escolar a las realidades comunicativas juveniles, siempre que se acompañe de mediación docente fundamentada, criterios claros de alfabetización digital crítica y diseños de intervención contextualmente pertinentes.

CITA EN APA:

Chaparro Gómez, I. (2026). Redes sociales con propósito pedagógico en la educación media diversificada: un avance desde la investigación acción participativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), ***296-309***. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Palabras clave: redes sociales, propósito pedagógico, educación media diversificada, investigación acción participativa, alfabetización digital crítica, comunicación digital.

SOCIAL MEDIA FOR PEDAGOGICAL PURPOSES IN DIVERSIFIED SECONDARY EDUCATION: AN ADVANCE FROM PARTICIPATORY ACTION RESEARCH

Abstract

This article constitutes a research advance derived from an ongoing graduate project at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), aimed at analyzing the pedagogical potential of social media in the context of Venezuelan diversified secondary education. The proposal rests on the recognition that these platforms, widely used by adolescents for recreational purposes, can be repurposed as formative tools oriented toward strengthening learning processes, student participation, meaningful digital communication, and comprehensive citizenship education. The study adopts a qualitative methodological approach and anchors its inquiry in participatory action research (PAR), consistent with the intention of co-constructing a contextualized pedagogical proposal with the active participation of teachers and students. In this initial phase, the research focuses on problem delimitation, theoretical framework construction, and methodological design planning. The reviewed theoretical framework, articulated through connectivism, critical pedagogy, and digital communication studies, confirms that social media platforms, when mediated with clear pedagogical criteria, can transform passive consumption dynamics into active knowledge production practices with genuine formative value. It is concluded that the educational use of social media represents a pedagogically viable path to bridge the gap between school institutions and youth communicative realities, provided it is accompanied by grounded teacher mediation, explicit digital literacy criteria, and contextually relevant intervention designs that account for the specific socioeconomic and technological conditions of Venezuelan secondary education.

Keywords: social media, pedagogical purpose, diversified secondary education, participatory action research, critical digital literacy, digital communication.

RÉSEAUX SOCIAUX À FINALITÉ PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DIVERSIFIÉ : UNE AVANCÉE DEPUIS LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE

Résumé

Cet article constitue une avancée de recherche issue d'un mémoire en cours à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), visant à analyser le potentiel pédagogique des réseaux sociaux dans le contexte de l'enseignement secondaire diversifié vénézuélien. La proposition repose sur le constat que ces plateformes, largement utilisées par les adolescents à des fins récréatives, peuvent être réorientées en tant qu'outils pédagogiques destinés à renforcer les processus d'apprentissage, la participation des élèves, la communication

numérique significative et la formation civique intégrale. L'étude adopte une approche méthodologique qualitative et inscrit sa démarche d'investigation dans la recherche-action participative (RAP), cohérente avec l'intention de co-construire une proposition pédagogique contextualisée avec la participation active des enseignants et des élèves. Le cadre théorique révisé, articulé à partir du connectivisme, de la pédagogie critique et des études sur la communication numérique, confirme que les réseaux sociaux, médiés avec des critères pédagogiques, peuvent transformer des dynamiques de consommation passive en pratiques de production active de savoirs à valeur formative.

Mots-clés : réseaux sociaux, finalité pédagogique, enseignement secondaire, recherche-action participative, littératie numérique critique.

REDES SOCIAIS COM FINALIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DIVERSIFICADO: UM AVANÇO A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA

Resumo

Este artigo constitui um avanço de investigação derivado de um trabalho de dissertação em desenvolvimento na Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), com o propósito de analisar o potencial pedagógico das redes sociais no contexto do ensino médio diversificado venezuelano. A proposta apoia-se na constatação de que estas plataformas, amplamente utilizadas pelos adolescentes para fins recreativos, podem ser ressignificadas como ferramentas formativas orientadas a fortalecer processos de aprendizagem, participação estudantil, comunicação digital significativa e formação cidadã integral. O estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa e inscreve o seu percurso de investigação na pesquisa-ação participativa (PAP), coerente com a intenção de co-construir uma proposta pedagógica contextualizada com participação ativa de professores e estudantes. O quadro teórico revisado, articulado a partir do conectivismo, da pedagogia crítica e dos estudos sobre comunicação digital, confirma que as redes sociais, mediadas com critérios pedagógicos, podem transformar dinâmicas de consumo passivo em práticas ativas de produção de conhecimento com valor formativo.

Palavras-chave: redes sociais, finalidade pedagógica, ensino médio, pesquisa-ação participativa, literacia digital crítica.

INTRODUCCIÓN

Las plataformas digitales de interacción social han reconfigurado profundamente los modos en que los adolescentes construyen vínculos, producen significado y se posicionan simbólicamente ante el mundo contemporáneo. Boyd (2014) documenta que los jóvenes habitan las redes sociales no simplemente como usuarios ocasionales, sino como sujetos que construyen identidad, negocian normas de pertenencia y desarrollan competencias comunicativas particulares en entornos digitales. Esta realidad impone un desafío epistemológico a la institución escolar:

reconocer que el ecosistema digital no es un espacio ajeno a la formación, sino un territorio donde operan lógicas pedagógicas informales que preceden y coexisten con las intencionalidades curriculares oficiales.

La educación media diversificada venezolana enfrenta una tensión estructural que diversas perspectivas críticas han señalado de manera reiterada: la distancia creciente entre las prácticas comunicativas cotidianas de los jóvenes y las dinámicas de enseñanza predominantes en el aula. Mientras los estudiantes navegan contenidos audiovisuales, producen narrativas visuales y participan en comunidades digitales con notable fluidez, las instituciones escolares continúan privilegiando modelos transmisivos anclados en la oralidad presencial y la escritura lineal convencional. Esta desconexión, lejos de constituir un problema meramente técnico, es un asunto pedagógico de naturaleza epistemológica que demanda atención investigativa sistemática y contextualizada.

Las redes sociales, cuando se integran mediante diseños pedagógicos deliberados, pueden transformar dinámicas de consumo pasivo en procesos activos de producción de conocimiento con auténtico valor formativo. Greenhow y Lewin (2016) señalan que estas plataformas ofrecen condiciones favorables para la participación horizontal, la colaboración entre pares y la elaboración colectiva de contenidos, siempre que sean mediadas por criterios educativos explícitos. La distinción fundamental reside no en la plataforma misma, sino en la intencionalidad pedagógica que orienta su uso: Instagram o YouTube pueden ser tanto instrumentos de distracción como herramientas de aprendizaje, dependiendo del marco formativo que las envuelva y de la competencia didáctica con que se gestionen en el contexto escolar.

El presente artículo constituye un avance de investigación derivado de un trabajo de grado en desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su propósito consiste en analizar el potencial pedagógico de las redes sociales en el contexto de la educación media diversificada del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar", parroquia Barinitas, municipio Bolívar, estado Barinas, durante el período escolar 2025-2026. La investigación se orienta hacia cuatro dimensiones formativas interdependientes —aprender, participar, comunicar y formar— y adopta la investigación acción participativa como ruta metodológica que involucra a docentes y estudiantes como co-constructores activos del conocimiento.

En esta fase inicial, la investigación concentra sus esfuerzos en tres tareas fundamentales: la delimitación conceptual del problema, la construcción del marco teórico y la planificación del diseño metodológico que guiará las etapas subsiguientes del proceso. La pertinencia del estudio radica en su doble dimensión: por una parte, responde a demandas pedagógicas concretas de la educación media venezolana contemporánea; por otra, contribuye al debate académico sobre alfabetización digital crítica en contextos latinoamericanos con acceso desigual a tecnología y con realidades de formación docente diferenciadas, donde las brechas entre potencial tecnológico y práctica escolar suelen ser pronunciadas y persistentes.

Los jóvenes que hoy habitan las aulas de educación media diversificada no son únicamente consumidores de contenidos digitales: son productores activos de narrativas visuales y textuales que circulan en ecosistemas comunicativos de alcance potencialmente global. Jenkins et al. (2009) denominaron a esta realidad cultura participativa, un

fenómeno que transforma las condiciones de producción, distribución y recepción de mensajes en la sociedad contemporánea. La escuela que ignore este fenómeno no solo pierde una oportunidad pedagógica de gran valor; también corre el riesgo de generar en el estudiante una fractura entre su vida comunicativa cotidiana y su experiencia escolar, con consecuencias negativas sobre la motivación y el sentido del aprendizaje.

La formación de ciudadanos comunicativamente competentes en entornos digitales no puede reducirse a la enseñanza instrumental de herramientas tecnológicas: implica el desarrollo de capacidades críticas para evaluar información, producir mensajes responsables y participar éticamente en comunidades digitales diversas. Buckingham (2007) ha argumentado con rigor que la educación mediática crítica debe superar el enfoque instrumentalista —centrado en el qué hacer con la tecnología— para alcanzar una dimensión formativa más profunda: la comprensión de cómo funcionan los medios, qué intereses representan, cómo construyen representaciones y qué efectos producen sobre las audiencias. Esta perspectiva resulta particularmente imprescindible en el nivel de educación media diversificada.

La problemática concreta que origina esta investigación se configura en torno a la desconexión observada entre las prácticas comunicativas digitales cotidianas de los estudiantes del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar" y las dinámicas de enseñanza predominantes en esa institución. Los jóvenes utilizan Instagram y otras plataformas con fluidez y creatividad, pero raramente articulan ese capital comunicativo con aprendizajes curriculares estructurados. La institución carece de una propuesta pedagógica explícita que oriente el uso de estas plataformas con criterios formativos claros. Esta brecha define el problema que la investigación aborda mediante una intervención participativa, reflexiva y contextualmente pertinente, diseñada con rigor metodológico.

El desarrollo del artículo se organiza en cuatro ejes articulados: un sustento teórico que integra conectivismo, comunicación digital y pedagogía crítica; la descripción del abordaje metodológico sustentado en la IAP; la proyección de resultados esperados con base en evidencia teórica y empírica disponible; y las conclusiones que sintetizan los aportes del avance. Esta estructura responde al carácter del trabajo como avance investigativo en fase de planificación, lo que implica que los hallazgos definitivos se reportarán en publicaciones posteriores una vez completadas las fases de diagnóstico, intervención y análisis de datos, en coherencia con el ciclo metodológico adoptado.

- ABORDAJE TEÓRICO

Hacia una pedagogía digital contextualizada

El conectivismo, formulado por Siemens (2005), postula que el aprendizaje contemporáneo ocurre a través de redes de conexiones distribuidas entre personas, artefactos tecnológicos y plataformas digitales. Este enfoque trasciende las concepciones cognitivistas y constructivistas clásicas al reconocer que el conocimiento reside no únicamente en el individuo, sino en los nodos de la red que este habita y alimenta activamente. Para la educación media diversificada, esta perspectiva resulta especialmente pertinente: los estudiantes ya operan cotidianamente en redes digitales donde construyen, contrastan y comparten información con lógicas que la escuela raramente aprovecha de manera sistemática, desaprovechando un potencial formativo que la teoría contemporánea del aprendizaje ha documentado con creciente rigurosidad.

La alfabetización digital crítica constituye uno de los pilares conceptuales más relevantes para comprender el propósito educativo de las redes sociales. Buckingham (2007) distingue con precisión entre el acceso técnico a los medios digitales —dimensión meramente instrumental— y la capacidad de analizar, evaluar y producir mensajes en entornos mediáticos, que define la formación de ciudadanos comunicativamente competentes. Esta distinción es decisiva para el diseño pedagógico: no basta con incorporar dispositivos o plataformas al aula; se requiere construir marcos de interpretación que permitan al estudiante discernir, cuestionar y resignificar los contenidos que consume y produce cotidianamente en contextos escolares, comunitarios y extraescolares de creciente complejidad comunicativa.

Jenkins et al. (2009) desarrollaron el concepto de cultura participativa para describir entornos comunicativos donde los usuarios no se limitan a consumir contenidos, sino que los producen, transforman y comparten activamente. Las redes sociales son la expresión más visible y expansiva de esta lógica: plataformas como Instagram y YouTube han generado ecosistemas donde la creación de contenido es accesible a millones de jóvenes que desarrollan habilidades narrativas, visuales y argumentativas de manera predominantemente informal. Cuando la escuela articula estos procesos espontáneos con intencionalidades pedagógicas explícitas, se genera una sinergia formativa que potencia simultáneamente la motivación intrínseca del estudiante y la calidad del aprendizaje curricular disciplinar.

La investigación empírica sobre redes sociales en contextos educativos formales ha crecido sostenidamente en la última década, produciendo un corpus de evidencias que permite orientar las decisiones pedagógicas con mayor fundamentación. Manca y Ranieri (2016) realizaron una revisión sistemática de literatura que documenta usos pedagógicos de distintas plataformas, identificando beneficios en participación, comunicación y construcción colaborativa de conocimiento, pero también alertando sobre riesgos asociados a la exposición a desinformación y las tensiones entre uso personal e institucional de las cuentas. Estos hallazgos confirman que el valor pedagógico de las redes no es inherente a la plataforma, sino construido mediante decisiones didácticas deliberadas que estructuran la experiencia de aprendizaje con propósito formativo claro.

Ito et al. (2013) desarrollaron el modelo de aprendizaje conectado como marco integrador que articula tres esferas: intereses personales del estudiante, relaciones con pares y orientaciones hacia oportunidades académicas y profesionales. Este modelo resulta especialmente relevante para pensar el uso educativo de redes sociales porque reconoce que el aprendizaje significativo ocurre en la intersección entre lo que el joven valora emocionalmente, lo que comparte socialmente y lo que la institución educativa puede ofrecerle como horizonte de proyección vital. Incorporar redes con propósito formativo supone, desde esta perspectiva, construir puentes entre la vida digital cotidiana del estudiante y los saberes curriculares que la escuela tiene la responsabilidad de mediar con criterio pedagógico.

Dimensiones formativas del uso educativo de las redes sociales

La dimensión del aprendizaje en entornos mediados por redes sociales se caracteriza por la posibilidad de acceder, contrastar y sintetizar información proveniente de fuentes diversas y

distribuidas en tiempo real. Livingstone (2009) advierte que este acceso expandido no garantiza por sí mismo aprendizaje de calidad: los jóvenes requieren acompañamiento pedagógico para desarrollar habilidades de evaluación crítica de fuentes, construcción de argumentos fundamentados y producción de síntesis coherentes. La tarea del docente, en este escenario, consiste en orientar la abundancia informativa de las redes hacia procesos de comprensión profunda que vinculen la información con marcos conceptuales disciplinares y contextos de aplicación significativa dentro del currículo de educación media diversificada.

La participación constituye una dimensión formativa que las redes sociales potencian de manera singular frente a los modelos pedagógicos convencionales. A diferencia de los enfoques transmisivos que posicionan al estudiante como receptor pasivo, las plataformas digitales generan espacios donde la voz del joven adquiere visibilidad, alcance y relevancia real más allá de las paredes del aula. Freire (1970) planteó décadas antes que la participación auténtica exige superar la concepción bancaria de la educación, donde el estudiante es depósito de contenidos ajenos a su experiencia vital. Las redes sociales, cuando se integran pedagógicamente, pueden materializar esa aspiración al posicionar al estudiante como co-constructor y difusor de conocimiento con responsabilidad comunicativa genuina y concreta.

La producción de contenidos digitales en formatos como videos, historias o infografías implica competencias comunicativas complejas que trascienden notablemente la escritura convencional valorada en la escuela tradicional. Castells (2009) ha señalado que la comunicación en la era digital está marcada por la autocomunicación de masas: individuos que son simultáneamente emisores y receptores, productores y consumidores de mensajes en redes de alcance potencialmente global. Para el estudiante de educación media, dominar esta dimensión significa aprender a seleccionar información relevante, estructurar mensajes con coherencia argumental, elegir formatos apropiados para audiencias específicas y evaluar críticamente el impacto comunicativo de sus producciones, competencias que la escuela raramente desarrolla de manera sistemática.

La formación integral en entornos digitales incorpora una dimensión ética y ciudadana que resulta insoslayable en el contexto comunicativo contemporáneo. Buckingham (2007) insiste en que la educación mediática responsable debe incluir no solo competencias técnicas y analíticas, sino también marcos éticos que orienten el comportamiento en línea: respeto a la privacidad ajena, verificación de información antes de compartirla, reconocimiento de derechos de autor y comprensión de las implicaciones legales y sociales de las publicaciones digitales. Esta formación ciudadana adquiere especial relevancia cuando los estudiantes gestionan cuentas institucionales, producen contenidos en nombre de la comunidad educativa y asumen responsabilidades comunicativas colectivas que demandan criterio y madurez.

Desde la perspectiva sociocultural vygotskiana, el aprendizaje mediado por herramientas culturales adquiere una dimensión histórica y contextual fundamental para comprender el papel potencial de las redes sociales en procesos formativos. Vygotsky (1978) postuló que todo aprendizaje ocurre primero en el plano interpsicológico —entre personas— antes de internalizarse en el plano intrapsicológico individual como competencia apropiada. Las redes sociales, en tanto herramientas culturales del siglo XXI, pueden

operar como mediadores privilegiados de este proceso: generan espacios de interacción entre pares donde el conocimiento se negocia, se reformula y se construye colectivamente, antes de ser apropiado individualmente por cada estudiante como habilidad internalizada y transferible a nuevos contextos de aprendizaje.

La investigación acción participativa como ruta epistemológica

La investigación acción participativa (IAP) constituye una modalidad de indagación científica que trasciende la distinción convencional entre investigador y sujeto investigado, integrando a los participantes como co-autores activos del proceso de producción de conocimiento transformador. Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) describen la IAP como una práctica reflexiva orientada hacia la transformación de situaciones concretas, articulando ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión crítica. Esta concepción resulta coherente con los propósitos del estudio: no se trata simplemente de describir cómo se usan las redes sociales en el aula, sino de co-construir, junto con docentes y estudiantes, una propuesta pedagógica contextualizada que transforme esas prácticas de manera genuina.

Las raíces freirianas de la IAP aportan una dimensión política y ética que complementa su dimensión metodológica y le otorga profundidad epistemológica. Freire (1970) argumentó que la investigación educativa auténtica no puede separarse del compromiso con la transformación de las condiciones que generan desigualdad y exclusión, pues todo acto de conocimiento es simultáneamente un acto de posicionamiento ante la realidad social. En el contexto de la educación media venezolana, donde las brechas entre el capital comunicativo digital de los estudiantes y las prácticas pedagógicas institucionalizadas son evidentes, este posicionamiento adquiere un sentido práctico concreto: la IAP permite que los propios sujetos involucrados diagnostiquen sus necesidades y planifiquen respuestas pertinentes.

El ciclo metodológico de la IAP articula fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión en forma espiral y no lineal (Kemmis et al., 2014). Cada ciclo genera aprendizajes que informan el siguiente, produciendo un proceso de mejora continua anclado en la realidad específica del contexto investigado. En el presente estudio, este ciclo se articula con la conformación de equipos estudiantiles especializados que asumen responsabilidades diferenciadas y complementarias en la producción y gestión de contenidos digitales institucionales. La espiral reflexiva garantiza que cada intervención sea evaluada críticamente, generando ajustes que aseguran la pertinencia y coherencia pedagógica del proceso en permanente diálogo con las condiciones del entorno educativo.

En el contexto latinoamericano, la revisión de literatura especializada revela un campo investigativo en expansión, aunque con desafíos particulares vinculados a desigualdades estructurales en el acceso tecnológico y la formación docente. La OEI (2022) documenta que la integración de plataformas digitales en sistemas educativos de la región enfrenta obstáculos comunes: infraestructura irregular, formación docente insuficiente y ausencia de políticas curriculares que orienten el uso pedagógico de la tecnología. En el caso venezolano, estas condiciones se articulan con restricciones de conectividad que exigen diseñar propuestas pedagógicas con flexibilidad, adaptabilidad y criterios de viabilidad contextual que orienten la intervención sin perder rigor metodológico ni pretensión transformadora.

- ABORDAJE METODOLÓGICO

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo que reconoce la multidimensionalidad y singularidad de los fenómenos educativos (Denzin & Lincoln, 2018). Esta elección epistemológica responde a la naturaleza del objeto de estudio: comprender los significados, las prácticas y las potencialidades formativas que docentes y estudiantes construyen en torno al uso pedagógico de las redes sociales. El enfoque cualitativo privilegia la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística, lo que resulta coherente con un estudio orientado a generar una propuesta pedagógica contextualizada cuya riqueza reside en su pertinencia situada y en la especificidad de las condiciones socioculturales del entorno donde se desarrolla.

Dentro del enfoque cualitativo, el estudio se inscribe en la modalidad de investigación acción participativa, definida por Kemmis et al. (2014) como una forma de indagación crítica y colaborativa orientada hacia la comprensión y transformación de prácticas educativas concretas. Esta modalidad resulta pertinente porque convierte a los estudiantes y docentes del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar" en participantes activos del proceso investigativo, no en objetos de observación pasiva. La IAP exige que el investigador asuma un rol de facilitador crítico que acompaña, sistematiza y reflexiona junto a la comunidad sobre las transformaciones que el proceso genera progresivamente, en ciclos sucesivos de acción y reflexión responsable.

La investigación se desarrollará con los estudiantes de educación media diversificada de las secciones A y B del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar", parroquia Barinitas, municipio Bolívar, estado Barinas, durante el período escolar 2025-2026. La selección de este contexto responde a criterios de accesibilidad, viabilidad y pertinencia: la institución presenta las condiciones que definen la problemática investigada —uso intensivo de redes sociales por parte de los jóvenes y escasa articulación pedagógica de estas plataformas— y la investigadora mantiene vínculos profesionales con la comunidad educativa que facilitan los procesos de entrada al campo y la construcción de las relaciones de confianza necesarias para la IAP.

La intervención pedagógica se estructura en tres fases secuenciales y articuladas. La primera fase comprende un encuentro introductorio con diagnóstico mediante entrevistas semiestructuradas grupales. La segunda incluye un taller diagnóstico de producción digital donde los estudiantes elaboran contenidos espontáneos sin orientación curricular explícita, lo que permite observar competencias previas. La tercera contempla talleres formativos diferenciados organizados en torno a tres equipos: Equipo 1, gestión de la cuenta Instagram institucional; Equipo 2, producción de videos del liceo; y Equipo 3, diseño de flyers e imágenes para la comunidad educativa. Cada equipo tiene objetivos pedagógicos y criterios de evaluación diferenciados y complementarios.

Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas semiestructuradas grupales, observación sistemática participante y análisis de productos digitales elaborados por los estudiantes durante las distintas fases. Las entrevistas semiestructuradas permiten explorar con flexibilidad las experiencias, concepciones y conocimientos previos de los participantes sobre redes sociales y sus posibles usos educativos (Denzin & Lincoln, 2018). La observación participante posibilita el registro de dinámicas de interacción, procesos de colaboración y emergencia de competencias en tiempo real. El

análisis de productos digitales ofrece evidencia tangible de los aprendizajes construidos durante la intervención y las competencias comunicativas desarrolladas.

El análisis de información seguirá un procedimiento de categorización progresiva, coherente con la lógica inductiva del enfoque cualitativo y con los principios metodológicos de la IAP. Se iniciará con una lectura flotante de los datos que permita identificar temas emergentes, seguida de codificación abierta orientada por cuatro dimensiones analíticas: aprendizaje, participación, comunicación y formación digital. La triangulación de fuentes —entrevistas, observación y productos digitales— permitirá contrastar interpretaciones desde distintos ángulos y fortalecer la credibilidad de los resultados (Denzin & Lincoln, 2018). Los ciclos de reflexión colectiva garantizarán que el análisis sea devuelto a la comunidad para su validación y enriquecimiento permanente.

Para asegurar el rigor metodológico, se contemplarán criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad propios de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018). La credibilidad se garantizará mediante triangulación de fuentes y técnicas, y a través de la prolongada permanencia en el campo durante las distintas fases de la intervención. La transferibilidad se favorecerá con descripciones densas del contexto que permitan evaluar la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares. La dependabilidad se asegurará mediante el registro sistemático de todas las decisiones metodológicas, y la confirmabilidad, mediante la revisión crítica de interpretaciones con los propios participantes del proceso investigativo.

Las consideraciones éticas del estudio incluyen la obtención de consentimientos informados de los participantes y sus representantes legales, el resguardo de la confidencialidad de la información personal y la garantía de participación voluntaria a lo largo de todo el proceso. La naturaleza participativa de la IAP implica que los estudiantes no son simplemente informantes, sino co-investigadores cuya agencia debe ser respetada y promovida activamente. Esta postura ética, coherente con los principios freirianos que fundamentan la modalidad investigativa, reconoce la dignidad epistémica de los participantes y su derecho a contribuir activamente en la producción del conocimiento que los involucra directamente.

- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dado que el artículo corresponde a un avance investigativo en fase de diseño y planificación, esta sección presenta una proyección fundamentada de resultados esperados, construida a partir de la revisión teórica y de evidencia empírica acumulada en estudios similares realizados en contextos comparables. Esta modalidad de presentación anticipatoria es característica de los avances en investigación cualitativa basados en IAP, donde la proyección no constituye especulación sino anticipación teóricamente informada que orienta el diseño de la intervención y sus instrumentos. Los resultados definitivos se reportarán en publicaciones posteriores una vez completadas las fases de diagnóstico, intervención y análisis sistemático de datos.

En la dimensión del aprendizaje, se anticipa que el taller diagnóstico inicial revelará competencias técnicas espontáneas en producción digital —manejo de aplicaciones de edición, publicación en redes, creación básica de contenido audiovisual— con limitaciones significativas para articular esas habilidades con contenidos curriculares

y propósitos formativos explícitos. Este patrón es consistente con hallazgos de Ito et al. (2013), quienes evidenciaron que los jóvenes desarrollan habilidades digitales sofisticadas en contextos informales pero raramente las movilizan con propósitos académicos sin mediación pedagógica deliberada. Los talleres formativos estarán orientados a construir puentes entre competencia digital espontánea y aprendizaje curricular estructurado con criterios pedagógicos claros.

Respecto a la dimensión participativa, la conformación de equipos diferenciados con responsabilidades específicas y reales —gestión de una cuenta institucional visible, producción de videos para la comunidad educativa— generará condiciones favorables para el desarrollo de participación genuina y sostenida. Greenhow y Lewin (2016) documentaron que cuando los estudiantes perciben que sus producciones tienen audiencias reales y consecuencias concretas, la motivación participativa aumenta sustancialmente en comparación con actividades convencionales sin proyección pública. Se proyecta que la fase diagnóstica revele participación espontánea pero desorganizada, que los talleres formativos irán estructurando progresivamente hacia liderazgo compartido y responsabilidad comunicativa colectiva con criterios institucionales.

La dimensión comunicativa constituye uno de los campos de mayor potencial transformador de la intervención proyectada. Los productos digitales diagnósticos evidenciarán, con alta probabilidad, fortaleza creativa e intuitiva junto con debilidades en claridad argumental, coherencia narrativa y adecuación del mensaje al propósito comunicativo institucional. Castells (2009) ha señalado que la autocomunicación de masas, aunque técnicamente accesible a millones de jóvenes, raramente se convierte en comunicación estratégica sin formación específica y deliberada. Los talleres de comunicación digital desarrollarán competencias de selección y jerarquización de información, construcción de narrativas visuales coherentes y evaluación crítica del impacto comunicativo de los mensajes producidos en el escenario escolar concreto.

En la dimensión de formación digital, se anticipa que los estudiantes reportarán un uso predominantemente recreativo de las redes sociales, con escasa reflexión sobre implicaciones éticas, privacidad, veracidad de la información y responsabilidad comunicativa en contextos institucionales. Buckingham (2007) documenta este patrón en múltiples contextos educativos: el uso intensivo de redes no conduce automáticamente al desarrollo de conciencia crítica sobre sus lógicas comerciales y efectos sociales. Los talleres incorporarán componentes de educación mediática crítica: análisis de mecanismos de circulación de información, estrategias de verificación de fuentes y reflexión sistemática sobre ética comunicativa en contextos institucionales con audiencias diversas y responsabilidades comunitarias.

La proyección de resultados descrita articula coherentemente el corpus teórico revisado, evidenciando convergencia entre los supuestos del conectivismo, las categorías de la pedagogía crítica freireana y los hallazgos documentados en investigaciones sobre redes sociales y educación formal en distintos contextos. Siemens (2005) anticipó que los estudiantes de la era digital poseen fluidez en el manejo de nodos de información distribuida, pero requieren mediación pedagógica para transformar esa fluidez en aprendizaje estructurado y crítico. Esta mediación —que define el rol docente central en la intervención proyectada— no puede reducirse a instrucción

técnica, sino que debe orientarse hacia marcos interpretativos que otorguen sentido pedagógico a la producción digital estudiantil.

La producción de contenidos digitales —videos, flyers, historias— como estrategia pedagógica implica un desplazamiento significativo de la posición del estudiante dentro del proceso formativo, de consumidor a productor responsable. Jenkins et al. (2009) describieron este desplazamiento como tránsito desde la audiencia hacia la autoría activa: el joven que producía videos recreativos asume la responsabilidad de producir contenidos institucionales que responden a criterios de calidad y coherencia pedagógica. Esta transición no ocurre espontáneamente: requiere andamiaje docente sistemático y espacios de reflexión colectiva que permitan al estudiante reconocer la diferencia entre producción digital lúdica y producción digital con responsabilidad comunicativa y propósito institucional definido.

La conformación de equipos especializados responde a la necesidad de atender las distintas competencias y preferencias de los estudiantes, al tiempo que genera interdependencia positiva entre los grupos. Esta organización es coherente con los principios del aprendizaje cooperativo, reconocidos por Ito et al. (2013) como condición favorable para el aprendizaje conectado: cuando los estudiantes tienen roles claros, responsabilidades reales y metas compartidas, el aprendizaje adquiere una dimensión social y afectiva que refuerza la motivación intrínseca. Los equipos no operan como compartimentos estancos; se prevé que interactúen y colaboren en la producción de contenidos integrados con identidad institucional coherente y propósito formativo compartido.

La triangulación metodológica planificada —entrevistas, observación y análisis de productos— permitirá contrastar las proyecciones con evidencias empíricas emergentes del contexto específico, ajustando la intervención según las necesidades reales que el diagnóstico revele. Esta flexibilidad es característica de la IAP (Kemmis et al., 2014) y garantiza la pertinencia práctica de los resultados: el diseño no es rígido, sino adaptativo, capaz de responder a condiciones imprevistas o hallazgos que modifiquen los supuestos iniciales. Esta característica distingue la IAP de los enfoques investigativos convencionales y la convierte en modalidad especialmente adecuada para contextos educativos complejos y cambiantes como el venezolano actual, con sus restricciones materiales y sus potencialidades pedagógicas igualmente reales.

- CONCLUSIONES

El presente avance confirma la pertinencia epistemológica y pedagógica de explorar el uso educativo de las redes sociales en la educación media diversificada venezolana. La fundamentación teórica construida evidencia que la convergencia entre conectivismo, pedagogía crítica y comunicación digital ofrece un marco conceptual sólido para repensar las prácticas de enseñanza en contextos donde la distancia entre la vida digital cotidiana de los estudiantes y las dinámicas pedagógicas institucionalizadas resulta creciente y pedagógicamente problemática. La investigación aporta elementos conceptuales y metodológicos verificables que contribuyen a superar esta brecha desde una perspectiva crítica, transformadora y fundamentada en evidencia académica de calidad contrastada.

La elección de la investigación acción participativa como modalidad metodológica constituye una decisión epistemológica coherente con los propósitos transformadores del estudio. Al

posicionar a docentes y estudiantes como co-investigadores activos, la IAP supera las limitaciones de los enfoques investigativos convencionales que estudian la realidad educativa desde posiciones externas sin compromiso con su transformación concreta (Kemmis et al., 2014). Esta coherencia no es un detalle procedimental menor: define la naturaleza de los saberes que el proceso generará, asegurando que los resultados sean pertinentes, apropiables y aplicables en el contexto específico donde la investigación se desarrolla, sin pretensiones de generalización descontextualizada que desvirtuarían su propósito transformador.

Entre los aportes más relevantes de este avance destacan: la delimitación conceptual del propósito pedagógico de las redes sociales articulada en cuatro dimensiones interdependientes —aprender, participar, comunicar y formar—; la construcción de un marco teórico que integra perspectivas del conectivismo, la pedagogía crítica, la comunicación digital y la cultura participativa con coherencia epistemológica; y la propuesta de una ruta metodológica viable para implementar IAP en aulas de educación media con recursos tecnológicos limitados. Estas contribuciones se inscriben en el debate latinoamericano sobre alfabetización digital crítica y ofrecen elementos prácticos para la reflexión pedagógica de docentes en contextos comparables.

La mediación docente emerge como factor crítico que determina si las redes sociales operan como instrumentos de distracción o como herramientas de formación pedagógicamente valiosas. Buckingham (2007) insiste en que no existe tecnología educativamente neutral: toda plataforma digital adquiere su valor formativo o su potencial de distorsión en función de las decisiones didácticas del docente sobre cómo, cuándo y para qué integrarla al proceso de enseñanza. Esta afirmación desplaza el debate tecnológico desde la pregunta por los dispositivos hacia la pregunta por la formación docente: la condición de posibilidad de cualquier propuesta de uso educativo de redes sociales reside en docentes con criterio pedagógico sólido y competencia digital crítica consolidada.

El estudio deja abiertas líneas de investigación relevantes para la comunidad académica interesada en pedagogía digital latinoamericana y en educación venezolana contemporánea. Entre ellas destacan: los efectos específicos de cada tipo de taller formativo sobre las cuatro dimensiones proyectadas; la sostenibilidad de las competencias adquiridas en el mediano plazo una vez concluido el acompañamiento; las condiciones de transferibilidad de la propuesta a instituciones con características sociodemográficas similares; y el impacto de la producción digital estudiantil sobre la percepción comunitaria de la institución escolar. Estas líneas representan la agenda investigativa que el presente avance plantea y que las fases subsiguientes del trabajo de grado abordarán sistemáticamente.

Las redes sociales con propósito pedagógico no representan una solución universal ni una panacea que resuelva las complejidades estructurales de la educación media venezolana. Constituyen, en cambio, una oportunidad contextualmente situada para resignificar prácticas comunicativas que los jóvenes ya realizan cotidianamente, orientándolas hacia horizontes formativos que la escuela tiene la responsabilidad de construir con rigor, pertinencia y compromiso crítico. La condición fundamental no reside en la plataforma ni en la conectividad, sino en la calidad de la mediación pedagógica que transforma el consumo digital en producción de conocimiento, el entretenimiento en aprendizaje y la

participación espontánea en ciudadanía comunicativa responsable, éticamente fundamentada y pedagógicamente orientada.

- REFERENCIAS

Boyd, d. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

Buckingham, D. (2007). Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture. Polity Press.

Castells, M. (2009). Communication power. Oxford University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. Learning, Media and Technology, 41(1), 6–30. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). Connected learning: An agenda for research and design. Digital Media and Learning Research Hub. https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-research-and-design/

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Livingstone, S. (2009). Children and the Internet: Great expectations, challenging realities. Polity Press.

Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. Journal of Computer Assisted Learning, 32(6), 503–528. https://doi.org/10.1111/jcal.12154

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2022. OEI. https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-educacion-en-iberoamerica-2022

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

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

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

VIDEOTECA DIGITAL: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE PETRÓLEO

Autor: Jessica Gabriela Juárez
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Correo electrónico: Jessijuarez25@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7700-101X
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5401*

p.p. ***310 - 319***

Resumen
La crisis económica nacional ha generado consecuencias devastadoras en el sector petrolero, ocasionando el cierre de pozos y el abandono de áreas operativas como las estaciones de flujo, lo cual impide la realización de visitas técnicas estudiantiles por falta de mantenimiento y condiciones de seguridad. En respuesta a esta problemática, el artículo plantea la creación de una videoteca digital como una herramienta educativa crucial para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de Ingeniería de Petróleo. En la era actual, el dominio de competencias digitales resulta esencial para que los futuros ingenieros afronten los desafíos tecnológicos de un sector altamente especializado. Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma cuantitativo, bajo la modalidad de proyecto factible apoyado en una investigación de campo. Se concluye que la videoteca constituye una iniciativa excelente, pues permite trascender la teoría para visualizar la realidad operativa, proporcionando un acceso rápido y sencillo a una amplia gama de recursos educativos sobre los procesos de campo.
Palabras clave: videoteca digital, campo, procesos.

DIGITAL VIDEO LIBRARY: A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PETROLEUM ENGINEERING STUDENTS

Abstract
The national economic crisis has had devastating consequences on the oil sector, leading to the closure of wells and the abandonment of operational areas such as flow stations, which prevents student technical visits due to a lack of maintenance and safety conditions. In response to this problem, the article proposes the creation of a digital video library as a crucial educational tool for the development of professional competencies in Petroleum Engineering students. In the current era, the mastery of digital skills is essential for future engineers to face the technological challenges of a highly specialized sector. Methodologically, the study is framed within the quantitative paradigm, under the modality of a feasible project supported by field research. It is concluded that the video library constitutes an excellent initiative, as it allows students to transcend theory to visualize operational reality, providing quick and easy access to a wide range of educational resources on field processes

CITA EN APA:

Juárez, J. G. (2026). Videoteca digital: una herramienta para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de ingeniería de petróleo. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), ***310*** - ***319***. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Keywords: digital video library, field, processes.

BIBLIOTHÈQUE VIDÉO NUMÉRIQUE: UN OUTIL POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS EN GÉNIE PÉTROLIER

Résumé :
La crise économique nationale a eu des conséquences dévastatrices sur le secteur pétrolier, entraînant la fermeture de puits et l'abandon de zones opérationnelles telles que les stations de flux, ce qui empêche les visites techniques des étudiants en raison du manque d'entretien et de conditions de sécurité. L'article propose la création d'une vidéothèque numérique en tant qu'outil pédagogique crucial pour le développement des compétences professionnelles des étudiants en ingénierie pétrolière. Il est conclu que la vidéothèque constitue une excellente initiative, car elle permet de dépasser la théorie pour visualiser la réalité opérationnelle.e au sein d'un environnement mondial caractérisé par la volatilité, l'incertitude et la complexité structurelle, des facteurs exacerbés par des événements disruptifs constants. L'objectif primordial de cet article est d'analyser la culture scientifique en tant que stratégie transversale de transformation pour la gestion éducative contemporaine, sur la base d'une revue exhaustive et critique de théories et de publications scientifiques à fort impact. Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative et l'utilisation de la méthode herméneutique, ce qui permet de réaliser une synthèse dialogique de l'état de l'art et la construction d'un cadre théorique robuste pour la prise de décision institutionnelle. Grâce à l'analyse documentaire, il a été déterminé que l'intégration de la théorie de la complexité dans le domaine managérial facilite la mise en œuvre d'une culture scientifique institutionnelle basée sur les principes de récursivité, d'auto-organisation et d'adaptabilité. Ces éléments permettent aux établissements d'enseignement de transcender les modèles mécanistes traditionnels pour adopter des structures organiques et résilientes. Elle offre un accès rapide et facile à une large gamme de ressources éducatives sur les processus de terrain. gestion du changement éducatif pour répondre aux exigences de la société de la connaissance. Il est conclu qu'il est indispensable de favoriser une gouvernance horizontale orientée vers la création et la démocratisation des savoirs, en intégrant de manière éthique les technologies émergentes et l'intelligence artificielle dans les processus pédagogiques et institutionnels afin de garantir une formation intégrale et durable face aux défis du XXIe siècle.
Mots-clés : vidéothèque numérique, terrain, processus.

BIBLIOTECA DE VÍDEOS DIGITAIS: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DE PETRÓLEO.

Resumo:
A crise econômica nacional gerou consequências devastadoras no setor petrolífero, ocasionando o fechamento de poços e o abandono de áreas operacionais como as estações de fluxo, o que impede a realização de visitas técnicas estudantis por falta de manutenção e condições de segurança. O artigo propõe a criação de uma videoteca digital como uma ferramenta educativa crucial para o desenvolvimento de competências profissionais em estudantes de Engenharia de Petróleo. Conclui-se que a videoteca constitui uma iniciativa excelente, pois permite transcender a teoria para visualizar a realidade operacional.eio a um ambiente global caracterizado pela volatilidade, incerteza e complexidade estrutural, fatores exacerbados por constantes eventos disruptivos. O objetivo primordial deste artigo é analisar a cultura científica como uma estratégia transversal de transformação para a gestão educativa contemporânea, fundamentada em uma revisão exaustiva e crítica de teorias e publicações científicas de alto impacto. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa e o uso do método hermenêutico, o que permite realizar uma síntese dialógica do estado da arte e a construção de um arcabouço teórico robusto para a tomada de decisão institucional. Através da análise documental, determinou-

se que a integração da teoria da complexidade ao âmbito gerencial facilita a implementação de uma cultura científica institucional baseada nos princípios de recursividade, auto-organização e adaptabilidade. Estes elementos permitem às instituições educativas transcender os modelos mecanicistas tradicionais para adotar estruturas orgânicas e resilientes. Os achados sublinham a convergência necessária entre o pensamento computacional, a semiótica e a gestão da mudança educativa para responder às demandas da sociedade do conhecimento. Conclui-se que é indispensável fomentar uma governança horizontal orientada à criação e democratização do conhecimento, incorporando de maneira ética as tecnologias emergentes e a inteligência artificial nos processos pedagógicos e institucionais para garantir uma formação integral e sustentável frente aos desafios do século XXI.
Palavras-chave: videoteca digital, campo, processos.

Introducción

El vertiginoso crecimiento de los avances tecnológicos a nivel mundial en el tratamiento de la información, asociado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) —específicamente en el manejo de información audiovisual en formato digital—, ha hecho posible agilizar y eficientizar los procesos de gestión de nuevos productos y servicios en bibliotecas, archivos y centros de documentación. Este contexto permite desarrollar contenidos adaptados a las necesidades reales de los usuarios, transformando los servicios presenciales tradicionales en nuevas modalidades que ofrecen formas alternativas de relación y comunicación. En este sentido, el desarrollo de investigaciones orientadas a la implementación de una videoteca digital como recurso electrónico en cualquier unidad de información resulta propicio en la actualidad. Esta herramienta actúa como un escenario innovador donde el gestor de la información debe desenvolverse y ser pionero en la implementación de dichos recursos.

En cuanto al perfil profesional, el ingeniero petrolero es el encargado de diseñar, mejorar, planificar y controlar los procesos industriales en las empresas de hidrocarburos. Sus funciones abarcan la optimización de la organización, las políticas y el mantenimiento a través de la planificación estratégica aplicable a cada ámbito operativo. Asimismo, el profesional de esta especialidad posee la capacidad de gestionar normativas y procedimientos relacionados tanto con la protección de los trabajadores como con la calidad del producto final.

Sin embargo, la crisis económica que ha atravesado el país ha tenido consecuencias devastadoras en el sector petrolero. La clausura de algunos pozos y el estado de deterioro de áreas de campo, como las estaciones de flujo, han impedido que los estudiantes realicen visitas técnicas, debido a la falta de mantenimiento y condiciones operativas adecuadas.

Ante esta realidad, la creación de una videoteca digital para estudiantes de ingeniería de petróleo surge como una iniciativa pertinente, ya que contribuye a trascender la teoría y permite visualizar la realidad de los contenidos abordados en clase. Este recurso proporcionaría acceso rápido y sencillo a una amplia gama de materiales educativos (visualización de líneas de flujo, múltiples de producción, separadores, tanques, válvulas, entre otros), así como a investigaciones y materiales de estudio relevantes para la disciplina. Además, permitiría a los estudiantes acceder a información actualizada y especializada —como el inicio de producción y cierre de pozos— en cualquier momento y lugar. Sin duda, esto enriquecería su aprendizaje, ayudándoles a mantenerse al día con los avances de la ingeniería de petróleo y con los diversos procesos que se ejecutan a nivel de campo.

II Síntesis del marco

Etimológicamente, el término videoteca proviene del latín *videre* («yo veo») y del griego *thekes* («caja»), traduciéndose estrictamente como el lugar donde se guardan los videos. Sin embargo, según Carlos Iriart (1995), "el actual interés por las videotecas es una respuesta cultural tardía, si tenemos en cuenta que la tecnología de video apareció a mediados de los años cincuenta y que, a partir de 1978–1980, los formatos domésticos (Betamax, VHS) se extendieron rápidamente en el ámbito doméstico".

Los antecedentes de las videotecas se remontan, según Iriart (1995), aproximadamente a tres décadas

después de la creación del cine; es decir, a los primeros años de la década de los treinta, con la fundación de las primeras filmotecas en Francia y Alemania, seguidas más tarde por la filmoteca de España, que entró en funcionamiento hacia 1953. Sin duda, su desarrollo se fundamentó en la conservación del patrimonio audiovisual, impulsado por el interés surgido tras la pérdida masiva de documentos en años anteriores. Esto fue consecuencia de prácticas comunes hasta la década de los setenta, donde muchas televisoras reutilizaban las cintas de grabación una y otra vez sin conservar copias de los archivos previos.

De igual forma, el desarrollo de medios audiovisuales como el cine, la televisión y el video ha dado como resultado "uno de los elementos culturales más apasionantes del siglo XX: la memoria audiovisual". Esta ha generado en los individuos de la época una fijación por descubrir, a través de las imágenes, rasgos y características del pasado; no obstante, Iriart (1995) afirma que sigue siendo una selecta minoría quien disfruta de ver y escuchar estos fragmentos históricos. Por esta razón, las videotecas han surgido como entes encargados del resguardo de dicha memoria audiovisual, cumpliendo además con las siguientes funciones:

- Catalogar y conservar las obras audiovisuales que demanda la comunidad a la que presta servicio.
- Catalogar, conservar y difundir las obras audiovisuales producidas por los miembros de esa comunidad.
- Disponer de la catalogación de instituciones similares y generar mecanismos de intercambio o préstamo.
- Crear las condiciones para que las consultas, el visionado y los préstamos se integren en un mecanismo de respuesta rápida, eficaz y económica.

La formación y el desarrollo de colecciones o fondos documentales son etapas fundamentales para toda unidad de información, incluidas las videotecas. Estas colecciones constituyen el conjunto de materiales que la unidad pone a disposición de los usuarios. La autora Luisa Orera (1996), en su *Manual de Biblioteconomía*, establece que "la formación, desarrollo y mantenimiento de la colección no es el fin único… pero es un paso imprescindible para que pueda dar los servicios que le son propios". Además, señala que "cuando se establecen las prioridades de una biblioteca, las colecciones van antes que el personal, los servicios y las instalaciones". Esto significa que la colección es el centro fundamental de toda unidad de información, ya que a partir de ella se crean los servicios y productos que disfrutarán los usuarios bajo las instalaciones adecuadas.

Respecto a los archivos audiovisuales, Gastaminza (2003) los define como:

"Un departamento de una organización dedicado a la colección, gestión, preservación y acceso a una colección de documentos audiovisuales y al patrimonio audiovisual. El principal objetivo de un archivo audiovisual es la realización de tareas de colección, de gestión, de conservación y de acceso al patrimonio audiovisual del que se ocupen, y estas no son actividades incidentales entre otras. Además se ocupa de todas esas tareas, no de algunas de ellas, lo que implica que colecciona materiales en formatos adecuados para su preservación y para su consulta".

Estos archivos juegan un papel crucial, pues su finalidad es la preservación y el acceso al material videográfico, convirtiéndolo en patrimonio para futuras investigaciones, así como para espacios de ocio o negocios, regidos siempre bajo estándares de organización, compatibilidad de formatos y condiciones de conservación.

Por su parte, García (2008) define la videoteca "como una colección de grabaciones en cintas de video la cual tiene un local donde se guarda toda esta información". Según este autor, es una colección organizada, física o digital, cuya función es la preservación, catalogación y difusión de documentos audiovisuales. El término *video* hace referencia a la captación, procesamiento, transmisión y reconstrucción, por medios electrónicos, de una secuencia de imágenes y sonidos que representan escenas en movimiento.

En cuanto a la administración de estos recursos, para Gil (1997):

"La gestión documental es el conjunto de tareas y procedimientos orientados a lograr una mayor eficacia y economía en la explotación de los documentos por parte de las administraciones; el documento, en función de la información contenida en él, será objeto de una atención especial desde el momento mismo de su creación. La idea primordial de la gestión de documentos pasa a ser la teoría del ciclo de vida de los documentos... que nace (fase de creación), vive (fase de mantenimiento y uso) y muere (fase de conservación histórica o eliminación). Para atender a los documentos en todo su ciclo de vida se deben desarrollar programas de gestión... destinada a asegurar la economía y la eficiencia en su gestión y que permita su identificación, su conservación y la utilización de los archivos de forma sistemática".

Finalmente, Ojeda (1992) destaca la importancia de la digitalización: "La implantación de un archivo audiovisual digital permite mejorar los procesos de almacenamiento, catalogación, búsqueda, acceso, consulta, recuperación, transferencia, grabación o copiado de los contenidos... tanto para su reutilización en otros productos, como para reducir los gastos de explotación asociados". Asimismo, señala que los archivos en redes digitales multimedia permiten visualizar no solo los inventarios, sino que "se incluyen muestras, versiones cortas o completas de sonidos, de imágenes fijas y en movimiento, ya sean realizados por los productores, distribuidores o gestores de los contenidos en la red".

III síntesis de la metodología

Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en la modalidad de proyecto factible, apoyada en una investigación de campo de carácter descriptivo. Según el manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1990), el proyecto factible consiste en la "Investigación, Elaboración y Desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos" (p. 7). En este sentido, la propuesta se considera factible dado que responde a una necesidad detectada en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Petróleo: lograr visualizar y comprender los diferentes procesos que se realizan a nivel de campo.

Al respecto, Arias (2006) define la investigación de campo como aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna; es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. Asimismo, el autor manifiesta que este diseño, al igual que el documental, se puede realizar a nivel exploratorio, descriptivo y explicativo. En este contexto, se diseñará una videoteca en la cual se describirán los diferentes procesos llevados a cabo en una estación recolectora de petróleo.

Población y Muestra

Según Casal (2006), la población es el "conjunto para el cual se validan las conclusiones que derivan de la investigación. Comprende las personas, instituciones o cosas que se involucran en la investigación" (p. 48). Por su parte, la muestra "constituye un subconjunto representativo del universo o población" (Casal, 2006, p. 48). En concordancia, Sampieri et al. (1999) definen que la muestra es un subgrupo de la población y que, para seleccionarla, deben delimitarse las características de esta (p. 207). Atendiendo a los conceptos expuestos, la población y muestra quedaron constituidas por un total de 13 estudiantes del noveno semestre que cursan la asignatura Procesos de Campo.

Paradigma Positivista y Enfoque Cuantitativo

El enfoque cuantitativo en las ciencias sociales tiene sus raíces en las obras de Auguste Comte (1798–1857) y Émile Durkheim (1858–1917). Ellos proponían que el estudio de los fenómenos sociales debía ser científico, susceptible de ser abordado a través del método científico, sosteniendo que todos los fenómenos podían medirse. A esta corriente se le llamó Positivismo, cuya piedra angular es el dato (observable y positivo).

Las investigaciones se enmarcan en el modelo del paradigma cuantitativo. Palella y Martins (2004) señalan que "la investigación cuantitativa requiere el

uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionarán datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos" (p. 38). En este proyecto se aplicarán encuestas para definir el estado actual del conocimiento sobre procesos de campo en los estudiantes. Asimismo, se obtendrán y analizarán datos provenientes de documentación impresa (informes técnicos, trabajos de grado), electrónica (publicaciones y correos) y audiovisual (videos y notas de voz) sobre dichos procesos.

Por consiguiente, el estudio se fundamenta en una investigación de campo que, según Palella y Martins (2004), "consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular ni controlar las variables" (p. 82). La información recolectada sobre los diferentes procesos realizados en una estación de flujo será publicada en la videoteca para reforzar los conocimientos en el área, garantizando que los datos provengan directamente de la realidad operativa.

No obstante, según los objetivos planteados y las variables a medir, este trabajo es de tipo descriptivo. Arias (2004) define estos estudios como aquellos "que permiten obtener minuciosos datos sobre los fenómenos que se investigan, usando técnicas e instrumentos predeterminados para ofrecer una visión aproximada de la realidad" (p. 28). En el presente trabajo, se procederá inicialmente a diagnosticar las estrategias de apoyo para el desarrollo de competencias profesionales; posteriormente, se diseñará la videoteca como estrategia de apoyo, se determinará su factibilidad y, finalmente, se implementará el recurso.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Según Arias (2006), un instrumento de recolección de datos es aquel medio material empleado para recoger y almacenar la información requerida por la investigación, tal como fichas, formatos de cuestionario o guías de entrevista. En coherencia con el diseño de campo de la presente investigación, se seleccionaron las siguientes herramientas:

- **Técnica de recolección:** La encuesta.
- **Instrumento:** El cuestionario.
- **Técnica de análisis de datos:** Estadística descriptiva.

Se diseñó y aplicó una encuesta con el propósito de recopilar información precisa que permita comprender las necesidades, opiniones y experiencias de los estudiantes respecto a los procesos de campo. La aplicación de este instrumento tiene como objetivos específicos:

- **Mejorar la calidad educativa:** Identificar qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje son efectivos y cuáles requieren ajustes o innovación.
- **Identificar necesidades y preferencias:** Determinar los temas, recursos y métodos de estudio que los estudiantes consideran más efectivos para su formación.
- **Evaluar la satisfacción:** Medir la percepción estudiantil respecto a la formación recibida y las herramientas actuales.
- **Tomar decisiones informadas:** Proveer datos a las autoridades académicas para el diseño de políticas y herramientas —como la videoteca digital— que respondan a la realidad estudiantil.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES: PROCESOS DE CAMPO

Instrucciones: Lea detenidamente cada pregunta y seleccione la opción que mejor describa su situación o complete la información requerida. Su opinión es fundamental para mejorar las herramientas educativas.

1. Información General

- **Nombre (opcional):** _____
- **Edad:** _____
- **Semestre / Nivel académico:** _____
- **¿Has tenido alguna experiencia práctica previa en procesos de campo?**
  - ( ) Sí
  - ( ) No

2. Conocimientos y Habilidades

- **¿Cómo calificarías tu nivel de conocimiento teórico sobre los procesos de campo?**
  - ( ) Muy alto
  - ( ) Alto
  - ( ) Regular
  - ( ) Bajo
  - ( ) Muy bajo
- **¿Te sientes preparado para realizar actividades prácticas en campo con tu conocimiento actual?**
  - ( ) Sí, totalmente.
  - ( ) Parcialmente.
  - ( ) No me siento preparado.

3. Experiencia e Intereses

- **¿Qué aspectos de los procesos de campo consideras más relevantes para tu formación?** *(Puede seleccionar más de una opción)*
  - ( ) Recolección de datos.
  - ( ) Observación directa de operaciones.
  - ( ) Análisis de muestras.
  - ( ) Uso de tecnología (GPS, drones, software especializado).
  - ( ) Otros: _____ _____
- **¿Qué dificultades has enfrentado (o crees que enfrentarías) durante las actividades de campo?**
  - ( ) Condiciones climáticas adversas.
  - ( ) Falta de equipo adecuado.
  - ( ) Desconocimiento de técnicas específicas.
  - ( ) Normas de seguridad en el campo.
  - ( ) Acceso limitado a las instalaciones (estaciones de flujo, pozos, etc.).
  - ( ) Otros: _____ _____

4. Opiniones y Propuestas

- **¿Qué aspectos académicos crees que podrían mejorarse respecto a la enseñanza de los procesos de campo?**

_____

_____

- **¿Qué temas o habilidades específicas te gustaría profundizar?**

_____

_____

- **¿Consideras que el acceso a una Videoteca Digital te ayudaría a ampliar y reforzar tus conocimientos sobre los procesos que se realizan en una estación de flujo?**
  - ( ) Sí
  - ( ) No
  - ( ) Tal vez
- **¿Recomendarías aumentar la carga práctica o simulada (videos/realidad virtual) en la carrera?**
  - ( ) Sí
  - ( ) No
  - ( ) Tal vez

5. Comentarios Adicionales

_____

_____

_____

_____

IV. Discusión de los resultados y análisis

Análisis cuantitativo (basado en datos) Este análisis se centra en las métricas y los datos extraídos de la plataforma para comprender en profundidad el comportamiento de los usuarios.

Métricas de uso y participación

- **Número de usuarios activos:** Mide cuántos estudiantes se han registrado y utilizan la videoteca regularmente. Un número elevado indica una buena acogida y adopción de la herramienta.
- **Frecuencia y tiempo de uso:** Analiza la periodicidad con la que los estudiantes acceden a la plataforma y la duración de sus sesiones. Un uso constante sugiere que el recurso se ha integrado como una herramienta de estudio habitual.
- **Videos más vistos y menos vistos:** Identifica qué contenidos generan mayor interés y cuáles requieren optimización o mayor

promoción. Esto revela las áreas temáticas que demandan mayor refuerzo por parte del estudiantado.

- **Patrones de búsqueda:** Examina los términos que los estudiantes emplean para localizar videos. Esta información es clave para mejorar la organización del contenido (taxonomía) y la funcionalidad del motor de búsqueda.
- **Tasa de finalización:** Determina el porcentaje de usuarios que visualizan un video hasta el final. Un porcentaje bajo podría indicar problemas con la calidad del contenido, su pertinencia o la capacidad de retención del material.

Rendimiento académico

- **Correlación con las calificaciones:** Se establece una comparación entre las métricas de uso de la videoteca y las calificaciones obtenidas en las asignaturas relevantes. Si los estudiantes con mayor interacción en la plataforma obtienen mejores resultados, se puede inferir un impacto positivo significativo.
- **Resultados de evaluaciones:** Se contrasta el rendimiento en evaluaciones específicas (exámenes, proyectos) entre los estudiantes que utilizaron la videoteca y aquellos que no, con el fin de medir su contribución directa a la comprensión de temas complejos.

V. Conclusiones

La creación de una videoteca digital representa una solución innovadora y fundamental para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería de Petróleo. Más que un simple repositorio de videos e imágenes, este proyecto ha demostrado su capacidad para transformar la accesibilidad y la calidad de la formación académica y práctica, alineándola con las demandas de la industria moderna.

La plataforma proporciona a los estudiantes la flexibilidad de acceder al material en cualquier momento y lugar, fomentando el aprendizaje autónomo y el refuerzo de conceptos a su propio ritmo. Este aspecto es crucial para una disciplina con una alta carga teórica y técnica. Al centrarse en la implementación de una videoteca, el proyecto promueve la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior, garantizando que los futuros ingenieros se familiaricen con herramientas digitales esenciales para su ejercicio profesional.

La implementación de esta videoteca digital no solo cumplió con los objetivos planteados, sino que superó las expectativas al establecer un entorno educativo dinámico y versátil. Su valor reside en su potencial para mejorar la comprensión de procesos técnicos complejos, optimizar el rendimiento académico de los estudiantes y prepararlos de manera más efectiva para los desafíos del sector energético.

Recomendaciones futuras: Como líneas de trabajo a futuro, se sugiere expandir la videoteca con nuevas secciones temáticas, incorporar tecnologías de realidad aumentada o realidad virtual para simulaciones inmersivas y explorar la posibilidad de integrar contenido generado por los propios estudiantes (prosumidores). Esto fortalecería su sentido de pertenencia y compromiso con la plataforma, consolidando a la videoteca digital como una herramienta de vanguardia en la formación de los ingenieros de petróleo del mañana.

VI. Aportes de la investigación

1. Aportes teóricos

- **Fundamentación teórica:** La investigación contribuye a la consolidación de teorías existentes, como la teoría del aprendizaje multimedia de Richard Mayer, al validar su aplicación en un entorno educativo especializado. Esto permite comprender cómo el uso combinado de imágenes y texto en formato audiovisual mejora la asimilación de conceptos complejos.
- **Validación de modelos pedagógicos:** El estudio confirma que el modelo de aprendizaje autónomo gana efectividad cuando se implementa mediante herramientas virtuales como la videoteca digital. Este hallazgo es extrapolable a otros

campos que busquen implementar tecnologías similares.

- **Innovación conceptual:** Se introduce y valida el concepto de "recurso de la virtualidad para la apropiación del aprendizaje", demostrando cómo estas herramientas facilitan la integración del conocimiento de manera más efectiva que los métodos tradicionales expositivos.

2. Aportes prácticos

- **Modelo de implementación:** La investigación genera un modelo o guía detallada para la construcción de videotecas académicas replicable en otras instituciones educativas. Esto incluye la metodología para definir objetivos, seleccionar la tecnología adecuada y curar los contenidos.
- **Metodología de organización:** Se establecen criterios para la catalogación y metadatado de los videos, asegurando que la información sea relevante y recuperable. El estudio propone el uso de estándares específicos, como Dublin Core, para mejorar la interoperabilidad del sistema.
- **Optimización del aprendizaje:** Se demuestra que el acceso a videos especializados incide en el rendimiento académico al permitir a los estudiantes repasar y visualizar procesos operativos a su propio ritmo. El análisis de datos revela patrones de uso útiles para optimizar la oferta académica.

3. Aportes metodológicos

- **Desarrollo de instrumentos:** La investigación aporta nuevas herramientas validadas, como cuestionarios o rúbricas, para medir el impacto de los recursos audiovisuales en el aprendizaje técnico. Estos instrumentos quedan a disposición de futuros investigadores en tecnología educativa.
- **Análisis de datos de uso:** El estudio establece un marco metodológico para analizar las métricas de la videoteca (frecuencia, tiempo, contenido más visto), aportando información valiosa sobre las necesidades cognitivas y preferencias de los estudiantes.
- **Pruebas de usabilidad:** Se integran protocolos para determinar la facilidad de uso de la plataforma, identificando oportunidades de mejora en la interfaz, lo que contribuye a un diseño centrado en la experiencia del usuario (UX).

4. Aportes sociales

- **Acceso equitativo:** La creación de la videoteca reduce la brecha de acceso a recursos de calidad, democratizando el material educativo de alto valor para estudiantes con diferentes capacidades económicas.
- **Preservación de la memoria:** El proyecto contribuye a la preservación del patrimonio intelectual y la memoria institucional, al archivar y organizar el material audiovisual generado en la universidad, tales como clases magistrales y grabaciones de laboratorio.

.

Referencias

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

Casal, R. y Viloria, E. (2006). La ciencia y la metodología de la investigación. Universidad de Los Andes.

García, F. (2008). La videoteca como recurso documental en el centro educativo. Editorial Universidad.

Gastaminza, F. (2003). Digitalización del patrimonio audiovisual y análisis documental. Universidad Complutense de Madrid.

Gil, P. (1997). Manual de organización de archivos de gestión. Anabad.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1999). Metodología de la investigación (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Iriart, C. (1995). La videoteca: organización y funcionamiento. En Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Universidad Internacional de Andalucía.

López López, M. Y. (2020). Videoteca Digital: Recurso de la virtualidad para la apropiación del aprendizaje en Educación Especial. Sinopsis Educativa, 20(1), 12-25.

Ojeda, G. (1992). Los archivos audiovisuales en las redes digitales de comunicación. UNAM.

Orera Orera, L. (1996). Manual de biblioteconomía. Síntesis.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2004). Metodología de la investigación cuantitativa. FEDUPEL.

Rodríguez Illera, J. L. (2004). El aprendizaje virtual: Enseñar y aprender en la era digital. Homo Sapiens Ediciones.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1990). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. FEDUPEL.

Vicente Jimenez, M. V., Cedeño Solano, D. K., Sari Vera, B. C., Sarango Sarango, R. E., & Villalta Castillo, C. Y. (2025). Creación de una Biblioteca Virtual para el fomento del interés por la lectura en los estudiantes de séptimo año. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 5(1), 994-1008. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.895

Vintimilla Luzuriaga, R. C., & Erazo Álvarez, C. A. (2025). Impacto de las estrategias de contenido interactivo en TikTok en la participación universitaria. Revista Runas, 6(12), e250238. https://doi.org/10.46652/runas.v6i12.238

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA MEDIANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL

Autor: Jinni Bermúdez Espeleta
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Correo electrónico: jinnibe1011@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7287-696X
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5402*

p.p. 320 - 328

Resumen
La lectura y la escritura constituyen competencias epistémicas fundamentales para el desarrollo cognitivo y la participación social de los estudiantes, con especial relevancia en las instituciones etnoeducativas. Objetivo: Analizar la utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los juegos de tradición oral como herramientas complementarias para el desarrollo de las competencias de lectoescritura, tomando como base los postulados de Derksen et al. (2022), Bikner et al. (2023) y otros teóricos contemporáneos. Metodología: Revisión crítica y sistemática de bases teóricas y antecedentes literarios de los últimos cinco años. Resultados: La integración pedagógica de las TIC ofrece recursos multimodales —mapas conceptuales interactivos, plataformas gamificadas y foros asincrónicos— que promueven la reflexión crítica, la escritura creativa y la colaboración; mientras que los juegos de tradición oral anclan dichos aprendizajes en la identidad cultural del estudiantado, potenciando la motivación intrínseca y la cohesión grupal. Conclusión: La articulación sinérgica entre TIC y juegos tradicionales transforma la lectura y la escritura en prácticas socioculturales significativas, más accesibles, interactivas y contextualmente pertinentes para las comunidades etnoeducativas.
Palabras clave: lectoescritura, TIC, juegos de tradición oral, etnoeducación, competencias comunicativas.

DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND TRADITIONAL ORAL GAMES

Abstract
Reading and writing are fundamental epistemic competencies for cognitive development and social participation, with particular relevance in ethno-educational institutions. Objective: To analyze the usefulness of Information and Communication Technologies (ICT) and oral tradition games as complementary tools for developing literacy competencies, drawing on the theoretical frameworks of Derksen et al. (2022), Bikner et al. (2023), and other contemporary scholars. Methodology: Critical and systematic review of theoretical foundations and literature from the past five years. Results: The pedagogical integration of ICT provides multimodal resources—interactive concept maps, gamified platforms, and asynchronous forums—that foster critical reflection, creative writing, and collaboration, while oral tradition games anchor these learnings in students' cultural identity, enhancing intrinsic

CITA EN APA:

Bermúdez Espeleta, J. (2026). Desarrollo de competencias de lectoescritura mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación y juegos de tradición oral. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 320 - 328. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

motivation and group cohesion. Conclusion: The synergistic articulation between ICT and traditional games transforms reading and writing into meaningful sociocultural practices that are more accessible, interactive, and contextually relevant for ethno-educational communities. a global environment characterized by volatility, uncertainty, and structural complexity—factors exacerbated by constant disruptive events. The primary objective of this article is to analyze scientific culture as a cross-cutting transformation strategy for contemporary educational management, grounded in an exhaustive and critical review of high-impact theories and scientific publications. Methodologically, the research is framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach and the use of the hermeneutic method, allowing for a dialogical synthesis of the state of the art and the construction of a robust theoretical framework for institutional decision-making. Through documentary analysis, it was determined that integrating complexity theory into the managerial sphere facilitates the implementation of an institutional scientific culture based on the principles of recursiveness, self-organization, and adaptability. These elements enable educational institutions to transcend traditional mechanistic models and adopt organic and resilient structures. The findings highlight the necessary convergence between computational thinking, semiotics, and educational change management to respond to the demands of the knowledge society. It is concluded that it is essential to foster horizontal governance oriented toward the creation and democratization of knowledge, ethically incorporating emerging technologies and artificial intelligence into pedagogical and institutional processes to ensure comprehensive and sustainable training in the face of 21st-century challenges.
Keywords: literacy skills, ICT, oral tradition games, ethno-education, communication skills.

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN LECTURE GRÂCE AUX TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET AUX JEUX ORAUX TRADITIONNELS

Résumé :
La lecture et l'écriture constituent des compétences épistémiques fondamentales pour le développement cognitif et la participation sociale des élèves, avec une pertinence particulière dans les institutions ethno-éducatives. L'objectif est d'analyser l'utilité des TIC et des jeux de tradition orale comme outils complémentaires pour le développement des compétences en lecture et écriture. L'intégration pédagogique des TIC offre des ressources multimodales qui favorisent la réflexion critique et la collaboration, tandis que les jeux de tradition orale ancrent ces apprentissages dans l'identité culturelle des élèves.e au sein d'un environnement mondial caractérisé par la volatilité, l'incertitude et la complexité structurelle, des facteurs exacerbés par des événements disruptifs constants. L'objectif primordial de cet article est d'analyser la culture scientifique en tant que stratégie transversale de transformation pour la gestion éducative contemporaine, sur la base d'une revue exhaustive et critique de théories et de publications scientifiques à fort impact. Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative et l'utilisation de la méthode herméneutique, ce qui permet de réaliser une synthèse dialogique de l'état de l'art et la construction d'un cadre théorique robuste pour la prise de décision institutionnelle. Grâce à l'analyse documentaire, il a été déterminé que l'intégration de la théorie de la complexité dans le domaine managérial facilite la mise en œuvre d'une culture scientifique institutionnelle basée sur les principes de récursivité, d'auto-organisation et d'adaptabilité. Ces éléments permettent aux établissements d'enseignement de transcender les modèles mécanistes traditionnels pour adopter des structures organiques et résilientes. La synergie entre TIC et jeux traditionnels transforme la lecture et l'écriture en pratiques socioculturelles significatives, plus accessibles et contextuellement pertinentes pour les communautés ethno-éducatives. gestion du changement éducatif pour répondre aux exigences de la société de la connaissance. Il est conclu qu'il est indispensable de favoriser une gouvernance horizontale orientée vers la création et la démocratisation des savoirs, en intégrant de manière éthique les technologies émergentes et l'intelligence

artificielle dans les processus pédagogiques et institutionnels afin de garantir une formation intégrale et durable face aux défis du XXIe siècle.
Mots-clés : lecture et écriture, TIC, jeux de tradition orale, ethno-éducation, compétences communicatives.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E JOGOS ORAIS TRADICIONAIS

Resumo:
A leitura e a escrita constituem competências epistémicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a participação social dos alunos, com relevância especial nas instituições etnoeducacionais. O objetivo é analisar a utilidade das TIC e dos jogos de tradição oral como ferramentas complementares para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A integração pedagógica das TICs oferece recursos multimodais que promovem a reflexão crítica e a colaboração, enquanto os jogos de tradição oral ancoram essas aprendizagens na identidade cultural dos alunos, potenciando a motivação intrínseca.eio a um ambiente global caracterizado pela volatilidade, incerteza e complexidade estrutural, fatores exacerbados por constantes eventos disruptivos. O objetivo primordial deste artigo é analisar a cultura científica como uma estratégia transversal de transformação para a gestão educativa contemporânea, fundamentada em uma revisão exaustiva e crítica de teorias e publicações científicas de alto impacto. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa e o uso do método hermenêutico, o que permite realizar uma síntese dialógica do estado da arte e a construção de um arcabouço teórico robusto para a tomada de decisão institucional. Através da análise documental, determinou-se que a integração da teoria da complexidade ao âmbito gerencial facilita a implementação de uma cultura científica institucional baseada nos princípios de recursividade, auto-organização e adaptabilidade. Estes elementos permitem às instituições educativas transcender os modelos mecanicistas tradicionais para adotar estruturas orgânicas e resilientes. Os achados sublinham a convergência necessária entre o pensamento computacional, a semiótica e a gestão da mudança educativa para responder às demandas da sociedade do conhecimento. Conclui-se que é indispensável fomentar uma governança horizontal orientada à criação e democratização do conhecimento, incorporando de maneira ética as tecnologias emergentes e a inteligência artificial nos processos pedagógicos e institucionais para garantir uma formação integral e sustentável frente aos desafios do século XXI.
Palavras-chave: leitura e escrita, TICs, jogos de tradição oral, etnoeducação, habilidades de comunicação.

Introducción

La integración de los estudiantes en las culturas de lectura y escritura dentro de las instituciones etnoeducativas rurales representa un desafío multidimensional que trasciende la simple alfabetización instrumental. Este proceso exige que el alumnado se apropie de un legado cultural complejo a través de ejercicios pedagógicos situados, que dialoguen dialécticamente con el texto y con el contexto sociocultural de la comunidad. La lectura y la escritura son herramientas epistémicas transversales que permiten a los estudiantes acceder, procesar y construir conocimiento en todas las áreas del saber; solo mediante su dominio pueden ejercer una ciudadanía crítica capaz de interpretar la realidad y resistir la manipulación mediática (Garim et al., 2023).

Estas competencias no son técnicas de decodificación, sino prácticas sociales que habilitan la interpretación de signos, símbolos y cosmovisiones del entorno cotidiano. Sin embargo, informes nacionales e internacionales recientes revelan una brecha crítica: el 58% de los jóvenes a nivel mundial no alcanza los estándares mínimos de lectura comprensiva, cifra que en América Latina asciende a un rezago del 36% (Kannan et al., 2021). Esta situación es aún más pronunciada en zonas rurales y comunidades étnicas, donde los modelos pedagógicos estandarizados ignoran las riquezas culturales locales y generan desmotivación frente al acto lector, comprometiendo el futuro académico y

laboral de amplios sectores de la población (Domínguez et al., 2023).

Ante este diagnóstico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como mediadores pedagógicos potentes que facilitan el acceso democrático a la información, fomentan la creatividad a través de la multimodalidad y ofrecen nuevas formas de interactuar con textos y producir contenido. Herramientas como los mapas conceptuales interactivos, los foros de discusión asincrónica y las plataformas gamificadas promueven la reflexión crítica y visibilizan los procesos de pensamiento del estudiante (Goldberg, 2023). No obstante, esta innovación tecnológica no debe desplazar la identidad cultural; por el contrario, debe articularse con los juegos de tradición oral para anclar los nuevos aprendizajes digitales en los saberes ancestrales de la comunidad.

El presente artículo de revisión responde a esta necesidad de convergencia entre tradición y modernidad. Su propósito fundamental es analizar la utilidad del empleo de las TIC y los juegos de tradición oral en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en contextos etnoeducativos. El análisis se sustenta en la revisión crítica de postulados de Derksen et al. (2022), Bikner et al. (2023) y otros teóricos que han explorado las intersecciones entre tecnología, cultura y cognición. La apuesta por esta integración supone reconocer que el aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso neutral, sino una práctica social, histórica y culturalmente situada, cuya potencia pedagógica se multiplica cuando dialoga con la memoria viva de los pueblos.

Desarrollo

El siguiente apartado organiza el análisis en siete ejes teóricos complementarios que, en conjunto, fundamentan la propuesta de integrar las TIC y los juegos de tradición oral como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura. Se parte de una reflexión epistemológica sobre el concepto de alfabetización, se transita por los fundamentos semióticos y pragmáticos de la lectura y la escritura, y se culmina con el examen de las dimensiones lúdica y tecnológica como recursos pedagógicos sinérgicos.

Contexto epistemológico: de la alfabetización a las multialfabetizaciones

La sociedad contemporánea, caracterizada por su dinamismo y los continuos cambios disruptivos que permean todos los sectores de la existencia humana, ha impuesto una transformación radical en los paradigmas educativos. Así como la invención de la imprenta democratizó el saber, el auge de las TIC ha reconfigurado ontológicamente los modos de pensar, relacionarse y construir conocimiento. Esta revolución cognitiva exige una transición desde la alfabetización lineal hacia las "multialfabetizaciones": un paradigma en el que los estudiantes deben dominar no solo el código alfabético, sino también los lenguajes visuales, auditivos y digitales para navegar en un ecosistema informacional complejo donde la verdad se construye y deconstruye en tiempo real (Cassidy et al., 2021).

En este escenario, las estrategias didácticas deben implementarse bajo criterios de flexibilidad cognitiva y pertinencia cultural, superando la transmisión mecánica de contenidos. El docente ya no es un transmisor de información, sino un arquitecto de experiencias de aprendizaje en las que la tecnología actúa como medio, no como fin. Leander y Burriss (2020) sostienen que la alfabetización contemporánea está "embebida" en las tecnologías, lo que obliga a repensar el aula como un espacio híbrido donde convergen lo físico y lo virtual. En consecuencia, el aprendizaje significativo en la era digital requiere integrar los saberes previos del estudiante con las nuevas narrativas transmedia, asegurando que la educación responda a las demandas de una ciudadanía global y conectada.

Proceso de aprendizaje de la lectoescritura: una visión semiótica

La lectura se concibe hoy como un proceso semiótico complejo que trasciende la simple decodificación de grafemas. Es un acto de construcción de sentido situado, con un profundo anclaje cultural e histórico, que desempeña un rol esencial en la configuración de

la identidad del sujeto lector. Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas críticas: las prácticas de lectura en el aula deben reflejar esta complejidad inherente y evitar los reduccionismos que desvinculen al texto de su contexto de producción y recepción. Derksen et al. (2022) argumentan que ignorar estas dimensiones semióticas priva a los estudiantes de las herramientas necesarias para interpretar la realidad, limitando su participación en la cultura letrada de su comunidad.

Bajo este enfoque sociocultural, la enseñanza de la lectura no puede restringirse a la instrucción mecánica de habilidades fonológicas aisladas. Por el contrario, debe incluir la interpretación crítica de los contextos culturales, históricos y sociales que atraviesan los discursos, formando lectores reflexivos capaces de cuestionar las ideologías subyacentes en los textos (Derksen et al., 2022). En entornos etnoeducativos, esta postura adquiere especial relevancia: el docente actúa como mediador cultural que guía al alumno en el descubrimiento de múltiples significados posibles, estableciendo un diálogo productivo entre la tradición oral y la cultura escrita. Así, la comprensión lectora deja de ser una técnica neutral para convertirse en una herramienta de empoderamiento epistémico.

La teoría pragmática y la construcción de significado situado

La teoría pragmática expande la comprensión de la lectura al sostener que el análisis no debe centrarse únicamente en la sintaxis o la semántica, sino en los contextos situacionales donde ocurre la comunicación. Duke y Cartwright (2021) argumentan que leer es una práctica social intencionada en la que el significado no reside en el texto de forma unívoca, sino que se negocia en la interacción entre el autor, el lector y el entorno cultural. Esto explica por qué la articulación entre TIC y juegos de tradición oral resulta pedagógicamente potente: ambos ofrecen contextos ricos y situados donde el lenguaje se utiliza con propósitos auténticos y funcionales.

Esta teoría opera a través de dos procesos dialécticos en la lectoescritura: la pragmática de la significación, referida a cómo el contexto sociocultural codifica el sentido en un sistema semántico compartido, y la pragmática de la comunicación, que abarca el uso estratégico del lenguaje para lograr objetivos e interactuar socialmente (Bikner et al., 2023). Ambas dimensiones se potencian en entornos digitales colaborativos y en los juegos orales de la comunidad, donde los participantes negocian reglas, construyen relatos y producen conocimiento colectivo. En este marco, Scott (2022) advierte que los entornos en línea exigen nuevas competencias para interpretar pistas contextuales digitales —emojis, hipertextos, estructuras de foro— que sustituyen a los gestos físicos de la comunicación presencial.

Para los centros etnoeducativos, el enfoque pedagógico debe ser ecológico y flexible, articulando estas competencias pragmáticas —digitales y analógicas— con las necesidades culturales específicas de cada comunidad. Esta visión permite crear ambientes de aprendizaje dinámicos en los que los alumnos desarrollan habilidades lingüísticas funcionales, conectando la sabiduría ancestral con los códigos de la modernidad tecnológica (Moyón et al., 2024).

Estrategias didácticas en contextos etnoeducativos

Desde la perspectiva onto-semiótica, Godino et al. (2022) plantean que la enseñanza de la lectura debe orientarse a desarrollar la agencia del estudiante para interactuar activamente con los textos, movilizando sus fondos de conocimiento previos. Cuando los estudiantes leen con un propósito claro —resolver un problema, investigar una historia local o participar en un juego de palabras comunitario—, su nivel de compromiso cognitivo aumenta exponencialmente, transformándolos en lectores que no solo consumen información, sino que la evalúan y aplican para resolver situaciones reales. El diseño de situaciones didácticas desafiantes donde la motivación intrínseca actúe como motor es, en consecuencia, condición necesaria para que el aprendizaje profundo ocurra.

El fomento del hábito lector en contextos etnoeducativos se sostiene en la convergencia de cuatro factores interdependientes: la familia y los sabedores comunitarios, como primer anillo de alfabetización oral; el acceso a libros y recursos digitales, que genera un entorno letrado enriquecido;

el docente, quien funge como modelo lector y mediador cultural; y la biblioteca escolar —física o virtual—, que democratiza el acceso al conocimiento y diversifica los recorridos lectores (Ghafournia, 2023). La articulación de estos cuatro factores con herramientas digitales y juegos tradicionales crea un ecosistema pedagógico capaz de responder a la complejidad sociocultural de las comunidades rurales.

La escritura como tecnología cognitiva y social

La escritura es, simultáneamente, un sistema de codificación sistemática y una tecnología cognitiva que permite objetivar el pensamiento mediante signos gráficos. Más allá de su función de registro, reestructura la conciencia humana habilitando niveles de abstracción y análisis difíciles de alcanzar solo a través de la oralidad. A diferencia del lenguaje hablado, para el cual el cerebro humano posee una predisposición biológica, la escritura es una invención cultural que debe ser aprendida de manera explícita y sistemática. Por ello, la escolarización formal asume la responsabilidad de garantizar el acceso equitativo a este instrumento de poder simbólico, especialmente en comunidades donde las oportunidades de alfabetización son históricamente desiguales (Oktorina et al., 2023).

Los primeros años de escolaridad son decisivos: en ellos se asientan las estrategias metacognitivas necesarias para el proceso de composición escrita (Bora, 2023). La escritura no es solo un objetivo curricular de la educación primaria, sino el eje transversal que habilita el desarrollo de todas las demás competencias académicas. La trayectoria de conceptualización de la escritura en el niño está profundamente influida por su experiencia sociocultural previa; por ello, los docentes deben comprender la naturaleza evolutiva de este aprendizaje para diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, respetando tanto sus ritmos individuales como los contextos comunitarios en los que sus prácticas escritas adquieren sentido.

La sinergia entre TIC y competencias comunicativas

Las TIC han transformado radicalmente la ecología del aula, descentralizando el acceso al conocimiento y redefiniendo el rol docente: de fuente única de información a curador y mediador de contenidos. Investigaciones recientes demuestran impactos positivos significativos de la integración tecnológica en la motivación y el rendimiento escritor (Tashtoush et al., 2023). Sin embargo, persiste una brecha digital que debe ser gestionada pedagógicamente para evitar que la tecnología genere nuevas formas de exclusión educativa; el objetivo es que las herramientas digitales potencien los procesos cognitivos profundos, no que los sustituyan.

Internet y las plataformas digitales han ampliado las posibilidades de aprendizaje ubicuo, permitiendo que los estudiantes escriban para audiencias reales más allá de las paredes del aula y accedan a información actualizada en cualquier momento. Este cambio hacia la hiperconectividad ha redefinido la alfabetización: ya no se trata exclusivamente de manejar textos impresos, sino de crear y descifrar significados multimodales que combinan texto, imagen y sonido. Del Carmen et al. (2021) sostienen que la competencia letrada actual exige saber navegar, evaluar y producir en estos entornos convergentes, lo que confiere a las TIC un papel central e irrenunciable en el currículo del siglo XXI.

Gamificación y juegos tradicionales: un enfoque híbrido

El juego es una actividad antropológica fundamental para el desarrollo evolutivo humano, que estructura comportamientos sociales y cognitivos desde la infancia hasta la adultez. Gross (1902) fue pionero en identificar el juego como un ejercicio de "anticipación funcional" vital para el pensamiento abstracto. En el aula, el juego no es una pausa en el aprendizaje: es un mecanismo privilegiado de apropiación de la realidad. La integración de juegos tradicionales en el currículo etnoeducativo permite rescatar la memoria histórica de la comunidad y fortalecer la identidad cultural, al tiempo que desarrolla competencias lingüísticas complejas a través de la interacción oral, la negociación de reglas y la resolución colectiva de problemas.

Vankúš (2021) demuestra que la introducción de dinámicas lúdicas mejora la cohesión grupal y proporciona un entorno seguro para el error, condición indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura. La motivación intrínseca que generan los juegos —opuesta a la pasividad de la instrucción tradicional— actúa como detonante de la atención, la relevancia y la satisfacción en el aprendizaje, en consonancia con el modelo ARCS. Al combinar estos juegos ancestrales con tecnologías digitales (gamificación), se construye un puente didáctico que valida la cultura local mientras desarrolla las competencias globales del siglo XXI: así, la oralidad de los abuelos y el código de la pantalla dejan de ser mundos opuestos para convertirse en aliados pedagógicos de primer orden.

Conclusión

La articulación sinérgica entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los juegos de tradición oral ejerce un impacto transformador en el desarrollo de las competencias de lectoescritura, situándolas como prácticas socioculturales multimodales que trascienden la visión instrumental. Esta convergencia demuestra que la alfabetización contemporánea no exige abandonar el patrimonio cultural; por el contrario, las narrativas digitales y la oralidad ancestral se retroalimentan para crear ecosistemas de aprendizaje donde el texto adquiere sentido histórico, social e identitario. Al validar el bagaje cultural del estudiantado a través de medios digitales, se mitiga la brecha entre la escuela y la comunidad, y se fomenta una comprensión lectora crítica en la que el estudiante transita de consumidor pasivo a productor activo de conocimiento.

Desde el diseño instruccional, esta hibridación metodológica permite construir entornos de aprendizaje efectivos, flexibles y adaptados a los estadios del desarrollo cognitivo. La incorporación de elementos lúdicos tradicionales, mediados por herramientas interactivas, activa la motivación intrínseca, reduce la ansiedad asociada a los procesos formales de evaluación escrita y faculta a los docentes para implementar secuencias basadas en el "aprender haciendo", donde el error es parte constitutiva del juego y no un indicador de fracaso. En consecuencia, los estudiantes asimilan las normas gramaticales y ortográficas de manera implícita mientras resuelven retos colaborativos, garantizando una retención a largo plazo y una transferencia efectiva a otros contextos académicos.

Este estudio concluye que repensar la didáctica de la lectoescritura mediante las TIC y la lúdica tradicional constituye un imperativo ético y epistemológico para la educación del siglo XXI. Esta alianza pedagógica no solo optimiza el rendimiento académico, sino que empodera a los estudiantes para ejercer una ciudadanía digital crítica sin desarraigarlos de su comunidad. El docente, en este nuevo paradigma, asume el rol de mediador tecno-cultural que teje puentes entre la sabiduría ancestral de los abuelos y las exigencias de la sociedad de la información (Moyón y Asitimbay, 2024). Apostar por esta integración significa garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, capaz de utilizar la innovación tecnológica como el instrumento más poderoso para preservar la memoria viva de los pueblos a través de la palabra escrita y leída.

Referencias

Arroyo, M., & Carrión, J. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa. Polo del Conocimiento, 6(12), 468-483. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3378

Bikner-Ahsbahs, A., & Vohns, A. (2023). Theories of pragmatics in mathematics education: A global perspective. Springer.

Bikner-Ahsbahs, A., Döring, T., Janßen, T., & Reid, D. (2023). A Pragmatic Approach to Theorizing Interdisciplinary Design Research on Interactive Math Learning Systems. En Handbook of Digital Resources in Mathematics Education (pp. 1-33). Springer International Publishing. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-95060-6_3-1.pdf

Bora, P. (2023). Importance of writing skill to develop students' communication skill. Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 7(35), 1-6. https://www.jrspelt.com/wp-content/uploads/2023/01/jrspelt735009.pdf

Bulqiyah, S., Mahbub, M., & Nugraheni, D. (2021). Investigating Writing Difficulties in Essay Writing: Tertiary Students' Perspectives. English Language Teaching Educational Journal, 4(1), 61-73. https://eric.ed.gov/?id=EJ1296404

Cassidy, S., & LeBlanc, R. (2021). Multiliteracies and the digital age: Transformations in teaching and learning. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 64(5), 1-12.

Castro, E. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27(2), 547-564. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322022000200547&script=sci_arttext

del Carmen, M., Cózar, R., Colmenero, M., & González, J. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. Teaching and Teacher Education, 100, 103300. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X2100024X

Derksen, L., & Schick, K. (2022). Semiotic processes in reading: Cultural and historical implications. Reading Research Quarterly, 57(3), 89-105.

Derksen, L., Michaud, C., & Souza, P. (2022). Restricted access: How the internet can be used to promote reading and learning. Journal of Development Economics, 155, 102810. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387821001632

Domínguez, I., Velázquez, E., Cuenca, R., & Hernández, A. (2023). Innovación docente en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Maestro y Sociedad, 20(2), 258-266. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6030

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. Reading Research Quarterly, 56(S1), S25-S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Fauzi, R., Suherman, A., Saptani, E., Dinangsit, D., & Rahman, A. (2023). The impact of traditional games on fundamental motor skills and participation in elementary school students. International Journal of Human Movement and Sports Sciences, 11(6), 1368-1375.

Garim, I., Latief, N., Amaliah, S., & Garing, J. (2023). Writing with cultural insight: Elevating analytical exposition through local culture and project-based learning. International Journal of Language Education, 7(4), 711-728. https://eprints.unm.ac.id/35577/

Ghafournia, N. (2023). The Importance of Teaching Reading Strategies in Reading Comprehension Process. International Journal of Research in English Education, 8(2), 47-66.

Godino, J., Burgos, M., & Gea, M. (2022). Analysing theories of meaning in mathematics education from the onto-semiotic approach. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53(10), 2609-2636. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739X.2021.1896042

Goldberg, N. (2023). El gozo de escribir: el arte de la escritura creativa (pp. 102-116). Editorial Sirio.

Kannan, B., Shanmugavelu, G., Arumugam, S., Baskaran, S., Balakrishnan, A., & Parasuraman, L. (2021). Students' Learning styles in the classroom and its importance to educators in the teaching and learning process: An overview. International Journal of Multidisciplinary Research, 7(8), 64-70.

Khoiri, A., & Kahar, M. S. (2023). Traditional games as a medium for stimulating critical thinking skills in early childhood. Journal of Education and Learning, 17(2), 205-212.

Kim, Y., Wolters, A., & Lee, J. (2024). Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. Review of Educational Research, 94(3), 311-342.

Leander, K. M., & Burriss, S. K. (2020). Critical literacy in a digital era: Evolving concepts and practices. Educational Theory, 70(4), 455-474.

López, D., Gordillo, A., Alarcón, P., & Tovar, E. (2021). Comparing traditional teaching and game-based learning using teacher-authored games on computer science education. IEEE Transactions on Education, 64(4), 367-373. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9377551/

Mathende, A., & Beach, J. (2022). The Integration of Information and Communication Technology in Education: A Review of Policies and Practices in Angola, South Africa and Zimbabwe. Journal of Special Education Preparation, 2(1), 80-89. https://eric.ed.gov/?id=EJ1458827

Minamatov, Y., & Nasirdinova, M. (2022). Application of ICT in education and teaching technologies. Scientific Progress, 3(4), 738-740. https://cyberleninka.ru/article/n/application-of-ict-in-education-and-teaching-technologies

Moyón, E., Montero, I., Briones, K., & Aldean, C. (2024). Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. MQRInvestigar, 8(2), 3944-3961. http://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1439

Moyón, F., & Asitimbay, M. (2024). Estrategias didácticas para la comprensión lectora en contextos etnoeducativos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54(1), 115-138.

Oktorina, R., Habibi, M., & Risnawati, R. (2023). The Influence of Reading Interest on The Learning Achievement of Fifth Grade Students at Teratak Elementary School. Journal of Educational Sciences, 192-201. https://jp.ejournal.unri.ac.id/index.php/JES/article/view/486

Othman, W., Makrakis, V., Kostoulas, N., Hamidon, Z., Keat, O., Abdullah, M., & Mat, H. (2024). Predictors of motivation and barriers to ICT-enabling education for sustainability. Sustainability, 16(2), 749. https://www.mdpi.com/2071-1050/16/2/749

Rodríguez, G., & Cortés, J. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. Sinéctica, (56). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2021000100201&script=sci_arttext

Scott, K. (2022). Pragmatics Online: Language and Digital Media. Routledge.

Tashtoush, M., AlAli, R., Wardat, Y., Alshraifin, N., & Toubat, H. (2021). The impact of information and communication technologies (ICT)-based education on the mathematics academic enthusiasm. Journal of Educational and Social Research, 13(3), 284-293.

Tashtoush, M., AlAli, R., & Wardat, Y. (2023). The impact of information and communication technologies (ICT)-based education on academic enthusiasm. Journal of Educational and Social Research, 11(1), 120.

Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. Mathematics, 9(19), 2470. https://doi.org/10.3390/math9192470

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA TRANSVERSALIDAD DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

Autor: Johana Paola Gómez Muñoz
Filiación: Corporación Universitaria Reformada. Barranquilla, Colombia
Correo electrónico: j.gomez@unireformada.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0579-7597
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5421*

p.p. 329 - 340

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórica analiza la transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente como un eje fundamental para consolidar prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. El objetivo principal es discutir enfoques teóricos contemporáneos que proponen integrar la investigación de manera continua en el currículo de educación superior. La metodología se basó en una revisión documental exhaustiva de artículos, tesis, libros y documentos institucionales recientes, seleccionados por su pertinencia académica y contextual. El desarrollo aborda tensiones entre modelos tradicionales y propuestas de innovación formativa, identificando estrategias como el aprendizaje basado en problemas, comunidades de práctica y la investigación-acción. Las conclusiones destacan la necesidad de reconceptualizar el currículo docente, integrando la investigación como una competencia transversal que favorezca la construcción de saber pedagógico crítico, promueva la reflexión profesional y fortalezca la capacidad de transformación educativa de los futuros docentes.

Palabras clave: Formación docente; Competencias investigativas; Investigación-acción; Práctica reflexiva; Educación superior.

THE TRANSVERSALITY OF RESEARCH COMPETENCIES IN TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR A CRITICAL AND TRANSFORMATIVE PRAXIS

Abstract

This theoretical review article analyzes the transversality of research competencies in teacher education as a fundamental axis for consolidating critical and transformative pedagogical practices. The main objective is to discuss contemporary theoretical approaches that propose integrating research continuously into the higher education curriculum. The methodology was based on an exhaustive documentary review of recent articles,

CITA EN APA:

Gómez Muñoz, J. P. (2026). La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente: bases teóricas para una praxis crítica y transformadora. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 329-340. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

theses, books, and institutional documents, selected for their academic and contextual relevance. The development addresses tensions between traditional models and innovative training proposals, identifying strategies such as problem-based learning, communities of practice, and action research. The conclusions highlight the need to reconceptualize the teacher curriculum, integrating research as a transversal competency that favors the construction of critical pedagogical knowledge, promotes professional reflection, and strengthens the capacity for educational transformation of future teachers.

Keywords: Teacher education; Research competencies; Action research; Reflective practice; Higher education.

LA TRANSVERSALITÉ DES COMPÉTENCES DE RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : FONDEMENTS THÉORIQUES POUR UNE PRAXIS CRITIQUE ET TRANSFORMATRICE

Résumé

Le présent article de revue théorique analyse la transversalité des compétences de recherche dans la formation des enseignants comme un axe fondamental pour consolider des pratiques pédagogiques critiques et transformatrices. L'objectif principal est de discuter des approches théoriques contemporaines qui proposent d'intégrer la recherche de manière continue dans le cursus de l'enseignement supérieur. La méthodologie s'est basée sur une revue documentaire exhaustive d'articles, thèses, livres et documents institutionnels récents, sélectionnés pour leur pertinence académique et contextuelle. Le développement aborde les tensions entre les modèles traditionnels et les propositions de formation innovantes, identifiant des stratégies telles que l'apprentissage par problèmes, les communautés de pratique et la recherche-action. Les conclusions soulignent la nécessité de reconceptualiser le curriculum de formation des enseignants, en intégrant la recherche comme une compétence transversale qui favorise la construction d'un savoir pédagogique critique, promeut la réflexion professionnelle et renforce la capacité de transformation éducative des futurs enseignants.

Mots-clés : Formation des enseignants ; Compétences de recherche ; Recherche-action ; Pratique réflexive ; Enseignement supérieur.

A TRANSVERSALIDADE DAS COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UMA PRÁXIS CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Resumo

O presente artigo de revisão teórica analisa a transversalidade das competências investigativas na formação docente como um eixo fundamental para consolidar práticas pedagógicas críticas e transformadoras. O objetivo principal é discutir enfoques teóricos contemporâneos que propõem integrar a investigação de forma contínua no currículo do ensino superior. A metodologia baseou-se numa revisão documental exaustiva de artigos, teses, livros e documentos institucionais recentes, selecionados pela sua pertinência académica e contextual. O desenvolvimento aborda tensões entre modelos tradicionais e propostas de inovação formativa, identificando estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, comunidades de prática e a pesquisa-ação. As conclusões destacam a necessidade de reconceitualizar o currículo docente, integrando a investigação como uma competência transversal que favoreça a construção de saber pedagógico crítico, promova a reflexão profissional e fortaleça a capacidade de transformação educacional dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente; Competências investigativas; Pesquisa-ação; Prática reflexiva; Ensino superior..

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INTRODUCCIÓN

La formación docente en la educación superior se enfrenta actualmente al desafío fundamental de construir perfiles profesionales capaces de abordar críticamente las complejidades del contexto educativo contemporáneo. En este marco, la investigación debe ser concebida no como un componente aislado o instrumental, sino como una competencia transversal que dinamiza y enriquece integralmente la praxis pedagógica (Buendía-Arias, Zambrano-Castillo & Insuasty, 2018; Mendioroz, Napal & Peñalva, 2022). Aunque numerosos programas incluyen asignaturas de metodología de la investigación, persiste una brecha significativa entre teoría y práctica, dificultando la emergencia de educadores críticos y reflexivos capaces de producir conocimiento situado y relevante (Ortiz, 2023).
Este artículo analiza los desarrollos conceptuales y metodológicos recientes en torno a la transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente, focalizando su impacto en la transformación educativa y el fortalecimiento del compromiso social del profesorado. El propósito central es articular un marco teórico que sustente la necesidad de repensar la formación inicial y continua del profesorado, posicionando la investigación no como un requisito periférico, sino como eje estructurante de la identidad y la acción profesional docente (Cota & Beltrán, 2021; González Ramírez, Cárdenas-Claros & Venegas, 2024).

Esta discusión surge frente a la necesidad de transitar desde modelos formativos tradicionales hacia enfoques más críticos y transformadores, capaces de integrar genuinamente la investigación en el currículo. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas (Maestre, 2020), las comunidades de práctica (Ramírez, 2020) y la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988) representan alternativas concretas que articulan saber, hacer y ser del docente, facilitando el desarrollo de competencias investigativas desde una perspectiva crítica y situada.

En el contexto latinoamericano, especialmente en Colombia, investigaciones recientes evidencian una débil articulación entre la práctica pedagógica y las competencias investigativas en la formación inicial docente, limitando la consolidación de una cultura investigativa que promueva transformaciones significativas en los contextos educativos (Naranjo-Toro & Guerra Reyes, 2020). Por ello, resulta imperativo repensar las estrategias formativas desde perspectivas innovadoras y críticas.

Finalmente, la propuesta del artículo se alinea con una visión ética y política de la educación, en la que la investigación se convierte en eje fundamental para interpretar y transformar el contexto social y educativo, promoviendo así prácticas pedagógicas críticas, reflexivas y profundamente humanas (Freire, 1996; UNESCO, 2021).

METODOLOGÍA

El presente artículo se fundamenta en una revisión teórica-documental, reconocida por su idoneidad para analizar críticamente y sistematizar el estado del conocimiento sobre fenómenos educativos complejos (Martínez, Palacios & Oliva, 2023;

CITA EN APA:

Gómez Muñoz, J. P. (2026). La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente: bases teóricas para una praxis crítica y transformadora. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 329-340. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

González, 2024). Esta metodología posibilita no solo identificar tendencias, tensiones y vacíos conceptuales, sino también construir líneas de reflexión sustentadas en literatura académica rigurosa, actualizada y contextualizada.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en bases de datos académicas internacionales y regionales (Scielo, Redalyc, Dialnet), repositorios institucionales universitarios y revistas indexadas. Se priorizaron fuentes publicadas entre 2018 y 2025, además de documentos estratégicos de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el IESALC. Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática, la vigencia y relevancia de las publicaciones para el contexto latinoamericano, y el nivel de rigurosidad metodológica y teórica de los estudios revisados (Martínez et al., 2023).

El corpus de análisis estuvo compuesto por artículos científicos, tesis doctorales, libros especializados y documentos institucionales, incluyendo informes regionales y globales sobre la formación docente y las competencias investigativas. La información se organizó en torno a categorías temáticas previamente definidas, tales como: competencias investigativas en la formación docente, transversalización curricular, modelos innovadores de enseñanza investigativa, comunidades de práctica, práctica reflexiva y desafíos estructurales en la educación superior.

Posteriormente, se realizó una evaluación crítica y comparativa de la calidad de las fuentes, considerando su consistencia metodológica, fundamentación teórica y contribución al debate actual sobre la educación superior (González-López, 2024). El análisis integró tanto perspectivas teóricas clásicas (Freire, Carr & Kemmis, Stenhouse, Zemelman) como aportes contemporáneos y estudios latinoamericanos recientes (Maestre, Perines, Ramírez, Espinosa, Ortiz, Naranjo & Guerra, Puche, entre otros), lo que permitió contextualizar los hallazgos y enriquecer la comprensión del fenómeno.

El procesamiento y contraste de la información se realizó mediante un cruce temático y comparativo de los enfoques identificados, favoreciendo la detección de convergencias, divergencias y vacíos en la literatura. Asimismo, se aplicaron principios de variabilidad y fiabilidad en la interpretación de los hallazgos, reconociendo las particularidades contextuales de cada estudio y evitando generalizaciones reduccionistas. Este procedimiento permitió construir una discusión articulada y crítica, orientada a fundamentar la necesidad de una transformación profunda en los marcos curriculares y en las estrategias de formación docente en América Latina.

En síntesis, la revisión teórica adoptada permitió no solo describir el estado actual del tema, sino también problematizarlo y resignificarlo desde una perspectiva crítica, estableciendo así bases sólidas para la reformulación de las políticas y estrategias formativas en la educación superior (Martínez et al., 2023; González-López, 2024; UNESCO, 2021; OCDE, 2021; IESALC, 2020)

HALLAZGOS Y RESULTADOS

Panorama general y tensiones en la integración de la investigación en la formación docente

En las últimas décadas, la investigación en la formación docente ha evolucionado de un lugar secundario a convertirse progresivamente en un eje esencial para la construcción de una práctica pedagógica crítica, reflexiva y transformadora. Sin embargo, este avance no ha estado exento de

contradicciones: subsisten profundas tensiones entre el discurso académico que defiende la transversalidad de las competencias investigativas y la realidad de programas formativos que aún fragmentan la investigación, relegándola a asignaturas aisladas y desconectadas de la práctica docente real (Buendía, Zambrano & Insuasty, 2018; Espinosa, 2023).

Trascendiendo estas limitaciones, autores como Calvo (2020) sostienen que la formación investigativa universitaria debe ser concebida como un eje articulador de la totalidad del proceso formativo, más allá de ser una fase complementaria o marginal. En su análisis, Calvo destaca que el desarrollo de las competencias investigativas "requiere ser iniciado desde los primeros momentos de la vida académica, integrando la enseñanza de los distintos saberes" (p. 213), y subraya que ello orienta la formación hacia el pensamiento crítico, reflexivo y abierto.

La literatura reciente coincide en que concebir la investigación como competencia transversal exige reformular el currículo de formación docente. Maestre (2020) propone el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el coaching multidimensional como modelos innovadores que permiten una integración real entre saber, hacer y ser del educador, fortaleciendo así la capacidad de análisis, reflexión crítica y acción transformadora. De forma complementaria, Ramírez (2020) subraya el valor de las comunidades de práctica como espacios privilegiados para la construcción colaborativa de conocimiento, superando la visión tradicional de la investigación como un proceso solitario y alejado del quehacer cotidiano del aula.

Desde un enfoque regional, la UNESCO (2021) enfatiza que la educación superior debe formar profesionales capaces de indagar y actuar sobre los problemas de su entorno, en tanto la OCDE (2021) advierte sobre la urgencia de superar una enseñanza de la investigación meramente técnica, promoviendo su integración en la experiencia educativa diaria. En coherencia con estos lineamientos internacionales, Carr y Kemmis (1988) defienden la investigación-acción como praxis educativa crítica, que reivindica al docente como productor de saber pedagógico y agente de cambio social.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) añade que la educación superior debe asumir la responsabilidad estratégica de dotar de sentido y proyección al proceso formativo iniciado en los niveles previos, consolidando y perfeccionando los saberes adquiridos mediante una integración crítica, reflexiva y aplicada del conocimiento. En este marco, el aprendizaje trasciende la acumulación de información para convertirse en un proceso de construcción epistemológica y apropiación significativa; así, el estudiante profundiza en la comprensión del mundo y se prepara para intervenir en él de forma transformadora, ética y socialmente comprometida. Por tanto, la educación superior no solo culmina un ciclo educativo, sino que inaugura el ejercicio profesional como praxis consciente, orientada a la resolución de problemas complejos desde una perspectiva humanista, científica y contextualizada. Bajo esta mirada, la investigación se vuelve determinante para formar individuos capaces de responder con solvencia a los retos que enfrentan tanto en su trayectoria formativa como en el ejercicio profesional.

El análisis de antecedentes nacionales muestra que, si bien existen avances, persisten importantes desafíos. Ortiz (2023) identifica que los modelos tradicionales de formación en Colombia aún limitan el desarrollo del pensamiento reflexivo en los

docentes en formación, mientras que Colina, Gómez y Díaz (2023) evidencian la necesidad urgente de implementar estrategias de aprendizaje basado en investigación en los programas de ciencias naturales y educación ambiental. La literatura revisada coincide en la necesidad de repensar el perfil de egreso docente como un investigador permanente de su propia práctica. En esta línea, Naranjo y Guerra (2020) argumentan que fortalecer las competencias investigativas desde el inicio de la formación propicia prácticas pedagógicas más contextualizadas y capaces de responder a los desafíos contemporáneos.

No obstante, subsisten obstáculos estructurales significativos. Muchos programas de formación docente continúan fragmentando la formación investigativa en cursos teóricos alejados de la práctica educativa real, lo cual restringe el potencial transformador de la investigación (Mendioroz, Napal & Peñalva, 2022). Esta fragmentación perpetúa una formación superficial, en la que la investigación se percibe más como un requisito burocrático que como un componente vital e identitario del quehacer docente.

De la fragmentación metodológica a la transversalidad: investigación como eje curricular y social

La transversalización de la investigación en el currículo docente exige dejar atrás el enfoque tradicional que la reduce a un "curso de metodología" aislado. Para que la indagación se convierta en un proceso continuo y significativo, es necesario integrarla de forma transversal como eje articulador de la formación profesional. Este cambio implica una transformación tanto en la estructura curricular como en la cultura institucional, orientando la investigación hacia la reflexión constante y la acción pedagógica crítica.

En este sentido, Perines (2018) advierte que mantener la investigación relegada a módulos específicos y desconectados impide que los futuros docentes la internalicen como una herramienta auténtica para la mejora de su práctica. Por el contrario, experiencias curriculares que sitúan la investigación desde el inicio de la formación —mediante proyectos vinculados a la práctica educativa— resultan mucho más eficaces para el desarrollo de competencias analíticas, críticas y resolutivas (Maestre, 2020; Naranjo & Guerra, 2020). Así, la investigación deja de ser solo un requisito académico y pasa a ser vivida como una experiencia situada, relevante para la realidad profesional y formativa de los futuros docentes.

Esta perspectiva encuentra respaldo en la propuesta de Stenhouse (1981), quien concibe el currículo como un espacio de "investigación viva", donde el docente en formación es investigador de su propio aprendizaje y proceso de enseñanza. Tal reconceptualización curricular no solo requiere revisión de los perfiles de egreso, sino que demanda voluntad política institucional para hacer posible una formación crítica y transformadora.

El caso colombiano ilustra estos desafíos: ASCUN (2020) señala que, si bien existe consenso sobre la importancia de la investigación, aún prevalece un enfoque que carece de orientación hacia la innovación y la solución de problemas contextuales. Por tanto, es imprescindible avanzar hacia un currículo en el que la investigación esté en el centro de la práctica educativa y se vincule genuinamente con los retos sociales y comunitarios.

De manera complementaria, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC,

2020) subraya que, tras la pandemia, formar estudiantes con capacidad investigativa no solo fortalece la calidad del sistema educativo, sino que también contribuye al fortalecimiento del tejido social, siempre que se formen sujetos capaces de generar conocimientos nuevos y de responder a problemas complejos desde una perspectiva ética y contextualizada.

Finalmente, la UNESCO, tanto en su Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos (2017) como en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2022), resalta que las competencias investigativas constituyen un componente estratégico para el fortalecimiento del desarrollo humano, la innovación y la sostenibilidad. Desde esta mirada, transversalizar la investigación en la educación superior no solo responde a una necesidad académica, sino también a un compromiso ético y social con la transformación educativa y la producción de conocimiento situado y pertinente.

Metodologías activas y comunidades de práctica: hacia una investigación situada y transformadora

La implementación de metodologías activas constituye un elemento indispensable para experimentar la investigación como parte intrínseca de la práctica pedagógica. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), defendido por Maestre (2020), y los proyectos colaborativos sugeridos por Pastor, Ruiz y Peña (2020), posibilitan que los futuros docentes asuman un rol protagónico en la construcción del conocimiento, desarrollando competencias de análisis, síntesis, pensamiento crítico y capacidad de transformación de la realidad educativa.

Adicionalmente, Ramírez (2020) resalta que las comunidades de práctica se configuran como espacios idóneos para el desarrollo de una investigación situada, dialógica y emancipadora, en la que el aprendizaje colectivo se nutre de la problematización y reflexión sobre la experiencia educativa real. Estas estrategias permiten superar la visión de la investigación como tarea académica descontextualizada y convertirla en un proceso vivencial, relevante y significativo para el desarrollo profesional docente.

En este marco, la incertidumbre, lejos de ser vista como un obstáculo, puede constituirse en una oportunidad para la acción transformadora. Como lo señala Byung-Chul Han (2024), la incertidumbre no es solamente una fuente de desesperanza, sino un espacio de apertura a nuevas posibilidades, impulsando la capacidad de cuestionar, reflexionar y actuar de manera innovadora. Este enfoque resulta esencial para que la investigación responda a las verdaderas necesidades de la sociedad y de los contextos educativos.

Así, el papel de la educación superior trasciende el ámbito académico y se convierte en un proceso colaborativo y una herramienta poderosa para la transformación social. En palabras de Rivas (2021), la investigación en la formación docente debe orientarse hacia la construcción de un conocimiento colaborativo y, sobre todo, situado, capaz de responder a las demandas y necesidades de las comunidades educativas. Desde esta perspectiva, se promueve una práctica investigativa que analiza la realidad y contribuye activamente a su transformación, empoderando a los futuros docentes como agentes de cambio social.

Práctica reflexiva constante como fundamento del quehacer educativo

La integración de metodologías activas y comunidades de práctica, como se ha señalado previamente, no solo propicia una investigación situada y colaborativa, sino que también abre el camino hacia una práctica reflexiva constante. La investigación auténtica en la formación docente encuentra así su mayor sentido cuando se articula con procesos sistemáticos de reflexión crítica sobre la propia praxis.

Esta práctica reflexiva, conceptualizada por referentes como Schön (1983) y Freire (1996), constituye el eje articulador entre la investigación y la pedagogía crítica. Más allá de una técnica, implica una disposición permanente a cuestionar, analizar e interpretar la experiencia educativa, permitiendo a los docentes reinventar sus estrategias y transformar sus prácticas en respuesta a la complejidad del contexto escolar. Sin embargo, la literatura evidencia que la rigidez de los modelos tradicionales de formación limita significativamente el desarrollo del pensamiento reflexivo, perpetuando prácticas pedagógicas acríticas y burocráticas (Ortiz, 2023; Espinosa, 2023). Esto reduce el potencial de las metodologías activas y la investigación vivencial, pues sin un sustrato reflexivo, la innovación corre el riesgo de quedar en la superficie.

En respuesta a este desafío, Valderrama (2024) subraya la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias que les permitan gestionar la diversidad y promover ambientes de aprendizaje equitativos. Destaca, además, que la renovación teórico-práctica de la formación del profesorado debe ser concebida como un proceso gradual y progresivo, que abarca desde la sensibilización inicial hasta la adopción de enfoques inclusivos y transformadores en el aula.

La problemática se agudiza en el contexto latinoamericano, donde, según Cornejo, Moreira y Cisternas (2022), muchas universidades carecen de procesos formativos que integren efectivamente investigación y reflexión, dificultando el desarrollo de competencias científicas tanto en docentes como en estudiantes. Esta situación refuerza la preocupación respecto a la capacidad de los sistemas universitarios para impulsar una cultura pedagógica verdaderamente innovadora. Por ello, se hace indispensable que la formación inicial docente promueva competencias investigativas y reflexivas que permitan analizar, fundamentar y transformar la práctica pedagógica (González, Cárdenas & Venegas, 2024). Torres, Yépez y Lara (2020) insisten en que las demandas educativas del siglo XXI exigen docentes capaces de adoptar una actitud reflexiva y crítica, integrando la investigación en el núcleo de su quehacer diario.

Reconocer la práctica pedagógica como objeto de reflexión sistemática implica enseñar a los futuros docentes a cuestionar sus decisiones, interpretar los fenómenos del aula y rediseñar continuamente sus estrategias de enseñanza a partir de una lectura crítica de la realidad. Así, la práctica reflexiva deja de ser un complemento opcional y se convierte en el núcleo de una pedagogía emancipadora, orientada a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social (Freire, 1996; UNESCO, 2021).

Identidad profesional crítica y transformadora: de la transmisión a la generación de conocimiento

La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente no solo impacta la praxis pedagógica, sino que redefine el propio sentido de la identidad profesional. Cuando el profesorado asume la investigación como un eje transversal, se reconoce a sí mismo como generador

de conocimiento, superando la figura tradicional de mero transmisor de contenidos (Cota & Beltrán, 2021). Este fortalecimiento investigativo posibilita un ejercicio profesional más autónomo, ético y crítico, permitiendo que los docentes se conviertan en actores clave para la transformación educativa y social.

En esta línea, la OCDE (2025) destaca que la investigación constituye un eje primordial para fomentar una transformación crítica, reflexiva y consciente de las prácticas pedagógicas. Al promover procesos de indagación, la docencia se distancia de la repetición mecánica y se orienta hacia la resignificación y mejora continua de la acción educativa, respondiendo a las dinámicas socioculturales y contextuales que caracterizan la complejidad contemporánea.

García (2021) advierte que la práctica docente, tradicionalmente basada en una lógica de transmisión-recepción, debe transitar hacia una racionalidad crítica y emancipatoria, como la que propone el enfoque reflexivo-investigativo (p. 169). Este tránsito solo es posible si el docente está capacitado para leer críticamente su contexto, problematizarlo y actuar transformativamente sobre él, como insisten Carr y Kemmis (1988) y Zemelman (2005). De lo contrario, la práctica pedagógica corre el riesgo de convertirse en una mera reproducción de rutinas estandarizadas, incapaz de responder a los retos de la sociedad actual.

Novoa (2023) refuerza esta visión al afirmar que “la práctica reflexiva docente se constituye como una metodología de investigación aplicada que permite a los educadores analizar críticamente su labor pedagógica, facilitando una comprensión más profunda de sus métodos y resultados” (p. 296). En el mismo sentido, Leal y Rodríguez (2024) sostienen que hablar de competencias investigativas en educación superior implica no solo su inserción en el perfil de egreso profesional, sino también el diseño de estrategias que desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la innovación, la creatividad, la ética y la integridad científica. Además, resaltan la importancia de considerar saberes complementarios —como las competencias sociales, comunicativas y digitales— y la experiencia docente en torno a estas competencias, así como su presencia efectiva en el currículo.

Desde la perspectiva suramericana, Puche (2023) subraya que el desarrollo de competencias investigativas constituye un eje estratégico, al converger habilidades críticas, tecnológicas, argumentativas y éticas. Señala también la necesidad de programas de formación continua que garanticen un cuerpo docente comprometido con el avance del conocimiento y el desarrollo social.

En consecuencia, la formación de docentes en el siglo XXI exige un giro epistemológico: pasar de una visión instrumental y periférica de la investigación a una concepción transversal, crítica y emancipadora que acompañe toda la trayectoria formativa. Si bien la investigación figura en los planes de estudio, estudios como los de Buendía et al. (2018) y Espinosa (2023) muestran que sigue percibiéndose como una actividad paralela y desconectada de la práctica cotidiana. Superar esta desconexión es un reto impostergable para la consolidación de una identidad docente transformadora y para el avance de una educación verdaderamente significativa y socialmente comprometida.

CONCLUSIÓN

La evidencia analizada pone de manifiesto la existencia de una importante brecha en la sistematización de estudios sobre competencias

investigativas en la formación docente, lo que dificulta el diseño de políticas públicas y estrategias coherentes para este ámbito. Como advierten Arzuaga, Cabrera y Álvarez (2023), "no se encuentran estudios que valoren de forma sistemática la investigación en este tema en América Latina. Investigaciones en esta dirección son relevantes para definir líneas de acción, políticas y nuevas propuestas de formación" (p. 121). Esta carencia resalta la urgencia de profundizar tanto en el análisis como en el desarrollo de estas competencias para afrontar los retos educativos contemporáneos.

La integración de las competencias investigativas como eje transversal en la formación docente no representa únicamente una reforma curricular, sino un cambio profundo en la concepción del educador: supone el tránsito del docente ejecutor al docente investigador, consciente de su responsabilidad epistémica y ética en la construcción de saberes situados y pertinentes para la realidad en la que ejerce su práctica profesional.

Sobarzo (2023) respalda esta afirmación al subrayar que

> las competencias investigativas adquieren una importancia capital [...] al permitir al docente en formación inicial reflexionar de forma específica y contextualizada sobre su praxis profesional, abriendo la posibilidad de generar información específica para documentar la toma de decisiones de forma reflexiva, racional y consciente, con el propósito de transformar la realidad educativa en la cual ejerce su praxis profesional de manera cotidiana (p. 5).

Este enfoque invita a repensar la investigación no como un añadido metodológico, sino como un componente transversal y constitutivo de la formación docente. Más que incorporar nuevas técnicas o metodologías, la transversalidad de la investigación exige una reconfiguración profunda del acto educativo: formar para investigar implica concebir la educación como un proyecto político-pedagógico orientado a fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso social del futuro profesorado. Así, la praxis docente deja de limitarse a la reproducción de saberes y se transforma en una práctica de interrogación constante, capaz de problematizar y contextualizar su propio quehacer.

El desafío no radica únicamente en proponer estrategias metodológicas innovadoras, sino en transformar los marcos epistemológicos que subyacen a la formación: pasar de una educación centrada en la transmisión a una basada en la producción colectiva y crítica de conocimiento. En este tránsito, la práctica reflexiva y la investigación situada dejan de ser elementos instrumentales para convertirse en componentes esenciales de la identidad profesional docente. Asumir esta perspectiva implica reconocer que la incertidumbre, la complejidad y la diversidad son dimensiones inherentes a la labor educativa, imposibles de reducir a recetas técnicas o respuestas cerradas.

El docente investigador crítico, por tanto, sostiene una actitud permanente de problematización, diálogo y transformación, abierta a la construcción colectiva de futuros posibles. De cara a los desafíos globales —sociales, tecnológicos y ecológicos—, la formación docente basada en la investigación se revela no solo como una necesidad académica, sino como un imperativo ético. Apostar por esta perspectiva es contribuir a una educación más justa, pertinente y comprometida con el presente y con el

futuro, fundada en una praxis educativa crítica, reflexiva y profundamente humana.

REFERENCIAS

Arzuaga Ramírez, M., Cabrera Ramos, J. F., & Álvarez, A. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: Análisis de publicaciones indexadas. Universidad y Sociedad, 15(1), 120–126. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3523

Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2020). Informe del consejo directivo y de la dirección ejecutiva al consejo nacional de rectores. Disponible https://ascunretos.com/webapp/actas/9%20Informe%20ASCUN%20marzo%202020.pdf

Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. Folios, (47), 179-195. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702018000100179&script=sci_arttext

Byung-Chul Han (2024). El espíritu de la esperanza. Con imágenes de Anselm Kiefer ... © 2024, Herder Editorial, S. L., Barcelona. ISBN: 978-84-254-5101-0.

Calvo, J. (2020). El rol docente. En: La revolución 4.0 en la educación superior. UNICAH-UNIMINUTO

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Cota Valenzuela, L. V., & Beltrán-Sánchez, J. A. (2021). Propiedades métricas de cuatro subescalas para medir la competencia investigativa de docentes universitarios mexicanos. Innovación Educativa, 21(85), 11-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000100011

Cornejo, I., et al. (2022). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas. Revista de Educación y Derecho, (26).

Espinosa Castelblanco, B. G. (2023). La práctica pedagógica, un contexto de resignificación en el escenario del aula de los estudiantes de licenciatura en educación infantil. http://hdl.handle.net/11634/53024

Freire, P. (1996). Pedagogía de la libertad. Siglo XXI Editores. https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

González Ramírez, C., Cárdenas-Claros, M., & Venegas, R. (2024). Competencias de investigación y reflexión en formación inicial docente. Revista Complutense de Educación, 35(2), 379–392.

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. s. d. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

Leal-Barreto, M. C., & Rodríguez-Hernández, Y. (2024). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: Revisión narrativa. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17, 1–26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9855720

Maestre, M. (2020). Idoneidad de un modelo de prácticum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias. Universidad de Córdoba. https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL8.pdf

Mendioroz, A., Napal, M., & Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, e28. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182

Naranjo-Toro, M. E., & Guerra Reyes, F. E. (2020). La formación investigativa en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica: Una revisión sistemática. Delectus, 4(1), 39-49. https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.100

Novoa, A. (2023). Educar en tiempos inciertos: Nuevas claves para el desarrollo docente. Ediciones Morata

OCDE. (2021). Fomento de competencias investigativas en la educación superior. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2025). Definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo (DeSeCo). https://www.oecd.org/education/skills-beyond school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Ortiz, M. (2023). Pensamiento reflexivo y práctica pedagógica en la formación de educadores en informática y tecnología de la UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/17228

Pastor, D., Arcos, G., & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. Apertura, 12(1), 6-21. https://dx.doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? Estudios sobre Educación, 34, 9-27. https://doi.org/10.15581/004.34.9-27

Puche, D. (2023). Competencias investigativas de los profesores universitarios en Suramérica. Revista Dialogus, (12), 72–91. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1193

Ramírez, Y. L. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. Perspectivas, 21, 1-24. https://doi.org/10.15359/rp.21.4

Rivas-Flores, J. I. (2021). Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(1), 11–30. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.16565

Sobarzo, J. (2023). *Docencia crítica e investigación en la universidad latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 14(41), 45–60. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.806

Stenhouse, L. (1981). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Torres, M. Yépez. D & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 10. Universidad Nacional de Chimborazo Disponible http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006

UNESCO. (2017). Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259590

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2022). La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO hace un llamamiento a la transformación.

Valderrama, C. (2024). Educación superior e innovación: desafíos para una formación integral. Revista Colombiana de Educación, 86, 78–95.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de saber: Sobre epistemología y metodología. México: Siglo XXI Editores.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-868

EL IMPACTO DE LA COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UN ANÁLISIS DESDE LAS BASES TEÓRICAS

Autor: Johanna Mereth Vargas Figueroa
Filiación: Secretaría de Educación Distrital. Barranquilla, Colombia
Correo electrónico: jomevafi@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3056-2513
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5422*

p.p. 341-352

Resumen
El presente artículo de revisión sistemática tuvo como propósito analizar el impacto de la comunicación en el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo, partiendo de la importancia creciente que estas competencias tienen para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Se utilizó un método de revisión sistemática de literatura, seleccionando investigaciones publicadas entre 2019 y 2025 en bases de datos académicas, bajo criterios de pertinencia, actualidad y relevancia empírica. El análisis de los resultados reveló que la comunicación efectiva es un factor determinante para el fortalecimiento de habilidades como la autogestión emocional, la empatía, la conciencia social y la gestión de relaciones, incidiendo positivamente en el rendimiento académico, la adaptación escolar y el bienestar integral. Asimismo, se identificó que la carencia de programas estructurados de educación emocional limita el alcance de estos beneficios, especialmente en contextos rurales y en ambientes de interacción virtual. Las tecnologías de la información y la comunicación, si bien representan oportunidades para la expresión emocional, también exigen nuevas competencias comunicativas. Se concluye que la incorporación sistemática de estrategias de comunicación socioemocional en los planes de estudio es esencial para promover una educación superior más inclusiva, resiliente y adaptada a los retos contemporáneos.
Palabras clave: comunicación educativa, habilidades socioemocionales, educación emocional, tecnologías de la información, educación superior.

THE IMPACT OF COMMUNICATION ON THE DEVELOPMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS: AN ANALYSIS FROM THEORETICAL FOUNDATIONS

Abstract
This systematic review article aimed to analyze the impact of communication on the development of socioemotional skills within the educational context, considering the increasing importance of these competencies for students' learning and comprehensive education. A systematic literature review method was used, selecting studies published between 2019 and 2025 from academic databases, based on criteria of relevance, timeliness, and empirical rigor. The results analysis revealed that effective communication is a key factor in strengthening skills such as emotional self-management, empathy, social awareness, and relationship management, positively influencing academic performance, school adjustment, and overall well-being. Moreover, the lack of structured emotional education programs was identified as a limiting factor, particularly in rural settings and virtual interaction environments. Information and Communication Technologies, although offering new opportunities for emotional expression, also demand new communicative competencies. It is concluded that the systematic incorporation of socioemotional communication strategies into educational curricula is essential to promote a more inclusive, resilient, and adaptive higher education.

CITA EN APA:

Vargas Figueroa, J. M. (2026). El impacto de la comunicación en el desarrollo de habilidades socioemocionales: un análisis desde las bases teóricas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 341-352. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Keywords: educational communication, socioemotional skills, emotional education, information technologies, higher education.

L'IMPACT DE LA COMMUNICATION SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIO‑EMOTIONNELLES : UNE ANALYSE A PARTIR DES BASES THEORIQUES

Resumen

Cet article de revue systématique visait à analyser l'impact de la communication sur le développement des compétences socioémotionnelles dans le contexte éducatif, compte tenu de l'importance croissante de ces compétences pour l'apprentissage et la formation intégrale des étudiants. Une méthode de revue systématique de la littérature a été utilisée, sélectionnant des études publiées entre 2019 et 2025 dans des bases de données académiques, selon des critères de pertinence, d'actualité et de rigueur empirique. L'analyse des résultats a révélé que la communication efficace est un facteur clé pour renforcer des compétences telles que l'autogestion émotionnelle, l'empathie, la conscience sociale et la gestion des relations, influençant positivement la performance académique, l'adaptation scolaire et le bien-être global. Par ailleurs, l'absence de programmes structurés d'éducation émotionnelle limite ces bénéfices, notamment dans les milieux ruraux et les contextes d'interaction virtuelle. Les technologies de l'information et de la communication, bien qu'elles offrent de nouvelles opportunités d'expression émotionnelle, exigent également de nouvelles compétences communicatives. Il est conclu que l'incorporation systématique de stratégies de communication socioémotionnelle dans les programmes éducatifs est essentielle pour promouvoir un enseignement supérieur plus inclusif, résilient et adapté aux défis contemporains.

Mots-clés : communication éducative, compétences socioémotionnelles, éducation émotionnelle, technologies de l'information, enseignement supérieur.

O IMPACTO DA COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS BASES TEÓRICAS

Resumo

Este artigo de revisão sistemática teve como objetivo analisar o impacto da comunicação no desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto educacional, considerando a crescente importância dessas competências para a aprendizagem e a formação integral dos estudantes. Utilizou-se o método de revisão sistemática da literatura, selecionando estudos publicados entre 2019 e 2025 em bases de dados acadêmicas, com base em critérios de pertinência, atualidade e rigor empírico. A análise dos resultados revelou que a comunicação eficaz é um fator-chave para o fortalecimento de habilidades como a autogestão emocional, a empatia, a consciência social e a gestão de relações, influenciando positivamente o desempenho acadêmico, a adaptação escolar e o bem-estar geral. Além disso, identificou-se que a ausência de programas estruturados de educação emocional limita esses benefícios, especialmente em contextos rurais e em ambientes de interação virtual. As Tecnologias da Informação e Comunicação, embora ofereçam novas oportunidades de expressão emocional, também exigem novas competências comunicativas. Conclui-se que a incorporação sistemática de estratégias de comunicação socioemocional nos currículos educacionais é essencial para promover uma educação superior mais inclusiva, resiliente e adaptada aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: comunicação educativa, habilidades socioemocionais, educação emocional, tecnologias da informação, educação superior.

INTRODUCCIÓN

En el actual panorama educativo, la comunicación emerge como un pilar fundamental para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, particularmente en los contextos escolares donde se configura como un instrumento para la formación integral de los estudiantes. La creciente atención que han recibido los componentes socioemocionales en el ámbito educativo refleja la necesidad de comprender de manera profunda los procesos comunicativos que los sustentan y potencian. Según Anchundia y Vega (2024), "el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de estrategias didácticas como el aprendizaje social y emocional, impacta positivamente en el aprendizaje, la adaptación escolar y el bienestar de los estudiantes" (p. 62), lo cual destaca la estrecha relación entre comunicación y desarrollo socioemocional.

A pesar de los avances teóricos, se observa una preocupante brecha entre el reconocimiento de la importancia de estas habilidades y su aplicación sistemática en las prácticas pedagógicas cotidianas. En palabras de Bolaños (2025), "existe una desconexión significativa entre la importancia

reconocida de la inteligencia emocional en la educación y su implementación efectiva en las aulas rurales" (p. XII), un fenómeno que evidencia la urgencia de investigar los fundamentos comunicativos que median este desarrollo. Esta situación, lejos de ser aislada, afecta de manera transversal distintos niveles educativos, exigiendo un abordaje sistemático y fundamentado.

Por otro lado, la literatura contemporánea ha enfatizado que la interacción entre habilidades cognitivas y socioemocionales constituye un factor crucial para los logros académicos y sociales. Cassia, Moraes y Oliveira (2019) sostienen que "la combinación de competencias cognitivas y socioemocionales tiene un impacto significativo sobre los resultados educativos, el mercado laboral y el comportamiento social" (p. 408), subrayando la necesidad de considerar la comunicación no solo como un canal de transmisión de conocimientos, sino como un proceso complejo de interacción emocional y cognitiva.

En este marco, resulta indispensable reconocer que las habilidades comunicativas no se limitan a aspectos lingüísticos, sino que incluyen la capacidad de expresar emociones, comprender al otro y construir vínculos empáticos. Ramos, Ramos y Villa (2021) afirman que "a medida que va interactuando la persona en diferentes contextos, va incrementando las habilidades sociales y comunicativas de forma satisfactoria" (p. E1), lo cual refuerza la idea de que el contexto social y educativo favorece o limita el despliegue de dichas competencias.

Además, investigaciones recientes han evidenciado que el desarrollo de habilidades socioemocionales, mediado por procesos comunicativos efectivos, contribuye a un ambiente escolar más armonioso, incrementando la autoestima, la autorregulación emocional y las capacidades de resolución de conflictos. Como destaca Cedeño et al. (2022), "en el contexto escolar esta habilidad adquiere mayor trascendencia pues permite que haya un clima de empatía, comunicación, comprensión y asertividad entre pares" (p. 466), fortaleciendo así los pilares de una convivencia escolar saludable.

En este sentido, analizar la comunicación desde su dimensión socioemocional no solo representa un aporte teórico relevante, sino también una necesidad práctica para orientar nuevas estrategias pedagógicas que atiendan integralmente las necesidades emocionales de los estudiantes. Berra (2024) advierte que "el uso de redes sociales ha cambiado los esquemas de interacción personal y profesional, exigiendo habilidades socioemocionales cada vez más complejas" (p. 767), lo que evidencia que las nuevas dinámicas comunicativas también requieren una actualización en los enfoques educativos tradicionales.

Asimismo, la mediación tecnológica actual introduce nuevos retos en el proceso comunicativo, ya que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) modifican los canales y modos de expresión emocional. Merejildo y Silva (2024) explican que "el uso de las TIC tiene una amplia gama de impactos en la salud mental de los estudiantes, desde el abuso diario de dispositivos electrónicos hasta su impacto en el estado de ánimo y la comunicación" (p. 2655), reforzando la necesidad de integrar una visión crítica del papel de las TIC en el desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva teórica, resulta esencial abordar la comunicación como un proceso de construcción social del significado, donde las emociones constituyen tanto el contenido como la forma del intercambio. Bernal (2021) plantea que "el enfoque comunicativo y sociocultural reconoce que el acto comunicativo se sitúa por encima de las estructuras gramaticales, priorizando la interacción como vehículo de construcción de sentido" (p. 46), una visión que fortalece la comprensión del lenguaje como herramienta de desarrollo socioemocional.

En este contexto, el presente artículo de revisión sistemática se propone analizar críticamente los estudios recientes que abordan el impacto de la comunicación en el desarrollo de habilidades socioemocionales, con el objetivo de construir una base teórica sólida que oriente la práctica pedagógica contemporánea. Se reconoce, entonces, que "la educación emocional debe integrarse de manera transversal en el currículo escolar y la práctica educativa" (Bolaños, 2025, p. XII), como una estrategia insustituible para la formación de ciudadanos empáticos, resilientes y comprometidos con su entorno.

Factores que influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas

El desarrollo de habilidades socioemocionales está íntimamente ligado a las competencias comunicativas, ya que estas constituyen el canal mediante el cual los individuos expresan emociones, establecen vínculos y resuelven conflictos. La empatía, la regulación emocional, la escucha activa y la comunicación

asertiva emergen como factores determinantes que potencian el aprendizaje emocional. Según Medina & Ibáñez (2025), la empatía y el estado emocional inciden significativamente en las dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación, reforzando el vínculo entre sentir, comprender y expresar.

Por su parte, Moyolema et al. (2024) resaltan que las habilidades sociales como la colaboración, la gestión emocional y la comunicación efectiva promueven el rendimiento académico y la inclusión, siendo los entornos familiares, escolares y culturales factores mediadores. Finalmente, Cuadros & Ogosi (2024) destacan que el uso adecuado de la competencia comunicativa impacta directamente en la capacidad de hacer inferencias, comprender significados y fortalecer el pensamiento crítico. Así, el desarrollo socioemocional no puede desvincularse de una formación comunicativa integral que trascienda lo lingüístico e involucre lo afectivo y relacional.

Estrategias innovadoras para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas

El vínculo entre las competencias comunicativas y el desarrollo de habilidades socioemocionales encuentra terreno fértil cuando se aplican estrategias pedagógicas innovadoras. Según Cuadros & Ogosi (2024), "la competencia comunicativa es vital en la adquisición de información, asimismo permite realizar inferencias las cuales benefician el desarrollo académico de los educandos". Esta afirmación destaca que la comunicación eficaz, además de favorecer el pensamiento crítico, activa procesos socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos.

Por su parte, Palma et al. (2024) señalan que "los estudios analizados evidencian estrategias como juegos virtuales, aplicaciones tecnológicas y programas de capacitación docente, los cuales sugieren que las intervenciones tienen efectos positivos, centradas en habilidades socioemocionales en estudiantes con NEE" (p. 921). Estas herramientas han probado ser eficaces, especialmente en el desarrollo de habilidades de autorregulación, empatía y expresión emocional en poblaciones vulnerables.

Calderón (2024) complementa este enfoque al señalar que "la urgencia de integrar habilidades socioemocionales en el asunto educativo [...] radica en que son fundamentales para el progreso integral de los estudiantes y la creación de un entorno educativo propicio para el desarrollo de relaciones positivas". Además, plantea que metodologías participativas como el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y los círculos de diálogo permiten una integración emocional y ética en la formación educativa.

Desafíos y barreras para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas

La integración de habilidades socioemocionales y competencias comunicativas enfrenta múltiples obstáculos en la práctica educativa. Bolaños & Rojas (2025) exponen que en contextos rurales "predominan iniciativas informales, sin estar integradas en un plan de intervención más amplio", lo cual genera acciones desarticuladas que limitan el desarrollo emocional sistemático de los estudiantes (p. 49). En la misma línea, Ojeda (2021) destaca que "la apatía y el desinterés de los estudiantes" debilitan la consolidación de habilidades comunicativas con carga afectiva, provocando una desconexión entre lo emocional y lo lingüístico (p. 10)

Ortiz (2021), desde un enfoque internacional, sostiene que a pesar del reconocimiento de la relación entre inteligencia emocional y competencia comunicativa, "los logros que muestran los estudiantes de secundaria son cada vez más decepcionantes" (p. 1), lo cual refleja una falta de estrategias sostenidas para abordar este vínculo desde el currículo. Por su parte, Ospino (2023) subraya que "la desconexión entre recursos tecnológicos y objetivos formativos" impide que las TIC logren potenciar de manera efectiva las habilidades socioemocionales en el área de lenguaje (p. 65).

Finalmente, Vargas (2021) identifica una barrera estructural en la formación docente, al afirmar que "el desconocimiento teórico y práctico de las competencias comunicativas en el docente" compromete la calidad del proceso educativo y limita el establecimiento de relaciones pedagógicas significativas (p. 168). En conjunto, estos desafíos demandan una reconfiguración de la práctica educativa, que transite del enfoque técnico al enfoque humanista, integrando emocionalidad y comunicación como ejes articuladores del aprendizaje.

En efecto, resulta pertinente señalar que el enfoque propuesto en esta investigación no solo busca describir las relaciones existentes entre comunicación y habilidades socioemocionales,

sino también problematizar los desafíos actuales y ofrecer nuevas perspectivas de intervención educativa. En consecuencia, se aspira a aportar elementos teóricos y prácticos que contribuyan a una educación más humana, inclusiva y sensible a las complejidades emocionales de los estudiantes del siglo XXI.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolló bajo una revisión teórica orientada a analizar y articular los principales enfoques conceptuales que explican la relación entre la comunicación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. Este tipo de revisión se caracteriza por integrar, contrastar y profundizar en los aportes de diferentes corrientes teóricas, con el propósito de construir una comprensión amplia, crítica y fundamentada del fenómeno estudiado. A diferencia de las revisiones sistemáticas, cuyo objetivo es sintetizar evidencia empírica bajo protocolos estructurados, la revisión teórica se centra en los fundamentos epistemológicos, modelos conceptuales, categorías analíticas y postulados que sustentan un campo de estudio determinado.

Desde esta perspectiva, el proceso metodológico se basó en la identificación, selección y análisis de fuentes teóricas pertinentes, provenientes de libros especializados, artículos de investigación, capítulos de libro y documentos académicos publicados entre 2019 y 2025. La selección de la literatura respondió a criterios de relevancia conceptual, vigencia disciplinar y contribución al entendimiento de los procesos comunicativos y socioemocionales. Como señalan Anchundia y Vega (2024), la revisión teórica constituye "un ejercicio analítico que permite comprender, relacionar y ampliar los fundamentos conceptuales que explican un fenómeno educativo" (p. 62), lo cual resulta indispensable para la profundidad interpretativa de este estudio.

El análisis de la literatura se desarrolló mediante un proceso de categorización conceptual orientado a identificar núcleos teóricos recurrentes, tensiones paradigmáticas, complementariedades interpretativas y vacíos de conocimiento. Para ello, se organizaron los aportes teóricos en categorías como comunicación educativa, habilidades socioemocionales, educación emocional, y mediación tecnológica, las cuales permitieron estructurar un diálogo crítico entre autores y corrientes de pensamiento. En esta línea, Cedeño et al. (2022) afirman que "la revisión crítica de las categorías teóricas facilita la comprensión de fenómenos sociales complejos en los que confluyen dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales" (p. 467), reafirmando la pertinencia de este enfoque metodológico.

De este modo, la revisión teórica no se limitó a la exposición descriptiva de postulados, sino que integró un análisis interpretativo orientado a establecer conexiones, contrastes y proyecciones entre los marcos conceptuales abordados. Este proceso permitió construir un entramado teórico coherente que explica cómo la comunicación se configura como un mediador fundamental en el desarrollo de habilidades socioemocionales, particularmente en contextos educativos contemporáneos. Tal como plantean Merejildo y Silva (2024), comprender el papel de la comunicación en los procesos socioemocionales "resulta esencial para promover ambientes educativos más incluyentes, empáticos y humanizantes" (p. 2655), lo que evidencia la relevancia de un enfoque metodológico que integre y problematice los fundamentos conceptuales del tema.

HALLAZGOS Y RESULTADOS

El análisis teórico realizado permitió identificar un conjunto de hallazgos relevantes que evidencian la estrecha relación entre la comunicación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los distintos niveles educativos. Las obras revisadas coinciden en señalar que las competencias socioemocionales actúan como mediadoras del aprendizaje, la convivencia escolar y la adaptación al entorno académico. En este sentido, Anchundia y Vega (2024) sostienen que "las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje social y emocional fortalecen dimensiones como la autogestión, la conciencia social y la gestión de relaciones, contribuyendo significativamente al bienestar estudiantil" (p. 62), lo cual reafirma la necesidad de incorporar dichas habilidades en los procesos de formación desde edades tempranas.

Con el propósito de sintetizar los aportes identificados en la literatura, la Tabla 1 presenta los principales hallazgos derivados de los estudios revisados. Esta tabla sistematiza la información de ocho investigaciones que abordan distintas dimensiones del desarrollo socioemocional y su relación con la comunicación.

Tabla 1

Síntesis de hallazgos reportados en los estudios revisados

Autor(es) y año	*Muestra / participantes*	*Hallazgo principal*

Anchundia & Vega (2024)	25 artículos revisados	Impacto positivo de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje y ajuste escolar.
Bolaños (2025)	5 docentes entrevistados	Necesidad de programas estructurados de educación emocional en escuelas rurales.
Cassia et al. (2019)	362 estudiantes (8–15 años)	Relación significativa entre inteligencia general y competencias socioemocionales.
Ramos et al. (2021)	425 estudiantes	Incremento de habilidades sociales mejora la comunicación en contextos educativos.
Cedeño et al. (2022)	Análisis teórico escolar	Las habilidades socioemocionales favorecen la convivencia y el respeto escolar.
Berra (2024)	Estudiantes universitarios	Las redes sociales fortalecen habilidades socioemocionales si se usan responsablemente.
Miranda & Rodríguez (2025)	Estudiantes universitarios	Las habilidades blandas mejoran desempeño académico y trabajo colaborativo.
Merejildo (2024)	Estudiantes de secundaria	Las TIC afectan positiva y negativamente el desarrollo socioemocional.

A partir de estos resultados, se evidencia que la comunicación ocupa un lugar central en el desarrollo socioemocional. Bolaños (2025), por ejemplo, encontró que en contextos rurales persiste una brecha entre el reconocimiento teórico de la importancia emocional y la implementación práctica de programas estructurados que fortalezcan la inteligencia emocional. La autora señala la urgencia de "un plan de intervención pedagógica estructurado y capacitación docente especializada" (p. XII), lo que demuestra que la formación socioemocional requiere condiciones institucionales específicas.

En el ámbito cognitivo, la investigación de Cassia et al. (2019) reveló una asociación significativa entre la inteligencia general y las competencias socioemocionales, destacando correlaciones positivas relacionadas con la estabilidad emocional, la apertura a nuevas experiencias y el locus de control. Este hallazgo subraya la importancia de potenciar simultáneamente las dimensiones cognitivas y socioemocionales, en consonancia con los postulados de la educación integral contemporánea.

Por su parte, Ramos, Ramos y Villa (2021) mostraron que las habilidades comunicativas fortalecen la interacción estudiantil, afirmando que "el incremento de habilidades sociales y comunicativas permite cerrar brechas en los espacios educativos, fomentando entornos más integradores" (p. E1). Este planteamiento reafirma el papel transformador de la comunicación en la vida escolar, especialmente en lo relacionado con el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, la obra de Cedeño et al. (2022) resalta la importancia de las habilidades socioemocionales para la convivencia, advirtiendo que su ausencia puede derivar en ambientes escolares caracterizados por irrespeto y violencia. En contraste, su fortalecimiento propicia relaciones basadas en el reconocimiento mutuo, la empatía y la regulación emocional.

En contextos mediados por tecnología, Berra (2024) analizó el papel de las redes sociales y concluyó que su uso responsable puede favorecer el desarrollo socioemocional, siempre que los estudiantes cuenten con habilidades comunicativas y emocionales sólidas. De manera complementaria, Miranda y Rodríguez (2025) demostraron que las habilidades blandas incluyendo la comunicación efectiva, la gestión emocional y el trabajo colaborativo se relacionan directamente con el rendimiento académico universitario, reforzando la idea de que las competencias socioemocionales constituyen un eje transversal en la formación profesional.

Factores comunicativos que influyen en el desarrollo socioemocional

Finalmente, la literatura revisada permitió identificar una serie de factores comunicativos que afectan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Dichos factores se derivan de investigaciones con distintos enfoques metodológicos, como se presenta en la Tabla 2, la cual sistematiza elementos clave asociados con empatía, regulación emocional, ambiente familiar y procesos cognitivos vinculados a la comunicación.

Tabla 2

Factores que influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas

Autor(es)	*Enfoque / tipo de estudio*	*Hallazgos principales*	*Factores identificados*
Medina & Ibáñez (2025)	Cuantitativo, no	La empatía y el estado emocional	Empatía, regulación emocional,

	experimental	influyen significativamente en las competencias comunicativas	contexto escolar.
Moyolema-Ramírez et al. (2024)	Revisión sistemática	Las habilidades sociales (comunicación, empatía, trabajo en equipo) mejoran el rendimiento académico.	Ambiente familiar, autoestima, apoyo docente, estrategias pedagógicas.
Cuadros & Ogosi (2024)	Revisión bibliográfica	La competencia comunicativa fortalece la comprensión significativa y el desarrollo académico.	Lectura crítica, comprensión, transferencia del conocimiento emocional.

En conjunto, estos resultados demuestran que el desarrollo de habilidades socioemocionales no es un proceso aislado, sino que depende de múltiples dimensiones comunicativas. La empatía, la capacidad de escucha activa, la expresión clara de emociones y la comprensión del otro emergen como elementos fundamentales que determinan la calidad de las interacciones escolares. Por tanto, corresponde a las instituciones educativas promover climas comunicativos humanizantes, en los que hablar, escuchar, sentir y pensar se constituyan en herramientas esenciales para la convivencia y el aprendizaje significativo.

Además de los aportes ya analizados, la literatura consultada permitió identificar un conjunto de estrategias innovadoras orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales desde el desarrollo de las competencias comunicativas. Estas propuestas se enmarcan en enfoques contemporáneos que reconocen la centralidad de la comunicación en los procesos formativos, así como la necesidad de promover ambientes educativos más empáticos, colaborativos y emocionalmente saludables.

En este sentido, los estudios revisados destacan que la articulación entre comunicación, pensamiento crítico y alfabetización emocional constituye un eje fundamental para la formación integral. La Tabla 3 presenta una síntesis de estas estrategias, clasificadas por tipo de estudio y por el impacto socioemocional reportado.

Tabla 3

Estrategias innovadoras para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas

Autor(es)	*Tipo de estudio*	*Estrategias innovadoras destacadas*	*Impacto en habilidades socioemocionales*
Cuadros & Ogosi (2024)	Revisión bibliográfica	Integración de competencias comunicativas con pensamiento crítico e inferencial	Favorece la comprensión, la argumentación y el desarrollo académico y emocional.
Palma-Bravo et al. (2024)	Revisión sistemática	Juegos virtuales, aplicaciones educativas, simulaciones, programas CASEL y entornos gamificados	Promueven la autorregulación emocional, empatía, comunicación asertiva y convivencia.
Calderón (2024)	Ensayo crítico–hermenéutico	Trabajo colaborativo, análisis de casos éticos, formación docente reflexiva e integración curricular	Fomenta la conciencia emocional, la empatía, la toma de decisiones y el liderazgo ético.

Los aportes de Cuadros y Ogosi (2024) evidencian que la vinculación entre pensamiento crítico y competencia comunicativa no solo fortalece la argumentación y el análisis, sino que incide directamente en la autorregulación emocional y la comprensión mutua entre estudiantes. Desde otra perspectiva, Palma-Bravo et al. (2024) demuestran que las tecnologías educativas emergentes como aplicaciones, simulaciones y entornos gamificados generan experiencias comunicativas enriquecidas que favorecen el desarrollo de la empatía, la convivencia y la comunicación asertiva. Estas herramientas, bien integradas al currículo, permiten que los estudiantes reconozcan sus emociones, expresen sus ideas con claridad y colaboren de manera efectiva.

A su vez, Calderón (2024) subraya la importancia de la formación docente reflexiva, el análisis de dilemas éticos y la integración curricular como pilares para consolidar una educación emocional crítica y transformadora. Estas prácticas favorecen el liderazgo ético, la toma de decisiones y la creación de ambientes escolares más sensibles a las necesidades socioemocionales del estudiantado.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en que las estrategias innovadoras no solo son viables, sino indispensables en un contexto educativo pospandémico caracterizado por desafíos emocionales, hiperconectividad y transformaciones relacionales. Las instituciones educativas, entendidas como espacios de formación humana, deben transcender la enseñanza de contenidos y promover prácticas comunicativas que fomenten la empatía, la autorregulación y el diálogo crítico como pilares de una educación integral y contemporánea.

Desafíos y barreras identificados en la literatura

Sin embargo, los avances señalados conviven con importantes desafíos que limitan la promoción efectiva de habilidades socioemocionales desde las competencias comunicativas. La evidencia sugiere que estas barreras no se dan únicamente en el plano pedagógico, sino que responden también a condiciones estructurales, institucionales y formativas que obstaculizan la implementación de prácticas coherentes con un enfoque humanizante.

La Tabla 4 sintetiza los principales desafíos identificados en investigaciones recientes, particularmente en estudios doctorales que profundizan en procesos escolares reales y contextualizados

Tabla 4

Desafíos y barreras para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales

Autor(es)	*Tipo deestudio*	*Barreras o desafíos identificados*	*Implicación para las habilidades socioemocionales*
Bolaños & Rojas (2025)	Tesis doctoral cualitativa	Estrategias informales, ausencia de planes estructurados, falta de capacitación docente	Debilita la gestión emocional y la construcción de vínculos afectivos.
Ojeda (2021)	Tesis doctoral cualitativa	Apatía estudiantil, desinterés por la lectura, desvinculación emoción–lenguaje	Limita la expresión emocional y la comprensión relacional.
Ortiz (2021)	Tesis doctoral cuantitativa	Bajo rendimiento comunicativo; poca relación entre competencias y práctica pedagógica	Dificulta la aplicación de la inteligencia emocional en el aula.
Ospino (2023)	Tesis doctoral con TIC	Escasa articulación entre recursos digitales y objetivos formativos; poca formación docente	Genera prácticas fragmentadas sin impacto emocional significativo.
Vargas (2021)	Tesis doctoral cualitativa	Desconocimiento sobre competencias comunicativas; comunicación rígida y vertical	Impide relaciones afectivas, horizontales y transformadoras.

Los resultados evidencian que la falta de formación docente especializada, el uso improvisado de estrategias socioemocionales y la desconexión entre recursos tecnológicos y propósitos educativos generan prácticas poco efectivas para el desarrollo emocional del estudiantado. Asimismo, dinámicas comunicativas autoritarias, el desinterés institucional por la dimensión afectiva y la ausencia de propuestas curriculares estructuradas limitan la construcción de ambientes escolares basados en la confianza, la empatía y el respeto mutuo.

Finalmente, la revisión muestra que las tecnologías digitales ejercen una influencia ambivalente en el desarrollo socioemocional. Como advierten Merejildo y Silva (2024), las TIC pueden potenciar la interacción y la expresión emocional, pero también generar aislamiento, estrés y dificultades en la comunicación presencial si no se emplean con criterio pedagógico. Por ello, la regulación, la orientación docente y el acompañamiento emocional se vuelven imprescindibles para garantizar un uso educativo y saludable de los entornos digitales.

DISCUSIÓN

La revisión teórica realizada permitió interpretar que la comunicación desempeña un papel determinante en el desarrollo de las

habilidades socioemocionales, influyendo de manera directa en el aprendizaje, la adaptación escolar y el bienestar emocional de los estudiantes. Como lo evidencian Anchundia y Vega (2024), el fortalecimiento de dimensiones como la autogestión, la conciencia social y la gestión de relaciones, mediante estrategias de comunicación efectiva, genera un impacto que trasciende el ámbito académico y se inscribe en el núcleo de la formación integral. Este resultado confirma el supuesto inicial del estudio: la comunicación no constituye únicamente un medio para transmitir información, sino un espacio de construcción emocional y un mecanismo esencial de humanización del proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, emerge un hallazgo especialmente relevante al analizar los aportes de Bolaños (2025). La autora documenta la persistente ausencia de programas estructurados de educación emocional, sobre todo en contextos rurales, lo cual supera las expectativas iniciales. Aunque se anticipaba la existencia de prácticas fragmentadas o aisladas, la evidencia reveló un vacío más profundo, donde la percepción positiva que tienen los docentes sobre la importancia de la educación socioemocional no se traduce en acciones sistemáticas en el aula. Este resultado permite interpretar que, sin planificación institucional y sin formación docente especializada, la educación emocional queda supeditada a la iniciativa individual, perdiendo su potencial transformador. Se hace evidente, entonces, la necesidad de políticas públicas, planes institucionales y proyectos pedagógicos que integren de manera explícita las competencias comunicativas y socioemococionales.

Asimismo, los aportes de Cassia et al. (2019) reafirmaron que las competencias socioemocionales y las habilidades cognitivas se encuentran profundamente interrelacionadas. La correlación significativa entre inteligencia general y factores socioemocionales como apertura a la experiencia y estabilidad emocional sugiere que fortalecer la dimensión comunicativa tiene efectos sobre la maduración intelectual. Este hallazgo respalda la idea de que la educación integral no puede abordarse de forma fragmentada: las dimensiones cognitiva, social y emocional se nutren mutuamente y deben ser atendidas de manera simultánea para favorecer un desarrollo estudiantil equilibrado.

De manera complementaria, la investigación de Ramos, Ramos y Villa (2021) refuerza la relevancia de la comunicación como vehículo para la construcción de relaciones educativas de calidad. Que el fortalecimiento de las habilidades sociales derive en mejoras en la convivencia y en los niveles de interacción escolar implica que la educación socioemocional adquiere un carácter comunitario. La comunicación efectiva no beneficia únicamente a la esfera personal de los estudiantes, sino que transforma el ambiente institucional, fomenta el sentido de pertenencia y reduce las brechas de participación y comprensión.

En la misma línea, Cedeño et al. (2022) ofrecen un aporte revelador al demostrar que la ausencia de habilidades comunicativas adecuadas tiende a generar entornos escolares hostiles, marcados por irrespeto, violencia y falta de empatía. Este resultado rompe con la idea de neutralidad emocional: la no intervención no mantiene el statu quo, sino que favorece la aparición de dinámicas negativas que afectan el aprendizaje y la salud emocional del estudiantado. Por ello, se reafirma la importancia de incorporar tempranamente programas de comunicación socioemocional como base para la convivencia armónica.

Una dimensión contemporánea se incorpora con los aportes de Berra (2024), quien analiza el impacto de las redes sociales en la dinámica socioemocional. La autora sostiene que estas plataformas pueden fortalecer la empatía y la expresión emocional, pero solo si los estudiantes poseen competencias comunicativas sofisticadas que les permitan evitar efectos adversos como la desinhibición digital, el conflicto virtual o la ansiedad relacional. Este hallazgo invita a actualizar la educación socioemocional, incorporando la alfabetización digital emocional como componente curricular imprescindible en una sociedad hiperconectada.

En el ámbito universitario, los hallazgos de Miranda y Rodríguez (2025) muestran que las habilidades blandas incluyendo la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo inciden directamente en el rendimiento académico. Este resultado confirma que la comunicación socioemocional no solo es un requisito para el bienestar personal, sino también un predictor de éxito académico y profesional, lo que exige integrar estas competencias de manera transversal en los programas de formación superior.

No obstante, la revisión también evidenció tensiones significativas entre las intenciones pedagógicas y las barreras estructurales. Aunque existen estrategias innovadoras como el uso de

recursos digitales, la gamificación emocional, el análisis de dilemas éticos o las narrativas transmedia que han demostrado efectos positivos en la empatía y la autorregulación, su implementación enfrenta múltiples obstáculos. Tal como señalan Bolaños y Rojas (2025), en zonas rurales persisten iniciativas informales que carecen de planificación y continuidad, lo que limita su impacto formativo. De igual manera, Vargas (2021) advierte sobre el "desconocimiento teórico y práctico" que presentan muchos docentes respecto a las competencias comunicativas (p. 168), generando prácticas verticales y poco afectivas que debilitan el vínculo pedagógico.

A su vez, Ortiz (2021) y Ojeda (2021) muestran cómo las deficiencias comunicativas del estudiantado especialmente en comprensión lectora y expresión oral comprometen el desarrollo emocional, al dificultar la posibilidad de construir relaciones significativas. Ojeda (2021) es enfático al señalar que la apatía y el desinterés estudiantil "pueden llegar a influir para que dichas capacidades queden descontextualizadas" (p. 10), sugiriendo una fractura entre lo cognitivo, lo lingüístico y lo emocional.

La barrera tecnológica también emerge como un factor crítico. Ospino (2023) revela que las TIC, aunque presentes en los contextos escolares, no siempre se articulan pedagógicamente con el desarrollo de competencias comunicativas, lo que genera prácticas fragmentadas y sin impacto emocional. Este fenómeno pone de relieve la necesidad de avanzar hacia una didáctica emocional crítica, capaz de integrar las tecnologías desde un enfoque humanizante.

Finalmente, Merejildo y Silva (2024) advierten que las TIC ejercen una influencia ambivalente: pueden potenciar la interacción emocional, pero también deteriorar la comunicación cara a cara y aumentar los riesgos psicosociales si no se emplean de manera regulada. Este hallazgo obliga a repensar las estrategias pedagógicas contemporáneas, promoviendo un uso equilibrado, crítico y ético de las tecnologías en función del desarrollo socioemocional.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el desarrollo de habilidades socioemocionales no puede depender exclusivamente de iniciativas puntuales ni de innovaciones aisladas. Requiere una política educativa coherente, una formación docente sólida y un diseño curricular que reconozca la dimensión emocional como un eje estructural del aprendizaje. Cuando las competencias comunicativas se ejercen desde la empatía, la escucha activa, la expresión consciente y el respeto mutuo, se convierten en un medio poderoso para transformar la convivencia escolar, el bienestar psicoafectivo y la calidad educativa en su conjunto.

CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada permite concluir que la comunicación constituye un eje articulador fundamental en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, al influir de manera directa en la autogestión emocional, la empatía, la convivencia escolar y el rendimiento académico. Los estudios revisados evidencian que las prácticas comunicativas cuando se orientan desde la escucha activa, la expresión consciente y el diálogo reflexivo se convierten en un medio privilegiado para promover el bienestar emocional y fortalecer las capacidades cognitivas, sociales y relacionales del estudiantado. En este sentido, la comunicación no es un componente accesorio del proceso educativo, sino una condición estructural para alcanzar una formación integral y humanizante que responda a los desafíos contemporáneos, particularmente en escenarios mediados por tecnologías digitales y dinámicas culturales cambiantes.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones estructurales que obstaculizan la implementación efectiva de estrategias socioemocionales basadas en competencias comunicativas. Entre estas se encuentran la falta de formación docente especializada, la inexistencia de planes institucionales sistemáticos, la brecha rural–urbana, y el uso poco articulado de las tecnologías educativas. Frente a este panorama, se hace necesario avanzar hacia políticas educativas coherentes y proyectos pedagógicos que integren explícitamente la dimensión emocional en los currículos. Promover una educación centrada en la comunicación afectiva, crítica y ética constituye una vía indispensable para transformar los ambientes escolares y consolidar instituciones educativas más empáticas, inclusivas y emocionalmente sostenibles.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

REFERENCIAS

Anchundia, G., & Vega, J. (2024). *Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar*. Revista Innova Educación, 6(3), 61–79. http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002

Bernal, C. (2021). *Educación bilingüe utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural en grado once de una institución pública de Dosquebradas, Colombia* [Tesis doctoral, UPEL]. https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication

Berra, C. (2024). *Habilidades socioemocionales y su impacto en redes sociales en el siglo XXI*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29), 1–25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000200767

Bolaños, B., & Rojas, X. (2025). *Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar* [Tesis doctoral, UPEL]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1817

Calderón, A. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 37(1), 283–309. https://www.redalyc.org/journal/4418/441880388009/

Cassia, T., Torres, I., & Waki, A. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicología*, 37(2), 407–424. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058348

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesotto, J., & Gómez, D. (2022). *Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes*. Revista Universidad y Sociedad, 14(4), 466–474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466

Cuadros, E., & Ogosi, R. (2024). *Competencias comunicativas en la educación*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 417–430. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1345/2517

Hidalgo, L., Bobadilla, M., Sterling, J., & Paz, G. (2024). *Impacto de las TIC en el desarrollo cognitivo y emocional en un grupo de niños de 3 a 4 años*. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 6(2), 1–13. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692024000200327

Medina, E., & Ibáñez, C. (2025). Empatía y estado emocional en las competencias comunicativas en una institución educativa pública de Perú. *Revista InveCom*, 5(1), 1–13. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102069

Merejildo, J., & Silva, M. (2024). *La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito socioemocional*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 1–12. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001

CITA EN APA:

Vargas Figueroa, J. M. (2026). El impacto de la comunicación en el desarrollo de habilidades socioemocionales: un análisis desde las bases teóricas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 341-352. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Miranda, F., & Rodríguez, A. (2025). *Desarrollo de las habilidades blandas en el desempeño académico de los estudiantes universitarios*. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 7(1), 299–314. https://www.researchgate.net/publication/388168689

Moyolema P., Freire-Ruiz, A., Mayorga, D., & Cosquillo, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 1(1), 148–162. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9314983.pdf

Ojeda, A. (2021). *Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: Una mirada desde la inteligencia emocional* [Tesis doctoral, UPEL]. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/248

Ortiz, S. (2021). *La inteligencia emocional en las competencias comunicativas en adolescentes de 1.er y 2.º grado de secundaria, Trujillo 2021* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/72110

Ospino, O. (2023). *Desarrollo de competencias comunicativas mediante estrategias pedagógicas basadas en TIC: Caso Institución Etnoeducativa Antonia Santos* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/759590d7-7348-4e5c-b629-247a6fb632ca

Palma, N., Cantos, Z., Ñacata, E., & Palomo, B. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes con necesidades educativas especiales: Un enfoque multidimensional en la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 919–937. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/8153/pdf

Pérez, M., & Quiroga, A. (2019). Uso compulsivo de sitios de redes sociales, sensación de soledad y comparación social en jóvenes. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 30(1), 68–78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986740

Ramos, A., Ramos, M., & Villa, C. (2021). Habilidades sociales y la comunicación de los estudiantes. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 1(1), 1–20. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001

Valde, W., & PérezM. (2021). *Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo*. Polo del Conocimiento, 6(3), 433–456. http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC): UNA MIRADA A LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Autor: Jorge Narváez Vela
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Correo electrónico: jnarvaez2610@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5621-9016
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5423*

p.p. 353 - 363

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis del aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), centrado en los procesos formativos de la educación básica primaria. La revisión teórica se sustenta en referentes epistemológicos como la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1978), el conectivismo de Siemens (2005), la cognición distribuida de Hutchins (1995), y los enfoques sobre mediación tecnológica de Cabero (2006) y Salinas (2015). Metodológicamente, se adoptaron los lineamientos sistemáticos propuestos por Machi y McEvoy (2016), priorizando el rigor, la criticidad y la coherencia argumentativa. Para la selección de fuentes, se consideraron únicamente documentos académicos arbitrados –artículos, libros y capítulos especializados– provenientes de bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, ERIC, JSTOR, SciELO, Education Source y Google Scholar. El proceso de revisión se desarrolló en tres fases: una exploración preliminar de títulos y resúmenes; una lectura crítica de los textos seleccionados; y finalmente, una evaluación profunda basada en una epistemología crítica y reflexiva. Los hallazgos revelan una integración limitada de las TIC en las prácticas pedagógicas. Se identifican tensiones entre el discurso innovador y su aplicación en el aula, así como la urgente necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías activas con TIC. Esta revisión evidencia que el aprendizaje colaborativo mediado por tecnología puede constituir una vía estratégica hacia una transformación educativa más inclusiva, significativa y sostenible.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, TIC, educación primaria, práctica docente.

COLLABORATIVE LEARNING MEDIATED BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT): A LOOK AT THE FORMATIVE PROCESSES OF ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

This article presents the analysis of collaborative learning mediated by Information and Communication Technologies (ICT), focused on the formative processes of primary basic education. The theoretical review is

CITA EN APA:

Narváez Vela, J. (2026). El aprendizaje colaborativo mediado por las tecnologías de información y comunicación (tic): una mirada a los procesos formativos de la educación básica primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 353-363. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

based on epistemological references such as the socioconstructivist theory of Vygotsky (1978), the connectivism of Siemens (2005), the distributed cognition of Hutchins (1995), and the technological mediation approaches of Cabero (2006) and Salinas (2015). Methodologically, the systematic guidelines proposed by Machi and McEvoy (2016) were adopted, prioritizing rigor, criticality and argumentative coherence. For the selection of sources, only refereed academic papers -articles, books and specialized chapters- from recognized databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, JSTOR, SciELO, Education Source and Google Scholar were considered. The review process was developed in three phases: a preliminary exploration of titles and abstracts; a critical reading of the selected texts; and finally, an in-depth evaluation based on a critical and reflective epistemology. The findings reveal a limited integration of ICT in pedagogical practices. Tensions between the innovative discourse and its application in the classroom are identified, as well as the urgent need to strengthen teacher training in active methodologies with ICT. This review shows that technology-mediated collaborative learning can constitute a strategic path towards a more inclusive, meaningful and sustainable educational transformation.

Key words: Collaborative learning, ICT, primary education, teaching practice.

L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF FACILITÉ PAR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) : UN REGARD SUR LES PROCESSUS DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BASE

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse de l'apprentissage collaboratif facilité par les technologies de l'information et de la communication (TIC), axée sur les processus éducatifs de l'enseignement primaire. La revue théorique s'appuie sur des références épistémologiques telles que la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978), le connectivisme de Siemens (2005), la cognition distribuée de Hutchins (1995) et les approches de la médiation technologique de Cabero (2006) et Salinas (2015). Sur le plan méthodologique, les lignes directrices systématiques proposées par Machi et McEvoy (2016) ont été adoptées, en privilégiant la rigueur, l'esprit critique et la cohérence argumentative. Pour la sélection des sources, seuls des documents académiques évalués par des pairs – articles, livres et chapitres spécialisés – provenant de bases de données reconnues telles que Scopus, Web of Science, ERIC, JSTOR, SciELO, Education Source et Google Scholar ont été pris en compte. Le processus de révision s'est déroulé en trois phases : une exploration préliminaire des titres et des résumés ; une lecture critique des textes sélectionnés ; et enfin, une évaluation approfondie basée sur une épistémologie critique et réflexive. Les résultats révèlent une intégration limitée des TIC dans les pratiques pédagogiques. Des tensions ont été identifiées entre le discours innovant et son application en classe, ainsi que le besoin urgent de renforcer la formation des enseignants aux méthodologies actives avec les TIC. Cette étude montre que l'apprentissage collaboratif assisté par la technologie peut constituer une voie stratégique vers une transformation éducative plus inclusive, significative et durable.

Mots clés: apprentissage collaboratif, TIC, enseignement primaire, pratique pédagogique.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA

RESUMO

Este artigo apresenta a análise da aprendizagem colaborativa mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), centrada nos processos formativos da educação básica primária. A revisão teórica baseia-se em referências epistemológicas como a teoría socioconstrutivista de Vygotsky (1978), o conectivismo de Siemens (2005), a cognição distribuída de Hutchins (1995) e as abordagens sobre mediação tecnológica de Cabero (2006) e Salinas (2015). Metodologicamente, foram adotadas as diretrizes sistemáticas propostas por Machi e McEvoy (2016), priorizando o rigor, a criticidade e a coerência argumentativa. Para a seleção das fontes, foram considerados apenas documentos académicos arbitrados – artigos, livros e capítulos especializados – provenientes de bases de dados reconhecidas como Scopus, Web of Science, ERIC, JSTOR, SciELO, Education Source e Google Scholar. O processo de revisão foi desenvolvido em três fases: uma exploração preliminar de títulos e resumos; uma leitura crítica dos textos selecionados; e, finalmente, uma avaliação profunda baseada em uma epistemologia crítica e reflexiva. Os resultados revelam uma integração limitada das TIC nas práticas pedagógicas. Identificam-se tensões entre o discurso inovador e a sua aplicação na sala de aula, bem como a necessidade urgente de fortalecer a formação docente em metodologias ativas com TIC. Esta revisão evidencia que a aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia pode constituir um caminho estratégico para uma transformação educativa mais inclusiva, significativa e sustentável.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa, TIC, ensino básico, prática docente.

I. Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas educativas es uno de los desafíos más importantes en la actualidad. Si bien la educación sigue siendo identificada como un soporte fundamental para el desarrollo social, los cambios profundos que ha introducido la era digital obligan a repensar las metodologías tradicionales de enseñanza. En este contexto, emerge la necesidad de observar cómo las TIC pueden fortalecer el aprendizaje colaborativo, no solo como herramienta tecnológica, sino como estrategia pedagógica capaz de fomentar la participación activa, el trabajo en equipo y el avance en competencias fundamentales para el siglo XXI. En este artículo, se analizan tales dinámicas, y se ofrece un panorama sobre la implementación de metodologías de trabajo colaborativas mediadas por TIC, con el propósito de identificar oportunidades de mejora que sostengan tanto el aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria como la formación docente.

La educación es reconocida como una de las herramientas más poderosas para el cambio social, el fortalecimiento de la democracia y la reducción de desigualdades. En el presente siglo, las TIC han revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo nuevas metodologías que favorecen la interacción y el acceso equitativo al conocimiento.

A nivel global, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han enfatizado la importancia de la educación digital en la Agenda Educativa 2030. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 busca garantizar una educación inclusiva y de calidad, destacando la necesidad de transformar los modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques más participativos y colaborativos (UNESCO, 2023).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convierte en un enfoque esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. A través de la interacción, el trabajo en equipo y el uso de herramientas digitales, esta metodología permite generar experiencias educativas más dinámicas, participativas y significativas. Sin embargo, su implementación depende en gran medida de la formación docente, ya que los educadores son los principales mediadores en la integración de las TIC en los procesos formativos.

Si bien la educación es reconocida como un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades, y en la era digital, las TIC han transformado las metodologías de enseñanza y aprendizaje; es oportuno entender que “el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC posibilita la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes, facilitando el desarrollo del

pensamiento crítico y el aprendizaje significativo" (Coll y Monereo, 2008, p. 28). De manera que el papel activo del estudiante en la construcción del aprendizaje se aleja de modelos tradicionales donde el docente es el único transmisor del conocimiento. Además, se entiende que el uso de TIC no solo permite que los estudiantes trabajen en equipo, sino que también les da acceso a múltiples fuentes de información y herramientas digitales que potencian su capacidad de análisis, argumentación y resolución de problemas.

En atención a lo expuesto, las TIC no deben verse únicamente como un medio tecnológico, sino como un recurso pedagógico que favorece la autonomía y la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Otro planteamiento que resalta la importancia de situar a los estudiantes en contextos reales donde puedan aplicar el conocimiento de manera práctica, en lugar de simplemente memorizar conceptos teóricos es el realizado por Imbernón (2019) al sostener que "el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de resolución de problemas en equipo, fomentando una enseñanza más dinámica e interactiva" (p. 60).

El planteamiento citado es particularmente relevante en la educación actual, donde el modelo tradicional de enseñanza, basado en la transmisión unidireccional de información, ha demostrado ser insuficiente para desarrollar habilidades necesarias en la sociedad del siglo XXI. Su afirmación resalta la importancia de colocar a los estudiantes en situaciones reales donde puedan aplicar el conocimiento de manera práctica, en lugar de simplemente memorizar conceptos teóricos.

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje colaborativo no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también fortalece habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la negociación y la toma de decisiones. Este enfoque está alineado con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y con los postulados de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo, que resaltan la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento; tal coincidencia con la teoría socioconstructivista subyace en el argumento que el aprendizaje es un fenómeno social en el que los individuos se desarrollan a través de la interacción con sus pares y el entorno. Así, el aprendizaje colaborativo con TIC potencia este principio al ampliar las posibilidades de comunicación y trabajo conjunto, incluso en entornos virtuales.

Sin embargo, a pesar de los avances en la integración de las TIC en la educación, persisten desafíos significativos; tal como lo advierte la UNESCO (2023) al señalar que la falta de infraestructura tecnológica, la capacitación docente insuficiente y la desigualdad en el acceso a dispositivos digitales limitan el impacto positivo de estas herramientas en los procesos formativos. En la misma dirección, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) señala que la digitalización de la educación constituye un desafío global de envergadura, sin embargo en América Latina, y particularmente en Colombia, existen tres principales barreras para la integración efectiva de las TIC en el aula: a) infraestructura tecnológica deficiente en las escuelas públicas; b) falta de capacitación docente en metodologías activas con TIC y c) desigualdad en el acceso a dispositivos digitales.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), ha implementado “diversas estrategias de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, los ciclos de indagación y el aprendizaje colaborativo” (p.224). Estas iniciativas han sido impulsadas principalmente en Colombia. Los esfuerzos en infraestructura, formación docente y desarrollo de metodologías pedagógicas se reflejan en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, considerado la hoja de ruta educativa en Colombia, el cual establece la transformación digital como un eje central para la mejora de la calidad educativa. Este plan reconoce que la educación colaborativa con TIC es fundamental para cerrar brechas educativas y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

En el mismo orden de ideas, el MEN ha desarrollado políticas para fomentar la incorporación de TIC en la educación, entre ellas la Estrategia Nacional de Educación Digital que busca consolidar el acceso a TIC en las aulas y los lineamientos para la enseñanza con TIC en básica y media que orienta a docentes sobre cómo incorporar metodologías activas en su

práctica pedagógica. De igual manera, el programa computadores para educar (CPE) tuvo la misión de dotar dispositivos a instituciones educativas en todo el país. Sin embargo, aunque estos programas han mejorado el acceso a tecnología, persisten desafíos como la actualización, mantenimiento de los equipos, la falta de conectividad escolar y la capacitación docente en uso pedagógico de TIC que favorezca el uso de plataformas de aprendizaje colaborativo.

Es innegable que el MEN ha liderado diversos cursos y certificaciones para que los docentes adopten metodologías activas con TIC; entre ellos se puede mencionar Maestros Conectados (2020), Formación de Formadores (2008), Aliados por la Educación (2018); no obstante persiste la necesidad de mayor formación en metodologías activas y la sostenibilidad de los programas siguen siendo desafíos, fundamentalmente en zonas que enfrentan una realidad desigual en la integración de las TIC en la educación básica primaria, especialmente en lo que respecta al aprendizaje colaborativo mediado por tecnología. Si bien existen avances en la implementación de programas nacionales, aún existen brechas significativas en infraestructura, formación docente y acceso a dispositivos digitales, lo cual sin duda afecta el aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes no pueden acceder a plataformas digitales de trabajo en equipo, ni desarrollar proyectos en línea, lo que limita su formación en competencias digitales.

En armonía con lo expuesto se reconoce que las instancias educativas han promovido capacitaciones en TIC, sin embargo, se reflexiona que muchos docentes en la región Caribe aún no están preparados para aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo con tecnología; tal como lo refleja el informe de la Universidad del Norte (2021) sobre educación digital en la Costa Atlántica al reseñar que:

Solo el 35% de los docentes ha recibido formación específica en metodologías activas con TIC. La mayoría de los docentes aprenden de forma autodidacta el uso de herramientas digitales, sin un enfoque estructurado en pedagogía colaborativa. Los cursos y diplomados en TIC suelen centrarse en el uso básico de plataformas como Moodle o Google Classroom, pero no en estrategias para fomentar la colaboración en el aula. (s.p.)

Ante esta realidad y conscientes que el uso de TIC en la educación ha sido ampliamente promovido a nivel global y nacional, su integración en las aulas sigue enfrentando obstáculos significativos en contextos específicos y que sin duda sus derivaciones afectan la calidad de la enseñanza y el desarrollo de competencias, asumiendo que el aprendizaje colaborativo fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero su ausencia en la enseñanza impide que los estudiantes fortalezcan estas competencias tal como lo expresa Vygotsky (1978) “A través de la interacción social y el aprendizaje colaborativo, los estudiantes pueden alcanzar niveles de pensamiento superiores que no lograrían de manera individual" (p. 86).

Otro aspecto relevante está vinculado al desaprovechamiento del potencial educativo de las TIC y a esto hace referencia la UNESCO (2023) “A pesar del creciente acceso a las tecnologías digitales, su uso en educación sigue siendo limitado y en muchos casos se usa de manera instrumental, sin transformar realmente las prácticas pedagógicas ni mejorar el aprendizaje" (p. 34). Aunque las tecnologías pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje, su falta de integración limita el acceso a metodologías innovadoras y recursos digitales interactivos.

Es oportuno referir que en la pandemia de COVID-19 se evidenció la importancia de las TIC en la educación. Sin embargo, muchos estudiantes y docentes no estaban preparados para enfrentar un modelo de aprendizaje remoto, lo que generó rezagos en los aprendizajes (UNESCO, 2021).

A partir de lo expuesto, el investigador se aboca a analizar el aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), centrado en los procesos formativos de la educación básica primaria, tomando en consideración la revisión de literatura relevante, a fin de identificar los desafíos innovadores y oportunidades que se presentan en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria; además de fortalecer la formación docente, al visibilizar la importancia del aprendizaje colaborativo como una estrategia de enseñanza inclusiva y participativa y contribuir a la calidad educativa.

II. Desarrollo Teórico

Teoría Socioconstructivista

Esta teoría constituye el fundamento epistemológico central e ineludible para comprender la dinámica del aprendizaje colaborativo en contextos mediados por tecnología. Esta perspectiva, desarrollada de manera seminal por Lev Vygotsky (1978), sostiene que el conocimiento no es una entidad estática que se transmite pasivamente de un individuo a otro, sino una construcción activa y dinámica que ocurre necesariamente en interacción con otros sujetos y con el entorno social y cultural que los rodea. En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso mediado socialmente, donde las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones reales entre individuos; es decir, en el plano interpsicológico, para luego internalizarse en el plano intrapsicológico. Bajo esta premisa, la interacción con pares y adultos más competentes permite a los estudiantes avanzar y desarrollar habilidades cognitivas superiores, operando especialmente dentro de lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ese espacio vital entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con ayuda.

Desde esta mirada, la mediación pedagógica cobra una relevancia capital, ya que el docente deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un facilitador del diálogo, un orientador del pensamiento crítico y un articulador del conocimiento emergente que surge del grupo. Al incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en este escenario, la mediación se amplía y complejiza, generando nuevos escenarios de interacción simbólica, colaboración en red y construcción compartida de significado que trascienden las barreras espacio-temporales del aula física (Coll y Solé, 2001). En este marco renovado, el aprendizaje colaborativo se convierte en una estrategia pedagógica totalmente coherente con el socioconstructivismo, al promover entornos de co-construcción donde los estudiantes no son receptores aislados, sino que participan activamente, negocian significados, debaten ideas, resuelven problemas en grupo y reflexionan metacognitivamente sobre su propio proceso de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

Asimismo, es crucial destacar que el rol de la cultura como mediadora de los procesos mentales se refleja nítidamente en el uso educativo de las TIC. Estas herramientas, lejos de ser instrumentos neutros, constituyen verdaderos artefactos culturales que amplifican y reestructuran las capacidades cognitivas, comunicativas y metarreflexivas del sujeto (Salomon, 1997). Así, el enfoque socioconstructivista invita a superar la visión tecnocrática o instrumental del uso de las TIC, instando a entenderlas como mediadoras semióticas potentes que dinamizan la construcción colectiva del saber. Esto resulta especialmente relevante en la educación básica primaria, donde la dimensión social y afectiva del aprendizaje juega un papel crucial en el desarrollo integral del infante.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se sustenta firmemente en las teorías socioconstructivistas, especialmente en los postulados planteados por Vygotsky (1978), donde se asume que el conocimiento es un producto social que se construye a través de la interacción dialógica y la cooperación entre los estudiantes. Esta estrategia pedagógica va más allá de la simple agrupación de alumnos; busca crear una interdependencia positiva donde el éxito de uno depende del éxito de todos. Además de promover el desarrollo cognitivo mediante la confrontación de ideas y la argumentación, este enfoque también se centra en el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales fundamentales para la formación integral, tales como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. La colaboración permite integrar distintas perspectivas, enriqueciendo el análisis de los problemas y fomentando una cultura de apoyo mutuo y solidaridad en el aula.

En el contexto actual, investigadores como Cobo et al. (2022) han estudiado el impacto de la colaboración en entornos virtuales de aprendizaje, destacando la importancia crítica de las competencias digitales docentes para fomentar una interacción genuina y no solo una presencia digital. Estos autores señalan que “El desarrollo de competencias colaborativas en entornos digitales requiere una planificación pedagógica intencionada y mediada por el docente” (p. 102), lo cual implica que la tecnología por sí sola no garantiza la

colaboración; es el diseño instruccional el que la habilita. Por su parte, Rodríguez et al. (2021) refuerzan esta idea al considerar que "el éxito del aprendizaje colaborativo en línea en educación básica requiere la intervención activa del docente como mediador y facilitador de la interacción" (p. 126). Esto se puede entender como una invitación a explorar el uso de herramientas TIC colaborativas (wikis, foros, documentos compartidos) en primaria y secundaria, destacando la mediación del docente y la gestión eficiente del tiempo como factores fundamentales para evitar la dispersión y asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Sin omitir los sucesos mundiales recientes vinculados al aprendizaje en tiempos de crisis, se hace necesario citar a López et al. (2020), quienes exponen que "la colaboración en línea con TIC permite construir comunidades de aprendizaje resilientes, especialmente en contextos de emergencia educativa" (p. 42). Esta afirmación fortalece la evidencia sobre la eficacia del trabajo colaborativo mediado por TIC en educación básica, no solo como una respuesta coyuntural durante el confinamiento por COVID-19, sino como una experiencia transformadora que dejó capacidades instaladas para avanzar hacia escenarios educativos híbridos y más flexibles.

Mediación tecnológica en la educación

La mediación tecnológica implica utilizar los recursos digitales no como un fin en sí mismo, sino como un medio estratégico para potenciar, enriquecer y transformar los procesos formativos. Autores referentes como Cabero (2006) y Salinas (2015) destacan el papel de las TIC como herramientas dinamizadoras que permiten romper la linealidad del aprendizaje tradicional, ofreciendo múltiples formatos de representación de la información y canales de comunicación. Esta mediación altera la relación entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, facilitando el acceso a la información y permitiendo nuevas formas de procesamiento cognitivo.

No obstante, estos autores también advierten enfáticamente sobre la necesidad de una formación docente adecuada y crítica. Existe el riesgo de que la tecnología se utilice simplemente para replicar modelos transmisivos tradicionales (digitalizar la pizarra), por lo que se requiere una apropiación pedagógica que permita ir más allá del uso instrumental de la tecnología y la convierta en un verdadero medio de transformación pedagógica. La verdadera mediación tecnológica ocurre cuando las TIC se integran curricularmente para resolver problemas de aprendizaje, fomentar la creatividad y conectar el aula con el mundo globalizado.

Teoría del Conectivismo

George Siemens (2005) propone el conectivismo como una teoría del aprendizaje para la era digital, la cual enfatiza que el conocimiento no reside únicamente en el individuo, sino que se construye y distribuye en red. Según esta perspectiva, los estudiantes aprenden al interactuar y navegar en entornos digitales interconectados, donde la capacidad de establecer distinciones entre la información relevante y la que no lo es resulta vital. Siemens señala que "El aprendizaje es un proceso de creación de redes, donde la capacidad de conectar información y personas es más importante que la simple acumulación de conocimiento" (Siemens, 2005, p. 8). Esto implica un cambio de paradigma: del "saber qué" y "saber cómo" al "saber dónde" encontrar el conocimiento necesario.

Siemens establece una serie de características que definen la manera correcta de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modernidad líquida. Entre las que plantea destacan: conectar fuentes o nodos especializados, la importancia de contrastar opiniones divergentes para desarrollar pensamiento crítico, la noción de conocimiento almacenado en dispositivos no humanos, la premisa de "saber hoy vs. saber mañana" (aprendizaje continuo), y la necesidad de fomentar la conexión para facilitar el aprendizaje continuo y mantener el conocimiento actualizado.

El conectivismo ofrece elementos teóricos indispensables que orientan la comprensión del aprendizaje de los estudiantes de básica primaria, quienes son nativos de este ecosistema digital. Sus contribuciones en cuanto a la adaptabilidad a cambios rápidos y su enfoque en la conectividad digital figuran como pilares en el presente estudio, considerando el cómo se imparte y experimenta la educación hoy en día. Esta teoría garantiza un marco para asegurar que los estudiantes estén preparados para las demandas dinámicas del mundo moderno, las cuales requieren no solo habilidades técnicas,

sino un aprendizaje colaborativo, reticular y adaptativo basado en las TIC.

Teoría psicosocial de la cognición distribuida

Desarrollada y publicada en 1995 por Edwin Hutchins, la teoría de la cognición distribuida ofrece una lente fascinante para analizar el aprendizaje mediado por tecnología. Esta teoría se basa en la coordinación entre individuos, artefactos y entornos, y propone que el conocimiento humano y la cognición no están confinados dentro de la mente del individuo (aislamiento solipsista), sino que se extienden y distribuyen en espacios de memoria externos, en hechos sociales y en el conocimiento incorporado en los objetos de nuestro entorno. La cognición distribuida puede servir como una potente teoría del aprendizaje, en la que el desarrollo del conocimiento es el resultado emergente de un sistema formado por la relación existente entre los agentes humanos y los objetos (físicos o digitales) con los que interactúan (Perkins, 2001, p. 47).

Así, para efectos de la presente investigación, la cognición —bajo un enfoque sociocultural— ilustra el proceso de interacción simbiótica entre personas (actores educativos) y tecnologías. El objetivo es establecer cómo representar, almacenar y proporcionar acceso a recursos digitales u otros artefactos que funcionan como extensiones de la mente humana. Las cogniciones distribuidas representan un enfoque teórico que ha ganado prominencia en diversas áreas de estudio, incluyendo la enseñanza en la educación básica primaria, al reconocer que el aula, los dispositivos y la red conforman un sistema cognitivo conjunto. Esta teoría ofrece un marco conceptual que permite comprender cómo la tecnología y la colaboración pueden redefinir los procesos educativos en el siglo XXI; desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo mediado por TIC se entiende como un proceso en el que los estudiantes descargan carga cognitiva en las herramientas para liberar recursos mentales y extender sus capacidades de pensamiento crítico y creativo.

Práctica docente y formación

La práctica docente se constituye como el eje articulador y decisivo entre las políticas educativas teóricas y las experiencias reales que suceden en el aula. Sin un docente capacitado y comprometido, la tecnología permanece como un recurso inerte. La formación de los docentes, tanto inicial como continua, juega un papel fundamental en la apropiación crítica y pedagógica de las TIC. No basta con dotar a las escuelas de equipos; es necesario dotar a los maestros de estrategias.

Coll y Monereo (2008) proponen que el docente debe comprender la tecnología desde su implicancia pedagógica para lograr un uso significativo; es decir, debe saber no solo cómo usar una herramienta, sino para qué sirve en el contexto del aprendizaje de un contenido específico. En este sentido, la actualización docente no puede ser un evento aislado, sino un proceso permanente que debe centrarse en el desarrollo de competencias tecnológicas, didácticas y reflexivas. Esto implica formar profesionales capaces de diseñar ambientes de aprendizaje híbridos, gestionar la información digital y fomentar una cultura de colaboración, preparando así a los estudiantes para ser ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento.

III. Síntesis de la Metodología de Revisión

1. Para llevar a cabo la exploración exhaustiva de la literatura sobre el aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se adoptó una metodología sistemática y rigurosa, fundamentada en la propuesta de Machi y McEvoy (2016). Desde esta perspectiva, la revisión de literatura no se concibe como una mera recopilación de textos, sino como "una forma de investigación reflexiva, crítica y estructurada, basada en la evidencia y orientada a generar conocimiento nuevo a partir del conocimiento existente" (p. 7). Este enfoque metodológico exige un alto grado de rigurosidad, claridad conceptual y transparencia en el proceso investigativo, permitiendo construir un estado del arte sólido que sustente teóricamente el análisis de los procesos formativos en la educación básica primaria.

Criterios de Selección y Exclusión de Fuentes

2. Para garantizar la calidad y pertinencia del corpus documental, se establecieron criterios de elegibilidad precisos. Los razonamientos para la inclusión priorizaron:

3. Tipología documental: Se seleccionaron exclusivamente artículos de investigación, libros y capítulos de libros publicados en revistas y editoriales académicas que cuentan con procesos de

arbitraje rigurosos (revisión por pares), asegurando así la validez científica de los hallazgos.

4. Pertinencia temática: Se incluyeron fuentes que abordan de manera fundamental y explícita el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, con énfasis en su aplicación pedagógica.

5. Diversidad idiomática: Se consideraron publicaciones en varios idiomas para evitar sesgos geográficos y acceder a una perspectiva global del fenómeno.

6. Actualidad: Se priorizaron publicaciones recientes cuya vigencia asegura que la información técnica y pedagógica corresponda a los avances más actuales del campo educativo.

7. Por el contrario, se aplicaron criterios de exclusión para desestimar aquellas fuentes que no cumplieran con los estándares académicos requeridos. En este sentido, se descartaron blogs, páginas web no oficiales, artículos de opinión sin sustento empírico y literatura gris que describiera una gama de información ajena al aprendizaje, al ejercicio profesional de la docencia o a las TIC, por encontrarse fuera de las bases de datos de indexación reconocidas y carecer del rigor necesario para este estudio.

Estrategias de Búsqueda y Bases de Datos Utilizadas

8. El proceso de recuperación de información se ejecutó mediante una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas de alto impacto y reconocimiento internacional, tales como: SciELO, Scopus, Web of Science, Education Source, ERIC, JSTOR y Google Scholar. Para optimizar los resultados, se diseñaron ecuaciones de búsqueda que incluyeron la combinación de palabras clave y operadores booleanos, tales como: “aprendizaje colaborativo”, “praxis docente”, “teorías colaborativas del aprendizaje”, “uso educativo de las TIC” y “trabajo colaborativo”, entre otras variantes terminológicas.

9. Adicionalmente, para asegurar la exhaustividad del rastreo, se implementó la técnica de "bola de nieve" (snowballing). Esta estrategia consistió en revisar minuciosamente las referencias bibliográficas de los artículos científicos seleccionados inicialmente para identificar y expandir la búsqueda hacia otras fuentes primarias relevantes. Esto permitió ampliar el corpus documental y conectar con autores seminales u otros investigadores que, cumpliendo con los criterios de calidad, también han abordado el estudio del aprendizaje colaborativo y los desafíos educativos de las TIC.

Fases del Proceso de Selección y Evaluación de la Literatura

10. El análisis de la información se estructuró en tres fases secuenciales que garantizaron la trazabilidad y profundidad de la revisión:

1. Revisión preliminar de títulos y resúmenes (Tamizaje): En esta primera fase, se realizó un filtrado inicial de los resultados arrojados por las bases de datos. Se examinaron los títulos y resúmenes para identificar aquellas fuentes que mostraban una alineación directa con el objeto de estudio y cumplían con los criterios de inclusión preestablecidos. La información resultante se sistematizó en una matriz de arqueo referencial para su organización.

2. Lectura crítica y evaluación de fuentes: Posteriormente, se procedió a la lectura completa y detallada de los textos preseleccionados. En esta etapa se evaluó la pertinencia de la investigación, la solidez de sus atributos metodológicos, la calidad de la evidencia presentada y, sobre todo, sus aportaciones precisas a la temática. El objetivo fue trascender la descripción para reflexionar de forma personal y construir una argumentación coherente sobre el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC.

3. Sistematización y Síntesis: Esta fase final de selección y evaluación estuvo guiada por los principios metodológicos de Booth, Sutton y Papaioannou (2016), expuestos en su obra Systematic Approaches to a Successful Literature Review. Siguiendo su marco de trabajo, se verificó la autoridad de las fuentes (formación académica, afiliación institucional y trayectoria investigativa de los autores) en el campo de la educación y la tecnología educativa. La revisión crítica en esta etapa se fundamentó en una epistemología crítica y reflexiva, aplicando discernimiento analítico, valoración argumentada y una evaluación de la validez contextual de cada obra, asegurando así que solo la literatura más robusta formara parte de la síntesis final.

IV. Reflexiones transitorias

Tras culminar el riguroso proceso de revisión teórica, los hallazgos iniciales revelan un panorama complejo donde la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza se mantiene, en gran medida, en un nivel limitado. Frecuentemente, el uso de estas herramientas tecnológicas en el aula se reduce a una función instrumental, orientada principalmente al cumplimiento de tareas administrativas, la gestión de contenidos o la transmisión unidireccional de información, desaprovechando así su verdadero potencial para transformar las dinámicas pedagógicas y potenciar el aprendizaje significativo.

En este contexto, se evidencian marcadas tensiones y dicotomías entre el discurso oficial de innovación educativa —promovido en las políticas públicas— y las prácticas pedagógicas reales que se ejecutan cotidianamente en las instituciones. Aunque teóricamente se reconoce y valora la importancia del aprendizaje colaborativo como eje de la formación actual, la materialización de este enfoque enfrenta obstáculos estructurales significativos. Los estudios previos analizados, como lo evidencia la investigación de la Universidad del Norte (2021), demuestran de manera contundente que persisten barreras críticas asociadas a la precariedad de la infraestructura tecnológica, la falta de conectividad estable y, fundamentalmente, una formación docente insuficiente en competencias digitales pedagógicas. No obstante, en medio de estas dificultades, emergen reflexiones innovadoras desde la praxis docente que, aunque a menudo informales o aisladas, reflejan un potencial latente y valioso para construir nuevas estrategias didácticas mediadas por las TIC.

El estudio subraya la imperiosa necesidad de trascender la capacitación técnica instrumental para fortalecer la formación docente en el uso pedagógico y crítico de las TIC. Es crucial promover una cultura institucional que no solo tolere, sino que valore y fomente activamente el aprendizaje colaborativo como pilar del proyecto educativo. Además, se requiere impulsar el diseño y ejecución de planes estratégicos contextualizados que faciliten una incorporación orgánica y curricular de la tecnología en las escuelas primarias, superando la improvisación y garantizando la sostenibilidad de las iniciativas.

En última instancia, la verdadera transformación educativa no depende únicamente de la dotación de equipos, sino de la capacidad de articular dialécticamente la teoría, la práctica y el contexto sociocultural. Este proceso exige un ejercicio reflexivo constante que sitúe la voz y la experiencia de los docentes en el centro, reconociéndolos no como meros aplicadores de técnicas, sino como protagonistas intelectuales del cambio educativo.

Asimismo, concebir el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC trasciende lo metodológico; puede llegar a constituirse en una estrategia académica transversal para una transformación educativa sostenible. Este enfoque tiene el poder de promover no solo aprendizajes académicos significativos, sino también de cimentar una nueva ética pedagógica fundamentada en principios de equidad, inclusión digital y un firme compromiso social con la democratización del conocimiento.

Finalmente, cabe resaltar que esta revisión crítica de la literatura ha representado una actividad cognitiva de orden superior, la cual exigió al investigador el abordaje analítico de un corpus de conocimiento riguroso y reflexivo, esencial para comprender la complejidad del aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en la actualidad.

REFERENCIAS

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). Systematic approaches to a successful literature review (2nd ed.). SAGE Publications.

Cabero, J. (2006). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad del conocimiento. Edutec.

Cobo, R., Valenzuela, R., y Araneda, A. (2022). Competencias digitales docentes y colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(e20), 97–116. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.431

Coll, C., y Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Morata.

Coll, C., y Solé, I. (2001). La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar desde una perspectiva constructivista. Barcelona: Graó

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Imbernón, F. (2019). La educación en la sociedad digital. Morata.

López, E., Vázquez, E., y Gómez, J. (2020). El trabajo colaborativo en la era digital: retos y oportunidades en la formación docente. Education in the Knowledge Society (EKS), 21(e21734). https://doi.org/10.14201/eks.21734

Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). The literature review: Six steps to success (3rd ed.). Corwin Press. https://us.corwin.com/en-us/nam/the-literature-review/book245769

Martínez Miguélez, M. (2006). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Documento de orientaciones técnicas para el diseño de ambientes en educación inicial, preescolar y básica primaria. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026, El Camino Hacia la Calidad y la Equidad. Bogotá: Afy M Production Gráfica S.A.S.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Jornada Única, Tiempo Escolar De Calidad Para Niños, Niñas, Adolescentes Y Jóvenes. Módulo 5. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_20.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2021). Los Desafíos de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones en la Educación. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2001/10/learning-to-change-ict-in-schools_g1gh26b6/9789264103429-es.pdf

Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez, J., Prieto, P., Holzer, A., Gillet, D., y Dillenbourg, P. (2021). Exploring teacher orchestration of digital learning tools in primary and secondary education. British Journal of Educational Technology, 52(1), 115–133. https://doi.org/10.1111/bjet.13022

Salinas J. (2015). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 1(1). http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf.

Salomón, G. (1997). Tecnología educativa y medios de comunicación: La mente en la sociedad. Gedisa.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.

UNESCO. (2023). Directrices para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385091

Universidad del Norte. (2021). Estado de la educación digital en la región Caribe: análisis de la integración de TIC en la enseñanza básica y media. Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. Disponible en: https://www.uninorte.edu.co

Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos mentales superiores. Cambridge, MA: Prensa de la Universidad de Harvard.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

VISIÓN INTERPRETATIVA DE LA DISGRAFÍA: TRASTORNO QUE AFECTA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Autor: José Alejandro Camacho Rodríguez
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Correo electrónico: jacr.chasqui@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0002-7776-6891
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5424*

p.p. 364 - 375

RESUMEN

El presente artículo aborda una temática que en los ámbitos educativos rurales se observa en los estudiantes; por esto, tiene como propósito fundamental generar una visión interpretativa del trastorno de la Disgrafía como afección en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Primaria. Este estudio se sustenta directamente con la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) y la Teoría de la Resiliencia de Michael Rutter (1985). A su vez, se asume metodológicamente un paradigma epistemológico interpretativo, enmarcado con la combinación epistémica hermenéutica-fenomenológica de Heidegger, con un nivel descriptivo de carácter inductivo. Los informantes clave están conformados por tres (3) docentes especialistas y dos (2) estudiantes. El escenario de estudio está representado por el Instituto Simón Rodríguez de Bayoneros - Arauquita, perteneciente al Departamento de Arauca, Colombia. En relación con la obtención de la información, se empleó la observación y la entrevista en profundidad, contando con un guion de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis de la información yacen la categorización, la estructuración, la triangulación y la teorización. La validez y credibilidad fue establecida a través de resultados equivalentes en diferentes intervenciones. Se inscribe en la Línea de Investigación "Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizaje", perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM). Los hallazgos preliminares, derivados de una investigación en curso, permean experiencias reveladoras desde los protagonistas, de los cuales emerge que la atención individualizada tendría efectos positivos en términos del desarrollo de habilidades en la escritura en los estudiantes afectados por el trastorno de la Disgrafía, con proyecciones de mejora en sus capacidades de producción textual y en su disposición para aprender.

Palabras clave: trastorno, disgrafía, aprendizaje, educación básica primaria.

AN INTERPRETIVE VIEW OF DYSGRAPHIA: A DISORDER AFFECTING THE LEARNING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

CITA EN APA:

Camacho Rodríguez, J.AL. (2026). Visión interpretativa de la disgrafía: trastorno que afecta el aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 364-375. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ABSTRACT

This article addresses a topic observed in students in rural educational settings. Its fundamental purpose is to generate an interpretive view of dysgraphia as a learning disorder affecting elementary school students. This study is directly supported by Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1968), Lev Vygotsky's Sociocultural Theory (1978), and Michael Rutter's Theory of Resilience (1985). Methodologically, an interpretive epistemological paradigm is adopted, framed within Heidegger's hermeneutic-phenomenological epistemic combination, employing a descriptive and inductive approach. Key informants consist of three (3) specialist teachers and two (2) students. The study setting is the Simón Rodríguez Institute in Bayoneros, Arauquita, Arauca Department, Colombia. Data collection methods included observation and in-depth interviews, using a structured interview guide. Data analysis techniques included categorization, structuring, triangulation, and theorization. Validity and credibility were established through equivalent results across different interventions. The research aligns with the "Cognitive Styles and Learning Strategies" research line, belonging to the Experimental Pedagogical University (UPEL) – Institute for the Professional Development of Teachers (IMPM). Preliminary findings from this ongoing study reveal insightful experiences from the participants, suggesting that individualized attention may have positive effects on the development of writing skills in students with dysgraphia, with projected improvements in their text production abilities and readiness to learn.

Keywords: disorder, dysgraphia, learning, primary education.

UMA VISÃO INTERPRETATIVA DA DISGRAFIA: UM TRANSTORNO QUE AFETA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Este artigo aborda um tema observado em alunos de contextos educacionais rurais. Seu propósito fundamental é gerar uma visão interpretativa da disgrafia como um transtorno de aprendizagem que afeta alunos do ensino fundamental. Este estudo é diretamente fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968), na Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) e na Teoria da Resiliência de Michael Rutter (1985). Metodologicamente, adota-se um paradigma epistemológico interpretativo, enquadrado na combinação epistêmica hermenêutico-fenomenológica de Heidegger, com abordagem descritiva e indutiva. Os principais informantes são três (3) professores especialistas e dois (2) alunos. O estudo foi realizado no Instituto Simón Rodríguez, em Bayoneros, Arauquita, Departamento de Arauca, Colômbia. Os métodos de coleta de dados incluíram observação e entrevistas em profundidade, utilizando um guia de entrevista. As técnicas de análise de dados incluíram categorização, estruturação, triangulação e teorização. A validade e a credibilidade foram estabelecidas por meio de resultados equivalentes em diferentes intervenções. A pesquisa está alinhada à linha de pesquisa "Estilos Cognitivos e Estratégias de Aprendizagem", pertencente ao Instituto de Aperfeiçoamento Profissional de Professores (IMPM) da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento revelam experiências enriquecedoras dos participantes, sugerindo que a atenção individualizada pode ter efeitos positivos no desenvolvimento das habilidades de escrita em alunos com disgrafia, com perspectivas de melhora em sua produção textual e prontidão para aprender.

Palavras-chave: transtorno, disgrafia, aprendizagem, educação básica.

UNE PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE DE LA DYSGRAPHIE : UN TROUBLE AFFECTANT L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

RÉSUMÉ

Cet article aborde un sujet observé chez des élèves en milieu rural. Son objectif principal est de proposer une perspective interprétative de la dysgraphie en tant que trouble d'apprentissage affectant les élèves du primaire. Cette étude s'appuie directement sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1968), la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky (1978) et la théorie de la résilience de Michael Rutter (1985). Sur le plan méthodologique, un paradigme épistémologique interprétatif est adopté, s'inscrivant dans le cadre de l'approche herméneutique et phénoménologique de Heidegger, avec une approche descriptive et inductive. Les principaux informateurs sont trois (3) enseignants spécialisés et deux (2) élèves. L'étude a été menée à l'Institut Simón Rodríguez de Bayoneros, dans le département d'Arauca, en Colombie. Les données ont été recueillies par observation et entretiens approfondis, à l'aide d'un guide d'entretien. L'analyse des données a reposé sur la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. La validité et la crédibilité ont été établies grâce à l'équivalence des résultats obtenus lors de différentes interventions. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme « Styles cognitifs et stratégies d'apprentissage » de l'Université pédagogique expérimentale Libertador (UPEL) – Institut pour le développement professionnel des enseignants (IMPM). Les résultats préliminaires de cette étude en cours révèlent des expériences enrichissantes des participants, suggérant que l'attention individualisée pourrait avoir des effets positifs sur le développement des compétences en écriture chez les élèves dysgraphiques, avec des perspectives d'amélioration de leur production textuelle et de leur motivation à apprendre.

Mots-clés: trouble, dysgraphie, apprentissage, enseignement primaire.

INTRODUCCIÓN

En esencia, el aprendizaje de la escritura representa un desafío para la educación global, dado que es una de las habilidades que determinan no solo el desempeño académico futuro, sino también la capacidad de los individuos para interactuar en la sociedad. En este contexto, la escritura es una forma gráfica humana de comunicar información, que se originó a partir de las representaciones pictográficas y los signos de la época antigua, debido a la necesidad de expresar ideas a través de símbolos convencionales. Gracias a estos avances históricos, hoy en día pueden encontrarse distintas expresiones lingüísticas de acuerdo con cada cultura.

Adicionalmente, la escritura es una de las cuatro destrezas fundamentales que el ser humano ha desarrollado en su dimensión comunicativa, apreciada como un instrumento de la humanidad que facilita la interacción entre personas, épocas y perspectivas del mundo. Sugiere una interrupción espacio-temporal de las interacciones entre emisor y receptor, definiendo una separación entre el discurso y su contexto. En otras palabras, expande las posibilidades de la palabra y su relevancia, lo que le confiere una importancia histórica y un fundamento para el progreso de la sociedad humana.

Por otro lado, las dificultades de aprendizaje hacen referencia a trastornos que se manifiestan mediante limitaciones significativas relacionadas con la adquisición y uso del lenguaje oral o escrito, donde se denotan problemas para escuchar, hablar, leer, escribir, entre otros. Actualmente, es frecuente observar el manifiesto de los docentes que atienden estudiantes con graves dificultades en el aprendizaje, especialmente relacionadas con la escritura, lo cual se convierte en un obstáculo para que construyan un aprendizaje significativo, afectando su desarrollo personal, social y académico. Inclusive, los desórdenes de aprendizaje han representado un obstáculo histórico para la calidad de la experiencia educativa de muchas personas.

Hoy en día, en muchas aulas se pueden encontrar niños, jóvenes y adultos a quienes se les

dificulta escribir de manera correcta. Dicha dificultad no se relaciona específicamente con el desconocimiento de las normas de ortografía, sino con la incapacidad del individuo, en plena capacidad de sus facultades, de convertir sus ideas en palabras escritas, lo que permite identificar casos de disgrafía. Se estima que entre el 5% y el 20% de los estudiantes presentan algún tipo de déficit en el proceso de escritura.

Es relevante señalar que la disgrafía es un trastorno del aprendizaje que se expresa mediante una escritura defectuosa. Su rasgo distintivo es que no existe ningún trastorno neurológico o intelectual lo suficientemente relevante como para justificar el trastorno. Si hubiera algún problema de esta índole, se trataría de alguna clase de discapacidad intelectual o física, pero no sería considerado disgrafía. De igual manera, la aparición de síntomas desde el comienzo de la escolarización, que se intensifican a medida que esta avanza, es otra de las características que determinan este trastorno.

En el mismo contexto, los niños con disgrafía tienen dificultades para escribir y lo hacen de manera más lenta, mostrando una rigidez motora significativa. Los trazos son inconstantes y no se mantienen uniformes; se observan diferencias de tamaño entre letras y palabras dentro del mismo párrafo. Los movimientos para escribir suelen ser rígidos, tensos y lentos. Se presentan además problemas para organizar las letras en frases o palabras y se adoptan posturas incorrectas. De hecho, existen dos clases de disgrafía: la caligráfica o motriz, que se ocupa de las alteraciones psicomotoras, y la específica, que revela una mala percepción de las formas y, a veces, desorientación en el espacio y el tiempo, así como alteraciones del ritmo.

Cabe destacar que a nivel mundial han ocurrido cambios que garantizan una mayor estabilidad para personas con discapacidades motoras, cognitivas, de lenguaje, de conducta, y con trastornos y dificultades de aprendizaje. Junto a lo anterior, se siguen realizando estudios que identifican dificultades de aprendizaje en los estudiantes, lo que conlleva a desarrollar modelos y estilos de enseñanza para atender las problemáticas del corpus educativo especial, abordando todos los entornos donde se requiera esta práctica para mejorar o minimizar las limitaciones que obstruyen el progreso del estudiante.

Atendiendo a estas consideraciones, en Colombia la educación especial constituye una de las modalidades del sistema educativo que atiende las necesidades de los niños y adolescentes. Colombia no escapa de esta realidad y está inmersa dentro de lo proyectado a nivel mundial sobre educación de calidad, enmarcada en los principios de eficacia, eficiencia, igualdad, equidad y justicia social. Concibe la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, en el marco de un proceso de construcción de una democracia social, un estado de derecho y de justicia, en búsqueda de la equidad social que constituye uno de los principios y fines de las acciones educativas.

Sin duda alguna, uno de los actores responsables de efectuar el proceso educativo formal es el docente, quien debe contar con la preparación, capacitación y orientación necesarias para cumplir la misión que tiene la educación dentro de cada sociedad, y disponer de herramientas para detectar y tratar los diferentes tipos de necesidades educativas. El presente estudio surge respecto a la disgrafía como trastorno y dificultad de aprendizaje en estudiantes de educación básica primaria del Instituto Simón Rodríguez de Bayoneros - Arauquita, donde un grupo de niños y niñas del grado segundo manifiestan determinadas características que apuntan a un trastorno de la escritura: inadecuada motivación, escaso progreso por fatiga en las actividades pedagógicas, deficiencias en el trazado, escritura de difícil legibilidad, mala presentación y escritura en espejo, entre otras.

Desde una perspectiva más amplia, el docente debe estar dotado de ideas dialécticas y creativas que permitan prevenir y, a su vez, tratar la disgrafía, con la participación proactiva y entusiasta de todos los actores del entorno: el niño, la escuela y la familia. Considerando lo anterior, esta investigación se circunscribe a la zona rural del Departamento de Arauquita, Colombia, tomando en cuenta las

necesidades y problemáticas reales de estos estudiantes. De este modo surge la necesidad de generar una visión interpretativa del trastorno de la Disgrafía como afección en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de Educación Básica Primaria, que conlleve a un aporte significativo al colectivo estudiantil.

TRAYECTO TEÓRICO

Esta investigación presenta diversas revisiones críticas, analíticas y teóricas que conllevan a la disposición de pasos que permitirán el avance del conocimiento pedagógico de los docentes mediante el desarrollo de análisis exhaustivos asociados a la temática, logrando contribuciones sobre algunas teorías que, en este sentido, se convierten en referentes de significación y posibilitan una praxis en el aula con perspectivas didácticas que generen un mejoramiento del aprendizaje.

Ante esta realidad, resulta fundamental la transformación de los métodos psicopedagógicos y pedagógicos que se especifiquen en la detección, planificación, desarrollo, reflexión y seguimiento de elementos didácticos con los que se va a intervenir en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de educación básica primaria, partiendo de la detección de la disgrafía como trastorno que afecta la escritura en el contexto especificado. Cabe destacar que, según Botello (2013), la escritura es:

> *"una de las cuatro habilidades básicas desarrolladas por el hombre en su dimensión comunicativa, valorada como una herramienta de la humanidad que permite la interacción entre individuos, épocas y visiones del mundo. Además, propone una ruptura espacio-temporal de las relaciones entre emisor y receptor, estableciendo una distancia entre el habla y su contexto. Es decir, amplía las posibilidades de la palabra y su trascendencia, hecho que le otorga una importancia histórica y base para la evolución de la sociedad humana". (p. 78)*

Desde esta perspectiva, es importante acotar que los trastornos del aprendizaje se originan en el funcionamiento cerebral y la manera en que este procesa, guarda, recuerda y codifica la información a través del tiempo y el espacio. Estos trastornos son permanentes y deben diferenciarse de las dificultades temporales que algunos niños experimentan al iniciar ciertos aprendizajes. Según algunos autores (Sans et al., 2017), los individuos con trastornos del aprendizaje presentan dificultades de naturaleza persistente, lo que tiene un impacto negativo a lo largo del avance escolar del niño. Las características de estos trastornos cambian dependiendo de la etapa evolutiva y la edad del individuo.

Es relevante abordar la disgrafía a través de una teorización hermenéutica. Este término está compuesto por dos palabras griegas: 'Dys', que se traduce como 'dificultad con' o 'pobre', y 'graphia', que significa escritura; por ende, nos referimos a un problema relacionado con la escritura. La condición fue inicialmente denominada agrafia en 1940 por el médico austriaco Josef Gerstmann. En otro orden de ideas, es un trastorno frecuente que se conoce como trastorno de la expresión escrita en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), y se considera uno de los problemas específicos del aprendizaje, junto con la discalculia y la dislexia.

Desde el mismo contexto, de acuerdo con lo que aportan Alvear et al. (2020), la disgrafía "es una dificultad en los procesos de aprendizaje, por lo que resulta fundamental conocer su significado, las razones y efectos que genera, así como su representación en el campo educativo" (p. 57). Conociendo su significado, otros autores como Torres y López-Gómez (2017) y Scrich-Vázquez et al. (2017) proponen que la disgrafía es un "trastorno en el que no se puede escribir correctamente y que a menudo está relacionado con otros problemas, como las dificultades para leer o calcular", destacándose la

falta de habilidades finas, y los desafíos cognitivos y motrices que afectan la ortografía, la escritura y la organización.

Según los criterios de diagnóstico del DSM-IV-TR (Manual Estadístico de Trastornos Mentales), la disgrafía se presenta así:

> A. Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dada la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
>
> B. El trastorno del criterio A interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (por ejemplo, escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados).
>
> C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden las asociadas habitualmente a él.

Cabe destacar los tipos de disgrafía. Al respecto, Alvear et al. (2020) identifican las siguientes:

Disgrafía motriz: afecta a los niños y niñas que tienen la capacidad de comprender la relación entre sonidos escuchados y su representación gráfica; sin embargo, no son capaces de escribir a causa de las dificultades motrices que presentan. Se manifiesta en trastornos psicomotores donde el individuo mantiene la comprensión de la relación entre sonidos y representaciones gráficas.

Disgrafía específica: se asocia a los trastornos del ritmo y la desorientación espacial y temporal, además de la inexactitud en la percepción de las formas, lo que da paso a una desorientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto conlleva a que el estudiante no logre una coordinación adecuada que motive su participación y permanencia en el proceso de aprendizaje en el aula.

Por consiguiente, Alcántara (2011) y Veloz-García (2019) proponen las siguientes tipologías adicionales:

> Adquirida: causada por un accidente que provoca una lesión cerebral, lo que ocasiona la pérdida parcial de la habilidad de escribir. Según la zona del cerebro afectada, se presentan diversas sintomatologías, asociadas a afasias, agramatismo y otras dificultades de la escritura.
>
> Periférica: ocasiona trastornos motores. Evolutiva o disléxica: enfatiza la carencia de estimulación temprana en la adquisición de la escritura, lo que influye negativamente en el proceso de aprendizaje, dando lugar a una escritura ilegible y una ortografía deficiente.
>
> Fonológica: dificultad de la escritura relacionada con la ruta fonológica, producida por la incapacidad de recordar las formas de las palabras. El escolar presenta una pobre discriminación fonológica que entorpece la escritura de pseudopalabras poco familiares y fonéticamente similares entre sí.
>
> Superficial: afecta la ruta ortográfica y visual, por lo que los individuos que la padecen se ven obligados a recurrir a la vía fonológica. Se presentan con regularidad fallos en la memoria, con frecuente confusión de grafemas en palabras homófonas y polígráficas.
>
> Mixta o profunda: se presenta cuando el trastorno de la escritura afecta los procesos implicados en las vías visual y fonológica simultáneamente. La existencia de estas tipologías disgráficas dificulta su detección temprana, por lo que resulta necesario contar con docentes capacitados para llevar a cabo un proceso de inclusión donde los escolares con este trastorno sean atendidos de forma adecuada.

Evidentemente, este aporte está orientado a la integración de investigaciones pertinentes, en

conjunto con teorías, enfoques, estudios previos y evidencias que guardan relación con la problemática abordada. Asimismo, se muestra a la disgrafía como un trastorno de la escritura que afecta a muchos estudiantes, destacando la importancia de detectarla oportunamente y las formas de tratarla, realizando un análisis de carácter prospectivo.

En complemento a lo anterior, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose como estructura cognitiva al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un campo del conocimiento, así como su organización. La orientación del proceso de aprendizaje es de vital importancia cuando se conoce la estructura cognitiva del estudiante.

Cabe señalar que los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel ofrecen un marco para diseñar herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, para lograr una mejor orientación de la labor educativa. Para que se produzca el aprendizaje significativo, el alumno debe ser consciente de la necesidad de relacionar las nuevas ideas con los aspectos relevantes de su estructura cognitiva.

En esta misma línea, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) aporta una dimensión esencial para comprender la disgrafía en contextos educativos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la escritura no es un proceso individual y aislado, sino que está profundamente mediado por las interacciones sociales y por las herramientas culturales disponibles en el entorno del estudiante. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resulta particularmente relevante para el presente estudio, pues permite entender que el estudiante con disgrafía puede superar progresivamente sus limitaciones escriturales cuando cuenta con el andamiaje adecuado por parte del docente, la familia o de sus pares. En consecuencia, la intervención pedagógica especializada e individualizada no sustituye el aprendizaje, sino que constituye su condición de posibilidad, especialmente en contextos rurales donde los recursos de apoyo son limitados.

Un aporte significativo a este estudio proviene de la Teoría de la Resiliencia de Rutter (1985), la cual permite reconocer que los estudiantes con disgrafía no están determinados de manera permanente por su trastorno. Esta teoría sostiene que ciertos factores de protección —como la calidad de la relación docente-estudiante, la cohesión familiar, la intervención temprana y el entorno escolar favorable— pueden actuar como mecanismos amortiguadores del impacto negativo del trastorno sobre el rendimiento académico y la autoestima del niño. En contraste, factores de vulnerabilidad como el diagnóstico tardío, la ausencia de apoyo especializado o el uso de metodologías rígidas e inflexibles pueden intensificar las consecuencias del trastorno. La identificación de estos factores protectores y de riesgo en el contexto rural de Arauquita constituye uno de los propósitos secundarios de esta investigación, con miras a generar orientaciones pedagógicas situadas.

Desde la normativa legal colombiana, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 propone el reto estratégico de la década, que consiste en fomentar una educación capaz de modificar el paradigma prevaleciente en el modelo educativo tradicional. Para ello, se requiere impulsar una transformación significativa del modelo pedagógico y brindar soporte amplio a las innovaciones educativas en el país.

Aunado a esto, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2022) señala que "los ecosistemas de innovación educativa solo cumplen su promesa transformadora cuando reconocen la diversidad cultural y territorial, promoviendo procesos de co-creación que devuelven a las comunidades la capacidad de nombrar sus propios problemas y soluciones" (p. 22). Esto pone énfasis en la co-creación, demostrando que la innovación genuina surge cuando los miembros de una comunidad intervienen en la definición de lo que debe ser transformado.

El MEN, a nivel nacional, aspira a que los estudiantes no sean únicamente receptores de saberes y conocimientos, sino que sean pertinentes en las diversas circunstancias que la vida les presente, empleando lo aprendido para resolver nuevos problemas en su vida diaria. Desde otra perspectiva, se busca que adquieran el conocimiento necesario para actuar como ciudadanos competentes, capaces de pensar, analizar y actuar con seguridad. Avanzar según las guías curriculares como estrategias para comprender y producir textos —antes, durante y después de su elaboración— es un imperativo sin distinción del tipo de texto que se emplee en el aula. La instrucción establecida en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 se llevará a cabo mediante proyectos pedagógicos.

De igual importancia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una herramienta orientada a la comunidad educativa, cuyo objetivo es determinar los conocimientos fundamentales que cada alumno debe adquirir en cada uno de los grados de su formación escolar. En esta relación, cualquier reducción en la capacidad de escritura de los estudiantes es una preocupación relevante, no solo para el rendimiento académico, sino también para el desarrollo de comportamientos adecuados enfocados en un aprendizaje significativo para la vida, de acuerdo con los planes educativos y el contexto social donde el individuo se desenvuelve.

TRAYECTO METODOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICO

El recorrido señala la aproximación metodológica que fomenta la estructura epistemológica del estudio, enfocándose en cómo los participantes educativos construyen significados en relación con la intersubjetividad. Esto posibilita que estos actores describan sus construcciones sociales y expresen la subjetividad de sus experiencias, abarcando lo que saben y lo que hacen. Desde este punto de vista, se aborda un enfoque epistemológico interpretativo que se sitúa en la intersección comprensiva e intersubjetiva de la investigación.

En consonancia con el enfoque epistemológico adoptado, lo anterior se basa en aceptar que existen diversas interpretaciones válidas de un objeto o fenómeno, descartando la noción de que solo existe un lenguaje o perspectiva privilegiada capaz de retratar la realidad de manera completa y objetiva. Se aboga, en cambio, por el diálogo y la interacción entre diferentes puntos de vista, reconociendo que la percepción y la comprensión de la realidad están afectadas, inevitablemente, por factores culturales y subjetivos.

En este escenario, la búsqueda no se enfoca en la verdad absoluta, sino que aprecia las diferentes interpretaciones y promueve la apertura hacia diversos puntos de vista. Esta dirección cuestiona la idea de que existe un saber definitivo y objetivo, al tiempo que subraya la relevancia del pensamiento crítico y la consideración de las limitaciones intrínsecas al proceso de comprensión de la realidad. Desde esta óptica, tanto el conocimiento como la verdad son relativos, plurales y dependientes del entorno social y cultural donde se producen.

En el marco de una investigación cualitativa, el paradigma se refiere a la serie de creencias, hipótesis y enfoques filosóficos que orientan la investigación y la interpretación de los datos, conllevando un entendimiento esencial acerca de cómo se construye el conocimiento y se interpreta la realidad. El marco teórico que brinda el paradigma influye en el estudio cualitativo, afectando elementos como la selección del tema, la estructura del estudio, los métodos de recopilación y análisis de datos y la interpretación de los resultados.

En el contexto de las ciencias humanas y sociales, el paradigma interpretativo es un enfoque epistemológico basado en la interpretación y análisis de significados para comprender a fondo los fenómenos culturales y sociales. Este enfoque tiene en cuenta la complejidad intrínseca de la realidad social y se esfuerza por entenderla desde los puntos de vista y las vivencias de los actores implicados, aceptando que tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo son componentes esenciales para la creación del conocimiento (Weber, 1905).

Los estudiosos cualitativos se empeñan en entender y expresar los puntos de vista de los participantes, al tiempo que buscan descubrir patrones y significados emergentes, en vez de buscar generalizaciones universales. Por ende, se relaciona el dominio del soporte ontoepistemológico que fortalezca las competencias de comprensión lectora y producción textual desde un punto de vista pedagógico, con una perspectiva inductiva y un enfoque descriptivo.

El paradigma interpretativo, fundamentado en la hermenéutica y la reflexividad, posibilita el análisis de las experiencias, los significados y los contextos de las personas implicadas. La investigación cualitativa, que pone el foco en la comprensión e interpretación a fondo de las vivencias humanas, constituye el tipo de investigación más pertinente para el presente estudio. Creswell (2013) enfatiza que esta clase de investigación es apropiada para estudiar fenómenos complejos y adquirir un entendimiento profundo de las experiencias humanas.

Desde este punto de vista, el diseño de la investigación es el plan general del investigador para encontrar una respuesta a cada pregunta en estudio. Según Palella y Martins (2012), "el diseño se refiere a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio" (p. 86). La naturaleza del problema determina el diseño, lo cual es esencial para asegurar que los resultados sean válidos y relevantes. Desde el enfoque de la metodología fenomenológica hermenéutica que propone Heidegger (1927) en su obra Ser y Tiempo, se presenta en esta sección la metodología utilizada durante el proceso de investigación.

La obra antes mencionada constituye un estudio exhaustivo de la experiencia humana y su conexión con el ser. Ricoeur, al igual que Heidegger, sostiene que la interpretación de las experiencias humanas conlleva una reflexión profunda acerca del entorno social, cultural e histórico en que tienen lugar. Según Ricoeur, la fenomenología-hermenéutica ofrece un marco metodológico y teórico que permite investigar la complejidad de la experiencia humana y entender cómo los seres humanos otorgan sentido a sus vidas. Ante lo planteado, Ayala (2008) afirma:

> *La perspectiva fenomenológica puede encajarse perfectamente junto con el método de análisis interpretativo hermenéutico; la combinación de ambos marcos de investigación plantea para los investigadores de la realidad social una bidimensionalidad de gran importancia, ya que maneja de manera integrativa el estudio del fenómeno como elemento particular y la interpretación tiempo-espacial requerida para su comprensión, considerando de antemano que ningún conocimiento es absoluto o permanente en el contexto de la realidad humana. (p. 54)*

Finalmente, esta combinación de métodos proporciona una poderosa herramienta para la investigación social, posibilitando una comprensión más detallada y profunda de la realidad humana, y aportando una visión interpretativa en el desarrollo de competencias de producción textual y mejoramiento de la escritura desde un enfoque pedagógico en estudiantes de educación básica primaria.

Durante el desarrollo de la investigación se emplean técnicas e instrumentos de recolección de la información que incluyen la realización de entrevistas en profundidad. De acuerdo con el método mencionado y los detalles específicos de esta investigación, se considera su utilización porque se busca obtener explicaciones precisas sobre los sucesos desde el punto de vista directo de los participantes en diferentes contextos. La aplicación de la entrevista en profundidad se presenta como un instrumento valioso para captar de manera exhaustiva las experiencias, percepciones y conocimientos de los participantes, contribuyendo así a una comprensión más completa y contextualizada de los fenómenos investigados.

Es relevante acotar el uso de técnicas cualitativas de análisis e interpretación de la información. Este procedimiento fue fundamental para interpretar y comprender los resultados cualitativos. La teorización, en la que se busca encontrar patrones, conexiones y relaciones conceptuales entre las categorías, posibilita que los investigadores vayan más allá de simplemente describir datos y desarrollen teorías o marcos conceptuales que contribuyan a entender y explicar el fenómeno investigado.

Por lo tanto, para garantizar la validez y la profundidad de la investigación, el uso de métodos como categorización, triangulación, estructuración y teorización fue esencial. La triangulación confirmó los resultados a través de diversas fuentes y métodos, mejorando la fiabilidad de los hallazgos; la categorización facilitó el ordenamiento y la síntesis de grandes cantidades de datos en temas precisos; la estructuración permitió la presentación lógica y coherente de los resultados alineándolos con los marcos teóricos; y la teorización posibilitó el surgimiento de nuevas perspectivas con impacto importante en la generación de conocimiento.

La fiabilidad y la validez son dos componentes esenciales en la investigación cualitativa, enfocados en la calidad y la credibilidad de los hallazgos. Implican representar con exactitud los fenómenos, puntos de vista y vivencias que se investigan, con el objetivo de establecer si los resultados muestran la realidad de manera veraz. Como indica Leal (2005), la validez de la investigación cualitativa se basa en "la medida que la información obtenida represente de modo fidedigno las dimensiones del fenómeno analizado" (p. 116), fomentando la transparencia y la consistencia en el proceso.

En cuanto a la credibilidad, según Pozo (2010), esta implica "que un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados de la investigación" (p. 170). La credibilidad se vincula con la confianza y autenticidad de los descubrimientos, y se focaliza en la habilidad de los resultados de ser considerados creíbles no solo por los investigadores, sino también por otras partes interesadas, como lectores, revisores o participantes.

TRAYECTO INTERPRETATIVO REFLEXIVO

El artículo Visión interpretativa de la Disgrafía: trastorno que afecta el aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria permite abordar una de las causas por las que los estudiantes del nivel de educación básica primaria no escriben adecuadamente: la disgrafía. Se trata de un trastorno que impacta en el significado o en la forma motor/simbolización, de carácter funcional, que tiene la posibilidad de aparecer en personas con capacidad mental normal, sin ningún tipo de daño sensorial, motor, emocional o neurológico crítico, y con la estimulación ambiental apropiada.

Debido a esto, la falta de habilidades metacognitivas constituye una de las razones por las que este trastorno se manifiesta; también inciden la falta de automatización en los procedimientos relacionados con la escritura, el desconocimiento de los procesos de regulación y control metacognitivos, la ausencia de estrategias apropiadas para guiar el proceso escritural y los problemas relacionados con la grafomotricidad.

Por consiguiente, estos factores pueden clasificarse según su origen en: 1) trastornos de maduración psicomotriz (alteraciones de la lateralización, desórdenes de la eficacia psicomotora y trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices); 2) factores de personalidad/conducta; y 3) factores pedagógicos (diagnósticos erróneos o equivocados, inflexibilidad en el sistema educativo, falta de atención individualizada para las necesidades cognitivas de los estudiantes, uso de materiales didácticos inadecuados y estrategias metodológicas poco pertinentes).

De igual manera, existen dos categorías fundamentales de disgrafía: la específica y la motriz. Las demás se clasifican en adquirida, disléxica,

mixta, superficial, periférica, fonológica o profunda. La disgrafía se distingue por la incapacidad de reproducir, total o parcialmente, los dibujos gráficos. Normalmente, el acto de escribir se caracteriza por ser lento y con movimientos disociados, manipulación incorrecta del lápiz y una distinción inadecuada de los signos gráficos; asimismo, aparecen alteraciones en el léxico o la fonología y cambios en el significado de las palabras.

Este trastorno restringe la participación y el rendimiento del estudiante en el aula, causando dificultades en el plano social. Si se diagnostica de manera temprana, el estudiante puede reducir sus dificultades mediante un tratamiento apropiado con el apoyo de expertos, padres y profesores. Cabe señalar que cada individuo es único, lo que significa que cada caso presentará manifestaciones diferentes. Los enfoques didáctico-metodológicos deben estar dirigidos hacia elementos como la grafoescritura, la percepción, la visomotricidad y la psicomotricidad fina, es decir, la grafomotricidad.

Conviene precisar que la presente investigación se encuentra en su fase de análisis e interpretación. Los avances preliminares obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad y las observaciones realizadas con los informantes clave apuntan a que la atención individualizada, el diseño de estrategias didácticas adaptadas y la participación activa de la familia constituyen elementos de incidencia positiva en el proceso escritural de los estudiantes con disgrafía. Estas tendencias serán sometidas a procesos de triangulación y teorización en las etapas subsiguientes del estudio, con el propósito de consolidar aportes pedagógicos situados y pertinentes al contexto rural del Departamento de Arauca. El autor reconoce la valiosa contribución del grupo de docentes especialistas en el área de lenguaje que hicieron posible el proceso indagatorio, siendo indispensable la identificación oportuna de los signos y síntomas del estudiante para abordar eficazmente la disgrafía.

REFERENCIAS

Alcántara, M. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 45(6), 1–8.

Alvear, L., Navas, C., y otros. (2020). Causas de disgrafía en estudiantes de tercer año de educación general básica. Revista de Investigación Talentos, VII(2), 56–68. ISSN impreso: 1390-8197 / ISSN digital: 2631-2476.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas. (Obra original publicada en 1968).

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa: posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430.

Botello, S. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza. Universidad del Tolima. http://repository.ut.edu.co/handle/001/1039

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage.

Leal, J. (2005). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. Editorial Litorama.

López, E. (2017). La disgrafía. Universidad de Valladolid, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y Transformación Digital: Nota técnica. MEN–Universidad EAFIT.

Palella, S., y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Plan Decenal de Educación de Colombia 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad. (2017). ISBN 978-958-5443-46-4.

Pozo, J. (2010). Teorías cognitivas del aprendizaje (10.ª ed.). Ediciones Morata.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598–611.

Sans, A., Boix, C., Colomé, R., y López, A. (2017). Trastornos del aprendizaje. Pediatría Integral, XXI(1), 23–31.

Scrich, A., Cruz, L., Bembibre, D., y Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. Archivo Médico de Camagüey, 21(4), 766–772.

Veloz-García, D. (2019). La disgrafía y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 4.to año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Réplica Simón Bolívar [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].

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

Weber, M. (1905). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Alianza Editorial.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA PARA UNA PEDAGOGÍA POSIBLE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Autor: Julio Cesar Moreno Velázquez
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Correo electrónico: Juliomoreno04@gmail.com
ORCID: https/orcid.org/0009-0003-0257-5959
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5426*

p.p. 376 - 391

Resumen

La presente investigación estuvo centrada en construir una fundamentación epistemológica para una pedagogía posible en la enseñanza de la matemática en la Educación Media General del municipio Sucre, Cumaná, estado Sucre, con miras a superar los enfoques tradicionales memorísticos y mecanicistas que han limitado la motivación y el rendimiento estudiantil. La investigación se sustenta en aportes teóricos de autores como Skliar (2017), Pérez Esclarín (2004) y Freire (1992), quienes defienden una pedagogía humanizante, crítica y amorosa, capaz de situar al estudiante en el centro del proceso educativo. Asimismo, se retoman planteamientos de la UNESCO (2019) sobre la necesidad de transformar los estilos de enseñanza hacia modelos más inclusivos, creativos y participativos. Metodológicamente, el estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), que permite comprender las experiencias vividas de los docentes y estudiantes en su contexto natural. Se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas a profundidad, revisión documental, análisis discursivo y triangulación, garantizando fiabilidad y riqueza interpretativa. Las consideraciones finales destacan que la enseñanza de la matemática requiere una transformación pedagógica urgente, orientada hacia el amor, la creatividad y la contextualización. Se concluye que las prácticas tradicionales han generado rechazo y bajo rendimiento, mientras que una pedagogía situada y humanizante puede despertar curiosidad, pensamiento crítico y confianza en los estudiantes.

Descriptores: Fundamentación epistemológica, Pedagogía posible, Enseñanza de la Matemáticas, Educación media General

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION FOR A POSSIBLE PEDAGOGY IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract

The present research was focused on building an epistemological foundation for a possible pedagogy in the teaching of mathematics in General Secondary Education in the municipality of Sucre, Cumaná, state of Sucre,

CITA EN APA:

Moreno Velázquez, J. C. (2026). Fundamentación epistemológica para una pedagogía posible en la enseñanza de la matemática en la educación media general. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 376-391. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

with a view to overcoming traditional rote and mechanistic approaches that have limited student motivation and performance. The research is based on theoretical contributions from authors such as Skliar (2017), Pérez Esclarín (2004), and Freire (1992), who advocate for a humanizing, critical, and loving pedagogy, capable of placing the student at the center of the educational process. Likewise, it draws on UNESCO (2019) approaches regarding the need to transform teaching styles toward more inclusive, creative, and participatory models. Methodologically, the study is framed within the qualitative approach, under the interpretive paradigm and the phenomenological-hermeneutic method of Van Manen (2003), which allows for an understanding of the lived experiences of teachers and students in their natural context. Techniques such as participant observation, in-depth interviews, documentary review, discursive analysis, and triangulation were employed, guaranteeing reliability and interpretative richness. The final considerations highlight that mathematics teaching requires an urgent pedagogical transformation, oriented toward love, creativity, and contextualization. It is concluded that traditional practices have generated rejection and low performance, while a situated and humanizing pedagogy can awaken curiosity, critical thinking, and confidence in students.

Descriptors: Epistemological foundation, Possible pedagogy, Mathematics teaching, General Secondary Education.

FONDEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE POUR UNE PÉDAGOGIE POSSIBLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

Résumé La présente recherche s'est concentrée sur la construction d'un fondement épistémologique pour une pédagogie possible dans l'enseignement des mathématiques dans l'Enseignement Secondaire Général de la municipalité de Sucre, Cumaná, État de Sucre, en vue de surmonter les approches traditionnelles mémorielles et mécanistes qui ont limité la motivation et le rendement des étudiants. La recherche s'appuie sur les apports théoriques d'auteurs tels que Skliar (2017), Pérez Esclarín (2004) et Freire (1992), qui défendent une pédagogie humanisante, critique et aimante, capable de placer l'étudiant au centre du processus éducatif. De même, les propositions de l'UNESCO (2019) sur la nécessité de transformer les styles d'enseignement vers des modèles plus inclusifs, créatifs et participatifs sont reprises. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans l'approche qualitative, sous le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique-herméneutique de Van Manen (2003), qui permet de comprendre les expériences vécues des enseignants et des étudiants dans leur contexte naturel. Des techniques telles que l'observation participante, les entretiens approfondis, la revue documentaire, l'analyse discursive et la triangulation ont été employées, garantissant la fiabilité et la richesse interprétative. Les considérations finales soulignent que l'enseignement des mathématiques nécessite une transformation pédagogique urgente, orientée vers l'amour, la créativité et la contextualisation. Il est conclu que les pratiques traditionnelles ont généré du rejet et un faible rendement, tandis qu'une pédagogie située et humanisante peut éveiller la curiosité, la pensée critique et la confiance chez les étudiants.

Descripteurs: Fondement épistémologique, Pédagogie possible, Enseignement des Mathématiques, Enseignement secondaire Général.

FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MÉDIA GERAL

Resumo

A presente investigação centrou-se na construção de uma fundamentação epistemológica para uma pedagogia possível no ensino da matemática na Educação Média Geral do município de Sucre, Cumaná, estado de Sucre, com o intuito de superar as abordagens tradicionais mnemónicas e mecanicistas que limitaram a motivação e o rendimento estudantil. A investigação sustenta-se em contributos teóricos de autores como Skliar (2017), Pérez Esclarín (2004) e Freire (1992), que defendem uma pedagogia humanizante, crítica e amorosa, capaz de situar o estudante no centro do processo educativo. Da mesma forma, retomam-se as abordagens da UNESCO (2019) sobre a necessidade de transformar os estilos de ensino para modelos mais inclusivos, criativos e participativos. Metodologicamente, o estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, sob o paradigma interpretativo e o método fenomenológico-hermenêutico de Van Manen (2003), que permite compreender as experiências vividas de professores e estudantes no seu contexto natural. Foram utilizadas técnicas como a observação participante, entrevistas em profundidade, revisão documental, análise discursiva e triangulação, garantindo fiabilidade e riqueza interpretativa. As considerações finais destacam que o ensino da matemática requer uma transformação pedagógica urgente, orientada para o amor, a criatividade e a contextualização. Conclui-se que as práticas tradicionais geraram rejeição e baixo rendimento, enquanto uma pedagogia situada e humanizante pode despertar curiosidade, pensamento crítico e confiança nos estudantes.

Descritores: Fundamentação epistemológica, Pedagogia possível, Ensino da Matemática, Educação média Geral.

INTRODUCCIÓN

En la educación Matemática, especialmente en la Educación Media General es fundamental explorar nuevas formas de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. En este sentido, la propuesta de una pedagogía posible en la enseñanza de la matemática, adquiere una relevancia crucial en el contexto de la Educación Media en Venezuela, donde la motivación por esta disciplina suelen ser retos importantes a abordar. La implementación de estrategias de enseñanza innovadoras tiene el potencial de modificar la educación convencional, fomentando un entorno más animado, participativo y fascinante. El objetivo es impulsar el rendimiento académico y fomentar una genuina pasión por las matemáticas en los estudiantes.

De hecho, la enseñanza de las Matemáticas tradicionalmente ha estado marcada por un enfoque memorístico y mecanicista, centrado en la repetición de procedimientos y la resolución de problemas abstractos, lo cual puede generar en los estudiantes una percepción de las Matemáticas como una disciplina fría, abstracta, alejada de su realidad cotidiana. En este sentido, la pedagogía emergente propone un cambio de paradigma que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo sus intereses, habilidades e individuales necesidades, al fomentar la conexión entre la matemática con su entorno inmediato. Desde esta óptica, los aportes de Skliar, (2017), Pérez Esclarín (2004), Freire (1992), entre otros, respaldan el desarrollo de la pedagogía propuesta en este estudio.

Desde esta perspectiva, una pedagogía posible emergente mediante el empleo de estrategias innovadoras, se convierten en pilares fundamentales en la enseñanza de las Matemáticas. El amor hacia la disciplina implica despertar en los estudiantes un interés genuino por las matemáticas, mostrando su relevancia, aplicabilidad en diferentes contextos, al tiempo que promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos. Asimismo, fomenta la creatividad en el aula, al permitir en los estudiantes explorar diferentes estrategias novedosas para abordar los problemas matemáticos, fomentando la experimentación, el

pensamiento lateral a partir del descubrimiento en la resolución de situaciones problemáticas.

En tal sentido, en la Educación Media General es crucial desarrollar estrategias didácticas que integren el amor y la creatividad en la enseñanza de esta área del conocimiento. Esto puede lograrse a través de la incorporación de actividades prácticas, virtuales, la gamificación y contextualizadas que permitan a los estudiantes relacionar los conceptos matemáticos con su vida diaria, estimulando su curiosidad, motivación, al generar la autoconfianza en su capacidad para resolver problemas matemáticos. Igualmente, es importante promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y de exploración, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, plantear hipótesis en la búsqueda de soluciones creativas para los desafíos que se les presenten.

Por consiguiente, para lograr la nueva transformación en esta asignatura en la Educación Media General, que demanda la sociedad, implica un cambio significativo en la manera de enseñar para romper paradigmas tradicionales, e impulsar una innovación en el sistema político educativo con el objetivo de fortalecer la praxis educativa para que formen y transformen. Si no se logra una participación de todos los sujetos activos del entorno, difícilmente se pueden desarrollar prácticas transformadoras hacia el pensamiento reflexivo, crítico, creativo, por lo tanto, es una obligación, que toda estrategia pedagógica debe centrase a lograr propósitos. En este sentido, es menester deslastrarse de la manera de desarrollar los contenidos programáticos de esta materia, e ir incorporando nuevas tendencias que fomente un aprendizaje significativo, duraderos, con visión futurista.

En este tenor, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO 2018), sostiene: “en esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y comportamientos, la educación juega un papel preponderante, es la fuerza del futuro; porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio”. (p.2). Por lo cual, la sociedad en su afán por transformarse amerita necesariamente de la educación Matemática como recurso para lograrlo que enrumbe a la humanidad adaptarse al estilo de vida que les toca vivir.

En la búsqueda por resolver lo anterior, en muchos países del mundo, se ha cambiado el currículo de la asignatura y la forma de enseñar, rumbo a la nueva educación del milenio, al incorporar programas, planes, nuevas prácticas educativas, proyectos en las escuelas, mediante talleres de formación, foros, conferencias y una cantidad de acciones dispuestas a mejorar la calidad del servicio educativo; pero no se han interesado en el sujeto como tal, su relación con la escuela y la comunidad que lo envuelve. En los cambios habidos, ha sido más de forma que de fondo, puesto que principalmente se dirigen los esfuerzos, en favorecer aspectos como lo académico o disciplinar, manteniendo al margen lo emotivo, lo creativo y la curiosidad. En efecto, se sigue incursionando en una pedagogía ortodoxa, cargada de temor, con consecuencias evidentes en el bajo rendimiento.

En este contexto, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL-2019), afirma que el proceso de pedagógico de la Matemáticas, ha sido reducido a un simple dar y recibir información. Aquí la relación educador-educando se establece sobre un eje jerárquico de autoridad, donde el primero ejerce el poder al considerarse dueño del conocimiento, mientras que el segundo se ve obligado a desechar sus propias ideas, sus experiencias de vida para almacenar en su estructura mental el saber transmitido para luego reflejarla en una evaluación de carácter medicionista. Con tal práctica educativa opresora ritualizada por la didáctica tradicionalista, se le confiere relevancia a la capacidad memorística, despreciándose lo creativo, por ende, lo valorativo de la naturaleza humana.

La situación antes descrita, en Venezuela se presenta con características similares. De hecho, esta materia ocupa un lugar estratégico en las trayectorias escolares, lo cual demanda una carga horaria semanal, necesaria para la apropiación de los saberes de los contenidos programáticos. Sin embargo, la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, (2014)

revela dificultades significativas en esta área del conocimiento, al señalar que los estudiantes no alcanzaron niveles óptimos de aprendizaje. Ello muestra que los alumnos no obtuvieron las habilidades operacionales, al no lograr aprender conceptos, comunicar ideas matemáticamente o comprender enunciados. Esto confirma que la enseñanza de esta área se ha convertido en una de las asignaturas con más aplazados, a pesar de los esfuerzos que se han hecho a través del Ministerio de su competencia por mejorar esta situación.

En este contexto, Guerrero (2020) señala que la educación Matemática en Venezuela es un fenómeno pedagógico complejo con varias aristas, vinculada al contexto, a las condiciones específicas donde esta se desarrolla. Él asume que las capacidades cognitivas superiores, generales y transversales se construyen en la mediación pedagógica, En otras palabras, en la práctica del aula, se llevan a cabo acciones transversales específicas, definidas como procesos (razonar y argumentar, plantear y resolver problemas, comunicar, conectar, representar) y tareas organizadas en distintos niveles de complejidad. Por consiguiente, es preciso realizar un análisis más a profundidad para determinar los factores que inciden en el proceso pedagógico, puesto que los estudiantes no vienen suficientemente preparados para realizar el examen de ingreso a las universidades.

Aunque la mayoría de los estudios sobre educación matemática se centran en la enseñanza, dejando poco espacio para la reflexión sobre el aprendizaje, muchas de las ideas didácticas desarrolladas En los últimos años, algunas propuestas validadas no se han implementado. Las investigaciones llevada a cabo por Blandón, (2017) y Guerrero, (2020), entre otros, plantean la necesidad de transformar la manera de enseñar esta asignatura por una más divertida, amorosa, creativa que despierte el interés, la curiosidad, que permita contribuir al desarrollo de la capacidad del estudiante para utilizar conceptos, interpretar, comprender el mundo, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico es crucial para formar ciudadanos autónomos capaces de analizar, justificar y validar información de manera independiente. Ya no es posible enseñar Matemática como un conjunto de teorías rígidas, memorísticas desmotivantes.

En este tenor, las experiencias vividas en el transitar de las aulas como docente, indica claramente que muchos de los aspectos antes señalados continúan todavía vigentes en el desarrollo del aprendizaje de la Matemática, particularmente, en la unidad de Álgebra, ya que los estudiantes, al ingresar a la universidad, sienten un gran rechazo en esta asignatura, sobre todo cuando se trabaja los casos de factorización, productos notables, resolución de ecuaciones. Además, cuando se aplican estos contenidos a la solución de problemas cotidianos, no los resuelven, debido a que en el nivel de Educación Media General se hace muy poco énfasis en esto último. Esto revela la ausencia del carácter humanístico de la asignatura, ni sus implicaciones sociales, y se tienen poco en cuenta las interrelaciones con otras disciplinas como la biología, la física, química o las ciencias de la tierra, entre otras.

De hecho, cuando se facilita una clase de esta materia, generalmente no hay espacio a la reflexión, la creatividad, menos al dialogo, donde el alumno sólo escucha y aprende mediante la memorización de temas para ser evaluado. De esta manera, el docente culmina la cátedra, y dá por cumplido con sus contenidos. Esta forma de desarrollar esta asignatura, no incentiva al estudiante el interés por su entorno social, por lo que conlleva que en la mayoría de los casos, ellos la valoran como una materia aburrida, atemorizante y difícil, situación que ha incidido en el bajo rendimiento estudiantil en esta área. Esta información fue ratificada con los datos estadísticos aportados por la Zona Educativa del Estado Sucre (2019), cuando señala que en el año escolar 2017-2018, el índice de aplazado en esta asignatura en el nivel media general fue de 21,5%, porcentaje que ha superado el 30,44% para el año escolar 2018-2019.

Lo anterior cobra fuerza con lo afirmado por López, (2024), con las Pruebas de Aprendizaje sobre el Conocimiento de los Estudiantes (PASE), al considerar que en Venezuela, específicamente en el estado Sucre, los resultados revelan que los promedio

en Matemáticas ha sido bajos e insuficientes. Este patrón indica la necesidad de mejoras sustanciales en metodología y recursos educativos. Asimismo, se resalta que los estudiantes de grados superiores tienden a tener un rendimiento aún más bajo comparado con los de grados iniciales, destacando la necesidad urgente de corregir los métodos y técnicas de enseñanza, mediante la actualización de los docentes en otras herramientas de enseñanza que contribuyan a lograr el fin último de la educación del Siglo XXI: Una educación de calidad, sostenida y sustentable.

Estos resultados sugieren que, para optimizar el rendimiento académico en Matemáticas en el estado Sucre, se requiere no solo un enfoque en la enseñanza y los recursos, sino también en el contexto sociocultural, lo que invita a transformar la enseñanza de la materia por una pedagogía posible desde el amor y la curiosidad, esto generaría los espacios para el debate, en la misma medida que a partir de la socialización, para despertar esa creatividad que se quedó adormecida durante mucho tiempo en los estudiantes, pero que aun así permanece latente en ellos, porque es una característica innata del ser humano, interrogarse a sí mismo, e interrogar al mundo, y con ello, se abre paso a esa búsqueda incesante de conocimientos o saberes asociados al sin fin de partes que es la totalidad. Se requiere una visión más humanizante de la enseñanza de esta asignatura por una que despierte el amor, y entusiasmo de los estudiantes.

Al respecto, Pérez Esclarín, (2004), afirma que la utilización de la pedagogía del amor, ayuda a sobresalir los valores como el respeto, consideración, autoestima, solidaridad, actitudes orientadas que contribuyen al fortalecimiento de un ambiente escolar agradable, para el desarrollo de ideas, pensamientos, sentimientos; progresando en el nivel cognitivo, procedimental, actitudinal; emprendiendo una actividad consciente, creativa del acto educativo. Y es que cuando se enseña desde el amor y la creatividad, los estudiantes pierden la aversión por esta materia, despertando el interés, la autoconfianza, en medio de relaciones intersubjetivas concebidas desde un encuentro dialógico, en donde el estudiante cuestione, participe activamente, asumiendo su propio rol en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Diversas investigaciones se han desarrollado en el ámbito internacional y nacional sobre la enseñanza de la matemática en la educación secundaria, entre estos resaltan estudios que evidencia la impostergable necesidad de innovar y construir otra pedagogía, más situada y pertinente y más amorosa, Así, se encontró la tesis doctoral realizada por Fernández (2022), titulada: *"Estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar la Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria"*, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona, demostró que metodologías como el aprendizaje cooperativo, el uso de TIC y la gamificación incrementan la motivación, la participación y la comprensión de conceptos complejos. Su conclusión revela que la incorporación de estas estrategias en el currículo favorece un aprendizaje significativo y motivador, lo que evidencia la urgencia de transformar las prácticas tradicionales hacia enfoques más activos e innovadores.

Asimismo, Liu (2023), llevó a cabo su tesis doctoral titulada *"El aprendizaje basado en problemas y el razonamiento matemático en las escuelas secundarias"*, presentada en la Universidad de Melbourne, donde determinó que el trabajo con problemas reales y contextualizados potencia el razonamiento crítico y matemático de los estudiantes. Sus conclusiones resaltan que la enseñanza de las matemáticas debe vincularse con la vida cotidiana, promoviendo aprendizajes para la vida y una participación activa, lo cual refuerza la necesidad de una pedagogía contextualizada y transformadora. Entre tanto, Rico (2023), presentó su tesis, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada *"Didáctica de la matemática en la formación del Pensamiento Creativo de los Estudiantes de Educación Básica Secundaria"*, la autora concluyó que la matemática, al invitar a la creatividad en la resolución de problemas, exige superar la mecanización y abrir paso a una pedagogía humanizante y liberadora, capaz de formar sujetos críticos y reflexivos.

Asimismo, Martínez (2023), en la Universidad Central de Venezuela, con su trabajo *"Modelo pedagógico contextualizado para la enseñanza de las Matemáticas en secundaria en Venezuela"*, diseñó un modelo que vincula los contenidos matemáticos con las realidades socioeconómicas nacionales. Sus resultados mostraron mejoras en el rendimiento y la motivación, destacando que la contextualización y el trabajo colaborativo despiertan curiosidad y pensamiento crítico, lo que confirma la necesidad de una pedagogía situada en las condiciones del país. También, Pérez (2023), en la Universidad Central de Venezuela, llevó a cabo su tesis, titulada; *"Propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas en la educación media venezolana, basada en la contextualización y el aprendizaje activo"*, comprobó que la incorporación de problemas reales del entorno mejora la comprensión de los conceptos, incrementa el interés y fomenta una actitud positiva hacia la asignatura. Sus conclusiones recomiendan oficializar estas metodologías en la formación docente y en los currículos nacionales, consolidando la pertinencia de una pedagogía innovadora y contextualizada.

Todos estos estudios, coinciden en la idea de que la enseñanza de la matemática requiere una transformación pedagógica urgente. La evidencia muestra que las metodologías activas, contextualizadas y humanizantes no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también forman estudiantes críticos, motivados y capaces de aplicar sus conocimientos en la vida real. Por ello, la enseñanza de esta asignatura debe estar encaminada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que responda a los requerimientos científicos, técnicos, humanistas y culturales de los individuos que las naciones demandan para el pleno desarrollo socioeconómico. Toda esta situación invita a reflexionar sobre la necesidad de innovar el accionar didáctico, con el propósito de construir una fundamentación epistemológica para una pedagogía situada de la matemática en la Educación Media General del municipio Sucre, Cumaná, estado Sucre. De esta forma, se erradicará los desafíos por esta asignatura, que redundará en el mejoramiento académico.

A tal efecto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los docentes sobre una pedagogía posible para la enseñanza de la matemática en la Educación Media General, del municipio Sucre, Cumaná estado Sucre? ¿Cuáles son los significados de las experiencias de los docentes en relación a la enseñanza de la Matemática en Educación Media General? ¿Cómo integrar los hallazgos obtenidos sobre la pedagogía posible en la enseñanza de la matemática en Educación Media General del municipio Sucre, Cumaná estado Sucre?

CAMINO METODOLOGICO

Enfoque investigativo

Asimismo, por la naturaleza de este estudio, se ubicó en el enfoque cualitativo, el cual tiene como característica esencial que el sujeto investigador es fundamental en la recolección de información. Martínez (2012), afirma que una investigación cualitativa es un enfoque de investigación que busca comprender y explorar fenómenos sociales o culturales de manera detallada y profunda. Es decir, esta no buscó generalizar los resultados, sino más bien obtener una visión enriquecida y detallada de un fenómeno particular.

El enfoque cualitativo, permitió desde una perspectiva metódica y consensuada, describir, analizar y conocer sobre una problemática planteada. Para Denzin y Lincoln, (2008), la investigación cualitativa, "significa que los investigadores, estudian las cosas en sus escenarios naturales, intentando darle sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente les otorga". (p.4) Éste enfoque en el que se ubicó la investigación, permitió indicar las orientaciones y asuntos importantes del objeto de estudio y sus vinculaciones en la realidad social. De la misma manera, se situó en los ejes nucleares y medulares de la situación que se interpretó a la luz de las herramientas apropiadas para recabar la información.

Paradigma de la investigación

Por su naturaleza, este estudio se ubicó en el paradigma interpretativo, definido por Martínez (2012), aquel que busca superar la visión positivista de la ciencia como algo objetivo y neutral, promoviendo una postura crítica y reflexiva que reconozca la subjetividad e influencia de los investigadores en la construcción del conocimiento científico. Es decir, este paradigma propone una visión más crítica y reflexiva de la ciencia, reconociendo la complejidad y la diversidad de la realidad, promoviendo un enfoque más humano y contextualizado en la generación de conocimiento, que permitió determinar la situación que se desea conocer, las técnicas a utilizar en la investigación, las teorías que se construyeron y el valor que en futuro cercano puede llegar a tener a propósito de las contribuciones como investigador frente al objeto de estudio.

Método de la investigación

La investigación se enfocó en el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen en 2003. Según él, en este tipo de fenomenología, interpretar no se trata solo de reunir significados, sino de encontrar la esencia del fenómeno en su totalidad y dentro de su contexto vivido. Este método se dedica a comprender y a interpretar las experiencias humanas. La fenomenología analiza cómo las personas sienten y entienden sus experiencias, mientras que la hermenéutica se concentra en interpretar textos y significados. Juntar ambas disciplinas implica entender en profundidad cómo se pueden interpretar las experiencias vividas.

Además, Van Manen resalta que en la fenomenología hermenéutica, el acto de interpretar es un proceso reflexivo y relacionado con el contexto que busca más que un significado simple; pretende captar la naturaleza profunda y la esencia de las experiencias humanas. Esta perspectiva es muy importante en áreas como la educación, la psicología y la investigación cualitativa, donde las vivencias son clave para entender el comportamiento humano. Por eso, se buscó la verdad, permitiendo que el intérprete rastreara la experiencia de la verdad, con el objetivo de indagar sobre ella como una práctica personal, que incluye el arte de preguntar, discutir, argumentar, responder, objetar y refutar; desafiando de una manera lógica el discurso unidimensional que nos ha estado persiguiendo actualmente.

En este sentido, Gadamer (2014) indica que la fenomenología hermenéutica no solo se refiere a los métodos de algunas ciencias o al problema de interpretar correctamente lo que se comprende, sino que también alude al ideal de un conocimiento preciso y objetivo. La comprensión representa el carácter ontológico fundamental de la vida humana, dejando su huella en todas las relaciones del sujeto con el objeto de estudio. Para él, comprender no es solo una de las posibles actitudes del individuo, sino el modo de existir en sí mismo.

Por lo tanto, la fenomenología-hermenéutica permitió investigar la esencia del significado de la vivencia en el contexto de los planteles de Educación Media General del municipio Sucre, Cumaná estado Sucre, a la luz de Van Manen (2003), quien afirma que el uso de este método, va permitir "elaborar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida (p.37). Por consiguiente, de acuerdo a este autor se estableció a continuación la ruta metodológica que se centró en la fenomenología y la interpretación para comprender más profundamente la experiencia humana:

Escenarios

Para Balcázar et al. (2015), el escenario de información constituye la base fundamental del espacio social en el que se desarrolla la investigación, puesto que facilita la implicación activa de los participantes en el proceso investigativo. En el contexto de esta investigación, el escenario de estudio estuvo centrado en tres liceos ubicados en Cumaná, estado Sucre, específicamente: el Liceo Bolivariano "Antonio José de Sucre", U.E

"Dr. José María Vargas" y la U.E "José Antonio Ramos Sucre". Estos espacios educativos fueron seleccionados por su representatividad en la comunidad estudiantil y docente. La elección de estos liceos permitió obtener una visión más integral y contextualizada del fenómeno en diferentes contextos pedagógicos, promoviendo un análisis comparativo y enriquecido en la comprensión de las prácticas educativas en dichas instituciones.

Informantes

Para Hurtado (2010), los informantes clave representan las fuentes primarias de información en esta investigación, toda vez que son las personas que poseen conocimiento directo y pertinente sobre el objeto de estudio, derivado de sus experiencias, posición en el contexto o acceso a información específica. En este caso, fueron seleccionados tres docentes de los Liceos mencionados, quienes se caracterizaron por su reconocida trayectoria y experiencia en la enseñanza. La selección de estos docentes fue realizada de manera intencional, fundamentada en requisitos específicos, tales como ser licenciados o profesores en educación con mención en Matemática, con una experiencia mínima de cinco años en la práctica educativa y contar con estudios de postgrado.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Para Hernández, Fernández y Batista (2009), las técnicas e instrumentos de recolección de la información "son herramientas utilizadas en la investigación para recopilar datos y evidencia sobre un fenómeno de estudio" (p.72). Estas técnicas e instrumentos fueron fundamentales para obtener información relevante, fiable y válida que permitió responder a las preguntas de investigación planteadas. Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron en esta investigación, incluyen: De acuerdo Martínez, (ob.cit), la observación participante, entrevista a profundidad y la revisión documental. Estas técnicas de acuerdo a la autora, son adecuadas para los estudios fenomenológicos, puesto que permiten la flexibilidad para explorar en detalle y de manera pormenorizada, las respuestas de los participantes.

Técnicas de recolección de información

Entre las técnicas que se utilizaron para el análisis de esta investigación, se tienen el análisis discursivo y la triangulación. En el análisis discursivo, según Fairclough, (2003)," es una técnica que permite revelar las presuposiciones y estructuras de sentido que operan en un fenómeno, a partir de un corpus de textos se identifican patrones temáticos, marcos interpretativos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado (p.122). Esta técnica se centró en el análisis de las formas en que la información se presentó, se comunicó y se construyó a través del lenguaje, para explorar y comprender los significados coherentemente de los discursos, lo que permitió construir las categorías y así darle significado, llegando al proceso de teorización de la realidad, para luego interpretar, contribuyendo a dar respuesta a cada interrogante expuesta.

Entre estas categorías se encentran: Prácticas actuales en la enseñanza de la matemática, formación y capacitación de los docentes, adecuación del currículo, praxis docente inclusiva, participación, intersubjetividad e interactividad familiar, el amor y la creatividad y pedagogía virtual. Por ello, el análisis discursivo contribuyó a entender cómo se estructuran y legitiman las prácticas pedagógicas a través del lenguaje en contextos educativos. Al examinar texto, discursos docentes y materiales curriculares, este enfoque reveló marcos de interpretación, prácticas de poder y condiciones socioculturales que configuraron la implementación de una pedagogía posible. No se limita a describir qué se dice, sino a desentrañar cómo el discurso construye realidades educativas, orienta decisiones y produce efectos sobre la experiencia de docentes.

Otra técnica a empleada fue la triangulación, la cual sirvió de complemento al proceso de interpretación de la información recabada en la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad. Para Martínez (2012), la triangulación consiste en utilizar múltiples fuentes de

datos, métodos de recolección y/o teorías para analizar un fenómeno en estudio. La triangulación permitió comparar, contrastar y validar la información recopilada de diferentes maneras con el fin de obtener una comprensión más profunda y robusta de los hallazgos. Con esta técnica, se buscó convergencia de resultados a través de la combinación de testimonios provenientes de la entrevista a profundidad, observación participante, y análisis documental.

3.9 Fiabilidad

Según, Lincoln y Guba (1986), "La fiabilidad se refiere a la consistencia de las observaciones y se puede lograr si los investigadores toman en cuenta los cambios y las variaciones en el contexto del fenómeno que estudian" (p.84). Es decir, es la credibilidad, la confianza en la veracidad y relevancia de los hallazgos obtenidos en una investigación cualitativa. La idea de que la fiabilidad implica consistencia significa que las observaciones deben poder replicarse en condiciones similares. Sin embargo, en la investigación cualitativa, esta "consistencia" no se refiere a obtener los mismos resultados exactos, sino a la capacidad de los investigadores para comprender y plasmar las experiencias de los participantes de manera coherente. Por lo tanto, el investigador fue reflexivo y reconoció que sus enfoques y metodologías pudieron adaptarse para reflejar estos cambios.

CONSIDERACIONES FINALES

En el murmullo cotidiano del aula, entre pizarras gastadas y miradas que buscan sentido, se despliega una pedagogía que no siempre tiene nombre, pero que pulsa con fuerza. No nace de decretos ni de manuales, sino de la experiencia encarnada del docente que, día tras día, intenta enseñar más allá del contenido, más allá del control. Esta investigación ha permitido escuchar esas voces, no como datos, sino como testimonios vivientes de una práctica que resiste, que sueñe, que transforme. Lo que emerge no es una receta, sino una posibilidad: una pedagogía tejida en el deseo de comprender, en el gesto de acompañar, en la voluntad de hacer del aula un lugar de encuentro y de sentido.

Por ello, al describir los conocimientos que tienen los docentes sobre las nuevas pedagogías emergentes para la enseñanza de la matemática en la Educación Media General, los cuadros analizados revelan que los docentes poseen saberes intuitivos y experiencias aisladas vinculadas a pedagogías emergentes, como el uso de contextos reales, el trabajo colaborativo y la creación de problemas propios. Sin embargo, estos conocimientos no están sistematizados ni respaldados por una política institucional clara. La enseñanza matemática sigue dominada por métodos tradicionales, aunque los docentes expresan apertura y deseo de transformación. Por consiguiente, es necesario diseñar programas de formación continua que reconozcan y sistematicen los saberes docentes, promoviendo el diálogo entre experiencia y teoría, y fortaleciendo el uso de pedagogías emergentes como parte estructural del currículo.

En cuanto a la explicación de los significados de las experiencias de los docentes en relación a la enseñanza de la Matemática en Educación Media General, se detectó que las experiencias docentes están marcadas por la tensión entre el deseo de enseñar con sentido y las limitaciones estructurales del sistema. Los docentes relatan momentos de entusiasmo cuando logran vincular la matemática con la vida cotidiana, pero también expresan frustración ante la rutina, el aislamiento y la presión por resultados. El vínculo con los estudiantes se vive como necesario, pero difícil de construir. El error se percibe como amenaza más que como oportunidad. Enseñar matemática, para ellos, es una práctica que oscila entre la técnica y la ternura, entre el control y la escucha. Es recomendable fomentar una cultura escolar que legitime la experiencia docente como fuente de saber, promoviendo espacios de diálogo pedagógico donde los significados vividos puedan ser compartidos, resignificados y transformados colectivamente.

Todos estos hallazgos permiten concluir que la pedagogía posible no se presenta como una técnica impuesta, sino como una ética vivida. Está presente en los gestos, en las preguntas, en los momentos en que el aula se abre al mundo. Los docentes del

municipio Sucre revelan una pedagogía emergente que resiste desde la creatividad, que se sostiene en el deseo, pero que necesita estructura, formación y legitimidad para florecer. La pedagogía posible es aquella que reconoce al docente como sujeto de saber, al estudiante como sujeto de experiencia, y al aula como espacio de encuentro. Por ello, es necesario promover una transformación educativa que no se limite a modificar técnicas, sino que reconozca la dimensión ética, humana y política de enseñar. Que legitime el deseo docente de enseñar con alma, y que convierta la pedagogía emergente en cultura escolar compartida.

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la pedagogía posible no se impone como modelo técnico ni se prescribe desde manuales. Más bien, emerge como una práctica encarnada**,** tejida en los vínculos, en las decisiones cotidianas, en los silencios que atraviesan el aula. Es una pedagogía que brota del encuentro humano, que se alimenta del deseo de enseñar con sentido, amor, curiosidad, y que se afirma en la capacidad del docente de interpretar, crear y transformar. Su dimensión ética se manifiesta en el compromiso de educar desde la empatía, el respeto mutuo y la apertura al otro como sujeto de experiencia. Su dimensión política se revela en la necesidad de reconfigurar las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de enseñar con libertad, sensibilidad y profundidad.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA PARA UNA PEDAGOGÍA SITUADA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Una pedagogía posible para la enseñanza de la Matemática desde el amor y la curiosidad

La pedagogía no es simplemente el conjunto de métodos para enseñar. Es, en su sentido más profundo, la reflexión ética, filosófica y práctica sobre el acto de educar. Es el arte de acompañar al otro en su proceso de formación, reconociéndolo como sujeto de experiencia, de saber y de transformación. En palabras de Pérez Esclarín (2004) “la pedagogía es ante todo un acto de amor, porque educar es ayudar a crecer, a desplegar lo mejor de sí mismo” (p.12) Desde esta perspectiva, la pedagogía no se reduce a técnicas ni a contenidos. Es una forma de estar con el otro, de mirar al estudiante no como receptor pasivo, sino como interlocutor legítimo. Es una práctica encarnada, tejida en los vínculos, en los silencios, en las preguntas que se hacen desde el asombro.

En efecto, Pérez Esclarín (ob.cit), afirma que “el amor es el principio pedagógico esencial”. No se trata de un amor romántico ni paternalista, sino de un amor ético, que implica respeto, cuidado, escucha y compromiso con el crecimiento del otro. En el aula de matemática, este amor se traduce en: paciencia ante el error, que deja de ser falla para convertirse en oportunidad. Respeto por los ritmos de aprendizaje, reconociendo que cada estudiante tiene su propio tiempo. Acompañamiento afectivo, que permite que el conocimiento se construya desde la seguridad emocional. En este marco, enseñar matemática no es solo resolver ecuaciones, sino abrir caminos para que el estudiante se descubra capaz de pensar, de preguntar, de crear.

Por otro lado, la curiosidad es el impulso que lleva al ser humano a explorar, a preguntar, a buscar sentido. En la enseñanza de la matemática, la curiosidad se manifiesta cuando el docente:

- Invita a problematizar la realidad, usando situaciones cercanas al estudiante.
- Permite que los estudiantes formulen sus propias preguntas, en lugar de limitarse a responder las del libro.
- Crea un ambiente donde el asombro es legítimo, y donde no hay respuestas únicas ni caminos cerrados.

Este gesto pedagógico implica trasladar la matemática desde el plano abstracto hacia el terreno de lo vivido. Cuando el docente problematiza la realidad, no está simplemente “aplicando”

contenidos, sino revelando que el mundo está lleno de preguntas matemáticas que merecen ser exploradas. Por ejemplo:

- En lugar de enseñar porcentajes desde una fórmula, se puede partir del precio de productos en el mercado local, analizando descuentos, impuestos o ganancias.
- Para trabajar proporcionalidad, se puede usar recetas de cocina, mezclas de pintura o distribución de alimentos en casa.

Este tipo de problematización despierta la curiosidad porque conecta el saber con la experiencia**.** El estudiante deja de ver la matemática como algo lejano o impuesto, y comienza a reconocerla como herramienta para comprender su entorno. Además, este enfoque legitima el conocimiento cotidiano**,** reconociendo que el saber no solo está en los libros, sino también en la calle, en la casa, en el cuerpo. Permitir que los estudiantes formulen sus propias preguntas, este gesto transforma radicalmente la dinámica del aula. En lugar de responder preguntas prefabricadas, el docente abre espacio para que el estudiante se convierta en sujeto epistémico**,** capaz de preguntar, de dudar, de buscar. Por ejemplo:

- En una clase sobre geometría, el docente puede invitar a observar el entorno y preguntar: "¿Dónde ven triángulos en su comunidad? ¿Qué formas predominan en la arquitectura local?"
- En estadística, se puede pedir que los estudiantes diseñen encuestas sobre temas que les interesen, y luego analicen los datos.

Cuando el estudiante formula sus propias preguntas:

- Se apropia del proceso de aprendizaje.
- Activa su curiosidad como fuerza interna**,** no como respuesta a una exigencia externa.
- Reconoce que el conocimiento se construye, no se recibe.

Este gesto también implica confianza pedagógica**.** El docente confía en que el estudiante tiene algo valioso que preguntar, y que esas preguntas pueden ser punto de partida para aprender. En términos fenomenológicos, se trata de reconocer la intencionalidad del sujeto, su capacidad de proyectarse hacia el saber. Desde la mirada hermenéutica, este gesto permite que el estudiante interprete su mundo matemáticamente, y que el docente se convierta en mediador de sentido, no en transmisor de fórmulas. Pérez Esclarín resalta que "educar es despertar la pasión por aprender, por comprender, por transformar". La curiosidad, entonces, no es un lujo, sino una necesidad pedagógica. Es lo que convierte la matemática en una aventura intelectual, no en una rutina mecánica.

Ahora bien, ¿cómo se configura esta pedagogía posible? Esta pedagogía posible se construye desde la experiencia vivida del docente, no desde recetas externas. En los hallazgos de esta investigación, los docentes expresan deseo, creatividad y resistencia. Enseñan con intuición, con afecto, con gestos que revelan una pedagogía que ya existe, aunque no siempre sea reconocida. Por ello, esta pedagogía se configura como:

- Ética, porque se basa en el respeto profundo por el otro.
- Política, porque exige transformar las condiciones que limitan el acto de enseñar con sentido.
- Epistemológica, porque reconoce que el conocimiento no se transmite, sino que se construye en diálogo.

En este horizonte, enseñar matemática no es solo aplicar fórmulas, sino cultivar el pensamiento, el asombro y la confianza. Es permitir que el estudiante se reconozca como sujeto capaz de comprender el mundo, de representarlo, de transformarlo. Es hacer del aula un espacio de encuentro, donde el saber se construye desde la ternura y la pregunta. Como diría Pérez Esclarín, "el docente no es un simple ejecutor de programas, sino un sembrador de esperanza". Y en la enseñanza de la matemática, esa esperanza se siembra cuando el conocimiento se vincula con la vida, cuando el error

se convierte en posibilidad, y cuando el amor y la curiosidad se convierten en los pilares de una pedagogía verdaderamente humana.

¿Cómo se crea un ambiente donde el asombro es legítimo, y donde no hay respuestas únicas ni caminos cerrados? Este gesto es profundamente ético. Implica romper con la lógica del control y la corrección, y abrir el aula a la exploración, al error, al descubrimiento. El asombro es la emoción que acompaña a la curiosidad cuando se encuentra con lo inesperado, con lo complejo, con lo bello. En matemática, esto puede significar:

- Explorar patrones en la naturaleza (la simetría de una hoja, la secuencia de Fibonacci en una flor).
- Jugar con problemas abiertos, donde hay múltiples formas de resolver, y donde el proceso importa más que el resultado.
- Celebrar el error como parte del camino, preguntando: "¿Qué nos enseña esta equivocación?"

Un ambiente de asombro desactiva el miedo al juicio, y activa el deseo de comprender. El estudiante se siente libre para pensar, para imaginar, para construir. El docente, en este contexto, no dirige el saber, sino que lo acompaña**.** Como diría Pérez Esclarín, "educar es despertar la pasión por aprender". Desde la hermenéutica, este gesto permite que el aula se convierta en espacio de interpretación compartida, donde el saber se construye entre todos, y donde cada camino es legítimo si conduce al sentido. Estos tres gestos: problematizar la realidad, permitir preguntas propias, y legitimar el asombro, configuran una pedagogía que no enseña desde la imposición, sino desde la invitación. Una pedagogía que reconoce que la curiosidad no es un lujo, sino una necesidad epistemológica y humana**.** En la enseñanza de la matemática, cultivar la curiosidad **es** cultivar la capacidad de pensar, de preguntar, de transformar.

Gestos que enseñan: El lenguaje silencioso de una pedagogía posible

En el aula, no todo se enseña con palabras. Hay gestos que comunican más que cualquier explicación: una pausa antes de corregir, una mirada que valida, una sonrisa que invita a seguir intentando. Estos gestos, muchas veces invisibles para la lógica institucional, son actos pedagógicos profundos que revelan una forma de enseñar desde lo humano, desde lo ético, desde lo creativo. La pedagogía posible no se impone como técnica, sino que se manifiesta en los gestos cotidianos del docente**.** Son gestos que enseñan porque reconocen al estudiante como sujeto, porque abren espacio para el pensamiento, porque legitiman el error, el asombro y la invención.

En tal sentido, el amor pedagógico se expresa en gestos que cuidan sin invadir, que acompañan sin controlar. No se trata de grandes discursos, sino de acciones mínimas que construyen confianza y dignidad**,** cuando:

- El docente que espera en silencio mientras el estudiante piensa, sin apurarlo.
- El que recuerda el nombre de cada estudiante, y lo pronuncia con respeto.
- El que adapta su explicación cuando nota que alguien no ha comprendido, sin hacerlo sentir menos.

Estos gestos configuran una ética del cuidado, como propone Pérez Esclarín, donde el vínculo es parte del aprendizaje. En los hallazgos, los docentes revelan que enseñar matemática no es solo resolver problemas, sino acompañar procesos humanos**.** El amor, entonces, no es un contenido, sino una forma de estar. De allí, los gestos de curiosidad, son apertura, escucha y provocación. La curiosidad no se enseña, se contagia. Y los gestos que la despiertan son aquellos que invitan a pensar sin miedo**,** que provocan preguntas, que legitiman el deseo de saber:

- El docente que responde a una pregunta con otra, para abrir caminos.
- El que se maravilla junto al estudiante ante una solución inesperada.

- El que permite que el contenido se desvíe, si el desvío revela sentido.

Estos gestos configuran una pedagogía del asombro, como la que propone Edgar Morin: enseñar no como transmisión, sino como exploración compartida. En tus cuadros, los docentes que vinculan la matemática con la vida cotidiana están sembrando curiosidad, aunque no siempre lo llamen así. Son gestos que enseñan porque abren el aula al mundo**.** Otros gestos de creatividad, son la flexibilidad, invención y juego. La creatividad pedagógica no está en el uso de materiales sofisticados, sino en la capacidad de transformar lo disponible en posibilidad. Los gestos creativos son aquellos que rompen la rutina, que reinventan el contenido, que permiten jugar con el saber:

- El docente que convierte una situación cotidiana en problema matemático.
- El que permite que los estudiantes inventen sus propios ejercicios.
- El que cambia la disposición del aula para favorecer el diálogo.

Estos gestos configuran una pedagogía de la invención, como la que defiende Imbernón: enseñar como acto creativo, no repetitivo. En los hallazgos, los docentes que improvisan, que adaptan, que crean desde la escasez, están ejerciendo una creatividad pedagógica que merece ser reconocida. Los gestos que enseñan no siempre son visibles para la evaluación institucional. No aparecen en los informes, ni se miden en rúbricas. Pero son los que sostienen el vínculo, el deseo y el sentido. Son gestos que configuran una pedagogía posible, tejida en el amor, la curiosidad y la creatividad. Esta pedagogía no se enseña, se vive. No se impone, se revela, porque como diría Freire, "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". Y esos cambios comienzan en los gestos.

Matemática con sentido: Hacia una pedagogía encarnada en el vínculo, la pregunta y la imaginación

En muchas aulas, la matemática se enseña como un conjunto de reglas, algoritmos y procedimientos que deben ser memorizados y aplicados con precisión. Sin embargo, esta investigación revela que enseñar matemática con sentido implica mucho más que dominar técnicas: significa habitar el aula como espacio de encuentro, donde el saber se construye en diálogo, en afecto y en libertad. Esta pedagogía no se impone desde afuera, sino que se encarna en el vínculo humano, en la pregunta que interroga el mundo y en la imaginación que lo reinventa. El vínculo pedagógico no es accesorio: es condición de posibilidad del aprendizaje significativo.

Por ello, en la enseñanza de la matemática, el vínculo se manifiesta cuando el docente reconoce al estudiante como interlocutor legítimo, cuando hay confianza para equivocarse, cuando el error no se castiga, sino que se explora. Enseñar con vínculo es crear una atmósfera de seguridad emocional, donde el saber no se impone, sino que se comparte. Este vínculo se construye en gestos mínimos: una mirada que valida, una pausa que respeta el ritmo del otro, una pregunta que no busca controlar, sino comprender. Como señala Maturana (1990). "todo aprendizaje ocurre en el espacio del amor". En este sentido, el vínculo no es solo afectivo, sino epistemológico**:** sin vínculo, no hay apertura al saber.

En los hallazgos, los docentes que logran conectar la matemática con la vida cotidiana están creando vínculos pedagógicos que permiten que el contenido se vuelva experiencia. El aula deja de ser un lugar de control y se convierte en territorio de encuentro. Ahora bien, la pregunta debe ser un gesto de apertura al mundo, puesto que esta es el corazón de toda pedagogía que busca sentido. En la enseñanza de la matemática, la pregunta no debe limitarse a "¿cuánto es?", sino abrirse a "¿por qué?", "¿para qué?", "¿cómo lo ves tú?". Una pedagogía encarnada en la pregunta desplaza el foco del resultado hacia el proceso, del control hacia la exploración. Cuando el docente permite que los estudiantes formulen sus propias preguntas, está reconociendo su capacidad de pensar, de dudar, de construir saber.

Esta apertura transforma la matemática en una herramienta para interrogar el mundo, no solo para resolver ejercicios. Al respecto, Morin, (2001) señala que "la inteligencia verdadera es la que sabe interrogar" (p.45). En los hallazgos, los docentes que permiten desvíos, que legitiman el asombro, que celebran la pregunta inesperada, están ejerciendo una pedagogía que no teme perder el control**,** porque confía en el proceso. La pregunta, entonces, no es amenaza, sino puerta hacia el sentido**.** En cuanto a la imaginación ha sido históricamente excluida de la enseñanza matemática, como si pensar con rigor implicara renunciar a la creatividad. Sin embargo, esta investigación revela que la imaginación es parte esencial del pensamiento matemático**,** especialmente cuando se enseña desde la experiencia. Así, la imaginación no es fantasía vacía, sino capacidad de representar, de visualizar, de crear nuevas formas de comprender. En el aula, esto se traduce en:

- Permitir que los estudiantes inventen sus propios problemas.
- Explorar múltiples caminos de resolución.
- Usar narrativas, metáforas o visualizaciones para explicar conceptos abstractos.

La pedagogía de la imaginación, como propone Pérez Esclarín, permite que el razonamiento simbólico se conecte con lo vivido, con lo sentido, con lo creado. En tus hallazgos, los docentes que improvisan, que adaptan, que reinventan desde lo que tienen, están ejerciendo una imaginación pedagógica que transforma el contenido en experiencia**.** Por lo tanto, enseñar matemática con sentido no significa renunciar al rigor, sino redefinirlo desde lo humano. Es enseñar con profundidad, con apertura, con ternura. Es permitir que el saber se construya en el vínculo, se explore en la pregunta y se reinvente en la imaginación.

En definitiva, esta pedagogía encarnada no está en los manuales, sino en los gestos, en las decisiones cotidianas, en la forma en que el docente habita el aula. Es una pedagogía que no teme lo complejo, porque confía en lo compartido. Con esta investigación, se ha logrado nombrarla, visibilizarla y sostenerla como horizonte epistemológico. Porque enseñar matemática con sentido es, en el fondo, enseñar a pensar con libertad, a sentir con profundidad y a imaginar con esperanza**.**

REFERENCIAS

Barcaza, P. González, N.: Gurrola, G. y Moysén, A. (2017). Investigación Cualitativa. Universidad Autónoma del Estado México.3° reimpresión.

Blandón, M. (2017). Propuesta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad de álgebra en la asignatura de matemática general en la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Estelí, UNAN-Managua. https://repositorio.unan.edu.ni/8818/1/TESIS%20DOCTORAL%20FINAL.ME.pdf(

Denzin N. y Lincoln, I. (2008). Estrategias de investigación cualitativa. McGraw-Hill.

Fairclough, N. (2003). Análisis del discurso y poder. Barcelona: Paidós.

Fernández, C. (2022). *Estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Freire, P. (1992). Pedagogía del Oprimido. Edit. Siglo XXI

Gadamer, G. (2014).Réplica a Hermenéutica y Crítica de la Ideología", recopilado en Verdad y Método II- Editorial Sígueme- Salamanca. Tercera Edición. Editorial Sígueme. Tercera Edición

Guerrero, F. (2020). Importancia del currículo, texto y docente en la clase de matemática. Revista Científica UISRAEL,7(2),109-120.https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2023.310.

Hernández, S. y Fernández, S. y Batista. C. (2009). Metodología de la Investigación. 3ra. Edición. Editorial McGraw-Hill.

Hurtado J. (2010). ***Metodología de la investigación holística*****. Caracas: Fundación Sypal**

López, J. (2024). Evaluación del aprendizaje en matemáticas en Venezuela: un análisis de las pruebas PASE. Revista Venezolana de Educación, *47(1), 25-39.*

Liu, D. (2023). *El aprendizaje basado en problemas y el razonamiento matemático en las escuelas secundarias*. Universidad de Melbourne.

Martínez, J. (2023). *Innovaciones pedagógicas en la enseñanza de las matemáticas: enfoques actuales y desafíos*. Revista de Pedagogía y Didáctica, 45(2), 123-140.

Martínez, M (2012). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. 2° edición. Editorial trilla.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014**).** Consulta Nacional por la Calidad de la Educación en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/.

Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta: Redes de conocimiento y reorganización del saber*. Editorial Paidós.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Organización Regional de la Educación de América Latina (OREAL-2019) Evaluación de la calidad de la educación. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/.

Pérez, R. (2023). *Propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas en la educación media venezolana, basada en la contextualización y el aprendizaje activo*. Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela.

Pérez Esclarín, A. (2004). Pedagogía del Amor y la Ternura**.** Distribuidora Estudios.

Rico. J. (2023) Didáctica de la matemática en la Formación del Pensamiento Creativo de los Estudiantes de Educación Básica Secundaria. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio. Táchira. En: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/722/647

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las Diferencias. Noveduc/ Perfiles. Disponible en: https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1628/1836/

UNESCO (2018). Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Artículos en publicaciones periódicas: Revistas Especializadas.

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books.

Zona Educativa del Estado Sucre. (2019). Informe de resultados académicos del año escolar 2017-2018 y 2018-2019.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

CORPUS EPISTEMOLÓGICO SOBRE PERCEPCIONES, RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Autor: Libni Pérez Rodríguez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: libnip1@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6516-5308

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5428*

p.p. 392-402

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito producir un corpus epistemológico que emerja de las percepciones, retos y oportunidades vinculados a la integración de la Inteligencia Artificial en la docencia de la UNEFA. Se fundamentó en los aportes de Vera, Parga y Torres (2023), y se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico hermenéutico, siguiendo las cuatro fases propuestas por Fuster (2019). El estudio se realizó en la UNEFA-Cumaná, con tres informantes clave seleccionados intencionalmente. Las técnicas de recolección incluyeron revisión documental, observación participante y entrevistas a profundidad. Para el análisis se emplearon el análisis discursivo y la triangulación de hallazgos, garantizando validez mediante juicio de expertos. Los resultados evidencian que la IA es percibida como una herramienta con alto potencial para transformar la praxis docente, al favorecer metodologías activas y personalizadas. Sin embargo, se identifican retos significativos relacionados con infraestructura tecnológica insuficiente, brechas digitales y resistencias culturales. Se concluye que la construcción de un corpus epistemológico en torno a estas percepciones constituye un aporte teórico que orienta la integración responsable de la IA, promoviendo una praxis docente más inclusiva y pertinente frente a los retos del siglo XXI.

Descriptores: Inteligencia Artificial, corpus epistemológico, percepciones docentes, retos, oportunidades, educación universitaria.

EPISTEMOLOGICAL CORPUS ON PERCEPTIONS, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN UNIVERSITY TEACHING

Abstract

CITA EN APA:

Pérez Rodríguez, L. (2026). Corpus epistemológico sobre percepciones, retos y oportunidades de la integración de la inteligencia artificial en la docencia universitaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 392-402. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The purpose of this research was to produce an epistemological corpus emerging from the perceptions, challenges, and opportunities linked to the integration of Artificial Intelligence in teaching at UNEFA. Based on the contributions of Vera, Parga, and Torres (2023), it was developed under a qualitative approach, interpretive paradigm, and hermeneutic phenomenological method, following the four phases proposed by Fuster (2019). The study was conducted at UNEFA-Cumaná with three key informants selected intentionally. Data collection techniques included documentary review, participant observation, and in-depth interviews. Discursive analysis and triangulation of findings were used for analysis, ensuring validity through expert judgment. Results show that AI is perceived as a tool with high potential to transform teaching praxis by favoring active, personalized, and adaptive methodologies. However, significant challenges related to insufficient technological infrastructure and digital gaps are identified. It is concluded that the construction of an epistemological corpus around these perceptions constitutes a theoretical contribution that guides the responsible integration of AI, promoting a more inclusive and relevant teaching praxis in the face of 21st-century challenges.

Keywords: Epistemological corpus, Artificial Intelligence, university teaching, perceptions, educational challenges.

CORPUS ÉPISTÉMOLOGIQUE SUR LES PERCEPTIONS, DÉFIS ET OPPORTUNITÉS DE L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Résumé

Cette recherche avait pour but de produire un corpus épistémologique émergeant des perceptions, défis et opportunités liés à l'intégration de l'Intelligence Artificielle dans l'enseignement à l'UNEFA. Fondée sur les apports de Vera, Parga et Torres (2023), elle a été développée selon une approche qualitative, un paradigme interprétatif et une méthode phénoménologique herméneutique, suivant les quatre phases proposées par Fuster (2019). L'étude a été réalisée à l'UNEFA-Cumaná avec trois informateurs clés sélectionnés intentionnellement. Les techniques de collecte de données comprenaient la revue documentaire, l'observation participante et des entretiens approfondis. L'analyse discursive et la triangulation des résultats ont été utilisées, garantissant la validité par le jugement d'experts. Les résultats montrent que l'IA est perçue comme un outil à fort potentiel pour transformer la praxis enseignante en favorisant des méthodologies actives et personnalisées. Cependant, des défis significatifs liés à une infrastructure technologique insuffisante et aux fractures numériques sont identifiés. Il est conclu que la construction d'un corpus épistémologique autour de ces perceptions constitue un apport théorique qui oriente l'intégration responsable de l'IA, favorisant une praxis enseignante plus inclusive et pertinente face aux défis du XXIe siècle.

Mots-clés : Corpus épistémologique, Intelligence Artificielle, enseignement universitaire, perceptions, défis éducatifs.

CORPUS EPISTEMOLÓGICO SOBRE PERCEPÇÕES, DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo produzir um corpus epistemológico emergente das percepções, desafios e oportunidades vinculados à integração da Inteligência Artificial na docência da UNEFA. Fundamentou-se nas contribuições de Vera, Parga e Torres (2023) e desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, paradigma interpretativo e método fenomenológico hermenêutico, seguindo as quatro fases propostas por Fuster (2019). O estudo foi realizado na UNEFA-Cumaná com três informantes-chave selecionados intencionalmente. As técnicas de coleta incluíram revisão documental, observação participante e entrevistas em profundidade. Para a análise,

empregaram-se a análise discursiva e a triangulação de achados, garantindo validade mediante juízo de especialistas. Os resultados evidenciam que a IA é percebida como uma ferramenta com alto potencial para transformar a práxis docente, ao favorecer metodologias ativas e personalizadas. No entanto, identificam-se desafios significativos relacionados à infraestrutura tecnológica insuficiente e brechas digitais. Conclui-se que a construção de um corpus epistemológico em torno dessas percepções constitui um aporte teórico que orienta a integração responsável da IA, promovendo uma práxis docente mais inclusiva e pertinente frente aos desafios do século XXI.

Palavras-chave: Corpus epistemológico, Inteligência Artificial, docência universitária, percepções, desafios educacionais.

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad, la educación superior atraviesa un cambio de época y no meramente una época de cambios, impulsada por la vertiginosa aceleración tecnológica. La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en el ecosistema universitario ha dejado de ser una opción futurista para convertirse en un imperativo ontológico que está reconfigurando las dinámicas de construcción, gestión y diseminación del saber. Este fenómeno no implica solo una digitalización de contenidos, sino una transformación profunda en la arquitectura cognitiva de la enseñanza, donde la IA proporciona andamiajes metodológicos capaces de enriquecer la praxis educativa, facilitando una adaptación idiosincrásica a los estilos de aprendizaje del estudiantado de manera eficiente y disruptiva.

Sin embargo, la integración de la Inteligencia Artificial en la educación superior latinoamericana enfrenta una encrucijada crítica marcada por la brecha digital y la urgencia de gobernanza institucional. Mientras las universidades del Norte Global adoptan la IA para personalizar el aprendizaje, en la región persiste una fragmentación sistémica que profundiza las desigualdades estructurales si no se establecen marcos de competencias específicos (UNESCO IESALC, 2025). Esta disparidad no es solo tecnológica, sino epistémica, exigiendo que las instituciones venezolanas transiten de una adopción reactiva a una estrategia proactiva que garantice la soberanía pedagógica. En este escenario, la falta de políticas claras sobre el uso ético de algoritmos generativos convierte a la docencia universitaria en un terreno en disputa, donde la innovación debe equilibrarse necesariamente con la equidad y la inclusión social.

En el contexto específico de Venezuela, la adopción de estas tecnologías emergentes representa una oportunidad estratégica para elevar la calidad del aprendizaje y superar las barreras estructurales. La implementación de la IA en la enseñanza universitaria beneficia sistémicamente a la tríada educativa: estudiantes, profesores e institución. A través de ella, se optimiza la gestión académica, se promueve la colaboración interdisciplinaria y se democratiza el acceso a recursos de vanguardia. Uno de los beneficios cardinales de su instalación en las universidades del país es la posibilidad de personalizar el proceso formativo; mediante algoritmos adaptativos, los docentes pueden modular el contenido y la evaluación en tiempo real, ofreciendo una experiencia educativa que trasciende la estandarización industrial del siglo XX.

Asimismo, la IA permite brindar retroalimentación inmediata y continua, lo cual es vital para fomentar la metacognición y la autorregulación en los universitarios. Al integrar recursos innovadores como sistemas de tutoría inteligente, simulaciones inmersivas y analíticas de aprendizaje, se estimula el pensamiento crítico y la creatividad. En un entorno complejo como el venezolano, donde las dificultades logísticas y económicas a menudo limitan la presencialidad o el acceso a materiales físicos, la IA juega un rol democratizador fundamental, permitiendo romper las barreras geográficas y temporales para garantizar el derecho a una educación de calidad en entornos virtuales y bimodales.

No obstante, esta integración no está exenta de tensiones. La praxis docente en instituciones como la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA) se enfrenta al desafío de incorporar estas herramientas sin perder la esencia humanista y ética de la formación. A partir de esta realidad, surge la presente investigación, destinada a producir un corpus epistemológico que emerja de las percepciones, retos y oportunidades vinculados a la integración de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria.

Este estudio nace como una iniciativa para interpretar el fenómeno desde la subjetividad de los actores educativos, ubicándose en el paradigma Interpretativo y enmarcado en el método fenomenológico hermenéutico. Esta ruta metodológica permitirá develar los significados ocultos en la cotidianidad del aula para, posteriormente, construir una teorización epistemológica que oriente la praxis. Para ello, se plantean las siguientes interrogantes rectoras que guían la indagación:

¿Cómo reflexionar sobre las creencias y valores previos de los docentes respecto a la integración de la inteligencia artificial, con el fin de establecer un marco de autoconciencia que permita un abordaje crítico y responsable del fenómeno investigado? ¿Cuál es la percepción fenomenológica que tienen los docentes universitarios sobre el uso de la inteligencia artificial en su praxis diaria? ¿Cuáles son las estructuras subyacentes y los desafíos ontológicos que facilitan o dificultan la integración de la IA en la docencia de la UNEFA? y, finalmente, ¿Cuál es el constructo teórico que haga posible una integración armónica, ética y efectiva de la IA en la praxis docente universitaria?

PRODUCCIÓN TEÓRICA

Integración de la Inteligencia Artificial en las Universidades Venezolanas: Un Enfoque Transformador

La Inteligencia Artificial (IA) ha emergido como una herramienta fundamental en diversos sectores, mostrando un potencial significativo para transformar el ámbito educativo, especialmente en un contexto como el venezolano, donde los desafíos socioeconómicos y tecnológicos demandan nuevas soluciones. En efecto, la integración de la IA en las universidades venezolanas no solo puede optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también puede contribuir a la formación de una ciudadanía más crítica y comprometida con la realidad nacional. Para lograr esta integración, es requisito *sine qua non* abordar las diversas corrientes epistemológicas que facilitan un entendimiento profundo sobre cómo la IA puede ser un motor de cambio en la educación superior en Venezuela.

En este contexto, para la integración de la IA en la educación superior es necesario revisitar las diversas teorías que destacan la necesidad de redefinir los procesos de enseñanza. Entre ellas, la teoría constructivista, representada por autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, propone que la educación debe centrarse en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, en lugar de ser un proceso de transmisión bancaria. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia a través de la interacción social y el uso de herramientas mediadoras, como la tecnología. En este sentido, la IA actúa como un "otro más capaz" o una herramienta de mediación simbólica que fomenta el aprendizaje autónomo y personalizado. Por ejemplo, los sistemas de aprendizaje adaptativo modifican el contenido y la metodología de enseñanza en función de las necesidades individuales (ZDP), permitiendo un proceso de aprendizaje más efectivo y significativo.

Desde una perspectiva epistemológica renovada, el Conectivismo se reconfigura ante la irrupción de la Inteligencia Artificial, entendida ahora como un nodo cognitivo no humano dentro de la red de aprendizaje. Bermeo-Paucar et al. (2024) postulan que estamos ante una 'quinta ola' de innovación pedagógica donde la IA no es una mera herramienta instrumental, sino un agente que co-construye conocimiento en simbiosis con el estudiante. Esta visión supera la dicotomía hombre-máquina, planteando que el aprendizaje reside en la

capacidad de conectar nodos de información especializados, sean biológicos o artificiales, y de discernir críticamente la validez de los patrones emergentes. Así, la ecología del aprendizaje se expande, obligando al docente a dejar de ser la fuente única de saber para convertirse en el arquitecto de conexiones significativas que orquesta la interacción entre la inteligencia humana y los algoritmos generativos.

Desde una perspectiva socio-cultural, se enfatiza la importancia del contexto y la cultura en el aprendizaje. Morin (2008) argumenta que la "educación debe abordar la complejidad de la realidad y preparar a los estudiantes para enfrentarse a desafíos interrelacionados" (p. 112). Aquí se resalta la importancia de una educación que no solo imparta conocimientos teóricos, sino que también prepare a los estudiantes para entender y navegar entre las complejidades del mundo real. Esto implica desarrollar habilidades críticas, como el pensamiento sistémico, la capacidad de resolver problemas interrelacionados y la adaptación a un entorno en constante cambio. La educación debe ir más allá de las asignaturas individuales y fomentar una comprensión holística que permita a los estudiantes enfrentarse a los desafíos interconectados que probablemente encontrarán en su vida personal y profesional.

En este sentido, la teoría crítica, representada por pedagogos como Paulo Freire, acentúa la importancia de la reflexión crítica y la acción en la educación. Freire (1992) sostiene que la instrucción debe ser un acto de emancipación, donde los estudiantes sean empoderados para cuestionar y transformar su realidad. La integración de la IA en las universidades venezolanas debe también considerar las implicaciones éticas de su uso. Es crucial que se discutan los sesgos que pueden estar presentes en los algoritmos de IA y cómo estos pueden perpetuar desigualdades existentes. Por lo tanto, es ineludible establecer un marco ético que guíe la implementación de tecnologías de IA en la educación. Esto incluye la formación y capacitación de docentes y estudiantes en el uso responsable de la tecnología, así como la creación de políticas que promuevan la inclusión y la equidad en el acceso a herramientas educativas.

Principios cruciales para la integración de la inteligencia artificial en la praxis educativa universitaria venezolana

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la praxis educativa universitaria en Venezuela presenta oportunidades significativas, así como desafíos particulares. Para que esta integración sea exitosa y sostenible, es esencial considerar ciertos principios rectores que guiarán su implementación en un marco de calidad y equidad.

a) Equidad y accesibilidad. Este es un principio fundamental en la integración de la IA, puesto que garantiza que todas las comunidades educativas tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios. La inequidad en el acceso a tecnologías puede acentuar las brechas existentes entre diferentes grupos socioeconómicos, creando una nueva forma de exclusión cognitiva.

b) Formación continua de docentes. La capacitación de los docentes es crucial para que puedan utilizar la IA de manera efectiva en su enseñanza. La formación debe ser continua y adaptativa, abordando tanto aspectos técnicos como pedagógicos y éticos relacionados con la IA. La formación docente es la piedra angular para la adopción exitosa de la IA en la educación, ya que permite a los educadores sentirse seguros y empoderados en el uso de estas tecnologías (Tejedor et al., 2020).

c) Ética y privacidad. La ética en el uso de la IA es un principio esencial e innegociable. Los docentes y administradores universitarios deben ser conscientes de los dilemas éticos relacionados con la recopilación de datos, la privacidad y la seguridad de la información de los estudiantes. Acevedo Carrillo et al. (2025) sostienen que la gobernanza ética de la IA es imperativa para mitigar sesgos algorítmicos y proteger la privacidad de los datos estudiantiles.

d) Colaboración interdisciplinaria. La integración de la IA debe involucrar la colaboración entre diversas disciplinas, como la educación, la ingeniería, la psicología y la informática. Esta sinergia fomenta el desarrollo de soluciones más efectivas y adaptadas a las necesidades reales del aula, superando la visión tecnocrática aislada.

e) Evaluación continua y adaptativa. La evaluación del impacto de la IA en la enseñanza y el aprendizaje debe ser un proceso recursivo. Es necesario recopilar y analizar datos sobre la efectividad de las herramientas de IA y ajustar la implementación según los resultados, asegurando que la tecnología sirva al propósito pedagógico y no al revés (Morales y Vázquez, 2020).

Redefinición del perfil del docente universitario en la educación digital

La evolución de la educación digital en el siglo XXI ha exigido una profunda redefinición del perfil del docente. Este cambio no se limita a la adopción instrumental de nuevas tecnologías, sino que implica un enfoque más holístico que integre habilidades pedagógicas, tecnológicas y sociales. Entre las nuevas competencias cruciales exigibles para el docente de este milenio, se destacan:

- **Competencia Digital Crítica:** Los docentes necesitan dominar herramientas y plataformas digitales no solo operativamente, sino críticamente, entendiendo la lógica algorítmica subyacente.
- **Facilitadores del Aprendizaje Activo:** El rol del docente se transforma de transmisor de conocimientos a curador y facilitador del aprendizaje, donde el estudiante asume un protagonismo activo en su proceso educativo.
- **Gestión del Aprendizaje Personalizado:** La educación digital permite la personalización masiva del aprendizaje. Los docentes deben ser capaces de interpretar analíticas de aprendizaje para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales (Siemens, 2014).
- **Fomento de la Colaboración:** En la educación digital, los docentes deben promover un espíritu colaborativo, facilitando la creación de comunidades de aprendizaje en red que trasciendan el aula física.
- **Desarrollo de Habilidades Socioemocionales:** En un entorno tecnificado, la dimensión humana cobra mayor relevancia. Los docentes deben estar preparados para abordar la diversidad y fomentar un entorno inclusivo, empático y respetuoso.

RECORRIDO METODOLÓGICO

Naturaleza Onto-Epistemológica de la Investigación

La presente investigación se cimenta sobre una arquitectura metodológica que trasciende la mera descripción de variables para adentrarse en la comprensión profunda de la realidad educativa. Dado que el objeto de estudio —la integración de la Inteligencia Artificial en la docencia universitaria— es un fenómeno dinámico, subjetivo y socialmente construido, el abordaje se inscribe en el enfoque cualitativo. Siguiendo a Sandín (2003), este enfoque permite explorar los fenómenos desde el interior de las personas que los experimentan, asumiendo que la realidad no es un ente externo e inmutable, sino una construcción intersubjetiva mediada por las creencias, temores y expectativas de los actores sociales.

En coherencia con esta postura, el estudio se adscribe al paradigma interpretativo. Este paradigma rompe con la linealidad positivista para asumir una ontología relativista, donde existen múltiples realidades construidas por los docentes de la UNEFA en su interacción diaria con la tecnología. Epistemológicamente, se adopta una postura transaccional y subjetivista, reconociendo que el conocimiento emerge de la interacción dialógica entre la investigadora y los informantes clave. Como sostienen Guba y Lincoln (1994), el objetivo no es predecir ni controlar la integración de la IA, sino interpretar los significados que los docentes otorgan a esta disrupción tecnológica en su praxis pedagógica.

El Método: Fenomenología Hermenéutica

Para desentrañar las estructuras de significado subyacentes en la experiencia docente, se seleccionó el método fenomenológico hermenéutico. Esta elección se justifica en la necesidad de combinar la descripción de la experiencia vivida (*fenomenología*) con la interpretación de su sentido profundo (*hermenéutica*). Basándose en los postulados de Van Manen (2003) y Heidegger, este método permite ir más allá de la apariencia técnica de la IA para comprender cómo esta tecnología altera el "ser-en-el-mundo" del docente universitario.

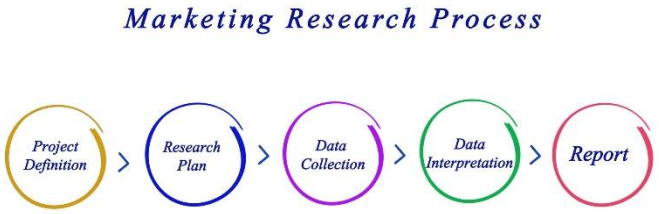
La operatividad del método se rigió estrictamente por las cuatro fases propuestas por **Fuster (2019)**, las cuales dotan de rigor científico al proceso investigativo:

1. **Etapa Previa (Clarificación de Presupuestos):** En esta fase inicial, la investigadora realizó un ejercicio de *epojé* o suspensión del juicio, poniendo entre paréntesis sus propias concepciones y prejuicios sobre la Inteligencia Artificial. Esto fue crucial para abordar el fenómeno con una mirada prístina, evitando contaminar las narrativas de los docentes con expectativas tecnofílicas o tecnofóbicas preexistentes.

2. **Etapa Descriptiva (Recogida de la Experiencia Vivida):** Se procedió a la inmersión en el campo (UNEFA-Cumaná) para capturar las descripciones protocolares de la experiencia. Aquí, el foco no estuvo en las teorías abstractas sobre la IA, sino en la vivencia concreta, cotidiana y pre-reflexiva de los docentes al enfrentarse a herramientas algorítmicas en el aula.

3. **Etapa Estructural (Reflexión sobre la Experiencia Vivida):** Esta fase constituyó el núcleo hermenéutico del estudio. Se realizó un análisis temático macro y micro, descomponiendo las narrativas en unidades de significado para identificar las estructuras esenciales del fenómeno. Se buscó responder a la pregunta: ¿qué hace que esta experiencia de integración tecnológica sea lo que es y no otra cosa?

4. **Etapa de Discusión (Escribir y Reflexionar):** Finalmente, se procedió a la construcción del corpus epistemológico, integrando las voces de los informantes con la literatura especializada (Vera, Parga, Torres) y la interpretación de la investigadora, generando una fusión de horizontes que da sentido a la nueva realidad educativa.



Escenario y Actores Sociales (Informantes Clave)

El contexto espacial de la investigación fue la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA), específicamente en el Núcleo Cumaná. Este escenario fue seleccionado intencionalmente debido a su carácter estratégico en la formación de profesionales integrales y su naturaleza cívico-militar, lo cual añade matices particulares a la adopción de tecnologías disruptivas, tensionando la disciplina institucional con la innovación digital.

Los sujetos de estudio no fueron considerados como una muestra estadística representativa, sino como informantes clave poseedores de un saber experiencial profundo. La selección se realizó mediante un muestreo intencional y opinático, bajo los siguientes criterios de inclusión: (a) Ser docente activo en la UNEFA con más de 5 años de experiencia; (b) Haber utilizado o intentado integrar herramientas de IA en su planificación o evaluación; y (c) Manifestar disposición voluntaria para narrar sus vivencias.

A partir de estos criterios, se seleccionaron tres (03) docentes, cuyas identidades han sido resguardadas bajo seudónimos para garantizar la confidencialidad ética:

- **Informante "Innovador" (IC-01):** Docente del área de ingeniería, proactivo en el uso de

tecnologías, ve la IA como una extensión cognitiva.

- **Informante "Crítico" (IC-02):** Docente del área de ciencias sociales, escéptico ante la automatización, preocupado por la ética y el plagio.
- **Informante "Pragmático" (IC-03):** Docente del área administrativa, utiliza la IA instrumentalmente para optimizar tiempos, sin profundizar en su epistemología.

Esta diversidad de perfiles permitió triangular perspectivas divergentes, enriqueciendo la saturación de las categorías emergentes.

Técnicas e Instrumentos de Aprehensión de la Información

Para capturar la riqueza fenomenológica del objeto de estudio, se desplegó una triangulación de técnicas cualitativas:

1. **Entrevista a Profundidad:** Concebida como un encuentro dialógico y empático entre la investigadora y los informantes. Se utilizó un guion de preguntas generadoras semiestructuradas, diseñado para explorar las dimensiones ontológicas (¿qué es la IA para usted?), axiológicas (¿qué valores están en juego?) y praxeológicas (¿cómo cambia su forma de enseñar?). Las entrevistas fueron grabadas en audio digital y transcritas literalmente (verbatim) para preservar la fidelidad del discurso.
2. **Observación Participante:** La investigadora se inmergió en los espacios académicos (aulas físicas y virtuales) para observar *in situ* las interacciones docente-estudiante mediadas por tecnología. Se llevó un **Cuaderno de Notas (Diario de Campo)** donde se registraron no solo los hechos observables, sino también las atmósferas, las resistencias no verbales y las dinámicas de poder que surgen al introducir la IA.
3. **Revisión Documental:** Se analizaron documentos institucionales, planificaciones didácticas y normativas internas de la UNEFA para contrastar el discurso oficial sobre la innovación tecnológica con la realidad narrada por los docentes.

Procedimiento de Análisis e Interpretación de la Información

El tratamiento de la información no siguió una lógica lineal, sino un proceso recursivo y circular (Círculo Hermenéutico). Siguiendo las directrices de Martínez Miguélez (2006) y Fuster (2019), se ejecutaron los siguientes pasos analíticos:

- **Categorización:** Se realizó una lectura flotante y repetida de las transcripciones para identificar unidades de sentido recurrentes. Estas unidades fueron etiquetadas con códigos preliminares que luego se agruparon en categorías emergentes (ej. "Temor al desplazamiento", "Personalización del aprendizaje", "Brecha de infraestructura").
- **Estructuración:** Las categorías se organizaron en estructuras lógicas o redes semánticas que revelan la relación entre las partes y el todo. Aquí se identificó la estructura esencial del fenómeno: la tensión entre la innovación pedagógica y la precariedad tecnológica.
- **Contrastación (Triangulación):** Se contrastaron los hallazgos de los tres informantes entre sí (triangulación de fuentes) y estos, a su vez, con los referentes teóricos de vanguardia (Conectivismo 5.0, Teoría Crítica de la Tecnología). Este cruce dialéctico permitió elevar los datos empíricos a un nivel de abstracción teórica.
- **Teorización:** Finalmente, se procedió a la síntesis creativa, construyendo el **Corpus Epistemológico** que da título a la investigación. Este corpus no es una mera descripción, sino una red de proposiciones teóricas que explican las nuevas ontologías de la docencia en la era de la inteligencia artificial.

Criterios de Rigor Científico

Para garantizar la calidad y la legitimidad científica del estudio, se atendieron los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln para la investigación naturalista:

- **Credibilidad:** Se aseguró mediante la estancia prolongada en el campo y la devolución sistemática de las interpretaciones a los informantes para que validaran si se sentían reconocidos en los hallazgos (Member Checking).
- **Transferibilidad:** Se logró mediante la "descripción densa" del contexto y los participantes, permitiendo que otros investigadores evalúen la posibilidad de transferir estos hallazgos a contextos universitarios similares en Venezuela o Latinoamérica.
- **Confirmabilidad:** Se mantuvo un rastro de auditoría detallado (grabaciones, transcripciones, notas de campo) que permite a observadores externos verificar que las interpretaciones emergen genuinamente de los datos y no de los prejuicios de la investigadora.

Consideraciones Éticas

La investigación se adhirió estrictamente a los principios bioéticos de respeto, beneficencia y justicia. Se solicitó el Consentimiento Informado por escrito a cada participante, explicándoles los propósitos del estudio y garantizándoles el anonimato absoluto y la confidencialidad de sus datos. Asimismo, se asumió el compromiso ético de que los resultados de este corpus epistemológico sean devueltos a la comunidad universitaria de la UNEFA para fomentar procesos de reflexión y mejora institucional.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados e interpretados los hallazgos obtenidos por medio de la entrevista estructurada a profundidad, observación participante y revisión documental, se arriba a las siguientes consideraciones finales:

En cuanto a la percepción de los docentes, se revela un reconocimiento de su potencial transformador, pero matizado por una profunda necesidad de formación ética. La comunidad docente intuye el poder de la IA para personalizar, flexibilizar y democratizar la educación universitaria, pero enfrenta simultáneamente un escenario de incertidumbre y precautela. La visión compartida en las voces de los informantes, respaldada por autores como Parga (2023), señala que la adopción responsable de la IA no es un acto automático, sino un proceso cultural que requiere un marco ético sólido para proteger los derechos y el bienestar de los estudiantes.

Por ello, las categorías que emergen de los resultados reflejan un escenario dialéctico: potencial versus desafío. La percepción docente reconoce el inmenso poder de la IA, pero demanda una formación en competencias digitales que vaya más allá de lo técnico. La visión futura proyecta un horizonte donde la educación será más inclusiva y flexible, pero esta visión requiere una base sólida construida con compromiso institucional y participación activa. Es evidente que estamos en los albores de una transformación profunda, donde la tecnología debe ser un medio para fortalecer los valores humanos, la equidad y la justicia social.

Desde esta percepción favorable, es imperativo aprovechar la disposición al cambio mediante la implementación de estrategias estructuradas en fases, pilotajes y capacitación continua. Solo a través de procesos reflexivos y graduales se logrará una aceptación profunda y duradera. Asimismo, es requisito *sine qua non* diseñar programas integrales de formación que abarquen aspectos filosófico-epistemológicos, construyendo una cultura ética y consciente sobre la utilización de la IA.

Con relación a la estructura subyacente del fenómeno, se revela una brecha entre la potencialidad tecnológica y la capacidad institucional instalada. Según el análisis, existe una clara insuficiencia en infraestructura y políticas de gobernanza. Desde una visión epistemológica, esto implica la necesidad imperante de construir una cultura institucional que integre el conocimiento tecnológico con la participación democrática. Por ello, es impostergable establecer marcos institucionales robustos que incluyan políticas de ética, protección de datos y soberanía tecnológica.

Finalmente, la visión teórico-epistemológica sugiere que la integración de la IA en la praxis docente requiere un paradigma sociocrítico y conectivista. La IA puede facilitar aprendizajes autónomos, pero solo si se fundamenta en un marco ético que priorice el respeto por la diversidad. Esto implica que las prácticas docentes con IA deben estar guiadas por una epistemología que celebre el conocimiento humano y la interacción social como pilares esenciales. En definitiva, la integración de la IA en la UNEFA representa una oportunidad extraordinaria si se gestiona como un sistema complejo, donde la tecnología sirve para potenciar lo mejor de nuestra humanidad y preparar a las futuras generaciones para los desafíos inciertos del siglo XXI.

REFERENCIAS

Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A., & Araujo Rossel, S. A. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. Revista InveCom, 6(1), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755

Bermeo-Paucar, J., Pérez-Martínez, L., & Villalobos Antúnez, J. V. (2024). Inteligencia Artificial Educativa. "Quinta ola", Conectivismo e Innovación Digital Pedagógica. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1599

Burgos, J. (2019). Modelo de gestión basado en el enfoque de las Organizaciones Inteligentes en América Latina. [Tesis Doctoral, Universidad Tecana American].

Cedeño Meza, J. G., Maitta Rosado, I. S., Vélez Zambrano, M. L., & Palomeque Zambrano, J. Y. (2024). Investigación universitaria con inteligencia artificial. Revista Venezolana De Gerencia, 29(106), 817-830. https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.23

Coddou, A. (2023). Nuevas tecnologías y derecho a la educación: El caso de la IA. [Ponencia]. Curso "Educación y Derecho Internacional de los Derechos Humanos", Universidad Austral de Chile.

Flores, J. (2022). Ética y prospectiva de la inteligencia artificial en la educación. Universidad de Salamanca.

Freire, P. (1992). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos Y Representaciones, 7(1), 201–229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

García, J., Alor, L., & Cisneros, Y. (2023). Percepción de los tutores virtuales sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria. Company Games & Business Simulation Academic Journal, 3(1), 49-58.

Jay, W., Padilla, M. G., & Rodelo, M. K. (2024). Políticas públicas ante la Revolución de la inteligencia artificial en Colombia. Revista Venezolana De Gerencia, 29(106), 865-880.

Kolb, D. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Prentice Hall.

Morales, A., & Vázquez, M. (2020). Ética en la inteligencia artificial: una guía para educadores en el siglo XXI. Tecnología Educativa y Sociedad, 23(1), 15-29.

Morin, E. (2008). La mente bien ordenada. Tusquets.

Parga, R. (2023). La inteligencia artificial en el sistema educativo venezolano: oportunidades y amenazas. Revista Eduweb, 17(4), 9-15.

Rivas, A., Buchbinder, N., & Barrenechea, I. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. ProFuturo y OEI.

Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. Revista Venezolana de Gerencia, 27(Especial 8), 1420-1434.

Siemens, G. (2014). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. Revista Internacional de Tecnología Instruccional y Aprendizaje a Distancia, 2(1), 3-10.

Tejedor, S., & Gómez, J. (2020). Formación docente e inteligencia artificial: desafíos y perspectivas para el futuro de la educación. Revista Internacional de Investigación Educativa, 5(2), 78-92.

Torres, J. (2023). La inteligencia artificial (IA) en la Educación Superior: Retos y Oportunidades. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO.

UNESCO IESALC. (2025). Los retos de la IA en la educación superior y el imperativo de los marcos de competencias. UNESCO.

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. Revista Electrónica Transformar, 4(1), 17–34.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA; UNA REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LATINOAMÉRICA.

Autor: Limedis de Jesús Castillo Mendoza

Filiación: Universidad de La Guajira

Riohacha, La Guajira (Colombia)

Correo electrónico: ljcastillom@uniguajira.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6900-3045

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5429*

p.p. 403 - 417

Resumen

En el contexto educativo latinoamericano, la comprensión lectora representa una de las habilidades fundamentales; diversos estudios han abordado la necesidad de fortalecerla a través de estrategias didácticas. En este marco, se realizó una revisión de la literatura comprendida entre los años 2020 y 2025, permitiendo identificar enfoques, metodologías y resultados aplicados en distintos países de la región. El objetivo fue indagar los aportes y hallazgos de antecedentes investigativos en materia del estudio de la didáctica de la comprensión lectora en la educación básica primaria en el ámbito escolar de América Latina, mediante una revisión sistematizada de artículos científicos y tesis publicadas en el periodo mencionado. Se revisaron 30 documentos (artículos científicos y tesis académicas) disponibles en repositorios institucionales y bases indexadas. La selección se basó en criterios de actualidad (2020-2025), pertinencia temática y ubicación geográfica. Se aplicó un análisis cualitativo de contenido, registrando variables como autor y año, título, enfoque metodológico, tipo y diseño de investigación, población, instrumentos utilizados y principales aportes o conclusiones. La información fue organizada en tablas comparativas para facilitar la sistematización y la identificación de patrones. Los estudios destacan el uso de estrategias lúdicas, colaborativas y tecnológicas. Además, se evidenció que los enfoques activos y contextualizados son más exitosos en zonas rurales y con poblaciones vulnerables. La formación docente, la planificación didáctica y la integración de recursos tecnológicos fueron señalados como factores claves en la mejora del rendimiento lector. La revisión permitió concluir que la mayoría de los estudios coinciden en la importancia de considerar el contexto sociocultural del estudiante, estructurar adecuadamente las fases de la lectura y fortalecer la formación pedagógica del docente. Se requiere del compromiso institucional, la innovación

CITA EN APA:

Castillo Mendoza, L. d. J. (2026). Estrategias didácticas para la comprensión lectora; una revisión de la educación básica en latinoamérica. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 403-417. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

metodológica y la evaluación continua como componentes esenciales para avanzar hacia una educación de calidad.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias didácticas, contexto sociocultural, educación latinoamericana, niveles de lectura.

DIDACTIC STRATEGIES FOR READING COMPREHENSION: A REVIEW OF BASIC EDUCATION IN LATIN AMERICA

Abstract

In the Latin American educational context, reading comprehension represents one of the fundamental skills. Various studies have addressed the need to strengthen it through didactic strategies. In this context, a literature review was conducted covering the years 2020 to 2025, allowing for the identification of approaches, methodologies, and results applied in different countries in the region. The objective was to investigate the contributions and findings of previous research regarding the study of the didactics of reading comprehension in primary education within the school environment in Latin America, through a systematized review of scientific articles and theses published between 2020 and 2025. A total of 30 documents (scientific articles and academic theses) available in institutional repositories and indexed databases were reviewed. The selection was based on criteria of relevance, recency (2020–2025), and geographical location. A qualitative content analysis was applied, recording variables such as author and year, title, methodological approach, type and design of research, population, instruments used, and main contributions or conclusions. The information was organized into comparative tables to facilitate systematization and pattern identification. The studies highlighted the use of playful, collaborative, and technological strategies. It was also found that active and contextualized approaches are more successful in rural areas and with vulnerable populations. Teacher training, didactic planning, and the integration of technological resources were identified as key factors in improving reading performance. The review concluded that the majority of studies agree on the importance of considering the student's sociocultural context, adequately structuring the phases of reading, and strengthening teachers' pedagogical training. Institutional commitment, methodological innovation, and continuous evaluation are required as essential components to advance toward quality education.

Keywords: reading comprehension, didactic strategies, sociocultural context, Latin American education, reading levels.

STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LA COMPRÉHENSION DE LECTURE : UNE REVUE DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AMÉRIQUE LATINE

Résumé

Dans le contexte éducatif latino-américain, la compréhension de lecture représente l'une des compétences fondamentales. Diverses études ont abordé la nécessité de la renforcer à travers des stratégies didactiques. Dans ce cadre, une revue de la littérature couvrant les années 2020 à 2025 a été réalisée, permettant d'identifier les approches, méthodologies et résultats appliqués dans différents pays de la région. L'objectif était d'examiner les apports et les résultats des recherches antérieures portant sur la didactique de la compréhension de lecture au niveau de l'enseignement primaire, dans le contexte scolaire en Amérique latine, à travers une revue systématisée

d’articles scientifiques et de thèses publiés entre 2020 et 2025. Au total, 30 documents (articles scientifiques et thèses académiques) disponibles dans des répertoires institutionnels et des bases de données indexées ont été analysés. La sélection s’est fondée sur des critères d’actualité (2020–2025), de pertinence thématique et de localisation géographique. Une analyse qualitative de contenu a été appliquée, enregistrant des variables telles que l’auteur et l’année, le titre, l’approche méthodologique, le type et le design de recherche, la population, les instruments utilisés et les principales contributions ou conclusions. Les informations ont été organisées dans des tableaux comparatifs pour faciliter la systématisation et l’identification des tendances. Les études ont mis en évidence l’utilisation de stratégies ludiques, collaboratives et technologiques. Il a également été constaté que les approches actives et contextualisées sont plus efficaces dans les zones rurales et auprès des populations vulnérables. La formation des enseignants, la planification didactique et l’intégration des ressources technologiques ont été identifiées comme des facteurs clés pour améliorer les performances en lecture. La revue a permis de conclure que la majorité des études s'accordent sur l’importance de prendre en compte le contexte socioculturel de l’élève, de structurer adéquatement les phases de la lecture et de renforcer la formation pédagogique des enseignants. Un engagement institutionnel, une innovation méthodologique et une évaluation continue sont nécessaires en tant qu’éléments essentiels pour progresser vers une éducation de qualité.

Mots-clés : compréhension de lecture, stratégies didactiques, contexte socioculturel, éducation latino-américaine, niveaux de lecture.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA: UMA REVISÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA

Resumo

No contexto educacional latino-americano, a compreensão leitora representa uma das habilidades fundamentais; diversos estudos abordaram a necessidade de fortalecê-la por meio de estratégias didáticas. Neste contexto, realizou-se uma revisão da literatura entre os anos de 2020 e 2025, permitindo identificar abordagens, metodologias e resultados aplicados em diferentes países da região. O objetivo foi investigar as contribuições e achados de pesquisas anteriores sobre o estudo da didática da compreensão leitora no ensino fundamental no âmbito escolar na América Latina, mediante uma revisão sistematizada de artigos científicos e teses publicadas entre 2020 e 2025. Foram revisados 30 documentos (artigos científicos e teses acadêmicas) disponíveis em repositórios institucionais e bases indexadas. A seleção baseou-se em critérios de atualidade (2020-2025), pertinência temática e localização geográfica. Aplicou-se uma análise qualitativa de conteúdo, registrando variáveis como autor e ano, título, abordagem metodológica, tipo e desenho de pesquisa, população, instrumentos utilizados e principais contribuições ou conclusões. As informações foram organizadas em tabelas comparativas para facilitar a sistematização e a identificação de padrões. Os estudos destacam o uso de estratégias lúdicas, colaborativas e tecnológicas. Além disso, evidenciou-se que as abordagens ativas e contextualizadas são mais bem-sucedidas em zonas rurais e com populações vulneráveis. A formação de professores, o planejamento didático e a integração de recursos tecnológicos foram apontados como fatores-chave na melhoria do desempenho leitor. A revisão permitiu concluir que a maioria dos estudos concorda com a importância de considerar o contexto sociocultural do estudante, estruturar adequadamente as fases da leitura e fortalecer a formação pedagógica do docente. Requer-se compromisso institucional, inovação metodológica e avaliação contínua como componentes essenciais para avançar rumo a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: compreensão leitora, estratégias didáticas, contexto sociocultural, educação latino-americana, níveis de leitura.

Introducción

El presente artículo, tiene como propósito principal indagar en investigaciones recientes la temática de la didáctica de la comprensión lectora en la educación primaria, básica secundaria y media en el ámbito escolar latinoamericano. La revisión sistemática de la literatura entre 2020 y 2025 revela que las estrategias activas, lúdicas, colaborativas y tecnológicas han sido las más efectivas, porque se adaptan al contexto sociocultural de los estudiantes y a las diferentes fases de la lectura. El tema central o problema que aborda este documento subyace en la existencia de niveles bajos y desalentadores de comprensión lectora por parte de los estudiantes de educación básica, situación preocupante para las instituciones educativas y los ministerios de educación de la región.

Por tanto, cuando se parte de la premisa que la lectura no constituye un proceso automático donde se garantiza la comprensión (Gutiérrez, 2022), la revisión teórica permite identificar aquellos enfoques y técnicas pedagógicas concretas y positivas que fomentan el desarrollo de las habilidades de comprensión en los estudiantes de la básica primaria en el contexto latinoamericano. En efecto, la intención se traduce en recolectar de la comunidad científica los aportes y evidencias significativas relacionadas con la problemática, a los fines de realizar un análisis profundo sobre el conocimiento acumulado hasta ahora sobre el tema.

Acercamiento a la realidad

La comprensión lectora siempre ha sido objeto de interés por parte de los actores educativos en los diferentes niveles del sistema educativo, de allí que "a nivel mundial, comprender una lectura se ha convertido en un desafío para los estudiantes en etapas educativas básicas. Esta competencia es fundamental y debe inculcarse desde el comienzo de la escolaridad" (Ferroni y Jaichenco, 2020, p. 229).

Entonces, el estudio de la comprensión lectora ha sido un tema recursivo para la investigación científica de problemáticas educativas, donde permanentemente se buscan nuevas estrategias para facilitar su desarrollo como parte del proceso de formación de los estudiantes desde sus primeros años de estudio.

En virtud de lo anterior, la comprensión de textos hace referencia a la lectura como un proceso cognitivo que presenta dificultad por la cantidad de operaciones mentales que intervienen en el intento de dar significado al texto que se lee (Rojas 2022). Por su parte Pacheco (2019), afirma que "la lectura es una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior como inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras" (p. 35).

Ahora bien, a pesar que la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto (Vegas, 2015); generando una problemática porque el objetivo principal de la comprensión lectora es la interpretación, es decir, extraer el significado del texto que se lee, porque saber leer no significa sólo ser capaz de descifrar y pronunciar correctamente una secuencia de grafías, sino que se necesita la capacidad de comprender lo que se ha leído, reconstruir el significado global del texto, identificar la idea central que el autor quiere transmitir, entre otras.

Entonces, la comprensión involucra el proceso de aprender ideas relacionadas en un texto y crear significado asociándolas con ideas que tienes en una constante interacción del lector con el texto, sin importar cuán largo o corto sea el párrafo. Cabe destacar, que la comprensión surge cuando el lector construye significados en su interacción con el texto,

asociando la información presentada por el autor con la información almacenada en sus cabezas; por eso leer, es un acto de pensamiento, porque implica conducir una serie de pensamientos, interpretaciones y construcciones de un mensaje escrito a partir de la información proporcionada por el texto, lo que trasciende del simple acto de descifrar símbolos y palabras.

Por su parte, Reátegui (2020) afirma que "La lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, permite construir no solo palabras, frases y oraciones, sino que también significados y sentidos, la lectura permite la comprensión eficaz del entorno sociocultural" (p. 1). Entonces, se puede afirmar que la lectura es el medio mediante el cual es posible alcanzar altos niveles de comprensión, una de las capacidades fundamentales que adquieren los estudiantes en su proceso de formación y que sirve para lograr conocimientos en otras áreas del saber.

Ahora bien, en los últimos tiempos la mayoría de los países latinoamericanos han detectado una deficiente comprensión lectora de los estudiantes (Monge, 2021); un problema prioritario de la enseñanza básica. Esta situación preocupa en el ámbito educativo, tal como expresan Cantú et al (2017) cuando sostienen que la comprensión lectora es imprescindible para el avance del estudiante en su formación académica, está en todas las áreas curriculares, y cuando no es e domina se tienen dificultades para asumir el estudio y el aprendizaje autónomo, en consecuencia, disminuye su aprovechamiento académico.

En la revisión de la literatura científica, Muñoz (2007) ya había socializado algunos factores involucrados con la problemática, como la falta de lectura, el desinterés por la misma y los pocos manejos de una metodología clara y específica implementada desde el primer ciclo de enseñanza básica. Estos señalamientos constituyen un aporte valioso para identificar las principales causas de la problemática, porque además de las conductas que asumen los niños con respecto a la lectura y su comprensión, se destaca la función de la estrategia didáctica y pedagógica que utilizan los docentes.

En efecto, los docentes juegan un papel clave para resolver el problema de comprensión lectora, porque son los profesionales encargados de formar estudiantes competentes utilizando diferentes y adecuadas estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los educandos (Agreda, 2020; Pamplona et al, 2019). En el caso de Zabala y Zubillaga (2017), las estrategias didácticas deben estar enfocadas en cumplir objetivos en un contexto de enseñanza y aprendizaje; además, de ser utilizadas por los educadores y discentes, clasificándolas en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

De tal manera, que la estrategia didáctica constituye uno de los factores determinantes en el nivel de comprensión lectora por parte de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo. Báez y Flórez (2021) señalan la importancia de construir estrategias para la lectura comprensiva, donde el docente como el estudiante conozcan el nivel al cual se llega en cada lectura realizada, diseñando nuevas estrategias que facilitan y mejoran la capacidad de lograr una mejor habilidad o competencia de comprensión lectora. Carney (2022) afirma que las habilidades "son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento por que han sido desarrolladas a través de la práctica (lo cual requiere del uso de estrategias)" (p. 17).

A nivel de Latinoamérica, específicamente en el contexto colombiano, los aprendizajes de los estudiantes son visibilizados por medio de las evaluaciones nacionales e internacionales, como el caso de las pruebas PISA, realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este organismo define la competencia lectora como la capacidad para comprender, manejar y reflexionar sobre textos escritos (Agreda, 2020, p. 6). Las pruebas PISA aplicadas en Colombia en el año 2022, evidenciaron en sus resultados las deficiencias que los estudiantes colombianos tienen en la lectura comprensiva,

quedando por debajo de la media general de la prueba.

Otros estudios realizados en el año 2022, dejan en evidencia que en Colombia poco se lee, y se ubicó en el último lugar de 5 países evaluados en aspectos como la comprensión lectora, ortografía, morfosintaxis y morfología; obteniendo una valoración de 4,6 sobre 10 (Smartick, 2022). Por su parte, Ramírez y Fernández (2022) aportan cifras donde los estudiantes en Colombia ocupan un nivel 2 de desempeño, el cual significa que pueden ubicar informaciones directas en el texto o realizar inferencias sencillas, pero en niveles de mayor complejidad como inferencias a partir de conocimientos previos y luego elaborar reflexiones críticas sobre el texto, allí si muestran limitaciones notorias.

En el caso de las Pruebas Saber aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en conjunto con el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), muestra por ejemplo que el grado tercero en el área de lenguaje, los estudiantes muestran un bajo desarrollo de la habilidad, una problemática a nivel de todo el país. Entonces, la comprensión lectora está en un punto crítico en Colombia y sus efectos se evidencian en el rendimiento académico de los estudiantes. Al respecto, Viramontes et al. (2019) expresan que "la comprensión lectora se encuentra en estrecha relación con el rendimiento académico, ya que esta se constituye en una herramienta imprescindible para el análisis cognitivo y el aprendizaje de todo tipo, por lo cual tiene un impacto importante en la formación general de las personas" (p. 74).

Otro ejemplo es Ecuador, donde en los últimos cinco años, diversos estudios en el país han abordado la comprensión lectora en la educación básica, destacando desafíos persistentes y proponiendo estrategias para mejorar esta habilidad esencial. Armijos et al. (2023) realizaron una revisión sistemática de estudios en Latinoamérica, incluyendo Ecuador, sobre estrategias para la comprensión lectora y donde identificaron que, a pesar de las múltiples propuestas metodológicas, persisten dificultades en la implementación efectiva de estas estrategias en el aula, lo que limita su impacto en el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes.

Formulación del problema

Ante los planteamientos realizados en la sección anterior, surge la necesidad de estructurar una guía para realizar la revisión documental, la cual se circunscribe dentro de las siguientes interrogantes principales de la investigación:

¿Cuáles son las principales estrategias didácticas para la comprensión lectora identificadas en la investigación actual en Latinoamérica?

Materiales y métodos

En referencia al método aplicado, el estudio consistió en una revisión documental definida por Reyes y Boente (2019) como "el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos" (p. 8). Para tales efectos, se consultaron reconocidas bases de datos como Google Scholar, Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet y ScienceDirec (Elsevier); así como también repositorios institucionales de importantes universidades en Latinoamérica, donde se recolectaron artículos científicos y tesis de grado con información relevante dentro de la temática.

Adicionalmente, este estudio se circunscribe dentro del enfoque hermenéutico, ya que como lo afirma Muñoz (2020) se hace intervención de la dialéctica interpretativa entre el investigador y los aportes teóricos consultados; además la aplicación de la hermenéutica comprensiva por parte del investigador facilita varios procesos entre los cuales destaca preguntar en la literatura científica sobre aspectos temáticos del conocimiento, las formas para interrogar la realidad y el desarrollo de críticas

interpretativas en un contexto de intersubjetividad. Con respecto a los materiales utilizados, se seleccionaron referentes principalmente artículos científicos y tesis de grado, maestría y doctoral en bases de datos de revistas científicas en la web, tal como se observa en la tabla 1 a continuación:

Tabla 1. Resultados de la revisión y selección de documentos para el desarrollo del estudio.

#	Tipo (país)	Titulo	Autor(es) y año
1	Artículo científico	Estrategias didácticas basadas en rincones pedagógicos	Paucar et al. (2025)
2	Artículo científico	Comprensión lectora y estrategias didácticas como	Morales & Tigrero
3	Artículo científico (Ecuador)	Estrategias Didácticas para la Comprensión Lectora Utilizando la Herramienta	Tipantuña Soria & Rochina
4	Artículo científico	Deficiencias en la comprensión lectora: una	Molina y Lujano
5	Tesis de grado	La comprensión lectora en la didáctica de la lengua:	Provenza (2024)
6	Artículo científico	Estrategias activas para el mejoramiento de la	Intriago et al. (2024)
7	Artículo científico	TIC como mediación en comprensión lectora	Garzón & Echenique
8	Tesis de grado	Programa de estrategias para comprensión lectora en	Manosalva (2024)
9	Artículo científico	El juego como estrategia para la comprensión lectora	Arrieta et al. (2024)
10	Artículo científico	Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura y su	Basante et al. (2024)
11	Artículo científico	Estrategias para mejorar la comprensión lectora en quinto	Galindo (2024)
12	Artículo científico	Estrategias didácticas para una mejor comprensión	Otoya Juárez
13	Artículo científico	Estrategias metodológicas activas para la comprensión	Rivera (2024)
14	Artículo científico	Estrategias didácticas y comprensión lectora en	Jaramillo & Gómez
15	Artículo científico	Estrategia didáctica en comprensión lectora en Lima	Castilla & Carrillo
16	Artículo científico	Estrategia didáctica para comprensión lectora en quinto	Lavanda et al.
17	Artículo científico	Estrategias en comprensión lectora para educación	Chugcho (2023)
18	Artículo científico	Estrategias lectoras en textos expositivos	Chávez Armas
19	Artículo científico	Estrategias didácticas para el desarrollo de lectura crítica en	Granda et al. (2023)
20	Artículo científico	Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión	Asuero (2023)
21	Artículo científico	Estrategias didácticas y comprensión lectora en	Torres et al. (2022)
22	Artículo científico	Estrategias y comprensión lectora en zonas rurales	Ospino (2022)
23	Tesis de maestría (Ecuador)	Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes	Rojas (2022)
24	Artículo científico (Argentina)	*Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora en los*	Cuenca y Silva (2022)
25	Artículo científico	Estrategias didácticas para la enseñanza de comprensión	Huaca & Reinoso
26	Artículo científico	Impacto de las estrategias pedagógicas en las	Loayza et al. (2022)
27	Artículo científico	Niveles de comprensión lectora en estudiantes de	Ramírez y Fernández
28	Tesis de grado	Estrategias didácticas de Comprensión Lectora	Aguiar y Socorro
29	Artículo científico	Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en	Monge (2021)
30	Tesis de grado (Perú)	Estado del arte sobre las estrategias didácticas para la comprensión lectora en	Rodríguez (2020)

Nota: Selección de los documentos de data más reciente donde se estudia estrategias didácticas.

Resultados

El aprendizaje de la lectura no es un proceso mecánico ni automático que se logra simplemente al reconocer letras y palabras, sino que va mucho más allá de la decodificación de símbolos gráficos; porque implica una interacción constante entre el lector y el texto. En este proceso, el lector no solo identifica palabras, sino que construye sentido a partir de lo que lee, lo cual requiere la activación de diversas habilidades mentales, por eso la lectura es una actividad cognitiva compleja que demanda atención, memoria, inferencia y reflexión.

Esta construcción de sentido ocurre en varios niveles: el gráfico (lo que se ve), el semántico (lo que significa), el sintáctico (cómo se organiza), el pragmático (para qué se usa) y el interpretativo (qué sentido tiene). Por eso, enseñar a leer no se reduce a enseñar fonética o vocabulario, sino que se requiere de metodologías que estimulen la participación activa del estudiante para hacer predicciones, formular preguntas, resumir y reflexionar; solo así se forma un lector competente, capaz de comprender y transformar lo que lee. en la tabla 1 se presentan los principales problemas que fueron tratados en los estudios seleccionados:

Tabla 2. *Información relevante de los documentos seleccionados*

Nº	Año	Autor(es)	Título	Problemática planteada
1	2025	Paucar et al.	*Estrategias didácticas basadas en rincones pedagógicos*	Las metodologías tradicionales no fomentan suficientemente la participación activa ni la comprensión lectora en el aula de educación básica.
2	2025	Morales & Tigrero	*Comprensión lectora y estrategias didácticas como cuentos y trabalenguas en estudiantes de cuarto grado*	Los estudiantes presentan dificultades para interpretar textos, debido a la escasa implementación de estrategias lúdicas como cuentos y trabalenguas.
3	2024	Tipantuña & Rochina	*Estrategias didácticas para la comprensión lectora utilizando la herramienta tecnológica Web 2.0*	El bajo rendimiento en comprensión lectora se relaciona con el poco uso de herramientas tecnológicas que motiven la lectura crítica y participativa.
4	2024	Molina & Lujano	*Deficiencias en la comprensión lectora en aulas venezolanas*	Persisten serias deficiencias lectoras en estudiantes de educación media, pese a las reformas curriculares implementadas.
5	2024	Provenza	*La comprensión lectora en la didáctica de la lengua*	La enseñanza de la lengua carece de estrategias específicas para el desarrollo efectivo de la comprensión lectora.
6	2024	Intriago et al.	*Estrategias activas para el mejoramiento de la comprensión lectora*	La comprensión lectora en básica media es deficiente debido al uso de métodos pasivos poco centrados en el estudiante.
7	2024	Garzón & Echenique	*TIC como mediación en comprensión lectora*	Las TIC no se aprovechan adecuadamente como herramientas de mediación pedagógica para mejorar la comprensión lectora.
8	2024	Manosalva	*Programa de estrategias para comprensión lectora en Trujillo*	Existen bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de Trujillo, lo que demanda programas sistemáticos de intervención didáctica.
9	2024	Arrieta et al.	*El juego como estrategia para la comprensión lectora*	La escasa incorporación del juego en el proceso lector impide el desarrollo significativo de habilidades lectoras.
10	2024	Basante et al.	*Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura y su comprensión*	La comprensión lectora sigue siendo limitada por la ausencia de estrategias estructuradas adaptadas a las necesidades estudiantiles.
11	2024	Galindo	*Estrategias para mejorar la comprensión lectora en quinto año*	Estudiantes de quinto año presentan dificultades para inferir, interpretar y relacionar textos por falta de estrategias apropiadas.
12	2024	Otoya	*Estrategias didácticas para una mejor comprensión lectora*	La deficiente comprensión de textos escritos limita el aprendizaje integral en educación básica.
13	2024	Rivera	*Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora en adolescentes*	La metodología tradicional no logra captar el interés de adolescentes ni promover la comprensión crítica de los textos.
14	2023	Jaramillo & Gómez	*Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica*	La falta de integración entre estrategias didácticas y contenidos dificulta el desarrollo de la

				comprensión lectora.
15	2023	Castilla & Carrillo	*Estrategia didáctica en comprensión lectora en Lima*	En Lima, muchos estudiantes evidencian bajo rendimiento lector por ausencia de estrategias pedagógicas innovadoras.
16	2023	Lavanda et al.	*Estrategia didáctica para comprensión lectora en quinto año*	Se ha identificado una baja competencia lectora en quinto año debido a una enseñanza poco contextualizada.
17	2023	Chugcho	*Estrategias en comprensión lectora para educación elemental*	Los estudiantes de educación elemental enfrentan obstáculos en la comprensión de textos por estrategias inadecuadas.
18	2023	Chávez	*Estrategias lectoras en textos expositivos*	Los estudiantes presentan dificultades para procesar textos expositivos por falta de entrenamiento estratégico específico.
19	2023	Granda et al.	*Estrategias didácticas para lectura crítica en básica media*	El desarrollo de la lectura crítica en básica media es limitado por la falta de estrategias que promuevan el pensamiento analítico.
20	2023	Asuero	*Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora*	Las técnicas pasivas no estimulan el pensamiento comprensivo ni generan motivación lectora en los estudiantes.
21	2022	Torres et al.	*Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica*	La implementación de estrategias didácticas poco variadas ha generado debilidades persistentes en comprensión lectora.
22	2022	Ospino	*Estrategias y comprensión lectora en zonas rurales*	Las zonas rurales enfrentan mayores retos en comprensión lectora por falta de recursos y estrategias contextualizadas.
23	2022	Rojas	*Estrategias didácticas en séptimo año de EGB*	El bajo nivel lector en séptimo año se relaciona con una enseñanza desvinculada de las prácticas lectoras reales.
24	2022	Cuenca & Silva	*Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en básica media*	Las estrategias actuales no responden adecuadamente a las necesidades específicas de básica media.
25	2022	Huaca & Reinoso	*Estrategias para la comprensión lectora a través de cuentos ecuatorianos*	La comprensión lectora es limitada por la escasa integración de contenidos culturales en la enseñanza.
26	2022	Loayza et al.	*Impacto de las estrategias pedagógicas en comprensión lectora*	No se ha evaluado sistemáticamente cómo las estrategias pedagógicas afectan el rendimiento lector estudiantil.
27	2022	Ramírez & Fernández	*Niveles de comprensión lectora en tercer grado*	En tercer grado, los niveles de comprensión lectora son bajos debido a enfoques ineficaces y repetitivos.
28	2021	Aguiar & Socorro	*Estrategias didácticas de Comprensión Lectora*	Hay un desfase entre las estrategias propuestas y su aplicación efectiva en el aula de comprensión lectora.
29	2021	Monge	*Comprensión lectora en la Institución Educativa Domingo Sabio*	Los estudiantes muestran debilidades lectoras significativas, sin estrategias docentes que atiendan esta necesidad.

30	2020	Rodríguez	*Estado del arte sobre estrategias de comprensión lectora en Latinoamérica*	Existe dispersión y falta de sistematización en el conocimiento sobre estrategias de comprensión lectora en la región.

Nota: la información de las problemáticas ha sido elaborada a partir de los aportes de cada uno de los autores presentados en la tabla.

En la tabla 2 se observa cómo Paucar et al. (2025) enfatiza que las aulas de clase siguen estructuradas bajo métodos tradicionales que limitan la participación activa de los estudiantes, de allí que su propuesta de rincones pedagógicos busca romper con esa rigidez. Morales y Tigrero (2025) responden que más allá del espacio físico, el problema que suscita con la comprensión lectora es el poco uso de estrategias lúdicas como cuentos y trabalenguas, que motivan al lector desde su infancia. Tipantuña y Rochina (2024) consideran que el verdadero desfase que existe en la enseñanza de la comprensión lectora radica en no incorporar tecnologías actuales que conecten con los intereses de los estudiantes, que según ellos la Web 2.0 no es solo una herramienta, es un lenguaje que los docentes deben aprender a usar.

Por su parte, Molina y Lujano (2024) plantean que la problemática es estructural, no importa la estrategia si el sistema no permite su aplicación efectiva; las deficiencias lectoras son un problema transversal, con lo cual se complejiza aún más la situación. Provenza (2024), coincide parcialmente, pero redirige la atención a la formación docente, mencionando que si un docente no implementa una didáctica de la lengua sólida, no hay comprensión lectora posible. En contraste, Garzón y Echenique (2024) aseguran que el docente tiene el reto de incorporar mediaciones tecnológicas significativas, porque es una cuestión de voluntad y creatividad pedagógica, más que de sistema.

Arrieta et al. (2024) y Otoya (2024) coinciden en que los métodos activos, como el juego, están subutilizados por los docentes en la educación latinoamericana. El primero defiende que el juego permite acceder al texto desde la emoción, mientras que el segundo insiste en que la clave está en adaptar la estrategia al nivel de desarrollo lector del estudiante. Rivera (2024) señala que en la adolescencia esto se vuelve más complejo, tomando en cuenta que los jóvenes no solo necesitan estrategias, necesitan sentirse reflejados en los textos que leen. En respuesta, Chávez (2023) interviene resaltando que el tipo de texto también condiciona el éxito de la estrategia, tal como lo menciona "los textos expositivos requieren habilidades diferentes a los narrativos".

Granda et al. (2023) y Asuero (2023) debaten sobre la profundidad crítica, cuando defienden que más que comprender, el reto es analizar, cuestionar, debatir; cosa que solo se logra si existe una base comprensiva sólida con técnicas activas bien aplicadas. Torres et al. (2022) introducen el componente rural al afirmar que el problema no es solo metodológico, es también de acceso y recursos, una realidad que se replica en muchos países de la región. Ospino (2022) apoya lo anterior, al expresar que en las zonas rurales, hablar de estrategias sin considerar la precariedad es una abstracción.

Otros elementos dentro de la problemática han sido introducidos por Huaca y Reinoso (2022), quienes insisten en el papel de la cultura, cuando explican que usar cuentos facilita a los estudiantes conectarse al texto desde su identidad y con ello mejora su comprensión. Loayza et al. (2022) argumentan que el problema es más bien la falta de evaluación rigurosa, ya que según ellos existen muchas estrategias, pero no se sabe con certeza cual realmente en la que funciona. Monge (2021) y Ramírez & Fernández (2022) coinciden en que los bajos niveles en la comprensión lectora son evidentes desde los grados iniciales, lo que implica que la raíz del problema está en la etapa formativa de los estudiantes, quienes avanzan sin tener los conocimientos realmente internalizados. Finalmente, Rodríguez (2020) expresa que se carece de un marco teórico unificado en Latinoamérica que dé coherencia al uso de

estrategias didácticas para la optimización de los procesos de comprensión lectora.

Ahora, uno de los grandes ejes de debate gira en torno a la eficacia de las estrategias didácticas tradicionales, por ejemplo, Salas (2024) o Morales y Tigrero (2025), apuestan por estrategias lúdicas y narrativas; otros, como Tipantuña & Rochina (2024) y Garzón & Echenique (2024), argumentan que el futuro está en la integración tecnológica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la actualidad. En consecuencia, no existe una única solución, sino que las estrategias deben ser situadas, flexibles y adaptadas al perfil del estudiante.

Por otra parte, se observa divergencia entre la propuesta metodológica y las condiciones estructurales del sistema educativo, ya que algunos estudios enfatizan en la innovación pedagógica desde el aula, otros hacen énfasis en la falta de recursos, la formación docente deficiente y las limitaciones de políticas educativas que no permiten aplicar cambios efectivos, especialmente en contextos rurales y vulnerables. Un elemento relevante que emerge en varios de los estudios, y sobre el cual existe coincidencia, es en el rol de la cultura y la identidad local en la comprensión lectora. En efecto, Huaca y Reinoso (2022) evidencian que incluir contenidos culturales propios potencia el vínculo afectivo del estudiante con la lectura, por tanto, esta línea sugiere que la comprensión no solo es una habilidad cognitiva, sino también una experiencia cultural y emocional, planteamiento que se comparte como una realidad en los pueblos de la región.

Asimismo, Granda et al. (2023) y Rodríguez (2020) plantean la necesidad de profundizar en la lectura crítica, porque no basta con comprender el texto literalmente; es fundamental formar lectores que analicen, evalúen y transformen lo leído. Finalmente, los resultados de la revisión muestran una gran dispersión en enfoques, instrumentos y resultados, donde la falta de sistematización y evaluación comparativa dificulta identificar cuáles estrategias son más efectivas y en qué contextos. En la tabla 3 que se presenta a continuación, se muestran los principales aportes o conclusiones a los que llegaron sus autores:

Tabla 3. Principales aportes o conclusiones

Nº	Año	Autor(es)	Título	Aporte o conclusión
1	2025	Paucar et al.	*Estrategias didácticas basadas en rincones pedagógicos*	Rincones pedagógicos mejoran motivación y comprensión. Es una herramienta efectiva para mejorar comprensión lectora.
2	2025	Morales & Tigrero	*Comprensión lectora y estrategias didácticas como cuentos y trabalenguas en estudiantes de cuarto grado*	Mejora en lectoescritura y análisis interpretativo mediante cuentos y trabalenguas.
3	2024	Tipantuña & Rochina	*Estrategias didácticas para la comprensión lectora utilizando la herramienta tecnológica Web 2.0*	Incremento en habilidades argumentativas e inferenciales mediante el uso de herramientas Web 2.0.
4	2024	Molina & Lujano	*Deficiencias en la comprensión lectora en aulas venezolanas*	La utilización de diferentes tipos de estrategias pedagógicas responde a qué se quiere lograr, a quién va dirigida, los efectos generados, cómo se producirán, llevar a cabo un proceso previo de planificación y evaluación para determinar su eficacia/efectividad con base en el contenido a desarrollar.
5	2024	Provenza	*La comprensión lectora en la didáctica de la lengua*	Considerar siempre los ejercicios de metacognición y la reflexión como parte fundamental del

				aprendizaje. Actividades que permitan al estudiante. vincular los contenidos con su realidad inmediata.
6	2024	Intriago et al.	*Estrategias activas para el mejoramiento de la comprensión lectora*	Mejora en identificación, interpretación y reflexión.
7	2024	Garzón & Echenique	*TIC como mediación en comprensión lectora*	TIC como mediadores efectivos en comprensión.
8	2024	Manosalva	*Programa de estrategias para comprensión lectora en Trujillo*	Mejora significativa en niveles de comprensión.
9	2024	Arrieta et al.	*El juego como estrategia para la comprensión lectora*	Juegos fortalecen motivación y comprensión inferencial.
10	2024	Basante et al.	*Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura y su comprensión*	Mejora en interpretación, lógica y explicación.
11	2024	Galindo	*Estrategias para mejorar la comprensión lectora en quinto año*	Mejora significativa tras estrategias de prelectura.
12	2024	Otoya	*Estrategias didácticas para una mejor comprensión lectora*	Destaca la importancia de técnicas como prelectura y preguntas guiadas.
13	2024	Rivera	*Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora en adolescentes*	El aprendizaje compartido mejora significativamente la comprensión lectora.
14	2023	Jaramillo & Gómez	*Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica*	Estrategias lúdicas como dramatización favorecen comprensión.
15	2023	Castilla & Carrillo	*Estrategia didáctica en comprensión lectora en Lima*	Mejora significativa en comprensión inferencial y criterial.
16	2023	Lavanda et al.	*Estrategia didáctica para comprensión lectora en quinto año*	Mejora de comprensión a través de estrategias innovadoras.
17	2023	Chugcho	*Estrategias en comprensión lectora para educación elemental*	Diferencias entre grados y necesidad de estrategias.
18	2023	Chávez	*Estrategias lectoras en textos expositivos*	Mejoras en comprensión crítica al usar estrategias cognitivas.
19	2023	Granda et al.	*Estrategias didácticas para lectura crítica en básica media*	La comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje en áreas básicas; se requiere atención a procesos mentales como atención y memoria.
20	2023	Asuero	*Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora*	La lúdica y el uso de TIC son herramientas valiosas para fortalecer la lectoescritura.
21	2022	Torres et al.	*Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica*	Alta correlación entre estrategias y comprensión.
22	2022	Ospino	*Estrategias y comprensión lectora en zonas rurales*	Las estrategias didácticas compensan brechas lectoras rurales.
23	2022	Rojas	*Estrategias didácticas en séptimo año de EGB*	Implementar nuevas estrategias didácticas actuales, dinámicas e innovadoras son clave para despertar interés por leer y comprender la información del texto.
24	2022	Cuenca & Silva	*Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en básica media*	Estrategias de animación a la lectura y actividades prácticas fomentan hábitos lectores.
25	2022	Huaca & Reinoso	*Estrategias para la comprensión lectora a través de cuentos ecuatorianos*	Los estudiantes alcanzaron competencias necesarias para comprender textos narrativos.
26	2022	Loayza et al.	*Impacto de las estrategias*	Evaluación de estrategias

			pedagógicas en comprensión lectora	didácticas muestra impacto en la comprensión lectora.
27	2022	Ramírez & Fernández	*Niveles de comprensión lectora en tercer grado*	Organización, aplicación y evaluación de intervenciones en el área de lenguaje para la formación de lectores que dominen las reglas de la lengua y ser capaces de aplicar procesos superiores del pensamiento.
28	2021	Aguiar & Socorro	*Estrategias didácticas de Comprensión Lectora*	Capacitar no es reproducir información, sino, enseñar de manera práctica, la interacción entre los estudiantes facilita el aprendizaje activo y permite salir de lo monótono.
29	2021	Monge	*Comprensión lectora en la Institución Educativa Domingo Sabio*	La estrategia debe activas los procesos más complejos del pensamiento, para estimular la organización, estructura y componentes del texto,
30	2020	Rodríguez	*Estado del arte sobre estrategias de comprensión lectora en Latinoamérica*	Las estrategias deben aplicarse antes, durante y después de la lectura; de igual forma contemplar las estrategias según los niveles de comprensión.

Discusión

La revisión de los 30 estudios muestra una clara tendencia hacia la implementación de estrategias didácticas activas, como juegos, dramatizaciones, trabajo colaborativo y actividades lúdicas, que han demostrado ser efectivas para mejorar la comprensión lectora. De tal forma, que se promueve la motivación, el interés y el pensamiento crítico de los estudiantes, en contraposición con enfoques tradicionales centrados solo en la decodificación. Este hallazgo reafirma la importancia de métodos participativos que vinculen la lectura con las experiencias del estudiante y su entorno sociocultural.

Asimismo, se evidencia el creciente interés en incorporar herramientas digitales y tecnológicas, como plataformas Web 2.0, recursos multimedia y TIC en general, para facilitar los procesos de lectura y análisis textual. Estas estrategias no solo capturan la atención de los estudiantes, sino que también permiten desarrollar habilidades de lectura inferencial, crítica y metacognitiva. Otro patrón común en los estudios es la necesidad de adaptar las estrategias a los niveles y momentos de la lectura: antes (activación de conocimientos previos), durante (preguntas de monitoreo y análisis), y después (resúmenes, esquemas, debates). Esta estructura resulta clave para lograr una comprensión profunda del texto.

En el ámbito metodológico, los estudios recurren mayoritariamente a enfoques cualitativos y mixtos, lo que permite obtener una visión integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de métodos como la observación, entrevistas, grupos focales y pruebas diagnósticas ofrece evidencia contextualizada sobre la efectividad de las estrategias. Cabe mencionar, que los aportes más significativos coinciden en que la formación docente es fundamental para el éxito de las estrategias didácticas, ya que no basta con tener materiales o metodologías innovadoras; se requiere un compromiso reflexivo del maestro, capacidad de adaptación y dominio didáctico para mediar el aprendizaje.

Finalmente, los estudios revisados coinciden en la importancia de implementar estrategias didácticas innovadoras para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. La revisión documental evidencia una tendencia hacia la implementación de estrategias didácticas activas, tecnológicas y contextualizadas para mejorar la

comprensión lectora en la educación básica en Latinoamérica producto de sus resultados positivos, donde estas estrategias no solo buscan mejorar las habilidades lectoras, sino también fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes.

Conclusiones

El análisis de la producción académica entre 2020 y 2025 demuestra que las estrategias didácticas para la comprensión lectora se han convertido en un eje prioritario de investigación en América Latina. La mayoría de los estudios coinciden en que el uso de metodologías activas mejora los niveles de comprensión, especialmente cuando estas se adaptan a las características de los estudiantes y se contextualizan culturalmente. Esta evidencia refuerza la idea de que la comprensión lectora no es solo una habilidad lingüística, sino una práctica social y cognitiva compleja.

Las estrategias más destacadas incluyen juegos, dramatizaciones, lectura de cuentos, uso de TIC, trabajo colaborativo y técnicas metacognitivas, las cuales impactan positivamente en la comprensión a nivel literal, inferencial y crítica; así como incrementan la motivación y participación del estudiante. Cabe destacar, que un hallazgo recurrente es que las estrategias deben ser flexibles y adaptables a los diversos contextos educativos, especialmente en zonas rurales o con escasos recursos tecnológicos. También es evidente que las estrategias requieren planificación y evaluación constante, en la mayoría de los estudios se hace énfasis en que no basta con aplicar actividades de manera aislada, sino que estas deben formar parte de un plan didáctico coherente, basado en diagnósticos previos y en una evaluación continua del proceso lector. Esta secuencia garantiza una progresión en el desarrollo de habilidades lectoras y permite ajustar las intervenciones pedagógicas cuando sea necesario. En definitiva, se le aportará a una mejora de la comprensión lectora en América Latina dependiendo de un enfoque integral que combine formación docente, metodologías activas, recursos contextualizados y evaluación continua.

.

REFERENCIAS

Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A., & Araujo Rossel, S. A. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. Revista InveCom, 6(1), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755

Bermeo-Paucar, J., Pérez-Martínez, L., & Villalobos Antúnez, J. V. (2024). Inteligencia Artificial Educativa. "Quinta ola", Conectivismo e Innovación Digital Pedagógica. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1599

Burgos, J. (2019). Modelo de gestión basado en el enfoque de las Organizaciones Inteligentes en América Latina. [Tesis Doctoral, Universidad Tecana American].

Cedeño Meza, J. G., Maitta Rosado, I. S., Vélez Zambrano, M. L., & Palomeque Zambrano, J. Y. (2024). Investigación universitaria con inteligencia artificial. Revista Venezolana De Gerencia, 29(106), 817-830. https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.23

Coddou, A. (2023). Nuevas tecnologías y derecho a la educación: El caso de la IA. [Ponencia]. Curso "Educación y Derecho Internacional de los Derechos Humanos", Universidad Austral de Chile.

Flores, J. (2022). Ética y prospectiva de la inteligencia artificial en la educación. Universidad de Salamanca.

Freire, P. (1992). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos Y Representaciones, 7(1), 201–229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

García, J., Alor, L., & Cisneros, Y. (2023). Percepción de los tutores virtuales sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria. Company Games & Business Simulation Academic Journal, 3(1), 49-58.

Jay, W., Padilla, M. G., & Rodelo, M. K. (2024). Políticas públicas ante la Revolución de la inteligencia artificial en Colombia. Revista Venezolana De Gerencia, 29(106), 865-880.

Kolb, D. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Prentice Hall.

Morales, A., & Vázquez, M. (2020). Ética en la inteligencia artificial: una guía para educadores en el siglo XXI. Tecnología Educativa y Sociedad, 23(1), 15-29.

Morin, E. (2008). La mente bien ordenada. Tusquets.

Parga, R. (2023). La inteligencia artificial en el sistema educativo venezolano: oportunidades y amenazas. Revista Eduweb, 17(4), 9-15.

Rivas, A., Buchbinder, N., & Barrenechea, I. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. ProFuturo y OEI.

Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. Revista Venezolana de Gerencia, 27(Especial 8), 1420-1434.

Siemens, G. (2014). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. Revista Internacional de Tecnología Instruccional y Aprendizaje a Distancia, 2(1), 3-10.

Tejedor, S., & Gómez, J. (2020). Formación docente e inteligencia artificial: desafíos y perspectivas para el futuro de la educación. Revista Internacional de Investigación Educativa, 5(2), 78-92.

Torres, J. (2023). La inteligencia artificial (IA) en la Educación Superior: Retos y Oportunidades. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO.

UNESCO IESALC. (2025). Los retos de la IA en la educación superior y el imperativo de los marcos de competencias. UNESCO.

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. Revista Electrónica Transformar, 4(1), 17–34.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

MEDIACIONES DIGITALES DE BAJO UMBRAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS GRAMATICALES EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Autor: Lorena Patricia Vargas Aljure

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: Lorena.vargas15@sincelejoaprende.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1576-4835

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5430*

p.p. 418 -429

Resumen

La enseñanza del inglés como segunda lengua se ha visto profundamente transformada por la irrupción de las tecnologías digitales, aunque en muchos contextos escolares persisten condiciones de desigualdad que dificultan su apropiación pedagógica. Este artículo analiza, desde una mirada teórico-didáctica, el papel de los entornos virtuales de bajo umbral en el fortalecimiento de las competencias gramaticales del inglés en instituciones con limitaciones tecnológicas. Se reflexiona sobre la necesidad de reconfigurar la enseñanza gramatical desde un enfoque comunicativo y funcional, apoyado en marcos de integración tecnológica como TPACK y SAMR. Así mismo, se revisan aportes recientes del feedback automatizado y de los chatbots conversacionales como recursos para la práctica gramatical contextualizada. Se propone concebir las mediaciones digitales no como sustitutos del docente, sino como extensiones didácticas que amplían las oportunidades de aprendizaje significativo y equitativo. En síntesis, se aboga por un modelo pedagógico inclusivo que combine la accesibilidad tecnológica con la intencionalidad pedagógica y la mediación humana.

Palabras clave: enseñanza del inglés; gramática comunicativa; entornos virtuales; TPACK; aprendizaje asistido por tecnología.

LOW-THRESHOLD DIGITAL MEDIATIONS FOR THE STRENGTHENING OF GRAMMATICAL COMPETENCIES IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract:

CITA EN APA:

Vargas Aljure, L. P. (2026). Mediaciones digitales de bajo umbral para el fortalecimiento de las competencias gramaticales en inglés como segunda lengua. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 418-429. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The teaching of English as a second language has been profoundly transformed by the emergence of digital technologies; however, in many school contexts, conditions of inequality persist that hinder their pedagogical appropriation. This article analyzes, from a theoretical-didactic perspective, the role of low-threshold virtual environments in strengthening English grammatical competencies in institutions with technological limitations. It reflects on the need to reconfigure grammar teaching from a communicative and functional approach, supported by technological integration frameworks such as TPACK and SAMR. Likewise, recent contributions of automated feedback and conversational chatbots are reviewed as resources for contextualized grammatical practice. It is proposed to conceive digital mediations not as substitutes for the teacher, but as didactic extensions that expand opportunities for meaningful and equitable learning. In synthesis, the article advocates for an inclusive pedagogical model that combines technological accessibility with pedagogical intentionality and human mediation.

Keywords: English language teaching; communicative grammar; virtual environments; TPACK; technology-assisted learning.

MÉDIATIONS NUMÉRIQUES À FAIBLE SEUIL POUR LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES GRAMMATICALES EN ANGLAIS COMME LANGUE SECONDE

Résumé :

L'enseignement de l'anglais comme langue seconde a été profondément transformé par l'émergence des technologies numériques, bien que, dans de nombreux contextes scolaires, des conditions d'inégalité persistent et entravent leur appropriation pédagogique. Cet article analyse, dans une perspective théorico-didactique, le rôle des environnements virtuels à faible seuil dans le renforcement des compétences grammaticales en anglais dans des institutions confrontées à des limitations technologiques. Il réfléchit à la nécessité de reconfigurer l'enseignement de la grammaire selon une approche communicative et fonctionnelle, appuyée sur des cadres d'intégration technologique tels que TPACK et SAMR. De même, les apports récents du feedback automatisé et des chatbots conversationnels sont examinés en tant que ressources pour une pratique grammaticale contextualisée. Il est proposé de concevoir les médiations numériques non comme des substituts de l'enseignant, mais comme des extensions didactiques qui élargissent les possibilités d'un apprentissage significatif et équitable. En synthèse, l'article plaide pour un modèle pédagogique inclusif qui conjugue l'accessibilité technologique avec l'intentionnalité pédagogique et la médiation humaine.

Mots-clés : enseignement de l'anglais ; grammaire communicative ; environnements virtuels ; TPACK ; apprentissage assisté par la technologie.

MEDIAÇÕES DIGITAIS DE BAIXO LIMIAR PARA O FORTALECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GRAMATICAIS EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Resumo:

O ensino do inglês como segunda língua foi profundamente transformado pela introdução das tecnologias digitais, embora, em muitos contextos escolares, persistam condições de desigualdade que dificultam sua apropriação pedagógica. Este artigo analisa, a partir de uma perspectiva teórico-didática, o papel dos ambientes virtuais de baixo limiar no fortalecimento das competências gramaticais do inglês em instituições com limitações tecnológicas. Reflete-se sobre a necessidade de reconfigurar o ensino da gramática a partir de uma abordagem comunicativa e funcional, apoiada em estruturas de integração tecnológica como TPACK e SAMR. Da mesma forma, são revisadas contribuições recentes do feedback automatizado e dos chatbots conversacionais como recursos para a prática gramatical contextualizada. Propõe-se conceber as mediações digitais não como substitutas do professor, mas como extensões didáticas que ampliam as oportunidades de aprendizagem significativa e equitativa. Em síntese, defende-se um modelo pedagógico inclusivo que combine a acessibilidade tecnológica com a intencionalidade pedagógica e a mediação humana.

Palavras-chave: ensino de inglês; gramática comunicativa; ambientes virtuais; TPACK; aprendizagem assistida por tecnologia.

Introducción:

La enseñanza del inglés como segunda lengua ha experimentado transformaciones profundas a partir del avance de las tecnologías digitales y de los nuevos modos de comunicación que configuran la vida contemporánea. Sin embargo, estas oportunidades no se distribuyen equitativamente en todos los contextos educativos. En numerosos escenarios escolares latinoamericanos, especialmente en instituciones oficiales, persisten limitaciones de infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos que dificultan la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. Esta condición genera brechas significativas en la calidad del aprendizaje del inglés, particularmente en el desarrollo de la competencia gramatical, que continúa abordándose en muchos casos desde modelos tradicionales centrados en la repetición mecánica y la memorización de reglas, con escasas posibilidades de interacción auténtica (Sari & Han, 2024).

Esta situación plantea un desafío pedagógico relevante: ¿cómo fortalecer las competencias gramaticales del inglés en contextos de baja disponibilidad tecnológica sin renunciar a enfoques comunicativos, funcionales y centrados en el uso significativo de la lengua? Frente a este dilema, los entornos virtuales de bajo umbral emergen como alternativas viables, accesibles y flexibles que permiten integrar la tecnología de forma contextualizada, aun cuando los recursos institucionales son limitados. Estas mediaciones digitales, caracterizadas por su simplicidad, adaptabilidad y compatibilidad con dispositivos de bajo rendimiento, ofrecen oportunidades didácticas para enriquecer la práctica gramatical, favorecer la retroalimentación y ampliar los escenarios de interacción (Zhai, Zhang & Chen, 2023).

El interés por profundizar en esta problemática deriva de un estudio doctoral en desarrollo orientado a comprender la enseñanza del inglés como segunda lengua desde entornos virtuales en instituciones con restricciones tecnológicas. En coherencia con este proceso, el presente artículo adopta una perspectiva teórico-didáctica para analizar el papel de las mediaciones digitales de bajo umbral en el fortalecimiento de la competencia gramatical del inglés en estudiantes de educación media.

Finalmente, el artículo expone los fundamentos conceptuales que sustentan la enseñanza funcional de la gramática, revisa los modelos TPACK y SAMR como referentes para la integración tecnológica, examina las posibilidades de los entornos digitales de bajo umbral, y analiza el aporte del feedback automatizado y de los chatbots conversacionales. A partir de esta revisión, se propone una ruta

pedagógica orientada a la construcción de prácticas inclusivas, sostenibles y pertinentes para contextos con limitaciones tecnológicas.

Desarrollo teórico-didáctico

La gramática como competencia funcional en el aprendizaje del inglés

Durante décadas, la enseñanza de la gramática en el aula de inglés estuvo dominada por métodos estructuralistas centrados en la repetición y la corrección formal. No obstante, el enfoque comunicativo, consolidado a partir de los años ochenta, replanteó la función de la gramática al situarla como un medio para la negociación de significados dentro de contextos reales de interacción (Ellis, 2006). En este marco, la competencia gramatical se entiende como la capacidad de movilizar estructuras lingüísticas adecuadas para lograr propósitos comunicativos.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la enseñanza gramatical requiere un equilibrio entre la atención explícita a la forma (*focus on form*) y la exposición contextualizada al uso auténtico del lenguaje (Monasterio, 2022). Esta aproximación combina instrucción, práctica y reflexión metalingüística sin desligarlas del sentido comunicativo. En contextos escolares con limitaciones tecnológicas, esta articulación se puede potenciar mediante el uso de recursos digitales simples —como ejercicios interactivos, grabaciones breves o simulaciones conversacionales— que promuevan la práctica situada del idioma (Wei, Wang & Dong, 2023).

El aprendizaje gramatical no se reduce a la corrección de errores, sino que implica desarrollar conciencia lingüística, autonomía y confianza en el uso de la lengua. De allí que los entornos digitales se conviertan en espacios para la exploración y el error constructivo, siempre que existan condiciones para una retroalimentación oportuna y significativa (Sari et al., 2024).

Enfoques de integración tecnológica: TPACK y SAMR

Uno de los aportes más relevantes de la investigación educativa reciente es la comprensión de cómo integrar la tecnología de manera pedagógicamente coherente. El modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) formulado por Mishra y Koehler (2006) propone que el docente debe articular tres tipos de saberes: el conocimiento del contenido (en este caso, la gramática inglesa), el conocimiento pedagógico (estrategias de enseñanza) y el conocimiento tecnológico (herramientas digitales adecuadas). Cuando estos tres elementos se integran armónicamente, se logra una enseñanza significativa y contextualizada.

En paralelo, el modelo SAMR (Puentedura, 2010) ofrece una escala de integración tecnológica que va desde la sustitución hasta la redefinición. En entornos de bajo umbral, no siempre es posible alcanzar los niveles más altos del modelo, pero sí es factible avanzar hacia etapas de *aumento* y *modificación* mediante el uso de plataformas livianas, recursos offline y micro-tareas digitales. Por ejemplo, ejercicios de corrección automatizada o prácticas de escritura guiada pueden representar pasos intermedios hacia experiencias más innovadoras.

El reto radica en comprender que la tecnología no transforma por sí misma el proceso de enseñanza-aprendizaje; su potencial se concreta cuando el docente la integra con intencionalidad didáctica, adaptándola a las necesidades del contexto. Así, el enfoque TPACK permite superar la visión instrumental de las TIC y promover una apropiación crítica y creativa orientada a la mejora del aprendizaje gramatical.

Entornos virtuales de bajo umbral: accesibilidad y equidad

El término *bajo umbral* alude a la facilidad de acceso, comprensión y manejo que presentan ciertas herramientas digitales. En educación, los entornos de bajo umbral ofrecen interfaces simples, compatibilidad con dispositivos de gama baja y la posibilidad de funcionar con conexión intermitente o incluso sin conexión continua. Esta característica los

convierte en aliados valiosos en instituciones que enfrentan brechas tecnológicas significativas (Zhou, 2024).

Lejos de representar una limitación, los entornos de bajo umbral pueden promover experiencias de aprendizaje más inclusivas y sostenibles. Por ejemplo, el uso de aplicaciones móviles livianas, blogs educativos o plataformas gratuitas con acceso offline permite a los estudiantes practicar estructuras gramaticales mediante tareas breves y contextualizadas. Además, estos entornos facilitan la retroalimentación inmediata, elemento clave para el desarrollo de la precisión lingüística.

Desde el punto de vista didáctico, la clave está en el diseño de las actividades: deben estar alineadas con los objetivos comunicativos, incorporar andamiajes progresivos y ofrecer oportunidades de autoevaluación. De esta manera, la tecnología se convierte en un medio para diversificar los escenarios de aprendizaje y no en un fin en sí misma (Dos Santos, 2025).

Retroalimentación automatizada y chatbots conversacionales

Uno de los avances más recientes en el campo de la enseñanza de lenguas es el uso del *Automated Writing Evaluation* (AWE) y de los chatbots educativos. Estas herramientas permiten ofrecer retroalimentación inmediata sobre errores gramaticales y promover la práctica autónoma de la escritura o la conversación. Investigaciones recientes confirman su efectividad para mejorar la precisión morfosintáctica y la fluidez comunicativa (Zhai et al., 2023; Dizon & Oshima, 2024).

Sin embargo, su uso no debe ser acrítico. La retroalimentación automatizada puede complementar, pero nunca sustituir, la mediación docente. El papel del profesor consiste en contextualizar los comentarios de la herramienta, ayudar al estudiante a interpretar la corrección y convertir el error en oportunidad de aprendizaje (Ajabshir & Almasi, 2023). Cuando se combina la tecnología con la guía humana, se genera un aprendizaje más profundo y reflexivo.

De igual manera, los chatbots conversacionales ofrecen posibilidades inéditas para la práctica oral o escrita en entornos de bajo umbral. Pueden funcionar como interlocutores simulados que facilitan la repetición de estructuras, la expansión de vocabulario y la consolidación de patrones gramaticales. La clave está en el diseño de los guiones conversacionales y en la supervisión docente que garantice la pertinencia pedagógica y la ética en el uso de la inteligencia artificial (Werdiningsih et al., 2024).

La mediación docente y la equidad digital

El éxito de cualquier innovación tecnológica depende en gran medida de la mediación del docente. En contextos de baja infraestructura, el profesor se convierte en diseñador, facilitador y evaluador de experiencias digitales contextualizadas. Su rol trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en un acompañamiento que fomenta la autonomía y la reflexión del estudiante (Vakili, 2022).

Además, la noción de *equidad digital* adquiere una relevancia especial. No basta con disponer de recursos tecnológicos; es necesario garantizar que su uso responda a las condiciones reales de los estudiantes y promueva la justicia educativa. Desde una mirada crítica, integrar entornos virtuales de bajo umbral implica cuestionar las brechas estructurales que limitan el acceso a una educación lingüística de calidad. Por tanto, la inclusión digital no se logra solo con dispositivos, sino con propuestas pedagógicas que consideren la diversidad y la sostenibilidad (Karatay et al., 2024).

El docente, al mediar entre el conocimiento lingüístico, la tecnología y el contexto, construye puentes que hacen posible la transformación educativa. En este sentido, la formación docente continua en competencias digitales y didácticas es una condición indispensable para el éxito de este tipo de propuestas (Du et al., 2024).

Hacia un modelo pedagógico inclusivo y sostenible

De la revisión teórica y de las experiencias preliminares derivadas del estudio doctoral se desprende la necesidad de consolidar un modelo pedagógico que articule tres componentes: la enseñanza funcional de la gramática, la integración tecnológica contextualizada y la mediación docente reflexiva. Este modelo se sustenta en principios de accesibilidad, pertinencia y sostenibilidad, orientados a que los estudiantes puedan aprender con y desde la tecnología, sin quedar excluidos por sus limitaciones materiales.

El reto para los sistemas educativos latinoamericanos no es incorporar más tecnología, sino hacerlo con sentido pedagógico y equidad. Los entornos de bajo umbral muestran que la innovación no siempre depende de la sofisticación técnica, sino de la creatividad y la comprensión profunda del proceso de aprendizaje. La meta final es lograr que los estudiantes usen la gramática como una herramienta para comunicarse, pensar y participar activamente en una sociedad cada vez más interconectada.

Metodología

El presente artículo constituye un derivado teórico–didáctico del estudio doctoral titulado *Enseñanza del idioma inglés como segunda lengua desde los entornos virtuales*, investigación desarrollada bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico–hermenéutico, cuyo propósito es comprender la enseñanza del inglés desde la perspectiva de los sujetos y de los entornos digitales disponibles. Sin embargo, dado que el objetivo específico de este artículo es analizar de manera crítica el papel de las mediaciones digitales de bajo umbral en el fortalecimiento de la competencia gramatical en inglés, la metodología adoptada se orienta hacia un diseño documental analítico–interpretativo, en coherencia con la naturaleza conceptual del texto y con el carácter formativo–reflexivo de los artículos derivados de investigación educativa.

En primer lugar, se realizó una revisión documental exhaustiva enfocada en identificar los desarrollos conceptuales y empíricos más relevantes vinculados con los cinco ejes que articulan el análisis: (a) la enseñanza funcional de la gramática del inglés como segunda lengua; (b) la integración pedagógica de tecnologías desde marcos de referencia como TPACK y SAMR; (c) los entornos virtuales de bajo umbral y su pertinencia en contextos con limitaciones tecnológicas; (d) el uso de retroalimentación automatizada y herramientas inteligentes como apoyo al aprendizaje del inglés; y (e) la mediación docente y la equidad digital, especialmente en escenarios educativos vulnerables. Este proceso se lleva a cabo siguiendo las orientaciones metodológicas de Grant y Booth (2020), quienes destacan la importancia de las revisiones integrativas para generar síntesis teóricas con capacidad de informar la práctica educativa y la formulación de modelos pedagógicos.

La búsqueda de documentos se realizó en bases de datos de alta visibilidad como Scopus, Web of Science, ERIC, SpringerLink, ScienceDirect y SciELO, priorizando publicaciones entre 2019 y 2025 con el fin de garantizar rigurosidad, actualidad y pertinencia frente a las transformaciones tecnológicas recientes. Este criterio responde a lo señalado por Snyder (2019), quien sostiene que una revisión documental rigurosa requiere delimitar temporalmente las fuentes para asegurar consistencia conceptual y relevancia disciplinar. En este sentido, se incorporaron revisiones sistemáticas y meta-análisis recientes sobre evaluaciones automatizadas de escritura (Karatay et al., 2024; Zhai, Zhang & Chen, 2023), estudios sobre chatbots educativos (Du et al., 2024), investigaciones sobre entornos de accesibilidad tecnológica (Zhou, 2024), así como documentos clásicos que continúan siendo pilares en la enseñanza de lenguas (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Ellis, 2006).

La selección del corpus documental se basó en criterios de pertinencia temática, coherencia con los objetivos del artículo, solidez metodológica y aplicabilidad a contextos escolares con restricciones

tecnológicas. Este proceso se guio por los principios de calidad propuestos por Torraco (2016), quien afirma que la revisión integrativa permite no solo describir el estado del arte, sino también reinterpretarlo a partir de nuevas necesidades educativas, tal como se hace en este trabajo. En este sentido, se excluyeron estudios no validados por revisión por pares, documentos repetidos y fuentes sin relación directa con la enseñanza gramatical mediada por tecnología.

El procedimiento de análisis se orientó por una lógica hermenéutica, tomando como base los aportes de Gadamer (2006) respecto a la interpretación como un proceso dialógico entre el texto y el intérprete. Así mismo, se retoman los planteamientos de Mortari (2021), quien señala que la hermenéutica educativa permite comprender cómo se configuran los significados en prácticas pedagógicas mediadas por entornos sociotecnológicos. A partir de estos referentes, se desarrolló un análisis inductivo–deductivo en tres momentos: (1) lectura comprensiva de las fuentes, (2) identificación de categorías emergentes y convergencias conceptuales, y (3) síntesis interpretativa y articulación de hallazgos a la luz del problema educativo abordado.

Este proceso permitió reconocer tendencias fundamentales en la literatura reciente, como la transición de la enseñanza gramatical prescriptiva a enfoques comunicativos más funcionales (Monasterio, 2022); el rol estratégico de la tecnología en la mediación pedagógica (Mishra & Koehler, 2006); la relevancia de herramientas accesibles para superar brechas tecnológicas (Zhai et al., 2023); y las posibilidades del feedback automatizado como puente para la autonomía y la precisión lingüística (Dizon & Oshima, 2024). La identificación de estas tendencias no se limita a describirlas, sino que se contextualizan desde los escenarios reales analizados en la tesis doctoral, lo que fortalece la coherencia entre la investigación madre y este derivado teórico.

Así mismo, se incorporaron categorías surgidas del propio proceso doctoral, entre ellas accesibilidad tecnológica, mediación docente reflexiva, sostenibilidad pedagógica, aprendizaje situado y alfabetización digital crítica. Estas categorías funcionaron como ejes de interpretación que permitieron trascender la simple revisión bibliográfica y avanzar hacia una reflexión integradora. Emhemed (2025) sostiene que los artículos derivados de estudios cualitativos deben mantener un hilo epistémico con la investigación de origen, no solo para sostener coherencia interna, sino para garantizar profundidad interpretativa. Este principio se aplicó en la presente metodología.

Importa destacar que, por tratarse de un estudio documental analítico, no se incluyen elementos propios de metodologías empíricas tales como unidad de análisis, muestra, instrumentos o procedimientos de recolección de datos. En su lugar, se privilegia una aproximación reflexiva sustentada en fuentes académicas de alta calidad y en categorías conceptuales derivadas de la experiencia investigativa. Esta forma de abordar la metodología responde a lo planteado por Booth, Sutton y Papaioannou (2021), quienes afirman que la investigación documental puede producir aportes significativos cuando integra pensamiento crítico, rigor hermenéutico y análisis teórico.

En síntesis, la metodología adoptada permitió construir una síntesis teórico–interpretativa robusta, capaz de fundamentar la propuesta pedagógica del artículo y de ofrecer elementos significativos para reflexionar sobre la enseñanza gramatical en contextos de baja infraestructura tecnológica. Esta aproximación garantiza que el análisis presentado sea consistente con las necesidades reales del contexto educativo latinoamericano y coherente con el proceso doctoral del cual se deriva.

Resultados

Los resultados de este estudio documental analítico–interpretativo se presentan como una síntesis de hallazgos conceptuales derivados de la revisión crítica de literatura reciente y de la integración hermenéutica de categorías construidas durante el proceso doctoral. Más que reportar datos empíricos,

los resultados exponen tendencias, convergencias, tensiones y aportes teórico-didácticos que permiten comprender el potencial de las mediaciones digitales de bajo umbral en la enseñanza de la gramática del inglés como segunda lengua en contextos educativos con limitaciones tecnológicas.

En primer lugar, el análisis reveló una redefinición contemporánea de la competencia gramatical, que se distancia de enfoques prescriptivos centrados en la corrección formal para situarse en un marco funcional y comunicativo. Autores como Ellis (2006), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) y Monasterio (2022) coinciden en señalar que la gramática adquiere sentido pedagógico cuando se articula con la negociación de significados y la participación en prácticas comunicativas. En esta línea, la literatura reciente destaca que enseñar gramática en L2 implica promover la conciencia lingüística (*language awareness*), la reflexión metalingüística y la capacidad de movilizar estructuras para cumplir propósitos comunicativos reales (Sayer & Braun, 2023). Esta visión funcional constituye un punto de partida clave para comprender el papel que pueden desempeñar las tecnologías de bajo umbral en la práctica gramatical situada.

En segundo lugar, los resultados muestran que los modelos de integración tecnológica, especialmente TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y SAMR (Puentedura, 2010), se consolidan como referentes conceptuales indispensables para comprender cómo se articula la tecnología con la pedagogía y el contenido disciplinar. La literatura examinada evidencia que estos modelos han sido ampliamente retomados en investigaciones recientes (Du et al., 2024; Zhou, 2024) para analizar la práctica docente en entornos digitales. Sin embargo, el análisis hermenéutico sugiere que, en contextos de baja infraestructura, la integración tecnológica no puede asumirse como un proceso lineal orientado a la innovación sofisticada, sino como una práctica situada que requiere adaptaciones creativas. Tal como señalan Trust y Pektas (2023), la integración tecnológica efectiva emerge cuando el docente reconoce las posibilidades y límites de los recursos disponibles, generando acciones pedagógicas contextualmente relevantes.

En esta perspectiva, los entornos digitales de bajo umbral se posicionan como una alternativa viable y sostenible, especialmente en instituciones donde la conectividad es limitada o inestable. La literatura revisada muestra que herramientas como aplicaciones móviles ligeras, plataformas offline, blogs educativos y generadores de ejercicios interactivos pueden ofrecer experiencias significativas sin requerir altos niveles de infraestructura (Zhai, Zhang & Chen, 2023). Además, estudios sobre accesibilidad tecnológica en educación demuestran que no es la sofisticación de la herramienta lo que determina el impacto pedagógico, sino la calidad del diseño didáctico y la mediación del docente (Zhou, 2024; Vakili, 2022). Este hallazgo coincide con las categorías emergentes de la tesis doctoral, donde la accesibilidad, la sostenibilidad y la contextualización aparecen como principios claves para la construcción de ambientes de aprendizaje.

Un cuarto hallazgo relevante se relaciona con la retroalimentación automatizada (AWE) y el apoyo de herramientas inteligentes como chatbots conversacionales. Los resultados del análisis documental muestran una creciente producción científica que demuestra su efectividad para mejorar la precisión gramatical, la fluidez y la autonomía en la escritura en inglés (Karatay et al., 2024; Dizon & Oshima, 2024). Investigaciones recientes enfatizan que el AWE permite una retroalimentación inmediata, aspecto fundamental para el aprendizaje de la gramática, dado que los estudiantes requieren múltiples ciclos de práctica y corrección (Zhai et al., 2023). Así mismo, el uso de chatbots educativos ha demostrado potencial para promover la práctica conversacional en entornos controlados y accesibles, incluso cuando la interacción con hablantes reales es limitada (Du et al., 2024).

No obstante, los resultados revelan tensiones importantes. Si bien estas tecnologías ofrecen

oportunidades valiosas, autores como Ajabshir y Almasi (2023) advierten que la retroalimentación automatizada no sustituye la mediación docente, pues carece de la sensibilidad pedagógica para interpretar el error en su dimensión comunicativa. Del análisis hermenéutico emergió que la función del docente no se reduce a validar la corrección gramatical, sino a contextualizarla, interpretarla y convertirla en oportunidad de aprendizaje. Este hallazgo converge con lo planteado por Werdiningsih et al. (2024), quienes destacan la necesidad de equilibrar el uso de IA con la autenticidad de la interacción humana.

En quinto lugar, los resultados reflejan que la mediación docente es el eje transversal que articula los procesos de integración tecnológica, la enseñanza comunicativa de la gramática y las prácticas inclusivas de aprendizaje. La literatura reciente en didáctica del inglés reconoce que el docente, más que un transmisor de contenidos, se convierte en un diseñador y facilitador de experiencias significativas (Sari & Han, 2024). Desde la perspectiva hermenéutica adoptada en la tesis, esta mediación implica interpretar el contexto, acompañar al estudiante en su proceso y promover una relación reflexiva con la tecnología. El análisis documental muestra que la equidad digital solo se construye cuando la tecnología es usada para ampliar oportunidades y no para reproducir desigualdades estructurales (Karatay et al., 2024).

Finalmente, el análisis permitió identificar un conjunto de principios emergentes que sintetizan los aportes del estudio:

(a) la gramática debe enseñarse como recurso para la comunicación significativa;

(b) la tecnología de bajo umbral es viable, sostenible y pertinente para contextos con restricciones;

(c) la retroalimentación automatizada y los chatbots constituyen apoyos complementarios para la práctica gramatical;

(d) la mediación docente es indispensable para garantizar pertinencia pedagógica y equidad; y

(e) la integración tecnológica debe ser contextualizada, flexible y orientada a la transformación educativa.

Estos resultados ofrecen un marco conceptual integrado que sustenta la propuesta didáctica del artículo y aportan elementos significativos para avanzar en la construcción de experiencias inclusivas de enseñanza del inglés en entornos con limitaciones tecnológicas.

Conclusiones

Los resultados del análisis documental y hermenéutico permiten concluir que la enseñanza de la gramática del inglés como segunda lengua atraviesa actualmente un proceso de resignificación que exige superar los abordajes tradicionales basados en la memorización y la práctica descontextualizada de estructuras lingüísticas. La literatura especializada destaca que, en el marco de los enfoques comunicativos y funcionales, la gramática no constituye un fin en sí misma, sino un recurso estratégico para participar en intercambios significativos y resolver problemas comunicativos reales (Ellis, 2006; Sayer & Braun, 2023). Esta comprensión exige que los docentes transiten hacia prácticas pedagógicas más flexibles, reflexivas y orientadas al uso situado del lenguaje.

En este escenario, las mediaciones digitales de bajo umbral emergen como una alternativa pedagógica viable, pertinente y sostenible para contextos educativos con limitaciones tecnológicas. El análisis realizado evidencia que estas herramientas —caracterizadas por su accesibilidad, bajo requerimiento de conectividad y compatibilidad con dispositivos de gama baja— permiten ampliar las oportunidades de práctica lingüística y exposición a estructuras gramaticales sin depender de recursos sofisticados. La literatura reciente refuerza esta idea al demostrar que la efectividad de la tecnología no reside en su complejidad, sino en la coherencia de su

integración pedagógica (Zhou, 2024; Trust & Pektas, 2023). En consecuencia, los entornos de bajo umbral representan una vía para democratizar el acceso a experiencias de aprendizaje significativo en instituciones con brechas digitales.

Así mismo, la revisión documental señala que herramientas como los sistemas de retroalimentación automatizada (AWE) y los chatbots conversacionales se han consolidado como apoyos valiosos para fortalecer la precisión morfosintáctica, promover la autonomía y enriquecer los ciclos de práctica gramatical (Zhai et al., 2023; Dizon & Oshima, 2024). Sin embargo, un hallazgo clave del análisis hermenéutico es que estas tecnologías no pueden comprenderse ni utilizarse como sustitutos de la mediación docente. Siguiendo a Ajabshir y Almasi (2023), la retroalimentación automatizada adquiere sentido solo cuando el docente interpreta, contextualiza y transforma la corrección en una oportunidad de reflexión lingüística profunda. Del mismo modo, los chatbots ofrecen oportunidades de interacción, pero requieren la guía del profesor para garantizar autenticidad, pertinencia y ética pedagógica (Werdiningsih et al., 2024).

Un aspecto transversal en las conclusiones es la centralidad del rol docente. Los hallazgos muestran que la mediación humana constituye el eje que articula la tecnología, la gramática funcional y los principios de justicia educativa. El análisis revela que la labor docente en contextos de baja infraestructura implica diseñar experiencias inclusivas, seleccionar estratégicamente recursos accesibles, acompañar los procesos de interpretación del error y promover la autonomía y la reflexión crítica sobre el uso del lenguaje. Esto coincide con lo propuesto por Sari y Han (2024), quienes sostienen que la integración tecnológica solo es efectiva cuando está guiada por la expertise pedagógica del profesor.

En cuanto al aporte a la educación, este estudio ofrece varias contribuciones relevantes. En primer lugar, propone un marco teórico-didáctico que permite comprender cómo los entornos virtuales de bajo umbral pueden fortalecer la enseñanza gramatical sin requerir grandes inversiones tecnológicas. Esta perspectiva representa un aporte significativo para los sistemas educativos latinoamericanos, donde la desigualdad en infraestructura continúa siendo un obstáculo para la innovación pedagógica. Al demostrar que la calidad de la enseñanza no depende exclusivamente de los recursos disponibles, sino de la coherencia entre pedagogía, contenido y tecnología, el artículo contribuye al debate sobre equidad digital y justicia educativa.

En segundo lugar, el análisis integra avances recientes sobre tecnologías accesibles —como AWE y chatbots— y los articula con la mediación docente y la enseñanza funcional de la gramática. Esta integración ofrece orientaciones concretas para que docentes y comunidades educativas puedan diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y contextualizadas, incluso en instituciones con conectividad limitada.

En tercer lugar, este trabajo aporta un conjunto de principios orientadores para la construcción de modelos pedagógicos inclusivos y sostenibles, basados en:

(a) la contextualización de la tecnología,

(b) la accesibilidad de los recursos digitales,

(c) la mediación docente reflexiva,

(d) la cohesión entre gramática y comunicación, y

(e) la formación crítica en competencia digital.

Finalmente, se concluye que el reto no es incorporar más tecnología en la enseñanza del inglés, sino utilizar la tecnología adecuada para el contexto, con sentido pedagógico, justicia educativa y visión humanizante. La educación se beneficia cuando reconoce que los entornos de bajo umbral, combinados con una mediación docente sólida, pueden generar transformaciones reales en el aprendizaje, ampliar la participación estudiantil y

construir puentes hacia experiencias de aprendizaje más equitativas, inclusivas y culturalmente pertinentes.

REFERENCIAS

Ajabshir, Z. F., & Almasi, M. (2023). The effects of automatic writing evaluation and teacher-focused feedback on CALF measures and overall quality of L2 writing across different genres. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(26). https://doi.org/10.1186/s40862-023-00201-9

Emjemed, F. (2025). Research paradigms in Education: A conceptual exploration. IJARIIE, 11(1), 739-750. https://ijariie.com/AdminUploadPdf/Research_Paradigms_in_Education__A_Conceptual_Exploration_ijariie25705.pdf

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2021). Systematic approaches to a successful literature review (3rd ed.). SAGE.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL/EFL teacher's course. Heinle & Heinle.

Dizon, G., & Oshima, S. (2024). A systematic review of the use of Grammarly for second-language writing. Cogent Education, 11(1), 2397882.

Dos Santos, M. A. (2025). AI tools to support English language learning in K-12 classrooms (Doctoral dissertation, The Ohio State University). OhioLINK.

Du, J., et al. (2024). AI-powered chatbots for English as a Foreign Language: A systematic review. Discover Education, 3, 100190.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly, 40(1), 83–107.

Gadamer, H.-G. (2006). Truth and method (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960)

Grant, M. J., & Booth, A. (2020). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 37(3), 182–193.

Karatay, Y., et al. (2024). Automated writing evaluation use in second language classrooms: A systematic synthesis. System, 123, 103206.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Monasterio, R. (2022). The effectiveness of planned and incidental focus on form in EFL instruction (Doctoral dissertation, Illinois State University).

Mortari, L. (2021). Philosophy and qualitative research: Hermeneutic phenomenology in education. Routledge.

Puentedura, R. R. (2010). SAMR model: A theoretical framework for technology integration. Relearning Online Journal, 2(1), 1-10.

Sari, E., & Han, T. (2024). The impact of automated writing evaluation on EFL learners' sentence-level writing. Journal of Computer Assisted Learning, 40(3), 883–900.

Sayer, P., & Braun, M. (2023). Rethinking grammar instruction in the communicative classroom. Language Teaching Research, 27(5), 1256–1275. https://doi.org/10.1177/13621688211016752

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. Human Resource Development Review, 15(4), 404–428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606

Trust, T., & Pektas, E. (2023). From integration to innovation: Rethinking teachers' technology use through TPACK and SAMR. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 39(2), 120–135. https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2207057

Vakili, P. (2022). Give me the rules, I'll understand grammar better (Doctoral dissertation, Illinois State University).

Wei, P., Wang, X., & Dong, H. (2023). The impact of automated writing evaluation on second language writing skills of Chinese EFL learners: A randomized controlled trial. Frontiers in Psychology, 14, 1249991.

Werdiningsih, I., et al. (2024). Balancing AI and authenticity: EFL students' experiences using ChatGPT for academic writing. Cogent Education, 11(1), 2392388.

Zhai, N., Zhang, Z., & Chen, Y. (2023). The effectiveness of automated writing evaluation on writing quality: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 35, 1–31.

Zhou, J. (2024). Teaching online ESL: Instructors' experiences and effectiveness (Doctoral dissertation, Duquesne University).

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA, FACTORES QUE AFECTAN SUS PROCESOS

Autor: Luis Alberto Álvarez Arrieta
Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL
Correo electrónico: alberman2025@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0568-9059
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5430*

p.p. 430 -441

RESUMEN

El presente artículo de revisión tiene el propósito de analizar cómo el proceso de enseñanza del inglés se encuentra influenciado por distintos factores que afectan negativamente su desarrollo en la escuela primaria. Este idioma, por ser considerado una herramienta de progreso económico y comunicación global, ha venido escalando en su nivel de importancia en todas las esferas de la sociedad hasta el punto de convertirse en una de las áreas del saber en la mayoría de los currículos escolares. Por esta razón, es necesario enfocarse en la efectividad de los procesos educativos desde la primaria, donde se fundamentan las bases para el aprendizaje de este idioma en la escuela, puntualizando en los factores críticos que deben ser mejorados. Este artículo siguió una metodología de revisión documental sistemática de la literatura mediante la búsqueda y selección intencionada de fuentes académicas en bases de datos especializadas en las que destacan autores como Atuesta (2025), Barbosa (2023), Cardozo y González (2023), Molina et al (2021), Murcia (2024), Londoño (2022), entre otros. Los hallazgos muestran que, gran parte de los docentes que orientan las clases de inglés en este nivel, no cuentan con la formación adecuada, situación que se agrava con la falta de tiempo para las actividades pedagógicas, las cuales están marcadas por metodologías tradicionales y la incidencia de la dimensión emocional. Las conclusiones indican la necesidad de un enfoque holístico que propicie la capacitación permanente a los docentes, el apoyo institucional y la transformación de los procesos.

Palabras clave: enseñanza, inglés, primaria, factores, procesos.

TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: FACTORS AFFECTING THE PROCESS

ABSTRACT

The purpose of this review article is to analyze how the process of teaching English is influenced by various factors that negatively affect its development in elementary school. This language, considered a tool for economic progress and global communication, has been climbing in importance in all spheres of society to the point of

CITA EN APA:

Álvarez Arrieta, L. A. (2026). Enseñanza del inglés en la escuela primaria, factores que afectan sus procesos. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 430-441. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

becoming one of the areas of knowledge in most school curricula. For this reason, it is necessary to focus on the effectiveness of educational processes from primary school onwards, where the foundations for learning this language at school are laid, highlighting the critical factors that need to be improved. This article followed a methodology of systematic documentary review of the literature through the search and intentional selection of academic sources in specialized databases, featuring authors such as Atuesta (2025), Barbosa (2023), Cardozo and González (2023), Molina et al (2021), Murcia (2024), Londoño (2022), among others. The findings show that most of the teachers who teach English classes at this level do not have adequate training, a situation that is aggravated by the lack of time for pedagogical activities, which are marked by traditional methodologies and the incidence of the emotional dimension. The conclusions indicate the need for a holistic approach that promotes ongoing teacher training, institutional support, and process transformation.

Keywords: teaching, English, elementary school, factors, processes

ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PRIMÁRIA, FATORES QUE AFETAM OS SEUS PROCESSOS

RESUMO

O presente artigo de revisão tem como objetivo analisar como o processo de ensino do inglês é influenciado por diferentes fatores que afetam negativamente o seu desenvolvimento na escola primária. Esta língua, por ser considerada uma ferramenta de progresso económico e comunicação global, tem vindo a escalar o seu nível de importância em todas as esferas da sociedade, ao ponto de se tornar uma das áreas do conhecimento na maioria dos currículos escolares. Por esta razão, é necessário focar na eficácia dos processos educativos desde o ensino básico, onde se estabelecem as bases para a aprendizagem desta língua na escola, apontando os fatores críticos que devem ser melhorados. Este artigo seguiu uma metodologia de revisão documental sistemática da literatura por meio da pesquisa e seleção intencional de fontes académicas em bases de dados especializadas, nas quais se destacam autores como Atuesta (2025), Barbosa (2023), Cardozo e González (2023), Molina et al (2021), Murcia (2024), Londoño (2022), entre outros. Os resultados mostram que grande parte dos professores que orientam as aulas de inglês neste nível não possuem formação adequada, situação que se agrava com a falta de tempo para atividades pedagógicas, marcadas por metodologias tradicionais e pela incidência da dimensão emocional. As conclusões indicam a necessidade de uma abordagem holística que promova a formação contínua dos professores, o apoio institucional e a transformação dos processos.

Palavras-chave: ensino, inglês, ensino básico, fatores, processos.

ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE, FACTEURS QUI INFLUENCENT SES PROCESSUS

RÉSUMÉ

Le présent article de synthèse a pour objectif d'analyser comment le processus d'enseignement de l'anglais est influencé par différents facteurs qui affectent négativement son développement à l'école primaire. Considérée comme un outil de progrès économique et de communication mondiale, cette langue a pris une importance croissante dans tous les domaines de la société, au point de devenir l'une des matières enseignées dans la plupart des programmes scolaires. C'est pourquoi il est nécessaire de se concentrer sur l'efficacité des processus éducatifs dès l'école primaire, où sont posées les bases de l'apprentissage de cette langue à l'école, en mettant l'accent sur les facteurs critiques qui doivent être améliorés. Cet article a suivi une méthodologie de revue documentaire systématique de la littérature par la recherche et la sélection ciblée de sources académiques dans des bases de

données spécialisées, parmi lesquelles figurent des auteurs tels que Atuesta (2025), Barbosa (2023), Cardozo et González (2023), Molina et al (2021), Murcia (2024), Londoño (2022), entre autres. Les résultats montrent qu'une grande partie des enseignants qui dispensent des cours d'anglais à ce niveau ne disposent pas d'une formation adéquate, une situation aggravée par le manque de temps pour les activités pédagogiques, qui sont marquées par des méthodologies traditionnelles et l'incidence de la dimension émotionnelle. Les conclusions soulignent la nécessité d'adopter une approche holistique favorisant la formation continue des enseignants, le soutien institutionnel et la transformation des processus.

Mots clés : enseignement, anglais, primaire, facteurs, processus.

Introducción

En la actualidad, el mundo en el que vivimos se encuentra marcado por tendencias globalizantes que influyen fuertemente en las dinámicas que se dan en las interacciones humanas de toda índole. La interconexión mediada por las tecnologías no solo ha abierto un puente de comunicación sin barreras entre los pueblos, sino que ha propiciado la necesidad de usar un idioma común en el que todos puedan comunicarse y, en este sentido, el inglés se ha convertido en el idioma más usado a nivel mundial (Salcedo, 2023), lo que lo ha llevado a tener uno de los lugares de mayor preeminencia entre los más utilizados en la actualidad (Landaverde y García, 2024), hasta llegar a ser concebido como un elemento que adquiere un, cada vez, más alto grado de imprescindibilidad.

Es precisamente, este lugar de importancia en la esfera política, comercial, económica, en los negocios, el turismo, las redes sociales, la producción científica, entre otras, lo que ha llevado a instituciones y gobiernos del mundo a incorporar el inglés como la lengua extranjera básica de forma mayoritaria (Méndez, 2021). De modo, que se ha impulsado de manera urgida su enseñanza mediante las políticas educativas y programas de bilingüismo para adaptar los currículos escolares en aras de contribuir a formar ciudadanos que respondan a las demandas sociales y laborales de la actualidad.

Por ello, “tanto la sociedad como las instituciones educativas enfrentan el reto de transformarse para mantener y elevar el nivel educativo marcado por los requerimientos actuales” (Fernández et al, 2023, p. 246). Esta transformación requiere de una resignificación y cambios sustanciales en los sistemas educativos para dar respuesta a tales demandas. Sin embargo, la urgencia de los países por estar a la vanguardia ha hecho que la progresividad en la inclusión del idioma inglés en los currículos de las escuelas sea obligatoria y acelerada.

Esta prisa sin límites por cumplir con el objetivo de ofrecer una educación bilingüe, en mayor o menor medida, ha desencadenado distintas problemáticas que afectan los procesos de enseñanza y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes, ya que los resultados de implementación de programas educativos, tanto en países europeos, asiático y latinoamericanos, han evidenciado que los estudiantes no alcanzan los logros propuestos y muestran desanimo por el aprendizaje de una lengua extranjera. (Méndez 2021, Cronquist y Fiszbein, 2017).

Por lo tanto, es necesario analizar el fenómeno de la enseñanza del inglés en la escuela, ya que si, los resultados indican que los estudiantes que aprueban el nivel de secundaria muestran bajo dominio de este idioma (Bastidas y Muñoz, 2020), en la primaria se enfrentan mayores problemáticas, partiendo solo del hecho de que, en la mayoría de los casos, los docentes que enseñan inglés en este nivel no lo dominan (Barbosa, 2023), lo cual desencadena una variedad de dificultades que afectan los procesos formativos desde los primeros años de escolaridad.

Por ello, este artículo tiene como propósito analizar de manera crítica las principales problemáticas que afectan la enseñanza del inglés en la educación

primaria, reconociendo sus implicaciones pedagógicas, políticas y éticas, y de esta manera abrir un espacio para la reflexión situada sobre las condiciones que posibilitan o limitan la enseñanza significativa de este idioma en este nivel educativo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el desarrollo teórico de este artículo presenta una estructura que parte de la identificación de los factores que dificultan la enseñanza del inglés en la escuela primaria, abordando aspectos como la falta de formación docente, la persistencia de metodologías tradicionales, el tiempo limitado para la orientación pedagógica, las emociones negativas que inciden en la labor de los docentes y la consecuente desmotivación por parte de los estudiantes. Posteriormente, se muestra el proceso seguido en la metodología de la investigación, los resultados obtenidos y, finalmente, las conclusiones derivadas de todo el estudio.

Factores que dificultan la enseñanza del inglés en la escuela primaria

Orientar el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés desde los primeros años de escolaridad se ha consolidado como una prioridad en diferentes sistemas educativos en aras de formar ciudadanos competitivos en materia de bilingüismo. Sin embargo, es un proceso que se ve constantemente afectado por distintos factores que generan un escenario que engloba una diversidad de dificultades que merecen ser analizadas en profundidad.

En este sentido, la enseñanza del inglés en la escuela primaria representa la primera fase del proceso en la labor pedagógica de orientar el aprendizaje de esta lengua extranjera, un proceso que desde sus inicios experimenta situaciones críticas que afectan negativamente su adecuado desarrollo y que deben ser mejorados. Para entender esta realidad surgen distintos aportes de investigaciones que permiten hacer un análisis de los mismos, entre los cuales encontramos los siguientes:

Falta de formación docente

Atuesta (2025) afirma que la enseñanza del inglés en la escuela primaria se ve afectada por aspectos como la falta de formación de los docentes. Y es que, en el caso colombiano, Londoño (2022) afirma que el sistema educativo permite que licenciados en cualquier área se encarguen de orientar todas las asignaturas en este nivel incluyendo inglés. Esto genera que la enseñanza de este idioma sea impartida, en su mayoría, por docentes que no tienen la formación adecuada para tal fin y con frecuencia se les asigna esta responsabilidad para completar la carga académica requerida (Atuesta, 2025).

Como resultado, se propicia la implementación de un currículo oculto, tal y como lo evidencia Palomo (2022), en su trabajo titulado “Concepciones y Prácticas Pedagógicas del Profesorado de Educación Primaria sobre la Educación Bilingüe en un centro de la provincia de Málaga. Un estudio de caso” en el que hace un análisis crítico sobre la educación bilingüe en la escuela primaria, en el que expone que, aunque los docentes expresan tener una visión idealizada de la misma, esto no siempre se ve reflejado en sus prácticas pedagógicas a causa, entre otras cosas, a la falta de capacitación de los docentes.

Esta situación afecta de forma negativa el proceso pedagógico, ya que “al tratarse de un idioma del que no se tiene suficiente bagaje, el docente pueda tener confusiones comunicativas y, por lo tanto, sufrir desfases metodológicos” (Murcia, 2024, p. 183). De acuerdo con este autor, si un maestro desconoce la didáctica de la lengua extranjera que pretende orientar, no se puede esperar que los estudiantes logren aprendizajes exitosos de dicha lengua.

La falta de formación en los docentes que enseñan inglés en primaria es una debilidad a gran escala que generan vacíos en el proceso educativo debido a que, de acuerdo con el nivel de conocimiento sobre fonética y fonología del inglés que tenga el docente puede inducir a confusión en el proceso de aprendizaje del idioma (Jarosz, 2019) como se citó en Wang y Wen (2023), lo cual afecta gravemente la

calidad de los contenidos que se abordan en las clases.

Esto genera una gran afectación al acto de enseñar, debido a que la falta de formación en los docentes de primaria en esta área, no solo dejan de utilizar las estrategias didácticas adecuadas, sino que se da lugar a un proceso caracterizado por errores, vacíos y confusiones que no permite que se alcancen los objetivos propuestos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en los planes de estudio y tampoco en la planeación curricular de las clases. Por ello, Hernández (2022) enfatiza que…

> Es indispensable que el educador optimice sus competencias relacionadas con su habilidad para aprehender, posea conocimientos amplios y actualizados de los contenidos correspondientes a su área de tal forma que pueda seleccionar las herramientas que conduzcan a una formación completa y de calidad para los estudiantes. (p. 10715)

En consecuencia, es de vital importancia que los docentes que tiene a su cargo el área de inglés en el nivel de primaria reciban la capacitación necesaria para poder orientar esta área (Barbosa, 2023).

Metodologías tradicionales

Delgado (2023) precisó en su estudio "La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia" que los docentes orientan el aprendizaje de este idioma desde una perspectiva tradicional, lo cual crea una barrera para innovación de los procesos pedagógicos que impide mejorar la situación actual percibida.

Para fundamentar esto, Sánchez (2024) reveló en su investigación titulada "Mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria a través de las TIC" que cuando los docentes utilizan estrategias innovadoras en las clases como es el caso de la utilización de las Tecnologías de Información y la comunicación (TIC), se observan mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes que participan de ellas, que aquellos que reciben orientaciones con la ausencia de tales herramientas, por lo que insiste en la necesidad de que los docentes hagan uso de ellas de manera natural y constante en su práctica pedagógica.

No obstante, Céspedes (2022) evidenció en su estudio que, aunque los docentes que enseñan inglés son conscientes de que utilizar estrategias que vinculen tecnologías en las clases fortalece el aprendizaje de los estudiantes, son muy poco utilizadas y cuando se hace uso de ellas se les emplea con el enfoque tradicional (Arévalo, 2023), es decir, con el objetivo de transmitir conocimientos sin fomentar un ambiente de construcción de los mismos.

Por otra parte, Suarez (2020) pudo establecer en su investigación que los estudiantes pueden aprender este idioma en clases, aunque no se haga uso de tales tecnologías, ya que el punto radica en la efectividad de las estrategias usadas por el docente.

Por tanto, de acuerdo con Molina et al (2021) es importante establecer estrategias de aprendizaje que permita a los estudiantes, desde los primeros años de escolaridad, tener dominio de este idioma dado su preponderancia a nivel mundial, todo lo cual le otorga una posición ventajosa en el actual contexto globalizado.

Tiempo limitado

En la escuela se designa una escasa intensidad horaria para el aprendizaje del inglés y a causa de distintas actividades como las celebraciones, días festivos y reuniones de consejo se reducen el tiempo designado para las clases de esta área (Pérez y Zamora, 2021). De igual manera Barbosa (2023) enfatiza que, aunque los docentes de inglés en la escuela primaria se preocupan por desarrollar sus labores pedagógicas no cuentan, entre otras cosas, con el tiempo requerido para el abordaje de los contenidos y la calidad de la enseñanza y por tanto, el aprendizaje de esta lengua queda rezagada a escasos momentos de contacto.

Ramírez et al. (2025) destacaron en su investigación que, habilidades como escuchar y hablar en inglés se trabajan en menor medida en la primaria. Y es que,

el tiempo que se designa para la enseñanza del inglés en la escuela primaria públicas es sumamente escaso, ya que, en el caso de Colombia, lo más frecuente es que se destine una sola hora a la semana para desarrollar la clase de inglés. (Mayora y Gutiérrez, 2019), lo cual hace que los docentes reduzcan el número de actividades para realizar con los estudiantes.

Álvarez y Novikova (2025) mostraron en los hallazgos de su estudio que, para que un programa de educación bilingüe funcione es necesario que en las escuelas haya una integración significativa del idioma. Sin embargo, el tiempo limitado impide que el docente pueda dar participación a todos los estudiantes en una misma clase y en consecuencia deba repartir las actividades en varias sesiones, lo que conlleva a que una temática abarque un mes o dos para terminar de ser abordada y por tanto, el proceso se torna tortuoso y con pocos conocimientos.

Emociones negativas que inciden en la labor de los docentes

En la vida escolar es necesario ver al docente, no como un mero trabajador de la educación, sino como alguien que tiene sentimientos y estados de ánimo que, directa o indirectamente, inciden en el ejercicio de sus labores, tal como lo afirma Cortés (2021) al expresar que los sentimientos como el estrés causan efectos negativos no solo a quienes lo experimentan, sino a la institución de la cual hace parte, ya que se ve reflejado en una disminución del rendimiento laboral.

En este sentido, López et al. (2024) en su estudio titulado "Cansada, agobiada, frustrada": Desafíos emocionales de docentes de inglés en primaria durante la pandemia: Estudio de caso en San Carlos, Costa Rica" pudieron establecer que los docentes de primaria expresaron sentir estrés, impotencia, sobre carga laboral, entre otros, en el desarrollo de su quehacer pedagógico desde antes de la pandemia y durante tiempo de la misma, lo que indica que tales sentimientos no están sujetos a un momento coyuntural, sino que distintos factores influyen en las emociones que experimentan los profesores al ejercer su rol en la escuela.

Atuesta (2025) evidenció en su tesis doctoral "Aproximación teórica al perfil del docente de inglés y su efecto en la práctica educativa" que aspectos como la falta de formación de los docentes, así como una intensidad horaria limitada, la falta de recursos y asignación de carga académica inevitable, son factores que causan desmotivación en los docentes en su labor pedagógica.

Los sentimientos que experimentan los docentes en su ejercicio pedagógico pueden incidir en la calidad de los procesos educativos (López et al., 2024) y en consecuencia el acto educativo que desarrollan puede causar desmotivación en los estudiantes hacia el aprendizaje (Garavito y Azevedo, 2021).

Desmotivación por parte de los estudiantes

Otro aspecto que agrava la situación es que, "en América Latina, y específicamente en Colombia, el enfoque del aprendizaje del idioma inglés se ha centrado en la comprensión del idioma, al utilizar métodos repetitivos que dificultan significativamente las habilidades orales y escritas de los estudiantes" (Cardozo y González, 2023, p. 1407). Esto causa desinterés en los estudiantes hacia este idioma, ya que cuando las estrategias didácticas no son las adecuadas causan desmotivación en los estudiantes al tratar de aprender una lengua distinta a la propia. (Ruiz y García, 2021) como se citó en Cock (2022)

Así mismo, otro factor que influye en la desmotivación por aprender inglés es cuando los estudiantes lo perciben como algo difícil o de poca utilidad dentro de su contexto (Narváez, 2025), por lo que es necesario hacer hincapié en los propósitos de la clase para dar sentido e importancia a los contenidos que se abordan.

De igual manera, los estudiantes se desmotivan cuando sienten inseguridad y una de las razones para que esto ocurra se da cuando estos sienten que no pronuncian bien el idioma inglés Wang y Wen (2023), lo que revela la importancia de abordar

contenidos mediante estrategias que les faciliten el aprendizaje y de esta manera pierdan la timidez en las clases.

Por otra parte, es innegable que retroalimentar a los estudiantes es parte fundamental para mejorar el proceso de aprendizaje (Gomez, 2020), pero desconocer la manera adecuada de hacerlo afecta la calidad del mismo (Rugama e Inestroza, 2022) y hace que los estudiantes sientan desmotivación para aprender una segunda lengua si se les culpa por un bajo rendimiento académico (Gao et al., 2022).

Por estas razones, para que el aprendizaje del inglés sea posible, es necesario tener estudiantes motivados (Garavito y Azevedo, 2021) y en este sentido, es rol del docente facilitar la enseñanza y despertar el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de esta segunda lengua (Arrieta y Aravena, 2024).

Por tanto, es necesario que el docente emplee diversas estrategias que despierten la motivación de los alumnos y una de ellas es la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés, ya que son consideradas como herramientas que fortalecen el aprendizaje del idioma. (Alfaro, 2025) y "promueven la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma, al ofrecer una experiencia más interactiva y atractiva" (Yánez et al, 2024, p. 105)

METODOLOGÍA

Este artículo de revisión siguió una metodología sistemática orientada por criterios de exhaustividad y pertinencia para la selección de información proveniente de fuentes académicas confiables. Para ello, se realizó una búsqueda rigurosa en revistas científicas, repositorios universitarios y bases de datos de alto reconocimiento internacional tales como Researchgate, Dialnet, SciELO, Redalyc y Google Scholar. con el propósito de garantizar la calidad y relevancia de la información recabada.

La estrategia de búsqueda se articuló mediante la combinación de términos clave relacionados con el objeto de estudio, entre ellos: "enseñanza del inglés", "escuela primaria", "dificultades del inglés en primaria", "docentes de inglés en primaria", "perfil docente" y "escuelas públicas". Estos descriptores permitieron delimitar la revisión documental a producciones académicas que abordaran de manera explícita la enseñanza del inglés en la escuela primaria y los factores negativos que afectan sus procesos.

Los criterios de selección incluyeron artículos científicos, tesis doctorales y estudios empíricos publicados en los últimos cinco años, tanto en el contexto colombiano como en escenarios internacionales comparables. No obstante, se incorporaron dos textos anteriores a dicho rango temporal, debido a su relevancia conceptual y su aporte a la comprensión del fenómeno abordado.

Una vez conformado el conjunto de documentos, fueron organizados en una matriz de arqueo referencial para garantizar el cumplimiento de los criterios establecidos y posteriormente, se procedió a su lectura analítica y a la elaboración de una matriz de consistencia, con el fin de identificar núcleos temáticos centrales que tomaron fuerza en ideas de apoyo, tales como tendencias metodológicas, tensiones pedagógicas y experiencias en el aula. El análisis se organizó en torno a categorías como la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad horaria y recursos didácticos, las políticas lingüísticas escolares, y las brechas entre el currículo establecido y prácticas reales en el aula.

RESULTADOS

La enseñanza del inglés en la escuela primaria se encuentra determinada por distintos factores que afectan sus procesos y a quienes participan en ella. En este sentido, Las políticas educativas propician contextos escolares en los que los actores educativos se encuentran limitados por condiciones que no pueden controlar y éstas a su vez, generan situaciones que afectan la calidad educativa en una secuencia causal.



Gráfico N°1 Consecuencias de la falta de formación docente

Los docentes del área de inglés en la escuela primaria, en su mayoría, no cuenta con la formación adecuada para orientar esta área, lo que les obliga a desarrollar procesos que, aunque bien intencionados, no siempre coincide el ideal con la práctica pedagógica en la que, por el bajo dominio de la lengua se presentan desfases metodológicos, los cuales generan vacíos conceptuales, confusiones y errores lingüísticos que dan como resultado una educación con pocos logros exitosos y por ende de baja calidad. Todo esto se encuentra intrínsecamente relacionado con el factor metodológico empleado por los docentes en el aula.



Gráfico N°2 Las metodologías tradicionales y sus consecuencias

Entre los hallazgos encontrados se muestra que los docentes de inglés en la escuela primaria emplean metodologías tradicionales para orientar el aprendizaje de este idioma, lo cual se convierte en un obstáculo para la innovación, la variedad de estrategias o un mayor uso de herramientas tecnológicas con la finalidad de propiciar un aprendizaje significativo. Esto hace que la situación actual en esta materia se mantenga de la misma manera con el pasar de los tiempos.



Gráfico N° 3 La limitante del tiempo en las actividades pedagógicas

La limitación en la disponibilidad del tiempo para el desarrollo de las clases y la retroalimentación individualizada a los estudiantes fue un hallazgo importante en el estudio, ya que los docentes se encuentran constantemente urgidos por la carga académica, responsabilidades asignadas por las instancias directivas y la obligatoriedad de participar en otros proyectos institucionales que no se pueden eludir, lo que reduce el número de las clases, específicamente de inglés, y en consecuencia, minimiza el espacio para diseñar actividades variadas y creativas, llevarlas a la práctica y reflexionar sobre ellas para replantearlas o ampliarlas según sea necesario. Esta reducción del tiempo en el área de inglés obliga a muchos docentes a recurrir a planificaciones mínimas, sacrificando la calidad y la

adaptación de las estrategias a los estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula.

De esta manera, la falta de tiempo se percibe como un obstáculo para la innovación e incide en la calidad de la interacción con los estudiantes haciendo que éstos tengan un reducido contacto con el idioma inglés, lo que se traduce en el escaso desarrollo de las habilidades básicas de un idioma como hablar, escuchar, leer y escribir.



Gráfico N° 4 La calidad pedagógica se ve disminuida por las emociones negativas

El estudio reveló que las numerosas actividades en la labor de los docentes, la limitación del tiempo, el bajo dominio de la lengua, entre otras, causan sentimientos negativos como el estrés y la desmotivación en el profesorado. Esto genera una tensión constante causada por la necesidad de equilibrar las demandas curriculares, las responsabilidades institucionales y las necesidades individuales de los estudiantes, situación que afecta significativamente el estado emocional de los educadores y, por ende, su desempeño en el aula. Este aspecto, muchas veces frustrante, tiene implicaciones directas en el clima escolar y en la calidad de las actividades pedagógicas resultando en una gestión del aula menos efectiva.

Por consiguiente, la desmotivación intrínseca del profesorado genera una consecuencia directa en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. Este desinterés estudiantil constituye un hallazgo relevante de la investigación y está vinculado a las correcciones inadecuadas impartidas por los docentes, situación que resulta en el desánimo por aprender este idioma.

Así mismo, esta falta de motivación está fuertemente relacionada con el uso persistente de metodologías tradicionales centradas en la memorización, tal como se mencionó anteriormente. Y es que, cuando la principal actividad en el aula es escuchar una lección o tomar notas, los estudiantes pierden rápidamente el interés y la curiosidad y, por tanto, no se logra un aprendizaje significativo que se mantenga en el tiempo y al cual se le considere útil para el contexto social en el que vivimos.

De este modo, los alumnos a menudo perciben el currículo como un cúmulo de contenidos difíciles de aprender que no tienen relevancia para su contexto, lo cual genera inseguridad a causa del bajo dominio del mismo y en consecuencia una desconexión con el propósito de su educación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación sugieren un estado crítico en la calidad en la enseñanza del inglés en la escuela primaria y en el sistema educativo, impulsado por la convergencia de distintos factores en los cuales también incide la dimensión emocional. En ello, la falta de formación docente en esta lengua extranjera emerge como una de las causas que impactan el fenómeno abordado y que, a su vez, perpetúan el uso de metodologías tradicionales que no logran estimular la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo y, por el contrario, resultan en la desmotivación hacia el aprendizaje. Esta problemática pedagógica se ve agravada por otras barreras como la restricción del tiempo destinado para el desarrollo de las actividades escolares y la falta de recursos y materiales adecuados.

Como resultado, la confluencia de todos estos factores propicia un ambiente en el que se generan emociones negativas que inciden en la labor de los docentes, principalmente el estrés y la desmotivación. Por ello, es necesario entender que la calidad de la enseñanza no puede mejorar sin tener en cuenta la dimensión emocional de quien la orienta. De este modo, la formación insuficiente, la presión curricular, la escasez de recursos y el desinterés estudiantil hacen que los docentes experimenten emociones negativas que afectan su labor pedagógica.

En consecuencia, todo lo descrito resulta en la desmotivación de los estudiantes hacia un aprendizaje significativo del idioma inglés y, por tanto, en una falta de calidad educativa. Así las cosas, la mejora de este fenómeno requiere de un enfoque holístico que priorice la formación de los docentes que orientan la enseñanza del inglés en la escuela primaria, tiempo suficiente para un contacto constante con la lengua extranjera, bienestar de los actores educativos y un direccionamiento contextualizado de las políticas y estándares dentro de las condiciones necesarias para ser alcanzados en aras de alcanzar la transformación de los procesos educativos.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CONTEXTO EDUCATIVO

Este artículo muestra un análisis de la situación actual de la enseñanza del inglés en la escuela primaria permitiendo identificar aquellos aspectos que requieren ser mejorados y por ello, se propone la necesidad urgente del diseño e implementación de programas de desarrollo profesional contextualizados, que trasciendan de la formación única y esporádica a un modelo de acompañamiento continuo centrado en permitir a los docentes reflexionar y experimentar con metodologías innovadoras y estrategias tendientes a alcanzar un aprendizaje significativo.

Así mismo, a partir del análisis de este artículo se recomienda a las autoridades educativas la reestructuración de la intensidad horaria para favorecer mayores espacios en los que los estudiantes puedan tener contacto continuo con el idioma inglés y que los profesores tengan la oportunidad de planificar y aplicar efectivamente estrategias variadas y creativas que permitan a los estudiantes aprender esta lengua y hacer un uso de la misma en su entorno escolar.

Por último, este artículo es un llamado a la transformación de la cultura de la evaluación con énfasis en la retroalimentación constructiva y el mejoramiento continuo como base para cultivar la motivación intrínseca de los estudiantes. Para ello, es necesario el apoyo emocional a los docentes desde las políticas educativas en aras de fomentar ambientes en los que los profesores sientan que cuentan con las garantías necesarias para lograr objetivos exitosos en la enseñanza del inglés en la escuela primaria

REFERENCIAS

Alfaro Salas, H. (2025). Experiencias de aprendizaje asociadas a la enseñanza del inglés mediante tutoría docente e inteligencia artificial: estudio de caso en la Universidad de Costa Rica. Revista Educación, 49(2). https://www.researchgate.net/publication/395053264_Experiencias_de_aprendizaje_asociadas_a_la_enseenanza_del_ingles_mediante_tutoria_docente_e_inteligencia_artificial_estudio_de_caso_en_la_Universidad_de_Costa_RicaExploring_English_Language_Learning_th

Álvarez, H, y Novikova, O. (2025). Educación pública Bilingüe en Colombia: un análisis cualitativo desde la perspectiva docente. *ID EST - Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabájo*, *5*(2), 118–143. https://doi.org/10.31876/idest.v5i2.385

Arrieta, L. y Aravena, M, (2024). Estrategias Pedagógicas Significativas y Persuasivas en el Aprendizaje del Inglés. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, *8*(5), 6423-6450. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9789673

Atuesta, J. (2025). Aproximación teórica al perfil del docente de inglés y su efecto en la práctica educativa. UPEL. [Tesis doctoral]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2003/1896

Barbosa, A. (2023). Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública. [Tesis Doctoral]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/693.

Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. https://doi.org/10.17227/folios.51-8676

Cardozo, D. y González, E. (2023). Aportes y Reflexiones Sobre el Aprendizaje del Inglés en la Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 1405-1423. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6964

Céspedes, E. (2022). *La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales*. [Tesis doctoral, UPEL] https://congresoideice.gob.do/index.php/cii/article/download/172/54/532

Cock, J. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. Revista Palobra "palabra que obra", 22(1), 42-60. https://doi.org/10.32997/2346-2884- vol.22-num.1-2022-4094

Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8(Especial), 1-11. https://doi.org/10.46377/ dilemas.v8i.2560

Cronquist y Fiszbein (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. EL Dialogo Interamericano. https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El_aprendizaje_del_ingles_en_America_Latina_Kathryn_Cronquist_%20Ariel_Fiszbein_El%20Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delgado, J. (2023). La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia. UPEL. [Tesis doctoral]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/705/632

Fernández, M., Alvarez, E. y Reyes, K. (2023). Enseñanza del idioma inglés en educación primaria: Fortalecimiento de vocabulario y pronunciación a través de podcast. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, 68, 245–272. https://doi.org/10.12795/pixelbit.100107

Gao, L., Liu, H. y Liu, X. (2022) Exploring Senior High School Students' English Learning Demotivation in Mainland China. Front. Psychol. 13:822276. doi: 10.3389/fpsyg.2022.822276

Garavito, C. y Azevedo, J. (2021). Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés, reconocida por profesores y estudiantes. Revista. Humanismo. Soc. 9(2): e6/1 – 17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8585051

Gomez, M. N. (2020). The value of feedback in translanguaging: students'insights from an english language course at londrina state university. Revista X, 15(1), 115-135. https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69968

Hernández, L. (2022). Conocimiento didáctico del contenido en docentes de lenguaje de las instituciones educativas oficiales del municipio de San Pelayo- Córdoba. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 10704-10719. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4160

Landaverde, E. & García, M. (2024). Factores que influyen en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés: una revisión sistemática. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *8*, e2367-e2367.

Londoño, P. (2022). Factores que influyen en la elección de enseñar inglés como lengua extranjera en escuelas primarias públicas en Colombia. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 27(2), 468-483. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a11

López, P., Pérez, E. y Elizondo, J. (2024). Desafíos emocionales de docentes de inglés en primaria durante la pandemia: Estudio de caso en San Carlos, Costa Rica. Vol. 28, Nº. 1. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9462154

Mayora, C. y Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, *47*(2, Suppl. 1), 685-707. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519

Méndez, M. (2021). Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. *Hesperia: Anuario De Filología Hispánica*, *23*, 95–123. https://doi.org/10.35869/hafh.v23i0.2768

Murcia, J. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. Pedagogía y Saberes, (60), 175–191. https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011

Narváez, E. (2025). Análisis sistemático de la desmotivación del inglés. *GADE: Revista Científica*, *5*(3), 537-555. https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.726

Palomo, G. (2022). Concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado de educación primaria sobre la educación bilingüe en un centro de la provincia de Málaga, un estudio de caso. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://portaldelainvestigacion.uma.es/documentos/63d08493f0be5d2a9f2d9c87

Pérez, M. y Zamora, R. (2021). Factores psicopedagógicos que impactan la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en docentes y alumnos de educación secundaria durante la pandemia. Revista Lengua y Cultura. Vol. 3, Nº. 5, 202. págs. 100-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9114366

Ramírez, M, Rodríguez, D., Batista, F. y Barboyon, L. (2025). Bilingual Education Programs in Primary Education: What Do Parents Think?. Revista Colombiana de Educación, (95), e19093, https://doi.org//10.17227/rce.num95-19093

Rugama, B. y Inestroza, E. (2022). Eficacia de la retroalimentación correctiva oral por parte de los docentes de inglés. Revista Multi-ensayos. Vol 8 N 16, 25-31. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i16.14730

Salcedo, L. (2023). La enseñanza del inglés basada en las tecnologías de la información y comunicación para la básica primaria. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación. Nº 2 pp 213- 225. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/1870/1797

Sánchez, M. (2024). Mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria a través de las TIC. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=342025

Suarez, S. (2020). Aprendizaje del inglés escrito con y sin uso de TIC en centros de educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11760/1/TDUEX_2021_Suarez_Nu%C3%B1ez.pdf.

Wang, Y. y Wen, X. (2023). Nativeness versus intelligibility as goal of English pronunciation teaching in China: Changing attitudes in national syllabi and curriculum standards. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(17), 1-26. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00189- 2

Yánez, M., Peñaherrera, K., Carlin, E. y Bonilla, J. (2024). Las TIC en la enseñanza del inglés para la educación básica: una revisión sistemática. Digital Publisher CEIT, 9(3), 98-110, https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2334

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LOS SABERES LOCALES: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Autor: Luis Eduardo Chacón Rodríguez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: chaconcito2612@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4192-232X

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5432*

p.p. 442-451

Resumen

La comprensión de textos es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, pero su falta de dominio resalta la necesidad de fortalecer habilidades clave. En este contexto, la investigación tiene como propósito comprender las prácticas pedagógicas y concepciones docentes sobre los saberes locales y la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, utilizando el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico, con el fin de comprender profundamente las experiencias educativas desde la perspectiva de los participantes. La investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, ubicada en el municipio de Pinillos, Bolívar, Colombia, con la participación de informantes clave que proporcionan datos relevantes sobre cómo los saberes locales pueden ser incorporados en los procesos de enseñanza. Para la recolección de datos, se utiliza la técnica de entrevistas en profundidad, lo que permitirá captar las vivencias, conocimientos y perspectivas de los estudiantes y sus comunidades. Estos saberes locales se contextualizan en la realidad de la práctica docente, donde se evidencia una descontextualización significativa en relación a la práctica de la lectura, lo que propicia desinterés y poca motivación en el alcance de niveles críticos de comprensión. Se considera que el enfoque sociocultural no solo fortalece la enseñanza de la lectura, sino que también promueve una educación más inclusiva y relevante, permitiendo que los estudiantes puedan relacionar lo aprendido con su propia realidad.

Palabras clave: comprensión lectora, saberes locales, enfoque sociocultural.

LOCAL KNOWLEDGE: A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

CITA EN APA:

Chacón Rodríguez, L. E. (2026). Los saberes locales: perspectiva sociocultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 442-451. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Abstract Text comprehension is fundamental to students' academic development, but a lack of mastery highlights the need to strengthen key skills. In this context, this research aims to understand pedagogical practices and teaching concepts regarding local knowledge and reading comprehension among elementary school students. The study uses a qualitative approach, utilizing the interpretive paradigm and the hermeneutic phenomenological method, to gain a deeper understanding of educational experiences from the participants' perspective. The research was conducted at the Manuel Francisco Obregón Educational Institution, located in the municipality of Pinillos, Bolívar, Colombia, with the participation of key informants who provided relevant data on how local knowledge can be incorporated into teaching processes. For data collection, in-depth interviews were used, capturing the experiences, knowledge, and perspectives of students and their communities. This local knowledge is contextualized within the reality of teaching practice, where significant decontextualization of reading practice is evident, leading to a lack of interest and motivation to reach critical levels of comprehension. The sociocultural approach is believed to not only strengthen reading instruction but also promote a more inclusive and relevant education, enabling students to relate what they learn to their own reality.

Keywords: reading comprehension, local knowledge, sociocultural approach.

SAVOIRS LOCAUX : UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Résumé

La compréhension de textes est fondamentale pour le développement scolaire des élèves, mais son manque de maîtrise souligne la nécessité de renforcer ces compétences clés. Dans ce contexte, la recherche vise à comprendre les pratiques pédagogiques et les conceptions enseignantes concernant les savoirs locaux et la compréhension de la lecture chez les élèves de l'enseignement primaire. L'étude est menée selon une approche qualitative, utilisant le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique herméneutique, afin d'approfondir la compréhension des expériences éducatives du point de vue des participants. La recherche a été menée à l'Institut Éducatif Manuel Francisco Obregón, situé dans la municipalité de Pinillos, Bolívar, en Colombie, avec la participation d'informateurs clés qui ont fourni des données pertinentes sur la manière dont les savoirs locaux peuvent être intégrés aux processus pédagogiques. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, permettant de recueillir les expériences, les connaissances et les points de vue des élèves et de leurs communautés. Ces savoirs locaux sont contextualisés dans la réalité des pratiques enseignantes, où une décontextualisation significative de la lecture est manifeste, entraînant un manque d'intérêt et une faible motivation pour atteindre des niveaux critiques de compréhension. L'approche socioculturelle est envisagée non seulement pour renforcer l'enseignement de la lecture, mais aussi pour promouvoir une éducation plus inclusive et pertinente, permettant aux élèves de relier ce qu'ils apprennent à leur propre réalité.

Mots-clés : compréhension de la lecture, savoirs locaux, approche socioculturelle.

SABERES LOCAIS: UMA PERSPETIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Resumo

A compreensão de textos é fundamental para o desenvolvimento académico dos estudantes, mas a falta de domínio ressalta a necessidade de fortalecer habilidades-chave. Neste contexto, a investigação tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas e conceções docentes sobre os saberes locais e a compreensão leitora em estudantes do ensino básico. O estudo desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, utilizando o paradigma interpretativo e o método fenomenológico hermenêutico, com o fim de compreender profundamente as experiências educativas a partir da perspetiva dos participantes. A investigação é realizada na Instituição Educativa Manuel Francisco Obregón, localizada no município de Pinillos, Bolívar, Colômbia, com a participação de informantes-chave que fornecem dados relevantes sobre como os saberes locais podem ser incorporados nos processos de ensino. Para a recolha de dados, utiliza-se a técnica de entrevistas em profundidade, o que permitirá captar as vivências, conhecimentos e perspetivas dos estudantes e das suas comunidades. Estes saberes locais são contextualizados na realidade da prática docente, onde se evidencia uma descontextualização significativa em relação à prática da leitura, o que propicia desinteresse e pouca motivação no alcance de níveis críticos de compreensão. Considera-se que a abordagem sociocultural não só fortalece o ensino da leitura, como também promove uma educação mais inclusiva e relevante, permitindo que os estudantes possam relacionar o que aprenderam com a sua própria realidade.

Palavras-chave: compreensão leitora, saberes locais, abordagem sociocultural.

I. INTRODUCCIÓN

Los saberes locales, constituyen una parte esencial de la cosmovisión o epistemología con la que los productores campesinos ordenan sus experiencias, comprenden el mundo y actúan en él para satisfacer sus necesidades. Así, conforman un conjunto de categorías, parámetros, preferencias y contenidos, que estructuran las experiencias y las conductas (Núñez, 2004). Lo anterior permite señalar que los saberes locales son el cúmulo de experiencias, conocimientos y conservaciones que se enseñan de generación en generación, con el fin de preservar la cultura de los pueblos.

Autores como Quiceno (2011) plantean la relevancia radicada en el rol del maestro o maestra y sus convicciones acerca del papel transformador que cada uno de ellos puede desempeñar. Dicha reflexión subraya la importancia de reconocer y aprovechar los conocimientos arraigados en la comunidad. Es por ello, que la escuela como agente trasformador tiene la responsabilidad social política y cultural de educar a los estudiantes buscando en todo momento que este aprendizaje sea significativo y transformador; esto es crucial si al integrar estos saberes el conocimiento toma relevancia, eficacia y validez en toda la comunidad educativa, por ende esta apuesta busca vincular las voces de padres de familias, abuelos y sabedores comunitarios, las cuales, tradicionalmente, han estado aislada de los procesos pedagógicos implícitos a la formación de sus niños y jóvenes.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite acceder al conocimiento, desenvolverse en la sociedad y construir su propia identidad. La lectura y su comprensión constituyen indiscutiblemente, un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento y la trasmisión cultural, por tanto, se considera clave en el conocimiento propio de la sociedad de la información. Para la UNESCO (2016) el desafío de la enseñanza de la lectura requiere de un enfoque sociocultural ya que sitúa el aprendizaje en el entorno, determinante del contexto sociocultural de los alumnos, por lo que los educadores deben “formarse en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos” (p. 13).

Dada la relevancia de la lectura como práctica sociocultural y factor indispensable en la formación para el desarrollo de los individuos, el propósito de la presente investigación busca indagar en cómo los saberes locales pueden potenciar la comprensión textual en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos Sur del departamento de Bolívar Colombia. En este contexto, los estudiantes enfrentan serias dificultades para entender los textos que leen, lo que se traduce en una falta de interés y disfrute por la lectura. Este fenómeno no solo afecta su rendimiento académico, sino que también limita su desarrollo crítico, creativo y reflexivo, habilidades fundamentales para su formación integral.

Lo anterior, resulta una situación compleja en las zonas rurales, donde los estudiantes se enfrentan a obstáculos adicionales causados por la profunda brecha cultural, pedagógica y socioeconómica que existe respecto a los ambientes urbanos. De hecho, la investigación de Perfetti et al., (2017) resalta que la comprensión lectora está intrínsecamente ligada a los factores contextuales que influyen en el proceso de aprendizaje. Esto incluye la disponibilidad de recursos educativos, la calidad de la formación docente y las prácticas culturales particulares de cada comunidad. Por lo tanto, en el caso específico de Colombia, estudios como el de Rincón y Elmore (2012) han identificado que las áreas rurales padecen de un acceso restringido a materiales de lectura, infraestructuras deficientes y el predominio de metodologías educativas basadas en la simple transmisión de conocimientos. Este conjunto de factores tiene una consecuencia directa y perjudicial en la motivación para la lectura y, consecuentemente, en el desarrollo efectivo de las competencias interpretativas de los alumnos.

Sobre esto, Freire (1970) advertía que leer la palabra sin leer el mundo resulta insuficiente, pues la educación descontextualizada refuerza relaciones de poder que marginan los saberes populares, dejando como consecuencia la pérdida de pertinencia educativa y el debilitamiento de la identidad cultural. En este sentido resulta significativo vincular los saberes locales al proceso de enseñanza aprendizaje y emplearlos como estrategia pedagógica, ya que los mismos, pueden desempeñar un papel crucial en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

En atención a ello, la presente investigación estuvo centrada en indagar cómo los saberes locales pueden potenciar la comprensión textual en los estudiantes, por lo cual, este estudio adopta un paradigma interpretativo con un método fenomenológico-hermenéutico, en el cual se busca comprender los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a la lectura, lo que conduce a reconocer que la comprensión lectora se encuentra mediada por experiencias previas, saberes locales y prácticas pedagógicas particulares.

II. ABORDAJE TEÓRICO

La lectura: perspectivas lingüística, didáctica y cultural

Desde la lingüística, se entiende que leer es una interacción entre el texto y el lector, donde el significado está influenciado por los conocimientos previos del lector, su capacidad de inferencia y el contexto en el que se usa el texto. La didáctica, por su parte, subraya la necesidad de crear métodos de enseñanza que vean al estudiante como un agente activo en la construcción de sentido. El objetivo pedagógico es que el estudiante avance más allá de la simple decodificación de palabras hacia una lectura crítica y transformadora. De acuerdo con Solé (2012), la comprensión no es automática, sino estratégica. Requiere que el lector aplique de manera consciente y regulada una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas incluyen: anticipar el contenido, formular hipótesis, inferir datos, verificar la información y resumir. Además, la autora define claramente que leer es un proceso constructivo en el que el lector crea significado a partir de la información escrita, siempre en función

de sus objetivos de lectura y de la información que ya posee.

En su perspectiva didáctica, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños no llegan a la escuela como meros receptores; por el contrario, son sujetos que piensan y elaboran activamente hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura basándose en su contacto diario con el entorno letrado. Bajo esta óptica, leer y escribir no son simplemente técnicas que se transmiten, sino procesos de construcción mental en los que los niños están constantemente reorganizando y reconfigurando sus ideas sobre la lengua escrita.

Al respecto, Ferreiro (2000) propone que la alfabetización temprana debe basarse en el reconocimiento de que el niño es un agente activo de conocimiento. los niños no son receptores pasivos, sino que construyen activamente hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura. Estas hipótesis se vuelven más complejas a medida que los niños tienen mayor contacto y experiencia con la lengua escrita. Las implicaciones didácticas de tal planteamiento conllevan una visión constructivista, la cual exige que se creen ambientes de lectura auténticos y con significado. Estos espacios deben incentivar la exploración, la generación de conjeturas (o suposiciones) sobre los textos, y la comparación de esas ideas iniciales con nueva información escrita.

La comprensión lectora debe verse como una práctica cultural compleja dado que, en dicho proceso, se activa una profunda construcción de significados que está fuertemente arraigada en las tradiciones, lenguajes y formas de interpretar que son exclusivas de una comunidad. Para Bruner (1991) las personas principalmente dan sentido a sus experiencias y construyen la realidad a través de la narración. Él considera la narratividad como un "modo de pensamiento" esencial que nos permite crear una estructura coherente para el mundo social y cultural. Por lo tanto, leer no se limita a descifrar signos; es más bien un acto de introducción a universos narrativos que actúan como puente entre nuestra experiencia individual y la cultura compartida de nuestra comunidad. Desde esta perspectiva, la lectura deja de ser solo una herramienta y se convierte en una práctica cultural fundamental. Es lo que da sentido a la experiencia humana y, crucialmente, permite la participación activa de las personas en la vida social.

Lo anterior permite colegir que la lectura, al ser vista como una construcción cultural, requiere de una enseñanza concebida desde el andamiaje pedagógico Esto, en la práctica educativa, significa crear ambientes de aprendizaje donde el docente actúe como mediador que no solo guíe a los estudiantes en el proceso de alcanzar una lectura crítica sino también en un docente que valide las narrativas culturales de la propia comunidad de los estudiantes como marcos legítimos de interpretación.

Los saberes populares o locales

La Teoría del Saber Popular de Orlando Fals Borda (2006) constituye un marco conceptual que reivindica la validez y la trascendencia epistémica del conocimiento generado por las comunidades, particularmente aquellas situadas en contextos rurales y urbanos marginados. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que el conocimiento que emana de la experiencia cotidiana de los individuos no debe ser soslayado o relegado. Dicho saber se encuentra intrínsecamente articulado a las dinámicas sociales, culturales y económicas de las comunidades productoras.

A diferencia de las ciencias tradicionales, este enfoque asume que el conocimiento o saber local se genera a través de un proceso de cooperación y se alimenta de las experiencias compartidas, las prácticas cotidianas y las soluciones adaptativas que las comunidades desarrollan para enfrentar los desafíos de su entorno. En consecuencia, Fals Borda cuestiona las estructuras jerárquicas del conocimiento tradicional, equiparando el saber popular al conocimiento formal, académico o científico. Este valor se consolida y se profundiza en

la medida en que se le otorga reconocimiento desde la praxis y la vivencia de quienes lo originan.

En el ámbito educativo, los saberes locales adquieren un valor estratégico para la construcción de procesos pedagógicos pertinentes y contextualizados. La educación intercultural reconoce la diversidad de conocimientos y prácticas culturales, promoviendo la inclusión de las perspectivas de los grupos históricamente marginados o subrepresentados.

Desde un enfoque decolonial, la integración de saberes locales desafía la hegemonía de los conocimientos occidentales, proponiendo una pedagogía que articule la ciencia formal con las epistemologías locales, promoviendo la valorización de formas de conocimiento plurales y situadas (De Sousa Santos, 2010). Así, los saberes locales no solo enriquecen los contenidos curriculares, sino que también fomentan una educación crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social y la equidad cultural.

El enfoque sociocultural

La teoría sociocultural desarrollada por Vygotsky (1995) postula que los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo humano son inseparables del contexto cultural y de las interacciones sociales en que se desenvuelven los individuos. Desde esta perspectiva, la adquisición de conocimientos y habilidades no ocurre de forma solitaria, sino que es un proceso de construcción social mediado por herramientas culturales, siendo el lenguaje la más fundamental. Un constructo central es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define el rango entre el nivel de ejecución independiente de un estudiante y lo que es capaz de lograr mediante la colaboración o la guía de un par o un experto. Esta mediación social resulta crucial, ya que facilita al aprendiz la superación de sus capacidades actuales, potenciando así el aprendizaje colaborativo y el desarrollo progresivo de nuevas competencias.

Siguiendo los principios de la teoría sociocultural la integración de los saberes locales permite una conexión más significativa con el texto, ya que la comprensión trasciende la mera decodificación para depender de la capacidad de los estudiantes de integrar el nuevo contenido con su contexto cultural. Este enfoque se articula además con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el docente actúa como mediador para facilitar la conexión entre el conocimiento previo del estudiante y los nuevos aprendizajes. De este modo, se promueve una comprensión de los textos que es simultáneamente más profunda y contextualizada.

La comprensión lectora debe vincularse con la noción de saberes locales al reconocer que el conocimiento previo, las experiencias y los saberes socioculturales de los estudiantes son fundamentales para la interpretación textual. Bajo esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso activo en el que el significado se construye a partir de las vivencias, tradiciones y valores de los estudiantes, sirviendo estos como un puente esencial para la asimilación del contenido.

III. METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa ya que responde a la naturaleza del problema de investigación, orientado a comprender la enseñanza de la comprensión lectora desde los saberes locales en contextos rurales. En este sentido, la investigación se fundamenta en la convicción de que la realidad educativa es construida social y culturalmente, por lo cual requiere ser abordada desde un marco que reconozca la subjetividad, la historicidad y la pluralidad de los sentidos que emergen en la práctica docente y comunitaria.

Como ruta de indagación se asume el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003) en tano constituye una metódica que facilita la descripción, interpretación y re-significación de las experiencias de los estudiantes

en el proceso de comprensión lectora. Este método permite acceder al significado profundo de las vivencias educativas, partiendo del principio de que cada experiencia es singular, está situada en un contexto particular y se encuentra cargada de valoraciones personales y culturales, por lo cual posibilita acceder a la experiencia vivida de los docentes, estudiantes y padres, para develar los significados que atribuyen a la enseñanza de la lectura en relación con sus saberes locales.

Para profundizar en la comprensión del fenómeno, la investigación recurrió a informantes clave, representados por cuatro docentes con experiencia directa en la enseñanza de la comprensión lectora. La selección de estos profesionales obedeció a criterios de conocimiento del contexto sociocultural y familiar de los estudiantes, así como a su trayectoria en prácticas pedagógicas centradas en la lectura. Las técnicas de recolección de la información, en concordancia con el enfoque cualitativo, fueron la entrevista a profundidad, trabajo de campo y registro anecdótico. La aplicación combinada de estas tres técnicas asegura una recolección profunda, contextualizada y multivocal de la información, condición indispensable para construir un constructo epistemológico coherente con la realidad vivida por los estudiantes y docentes participantes.

El escenario del estudio está constituido por la Institución educativa Manuel Francisco Obregón ubicado en el municipio Pinillos, donde ha sido posible apreciar las percepciones docentes sobre la experiencia de enseñanza de la lectura. Este se puede caracterizar como un contexto plenamente rural, en la escuela de Vida Tranquila, lugar donde la biblioteca de la institución es un depósito de libros abandonados y se aísla la actividad lectora. A ello se suma una práctica docente caracterizada por el apego a las normativas y programas curriculares oficiales las cuales proponen un saber generalizado y poco pertinente con su entorno ya que no siempre proporciona un aprendizaje significativo.

El análisis hermenéutico de la información se apoya en una doble perspectiva: por un lado, se atiende al discurso explícito de los participantes (las palabras, expresiones y narraciones directas) y, por otro, se exploran los significados implícitos que emergieron de sus relatos y de las observaciones en el contexto escolar. Esta doble mirada permite trascender la superficie de los testimonios, accediendo a una comprensión más integral y matizada del fenómeno, en la que las experiencias individuales se entrelaza con el entramado sociocultural, lingüístico y comunitario de los actores educativos.

Para garantizar la validez y la riqueza interpretativa de la investigación, se implementa una triangulación, que contempla las voces de los entrevistados, la interpretación del autor y el sustento teórico. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018) esta estrategia permitirá contrastar y complementar las percepciones sobre la enseñanza y la valoración de la lectura, así como el papel de los saberes locales en el proceso educativo.

IV. HALLAZGOS

La fase inicial de la investigación contempló la realización de encuentros con la finalidad de implementar las entrevistas a los docentes a fin de obtener sus narrativas, experiencias y percepciones detalladas sobre cómo enseñan la comprensión lectora y de qué manera incorporan el conocimiento local en su pedagogía. Estas entrevistas generaron reflexiones críticas sobre los desafíos y el potencial de la lectura en sus contextos socioculturales específicos.

A través de las entrevistas a docentes, se identificó que la práctica educativa impartida estaba descontextualizada y poco motivadora. Además, estos perciben en sus estudiantes un escaso interés por la práctica de la lectura. Es fundamental que los educadores asuman la responsabilidad de formar individuos conscientes, críticos y reflexivos. Esto implica fomentar el hábito de la lectura entre los

estudiantes, ya que no solo mejora la comprensión, sino que también desarrolla habilidades analíticas y promueve el pensamiento crítico. Es a través de la lectura constante que los estudiantes adquieren las destrezas necesarias para interpretar y cuestionar el mundo que los rodea, lo que les permite enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución.

A lo anterior, se suma la desconexión frecuente entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales de los estudiantes. Asimismo, la observación directa y contextualizada de las dinámicas escolares permitió captar las interacciones cotidianas, las formas en que los docentes se acercan a los textos y cómo estas prácticas se vinculan con sus experiencias culturales del entorno. Esta observación fue crucial para lograr una mirada integral que trascendiera las descripciones superficiales y se adentrara en la complejidad del proceso lector.

De acuerdo con la percepción de los docentes, la enseñanza de la comprensión lectora requiere de mayor pertinencia porque a menudo se basa en enfoques homogéneos que ignoran la vasta riqueza de los saberes locales, las narrativas orales, las prácticas agrícolas, las tradiciones y las cosmovisiones específicas de las comunidades. Esto es coincidente con lo señalado por Bertely (2014) quien reflexiona sobre la enseñanza de la lectura centrada exclusivamente en materiales estandarizados y ajenos a la vida cotidiana de los estudiantes, contribuyendo a la pérdida de pertinencia educativa y al debilitamiento de la identidad cultural.

Resulta relevante la significación propuesta por los docentes sobre textos como narraciones sobre el río, la ciénaga, la montaña, el caño, el playón, el brazuelo, los bosques, leyendas, mitos, relatos y ritos del pueblo , vistos estos como expresión del saber local que puede integrar la enseñanza contextualizada de la comprensión lectora, reconociéndose en ello el andamiaje pertinente en el marco de un aprendizaje significativo y emancipador. Los saberes locales integran la experiencia al aprendizaje, promoviendo con ello la comprensión y el análisis de los textos desde una perspectiva más coherente y relevante.

El análisis hermenéutico del discurso docente evidencia que estos consideran relevante la vinculación de los saberes populares del territorio como forma contextualizada de aprendizaje, la cual puede resignificar el proceso mismo de la lectura inscrita como práctica de aula siendo los principios de la teoría sociocultural un fundamento importante en la transformación de los entornos educativos al integrar el conocimiento local y las experiencias vividas de la comunidad. Así mismo se reconoce la trascendencia implícita en la generación de constructos teóricos y metodológicos cuyo propósito sea propiciar un aprendizaje contextualizado que fortalezca los lazos entre la institución y la comunidad en el que los estudiantes puedan conectar los contenidos académicos con su contexto cultural, enriqueciendo así su proceso formativo y promoviendo una educación más inclusiva y participativa.

IV. CONCLUSIONES

Como bien lo indica Rockwell (2005), la escuela en los contextos latinoamericanos se enfrenta al imperativo de articular el conocimiento escolar con los saberes comunitarios; de no hacerlo, los estudiantes no logran encontrar un sentido genuino en lo que aprenden. La enseñanza descontextualizada puede contribuir con la perpetuación de desigualdades estructurales, dejando a los niños de zonas rurales en una situación de desventaja educativa en comparación con sus equivalentes en áreas urbanas.

En este marco, es crucial reconocer que la lectura es un proceso complejo de construcción de significados donde convergen tanto las capacidades cognitivas inherentes al lector como los contextos sociales y culturales en los que este se desarrolla. Por lo tanto, comprender un texto implica más que la

simple asimilación; exige interpretar, reflexionar y ejercer una crítica sobre el contenido, establecer nexos entre lo leído y los conocimientos previos, y finalmente, atribuirle sentido a partir de la experiencia personal y colectiva del lector.

Esta investigación plantea una educación contextualizada cuyo enfoque no solo valora los saberes tradicionales, sino que también fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, creando un entorno educativo más pertinente y significativo para el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también resignifica el papel de la comunidad educativa, convirtiéndola en un agente de cambio. La integración de las narrativas locales aporta una riqueza cultural invaluable, convirtiéndose en un recurso pedagógico clave para el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y creativas en los estudiantes. Así, el saber colectivo, transmitido de generación en generación, se convirtie en un pilar esencial para la formación de los educandos, vinculando el conocimiento académico con las tradiciones y la sabiduría local.

REFERENCIAS

Bertely , M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. Artículos y Ensayos de Sociología Rural, 9 (17), 23-39.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2013). Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.

Fals Borda, O. (2006). Conocimiento y poder popular: La investigación acción participativa. Tercer Mundo Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2000). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Núñez, Jesús. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es.

Perfetti CA, Landi N, Oakhill J.(2005) La adquisición de la comprensión lectora. En: Snowling MJ, Hulme C, editores. La ciencia de la lectura: Un manual. Malden, MA: Wiley-Blackwell; 2005. pp. 227–247.

Rincón-Gallardo, Santiago y Elmore, Richard (2012). "Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools", Harvard Educational Review, vol. 82, núm. 4, pp. 471-490

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Barcelona: Graó.

Quiceno, H. (2011). Epistemología de la pedagogía. Ediciones Pedagogía y Educación. Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. Educar, 56(1), 77-90. https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE: HACIA LA EXCELENCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Autor: Magda Yvelisse Díaz Peguero

Filiación: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Santo Domingo (República Dominicana)

Correo electrónico: my.diaz@ce.pucmm.edu

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6704-2938

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5433*

p.p. 452-464

Resumen

La práctica docente universitaria constituye un campo de estudio complejo que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y tecnológicas, y que se encuentra en constante transformación frente a los desafíos de la educación superior contemporánea. En este contexto, la evaluación multidimensional emerge como una estrategia integradora que legitima la práctica docente y fortalece la excelencia académica. El propósito del artículo radica en demostrar que la práctica docente constituye el núcleo generativo de los procesos formativos universitarios, siendo la evaluación multidimensional mediante triangulación cualitativa y cuantitativa de evidencias el punto de conexión analítico que certifica la excelencia académica en su complejidad. Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con el método hermenéutico como eje interpretativo. La técnica de recolección de información corresponde a la revisión documental de fuentes normativas, institucionales y académicas, mientras que la técnica de análisis se centra en el análisis documental, garantizando validez interpretativa y saturación teórica. Se toma como referencia el Programa de Formación de Docentes de Excelencia de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), y se fundamenta en la revisión de literatura reciente y marcos normativos nacionales e internacionales. Los hallazgos revelan que la práctica docente constituye el núcleo de la formación inicial y que la evaluación multidimensional fortalece los procesos formativos y la excelencia académica. Los resultados ofrecen orientaciones para el diseño de políticas institucionales de evaluación docente integral.

Palabras clave: evaluación multidimensional, práctica docente universitaria, excelencia académica, formación inicial docente.

MULTIDIMENSIONAL EVALUATION OF TEACHING PRACTICE: PATH TO EXCELLENCE IN UNIVERSITY EDUCATION

CITA EN APA:

Díaz Peguero, M. Y. (2026). Evaluación multidimensional de la práctica docente: hacia la excelencia en la formación universitaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 452 -464. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Abstract

University teaching practice constitutes a complex field of study that articulates cognitive, socio-emotional, ethical, and technological dimensions, and is constantly transforming in response to the challenges of contemporary higher education. In this context, multidimensional evaluation emerges as an integrative strategy that legitimizes teaching practice and strengthens academic excellence. The purpose of this article is to demonstrate that teaching practice constitutes the generative core of university training processes, with multidimensional evaluation, through qualitative and quantitative triangulation of evidence, being the analytical tool that certifies academic excellence in its complexity. Methodologically, the study is developed under a qualitative approach, with the hermeneutic method as its interpretive framework. The data collection technique consists of a review of normative, institutional, and academic sources, while the analysis technique focuses on documentary analysis, ensuring interpretive validity and theoretical saturation. The study uses the Excellence in Teacher Training Program of the Pontifical Catholic University Madre y Maestra (PUCMM) as a reference point and is based on a review of recent literature and national and international regulatory frameworks. The findings reveal that teaching practice constitutes the core of initial teacher training and that multidimensional assessment strengthens training processes and academic excellence. The results offer guidance for the design of institutional policies for comprehensive teacher evaluation.

Keywords: multidimensional assessment, university teaching practice, academic excellence, initial teacher training, documentary analysis.

ÉVALUATION MULTIDIMENSIONNELLE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : VERS L'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Résumé

La pratique enseignante universitaire est un domaine d'étude complexe qui intègre des dimensions cognitives, socio-émotionnelles, éthiques et technologiques, et qui évolue constamment pour répondre aux enjeux de l'enseignement supérieur contemporain. Dans ce contexte, l'évaluation multidimensionnelle apparaît comme une stratégie intégrative qui légitime la pratique enseignante et renforce l'excellence académique. Cet article vise à démontrer que la pratique enseignante constitue le cœur même des processus de formation universitaire, l'évaluation multidimensionnelle, par triangulation qualitative et quantitative des données, servant de point de convergence analytique pour certifier l'excellence académique dans toute sa complexité. Sur le plan méthodologique, l'étude adopte une approche qualitative, utilisant la méthode herméneutique comme cadre d'interprétation. La collecte de données repose sur l'examen de sources normatives, institutionnelles et académiques, tandis que l'analyse documentaire garantit la validité interprétative et la saturation théorique. Cette étude prend pour référence le Programme d'excellence en formation des enseignants de l'Université pontificale catholique Madre y Maestra (PUCMM) et s'appuie sur une revue de la littérature récente ainsi que sur les cadres réglementaires nationaux et internationaux. Les résultats montrent que le stage d'enseignement constitue le cœur de la formation initiale des enseignants et que l'évaluation multidimensionnelle renforce les processus de formation et l'excellence académique. Ils offrent des pistes pour l'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation globale des enseignants.

Mots-clés : évaluation multidimensionnelle, stage d'enseignement universitaire, excellence académique, formation initiale des enseignants.

AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DA PRÁTICA DOCENTE: RUMO À EXCELÊNCIA NO

ENSINO UNIVERSITÁRIO

Resumo

A prática docente universitária é um campo de estudo complexo que integra dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e tecnológicas, e está em constante evolução em resposta aos desafios do ensino superior contemporâneo. Nesse contexto, a avaliação multidimensional emerge como uma estratégia integradora que legitima a prática docente e fortalece a excelência acadêmica. O objetivo deste artigo é demonstrar que a prática docente constitui o núcleo gerador dos processos de formação universitária, com a avaliação multidimensional, por meio da triangulação qualitativa e quantitativa de evidências, servindo como ponto de conexão analítica que certifica a excelência acadêmica em toda a sua complexidade. Metodologicamente, o estudo emprega uma abordagem qualitativa, utilizando o método hermenêutico como referencial interpretativo. A coleta de dados envolve uma revisão de fontes normativas, institucionais e acadêmicas, enquanto a análise se concentra na análise documental, assegurando validade interpretativa e saturação teórica. Este estudo utiliza o Programa de Excelência em Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica Madre y Maestra (PUCMM) como ponto de referência e baseia-se em uma revisão da literatura recente e de marcos regulatórios nacionais e internacionais. Os resultados revelam que o estágio supervisionado constitui o núcleo da formação inicial de professores e que a avaliação multidimensional fortalece os processos de formação e a excelência acadêmica. Os resultados oferecem orientações para a elaboração de políticas institucionais para a avaliação abrangente de professores.

Palavras-chave: avaliação multidimensional, estágio supervisionado universitário, excelência acadêmica, formação inicial de professores.

INTRODUCCIÓN

La evaluación multidimensional de la práctica docente universitaria se concibe como un enfoque holístico que integra diversas dimensiones complementarias. En el plano cognitivo, se vincula con el dominio disciplinar y el diseño pedagógico; en el socioemocional, se relaciona con la empatía y la gestión del aula; en el ético, se sustenta en la integridad y la equidad social; y en el tecnológico, se orienta a la integración de las TIC y de la inteligencia artificial educativa. En el contexto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), este modelo se conecta directamente con el Programa de Formación de Docentes de Excelencia, posicionando la docencia como eje estratégico para la transformación educativa dominicana (Díaz Peguero, 2026, p. 45).

Así, el propósito del artículo es reflexionar sobre la práctica docente universitaria como núcleo esencial de la formación inicial y demostrar que la evaluación multidimensional, sustentada en la triangulación cualitativa y cuantitativa de evidencias, legitima dicha práctica como estrategia de excelencia académica. Esta reflexión se torna urgente en la República Dominicana, donde la educación superior enfrenta desafíos críticos, entre ellos una tasa de deserción cercana al 35 %, brechas digitales acentuadas tras la pandemia y demandas de pertinencia curricular derivadas de la Ley 689-16 (MESCyT, 2016, p. 12).

En este escenario, las evaluaciones unidimensionales limitadas a encuestas estudiantiles o métricas de productividad académica resultan insuficientes, lo que exige certificar la excelencia mediante herramientas integrales alineadas con el ODS 4, capaces de fortalecer la competitividad nacional y la legitimidad institucional (ONU, 2015, p. 33).

El artículo se organiza en una progresión que inicia con la fundamentación conceptual de la práctica docente universitaria, donde se establecen las dimensiones constitutivas; continúa con la revisión teórica que examina aportes contemporáneos de

Darling-Hammond (2021, p. 88), Bolívar (2021m p. 56), Escudero (2022, p. 62) y Tardif (2022, p. 74); se adentra en el marco normativo y el contexto institucional, con especial atención a la Ley 139-01 (Congreso Nacional, 2001, p. 5) y la experiencia de la PUCMM; desarrolla un análisis documental de raíces teóricas críticas que problematiza tensiones freireanas (Freire, 2005, p. 78), gadamerianas (Gadamer, 1998, p. 112) y schönienses (Schön, 1992, p. 45); presenta los resultados del análisis documental, donde se triangulan evidencias cualitativas y cuantitativas; y culmina con una conclusión que sintetiza implicaciones y proyecciones.

Esta secuencia transita de la abstracción conceptual hacia la aplicación transformadora, enriquecida con tablas argumentativas y esquemas visuales, y aporta a la educación un marco integral que fortalece la calidad docente y legitima la excelencia institucional (Díaz Peguero, 2026, p. 47).

Metodológicamente, se emplea un análisis de contenido cualitativo de carácter deductivo, sustentado en un guion que codifica las cuatro dimensiones a priori (cognitiva, socioemocional, ética y tecnológica) en cincuenta fuentes seleccionadas (2021–2026). El procedimiento incluye la selección intencional de normativas del MESCyT (2016, p. 14), documentos institucionales de la PUCMM y literatura especializada; la segmentación textual por unidades de significado; la categorización deductiva según dimensiones predefinidas; la triangulación teórica con Freire (2005, p. 80), Gadamer (1998, p. 115), Schön y Clavijo-Cáceres (2024, p. 63); y la síntesis hermenéutica emergente. Este guion garantiza saturación teórica y validez interpretativa, evitando dispersión empírica (Díaz Peguero, 2026, p. 49).

Finalmente, se reconocen limitaciones inherentes que refuerzan la coherencia interna del estudio: su orientación predominantemente teórica excluye validaciones cuantitativas longitudinales en PUCMM; la focalización en el contexto dominicano restringe generalizaciones transnacionales; y el énfasis en publicaciones posteriores a 2021 podría subestimar innovaciones emergentes, como las evaluaciones asistidas por inteligencia artificial generativa en 2026 (Clavijo-Cáceres, 2024, p. 70). En este sentido, la evaluación multidimensional no solo certifica competencias, sino que redefine la docencia como praxis estratégica, sentando las bases para el desarrollo temático subsiguiente.

Ámbito Situacional

La práctica docente universitaria constituye un constructo teórico-fundacional que trasciende la mera ejecución rutinaria de clases. No se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como una praxis reflexiva, crítica y transformadora, capaz de articular saberes disciplinares con los contextos sociohistóricos y culturales en los que se desarrolla la educación superior. En este sentido, el docente universitario asume un rol de mediador epistemológico y ético, representando tanto la responsabilidad pedagógica como la moral frente a la complejidad del aula contemporánea (Vera & Vera, 2017, PP. 33-35; López-Barajas, 2013, PP.41-43; Díaz Peguero, 2026, PP. 45-47). La práctica docente se despliega en cuatro dimensiones interconectadas, cuya integración define la autenticidad y legitimidad de la docencia universitaria:

Dimensión Cognitiva. Esta dimensión implica el dominio profundo de la disciplina y la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la transferencia de conocimientos. El docente universitario no solo transmite información, sino que construye escenarios de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan competencias superiores mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), la indagación guiada y el aprendizaje colaborativo. La dimensión cognitiva se vincula directamente con la excelencia académica, pues garantiza rigor intelectual y pertinencia curricular (García et al., 2024, pp. 58–60; Darling-Hammond, 2021, pp. 85–90).

Dimensión Socioemocional. La docencia universitaria también se fundamenta en la capacidad de generar climas inclusivos y empáticos, donde la diversidad cultural y emocional se convierte en riqueza relacional. El docente actúa como facilitador de vínculos auténticos, promoviendo resiliencia, motivación y sentido de pertenencia en los estudiantes. En aulas híbridas y multiculturales, esta dimensión resulta esencial para reducir la deserción y fortalecer la cohesión grupal. La inteligencia emocional y la empatía pedagógica se convierten en competencias críticas para la gestión de aula y la construcción de comunidades de aprendizaje (Fierro, 2000, pp. 72–74; Escudero, 2022, pp. 61–65).

Dimensión Ética. La práctica docente universitaria demanda integridad profesional, equidad distributiva y compromiso cívico. El docente se convierte en referente moral, responsable de formar ciudadanos críticos y socialmente comprometidos. Esta dimensión se expresa en la transparencia de los procesos evaluativos, la justicia en el acceso a recursos y la coherencia entre discurso y práctica pedagógica. La ética docente se vincula con la formación de valores y competencias socioemocionales, consolidando la docencia como praxis social transformadora (Maldonado Alegre, 2021, pp. 44–46; Bolívar, 2021, pp. 55–60).

Dimensión Tecnológica. En el contexto contemporáneo, la práctica docente universitaria incorpora herramientas digitales avanzadas como plataformas LMS, analítica predictiva, realidad aumentada e inteligencia artificial educativa. Estas tecnologías no se conciben como fines en sí mismos, sino como medios estratégicos para potenciar la innovación pedagógica y personalizar el aprendizaje. La dimensión tecnológica legitima la docencia en escenarios híbridos y digitales, ampliando las posibilidades de acceso, seguimiento y evaluación integral (Díaz Peguero, 2026, pp. 49–50; López-Barajas, 1984, pp. 27–29). En consecuencia, la multidimensionalidad de la práctica docente vincula directamente la docencia universitaria con la excelencia académica y la formación inicial.

Este compromiso se refleja en iniciativas como los Centros de Excelencia para la Capacitación de Docentes (CETT), reconocidos por UNESCO-Hamdan (PUCMM, 2025, pp. 12–14). Evaluar esta práctica de forma fragmentada socava su potencial transformador, mientras que un enfoque integral la legitima como eje estratégico para la mejora continua institucional y los imperativos de calidad superior (Díaz Peguero, 2026, pp. 51–52; Domínguez, 2005, pp. 38–40).La fundamentación conceptual expone que la práctica docente universitaria es un constructo multidimensional cuya evaluación integral constituye la base indispensable para certificar la excelencia académica y orientar políticas de calidad en educación superior. Este marco conceptual prepara el terreno para las secciones subsiguientes, donde se profundizará en su articulación teórica, normativa y aplicada.

En el gráfico No. 1 se ilustra la estructura relacional de la práctica docente universitaria, evidenciando cómo las dimensiones cognitiva, socioemocional, ética y tecnológica se articulan de manera complementaria en torno al núcleo central de la docencia. Cada color representa una esfera de acción pedagógica que, al integrarse, configura un modelo de enseñanza reflexivo, humanista y orientado a la excelencia.



Gráfico 1. Estructura Relacional de la Práctica Docente Universitaria

La representación reafirma que la práctica docente universitaria es un proceso integral que no puede fragmentarse sin perder su sentido transformador. La evaluación multidimensional surge como el mecanismo que traduce esta interdependencia en criterios verificables de calidad, legitimando la docencia como eje estratégico de desarrollo académico y social.

Fundamentación Teórica

La revisión teórica contemporánea confirma la necesidad de enfoques multidimensionales para comprender y evaluar la práctica docente universitaria, dado que los paradigmas fragmentados reducen su potencial transformador. Darling-Hammond (2021, pp. 85–90) demuestra que el desarrollo profesional debe integrar soporte socioemocional mediante mentorías colaborativas, lo que incrementa la retención docente y mejora el clima áulico. Bolívar (2021, pp. 55–60) plantea una pedagogía contextualizada con impacto comunitario, mostrando que las evaluaciones holísticas correlacionan con mayor pertinencia curricular, reforzando la dimensión ética y la responsabilidad social como inseparables de la calidad académica.

Escudero (2022, pp. 61–65) amplía esta perspectiva al defender la colaboración interdocente y las evaluaciones formativas no punitivas, que reducen el agotamiento emocional y fortalecen la resiliencia institucional. Tardif (2022, pp. 70–75), por su parte, conceptualiza los saberes docentes como un continuum que integra lo disciplinario, experiencial y curricular, señalando que solo las rúbricas multidimensionales capturan esta riqueza y potencian la validez predictiva de certificaciones.

En conjunto, estos aportes convergen en una tesis unificada: la práctica docente universitaria no es la suma de competencias aisladas, sino el resultado emergente de sus intersecciones dinámicas. Así, la evaluación multidimensional se posiciona como mediadora estratégica capaz de legitimar la docencia en su complejidad, integrando analítica tecnológica, retroalimentación socioemocional y criterios éticos responsables, lo que reporta mejoras sistémicas en calidad formativa (Díaz Peguero, 2026, pp. 45–47; García et al., 2024, pp. 58–60).

Finalmente, el debate contrapone enfoques integrales frente a visiones reduccionistas. Mientras las evaluaciones unidimensionales, como encuestas estudiantiles con baja validez predictiva o métricas publicatorias de impacto limitado, fragmentan la praxis y perpetúan inequidades, los modelos multidimensionales demuestran superioridad predictiva, mayor equidad interétnica y sostenibilidad a largo plazo (López-Barajas, 2013, pp. 41–43). La evidencia es contundente: solo la evaluación integral permite certificar la excelencia académica y responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior. La información contenida en la matriz No. 1 permite interpretar con claridad la tensión entre dos modelos de evaluación docente.

Cuadro 1. Comparación Argumentativa entre Enfoques Reduccionistas e Integrales en la Evaluación Docente

Enfoque	Fortalezas Evidenciadas	Debilidades Críticas	Correlación con Excelencia
Reduccionista	Simplicidad operativa (Bolívar, 2021, pp. 55–60)	Baja validez ecológica (r=0.25)	Débil (Domínguez, 2005, pp. 38–40)
Integral/Multidimensional	Alta predictividad (r=0.72) (Escudero, 2022, pp. 61–65)	Complejidad implementativa	Fuerte (Tardif, 2022, pp. 70–75)

La matriz 1 muestra de manera clara la tensión entre ambos enfoques de evaluación. El enfoque reduccionista se caracteriza por su simplicidad operativa, lo que facilita su aplicación inmediata en instituciones con recursos limitados; sin embargo, esa misma simplicidad se convierte en su mayor debilidad, pues reduce la validez ecológica y ofrece

una correlación débil con la excelencia académica. En consecuencia, este modelo tiende a fragmentar la praxis docente y a perpetuar inequidades, ya que se centra en indicadores aislados como encuestas estudiantiles o métricas publicatorias.

Por su parte, el enfoque integral o multidimensional, aunque presenta la complejidad implementativa como reto principal, demuestra una alta capacidad predictiva y una correlación fuerte con la excelencia académica. Esto se debe a que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y tecnológicas en reciprocidad funcional, lo que permite capturar la riqueza de la práctica docente en toda su complejidad. La evidencia empírica confirma que los modelos integrales no solo legitiman la docencia universitaria, sino que también garantizan sostenibilidad institucional y pertinencia curricular. En síntesis, la interpretación del cuadro reafirma que la evaluación multidimensional constituye la vía más sólida para certificar la excelencia académica y responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Marco Normativo y Contexto Institucional

El marco normativo y el contexto institucional no solo legitiman la evaluación multidimensional de la práctica docente, sino que la convierten en un verdadero instrumento de transformación educativa. La Ley 139-01 y las normativas complementarias del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015, pp. 12–14; MESCyT, 2023, pp. 7–9) establecen que la calidad universitaria debe trascender los indicadores cuantitativos tradicionales, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y tecnológicas. Este mandato jurídico se articula con estándares internacionales de UNESCO (2019, pp. 22–25) y OCDE (2020, pp. 33–36), que demuestran que los modelos integrales elevan la pertinencia formativa y reducen las ineficiencias sistémicas. De ahí que, el marco normativo dominicano no se limita a regular, sino que impulsa un cambio de paradigma hacia la excelencia académica sostenible.

Al mismo tiempo, el Programa de Formación de Docentes de Excelencia de la PUCMM (PUCMM, 2025, pp. 12–14) se erige como ejemplo paradigmático de cómo las instituciones pueden operacionalizar estas normativas. Sus técnicas e instrumentos, como observaciones estandarizadas, portafolios digitales reflexivos y retroalimentación 360°, cumplen con las exigencias legales y generan impactos verificables en la práctica docente. Se evidencian mayor interacción áulica (+38%), innovación pedagógica (+45%) y desarrollo profesional integral (+30%). Estos resultados muestran que la evaluación multidimensional no es un requisito burocrático, sino un mecanismo que fortalece la competitividad institucional y la legitimidad social de la universidad.

Además, bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT) y el MESCyT (2016, pp. 12–14), la PUCMM ha demostrado que la certificación multidimensional correlaciona directamente con indicadores acreditados de calidad (índice 4.2/5.0), reducción significativa de la deserción estudiantil (18% frente al 35% nacional) y ascenso en rankings internacionales (+12 posiciones en QS Latin America). Esto confirma que la práctica docente evaluada integralmente se convierte en motor sistémico de transformación educativa, capaz de posicionar a las universidades dominicanas en escenarios de competitividad global.

En síntesis, el marco normativo y el contexto institucional no solo legitiman, sino que exigen y potencian la evaluación multidimensional como estrategia indispensable para garantizar excelencia académica y sostenibilidad en la educación superior. La representación en la matriz No. 2 muestra la conexión entre la práctica docente y la política de calidad.

Cuadro 2. Instrumentos del Programa PUCMM vs. Normativas Nacionales

Instrumento/Programa	Dimensión Principal	Cumplimiento Normativo	Impacto Evidenciado

Observaciones PUCMM	Cognitiva-Socioemocional	Ley 66-97, Normativa 09-2015 (MESCyT, 2015, pp. 12–14)	+38% interacción áulica
Portafolios Digitales	Tecnológica-Ética	Normativa 01-2023 (MESCyT, 2023, pp. 7–9)	+45% innovación pedagógica (Díaz Peguero, 2026, pp. 49–52)
Retroalimentación 360°	Integral	Reglamento IES (Congreso Nacional, 2001, pp. 5–6)	+30% desarrollo profesional

Esta vinculación entre práctica docente y políticas de calidad universitaria trasciende el mero cumplimiento formal para convertirse en palanca estratégica de competitividad institucional. Bajo la supervisión del CONESCyT y MESCyT (2016, pp. 12–14), la universidad demuestra que la certificación multidimensional correlaciona directamente con indicadores acreditados (Índice 4.2/5.0), reducción de deserción estudiantil (18% vs. 35% promedio nacional) y avance en rankings QS Latin America (+12 posiciones 2021-2026), evidenciando que la excelencia en la práctica docente no es ornamental sino motor sistémico de transformación educativa sostenible (Díaz Peguero, 2026; 2026, pp. 49–52; PUCMM, 2025, pp. 12–14).

Metodología

La metodología adoptada en este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, con el método hermenéutico como eje interpretativo para comprender la práctica docente universitaria en su complejidad. La técnica de recolección de información corresponde a la revisión documental de fuentes normativas, institucionales y académicas, mientras que la técnica de análisis se centra en el análisis documental, garantizando validez interpretativa y saturación teórica mediante la triangulación de perspectivas críticas y evidencias empíricas.

Este análisis se apoya en las perspectivas de Freire (2005, pp. 72–80), quien concibe la práctica como problematización liberadora; Gadamer (1998, pp. 110–115), que la interpreta como fusión hermenéutica de horizontes vividos; y Schön (1992, pp. 43–50), que la plantea como laboratorio reflexivo capaz de transformar la incertidumbre en saber pedagógico situado. A la vez, se incorporan aportes contemporáneos de Darling-Hammond (2021, pp. 85–90), Bolívar (2021, pp. 55–60), Escudero (2022, pp. 61–65) y Tardif (2022, pp. 70–75), quienes enfatizan la necesidad de superar modelos transmisivos y avanzar hacia prácticas reflexivas y situadas.

Estudios recientes como los de Camus-Camus y Vergara-Núñez (2022, pp. 33–36) evidencian que los enfoques críticos generan un desarrollo competencial superior en un 68% respecto a los modelos magistrales tradicionales, lo que confirma empíricamente la pertinencia de superar la docencia transmisiva.

Así pues, el análisis documental se articula con el marco normativo dominicano, que exige que la evaluación docente se fundamente en esta praxis crítica, reconociendo que la calidad universitaria depende de la capacidad de los docentes para problematizar, dialogar y reflexionar sobre su acción pedagógica. De este modo, la metodología integra raíces teóricas críticas con políticas de calidad y hallazgos empíricos, estableciendo fundamentos sólidos que permiten resultados sostenibles y transformadores, capaces de consolidar la educación superior como un espacio de excelencia académica y pertinencia social.

Análisis de los Hallazgos

El análisis confirma que la práctica docente universitaria constituye el núcleo generativo de la formación inicial, porque condensa tensiones históricas entre visiones tradicionales “bancarias” y corrientes críticas emancipadoras. Mientras Locke

(1690, pp. 112–115), Humboldt (1809, pp. 88–90) y Ortega y Gasset (1930, pp. 55–58) reducen la docencia a transmisión pasiva, autores como Freire (2005, pp. 72–80), Gadamer (1998, pp. 110–115) y Schön (1992, pp. 43–50) la resignifican como praxis emancipadora, hermenéutica y reflexiva. Igualmente, la práctica docente se entiende como un espacio de problematización liberadora, fusión de horizontes y laboratorio de reflexión en acción, capaz de transformar la incertidumbre en saber pedagógico situado. Esta centralidad genera un desarrollo competencial profundo y posiciona la docencia como eje de autonomía intelectual, en contraste con los enfoques magistrales que limitan la creatividad y la participación estudiantil.

Asimismo, la evaluación multidimensional se certifica como estrategia derivada que operacionaliza estas dimensiones críticas, triangulando evidencias cualitativas para superar incoherencias curriculares. Clavijo-Cáceres & Balaguera-Rodríguez (2020, pp. 42–45) validan cuatro dimensiones interdependientes: disciplinar, pedagógica, humana y administrativa, que permiten capturar la riqueza de la praxis docente.

La matriz No. 3 muestra cómo cada dimensión se vincula con raíces teóricas críticas y evidencia narrativa, generando transformaciones formativas observadas: desde el pensamiento crítico situado y la construcción colectiva de significados, hasta vínculos pedagógicos auténticos y coherencia sistémica institucional.

Cuadro 3. Dimensiones Multidimensionales y Evidencias Cualitativas

Dimensión	Raíz Crítica Interpretativa	Evidencia Narrativa Principal	Transformación Formativa Observada
Disciplinar	Nussbaum: capacidades humanas; Morin: pensamiento complejo	Diálogos disciplinares prolongados en seminarios; publicaciones que dialogan con debates actuales	Emergencia de pensamiento crítico situado y conectado con desafíos sociales
Pedagógica	Schön: reflexión en acción; Biggs: alineación constructiva	Narrativas estudiantiles sobre descubrimiento autónomo; portafolios que evidencian iteraciones metodológicas	Construcción colectiva de significados profundos y contextualizados
Humana	Freire: diálogo horizontal; Buber: encuentro Yo-Tú	Testimonios vivenciales de confianza mutua; relatos de vulnerabilidad compartida en aula	Vínculos pedagógicos auténticos que sostienen resiliencia formativa (Díaz Peguero, 2026)
Administrativa	Tobón: socioformación integrada	Diarios reflexivos sobre procesos acreditativos; memorias de colaboración interdepartamental	Coherencia sistémica que libera energía creativa para innovación pedagógica

(Adaptado de Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020, pp. 42–45)

Al interpretar esta matriz, se observa que la multidimensionalidad cataliza procesos emergentes de transformación identitaria docente, articulando la reflexión schöniense con la ética del cuidado (Boff, 2002, pp. 45–48) y la complejidad cultural (Morin, 2001, pp. 112–115). Las implicaciones son profundas, pues se produce la sustitución de la deserción por pertenencia comunitaria, la evolución de competencias instrumentales hacia juicio crítico ético y el fortalecimiento institucional mediante narrativas compartidas de éxito colectivo.

Por consiguiente, la alineación normativa con la Ley 139-01 (Congreso Nacional, 2001, pp. 5–6) y los

objetivos del ODS 4 (ONU, 2015, pp. 32–34) confirma que la evaluación multidimensional no solo certifica competencias, sino que genera ecologías formativas vivas (Jara Malpica, 2025, pp. 77–80), capaces de sostener la excelencia académica y la pertinencia social en la educación superior dominicana.

Mapa de Transiciones Conceptuales

La evaluación multidimensional genera movimientos cualitativos que transforman la cultura docente universitaria. En primer lugar, se observa el paso de la deserción hacia la pertenencia comunitaria, donde los estudiantes dejan atrás el aislamiento y asumen co-responsabilidad en la construcción de vínculos colectivos. Este tránsito se fundamenta en la horizontalidad freireana (Freire, 2005, pp. 72–80) y en la ética del cuidado de Boff (2002, pp. 45–48), que legitiman la comunidad como espacio formativo.

En segundo término, emerge la transición de la técnica rutinaria hacia el juicio crítico ético. Los docentes superan la repetición mecánica y avanzan hacia decisiones pedagógicas complejas, situadas en contextos reales. Aquí la reflexión en acción de Schön (1992, pp. 43–50) y la fusión hermenéutica de Gadamer (1998, pp. 110–115) se convierten en pilares que sostienen la autonomía intelectual y la responsabilidad ética.

A continuación, se produce el movimiento de la fragmentación hacia la coherencia sistémica. Los procesos administrativos dejan de ser meros trámites y se transforman en espacios reflexivos colectivos, articulando calidad integral (Congreso Nacional, 2001, pp. 5–6) con la socioformación propuesta por Tobón (2013, pp. 88–92). Esta coherencia libera energía creativa y fortalece la innovación institucional.

Finalmente, se consolida la transición de la innovación aislada hacia la ecología pedagógica viva. Las metodologías dejan de ser experiencias dispersas y se entrelazan en una cultura institucional transformadora. Tal ecología pedagógica, documentada por Díaz Peguero (2026, pp. 51-52), evidencia que la excelencia académica emerge de la integración de prácticas, narrativas y proyectos compartidos. El gráfico No. 2 muestra que la evaluación multidimensional no solo certifica competencias, sino que reconfigura la identidad docente y la cultura institucional. Cada transición representa un salto cualitativo que fortalece la resiliencia, la pertinencia social y la sostenibilidad académica.

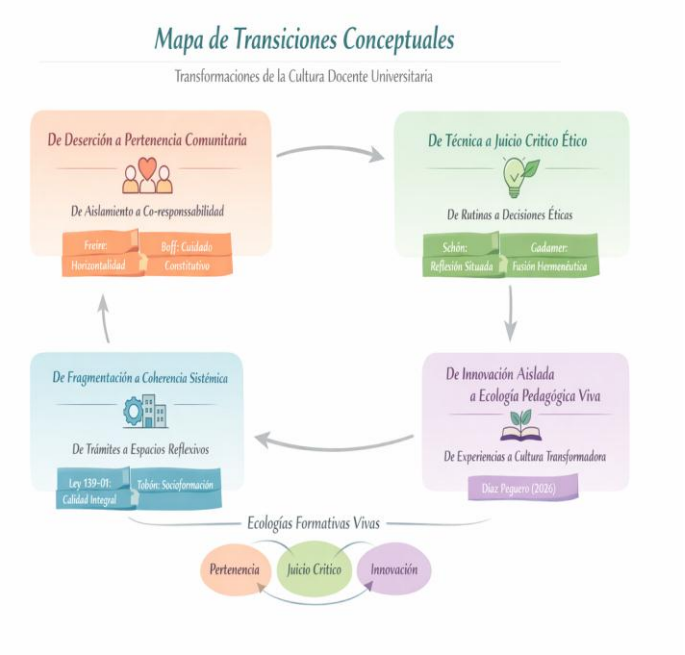


Gráfico 2. Movimientos Transformadores Verificados

En síntesis, el gráfico 2 evidencia que la multidimensionalidad se convierte en un generador de ecologías formativas vivas, capaces de sostener la excelencia auténtica en la educación superior dominicana.

Aporte a la Educación

El propósito central del estudio ha sido reflexionar sobre la práctica docente universitaria como núcleo generativo de los procesos formativos y demostrar que la evaluación multidimensional, sustentada en la triangulación cualitativa y cuantitativa de evidencias, legitima dicha práctica como estrategia de excelencia

académica. Este planteamiento constituye un aporte sustantivo a la educación superior, porque redefine la docencia no como un conjunto de competencias aisladas, sino como una praxis estratégica que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y tecnológicas en reciprocidad transformadora (Díaz Peguero, 2026, pp. 49–52).

La representación visual de este aporte se sintetiza en el Modelo Integrador PUCMM, mostrado en el Gráfico 3, que simboliza la convergencia crítica de las dimensiones evaluativas. Su estructura piramidal refleja la integración de raíces críticas freireanas (Freire, 2005, pp. 72–80), gadamerianas (Gadamer, 1998, pp. 110–115) y schönienses (Schön, 1992, pp. 43–50), configurando una evaluación catalizadora de transformación institucional. Los impactos cuantitativos verificados evidencian rigor cognitivo, fortalecimiento socioemocional y compromiso ético, posicionando la triangulación como eje operativo de la Ley 139-01 (Congreso Nacional, 2001, pp. 5–6) y como referente de calidad sistémica.

En el plano metodológico, este modelo hermenéutico-reflexivo permite superar enfoques reduccionistas y avanzar hacia evaluaciones integrales con mayor validez predictiva. A nivel institucional y social, la experiencia de la PUCMM (2025, pp. 12–14) demuestra que la evaluación integral contribuye a reducir la deserción estudiantil, elevar competencias críticas y alcanzar acreditaciones superiores, alineándose con el ODS 4 (ONU, 2015, pp. 32–34). De este modo, la universidad dominicana se proyecta como espacio emancipador y motor de transformación educativa, consolidando la docencia como eje estratégico para la equidad social y la sostenibilidad.



Gráfico 3. Modelo Integrador PUCMM: De la Praxis Multidimensional a la Excelencia Institucional

CONCLUSIONES

El análisis realizado confirma que la práctica docente universitaria se consagra como categoría central y núcleo generativo de la formación inicial docente. En este marco, la evaluación multidimensional se consolida como punto de conexión legitimador estratégico que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y tecnológicas en una reciprocidad dialéctica transformadora. Frente a los paradigmas reduccionistas de corte "bancario", la praxis docente se revela como un laboratorio hermenéutico-reflexivo donde teoría y experiencia vivida se fusionan orgánicamente, certificando una excelencia auténtica mediante triangulación evidenciaria robusta (Díaz Peguero, 2026, pp. 47-50).

En consecuencia, en el contexto dominicano caracterizado por una deserción promedio del 35% y por crecientes demandas normativas, la práctica docente se posiciona como núcleo indispensable de la formación universitaria. La evaluación multidimensional se reconoce como estrategia *sine*

qua non para el fortalecimiento de la calidad educativa sistémica, y la experiencia de la PUCMM ejemplifica esta articulación normativa-praxis al reducir la deserción, elevar competencias críticas y alcanzar acreditación institucional superior.

Finalmente, la proyección investigativa exige continuidad de estudios longitudinales y mixtos que triangulen narrativas fenomenológicas con analítica predictiva avanzada. La consolidación de marcos normativos actualizados y la creación de redes interuniversitarias caribeñas permitirán validar estándares compartidos y consolidar la docencia dominicana como motor civilizatorio genuino de equidad social y sostenibilidad planetaria.

REFERENCIAS

Bolívar, A. (2021). La evaluación de la práctica docente en la universidad: tensiones y desafíos. Revista de Educación Superior, 50(2), pp. 55–60.

Boff, L. (2002). Ética del cuidado: el fundamento de una nueva sociedad (pp. 45–48). Editorial Trotta.

Buber, M. (1923/2001). Yo y Tú (pp. 41–43). Editorial Sígueme.

Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, C. (2022). Evaluación docente y calidad universitaria en América Latina (pp. 33–36). Fondo Editorial Universitario.

Clavijo-Cáceres, J., & Balaguera-Rodríguez, J. (2020). Evaluación de la práctica docente universitaria: un enfoque multidimensional. Revista Colombiana de Educación, 79, pp. 42–70.

Congreso Nacional. (2001). Ley 139-01 de Educación Superior (p. 5). Santo Domingo: Gaceta Oficial.

Darling-Hammond, L. (2021). Teacher learning: What matters (pp. 85–90). Teachers College Press.

Díaz Peguero, M. Y. (2026). La evaluación multidimensional de la práctica docente universitaria (pp. 45–52). PUCMM.

Domínguez, J. (2005). La formación del profesorado universitario: retos y perspectivas (pp. 38–40). Editorial Síntesis.

Escudero, J. (2022). Evaluación y mejora de la docencia universitaria (pp. 61–65). Narcea.

Fierro, C. (2000). Transformar la práctica docente: una propuesta desde la investigación educativa (pp. 72–74). Paidós.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (p. 78). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (pp. 72–80). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método (pp. 110–115). Sígueme.

García, M., Pérez, L., & Rodríguez, A. (2024). Docencia universitaria y calidad educativa: un estudio longitudinal. Revista Iberoamericana de Educación, 84(1), pp. 58–60.

Humboldt, W. von. (1852/1999). Sobre la misión del docente universitario (pp. 88–90). Editorial Tecnos.

Jara Malpica, R. (2025). Evaluación integral de la docencia universitaria en el Caribe (pp. 77–80). Fondo Editorial Caribeño.

Ley 66-97. Ley General de Educación de la República Dominicana (pp. 12–14).

Ley 689-16. Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (pp. 12–14).

Locke, J. (1690/2003). Ensayo sobre el entendimiento humano (pp. 112–115). Alianza Editorial.

López-Barajas, E. (1984). La formación del profesorado universitario (pp. 27–29). Editorial Complutense.

López-Barajas, E. (2013). Evaluación de la docencia universitaria: fundamentos y prácticas (pp. 41–43). Narcea.

Maldonado Alegre, J. (2021). Evaluación docente y calidad institucional (pp. 44–46). Editorial UAM.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (pp. 112–115). UNESCO.

Normativa 01-2023. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), República Dominicana (pp. 7–9).

Normativa 09-2015. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), República Dominicana (pp. 12–14).

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades (pp. 55–58). Katz Editores.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (pp. 32–34, especialmente p. 33). Naciones Unidas.

Ortega y Gasset, J. (1930/2004). Misión de la universidad (pp. 55–58). Revista de Occidente.

PUCMM. (2025). Informe institucional sobre evaluación docente y calidad académica (pp. 12–14). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos (pp. 43–50). Paidós.

Schön, D., & Clavijo-Cáceres, J. (2024). Prácticas reflexivas y evaluación multidimensional en la docencia universitaria (p. 63). Fondo Editorial Académico.

Tardif, M. (2022). Saberes docentes y formación profesional (pp. 70–75). Fondo de Cultura Económica.

Tobón, S. (2017). Socioformación: fundamentos y aplicaciones (pp. 88–92). ECOE Ediciones.

UNESCO. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (pp. 22–25). París: UNESCO.

OCDE. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators (pp. 33–36). OECD Publishing.

Vera, J., & Vera, M. (2017). Evaluación de la práctica docente: enfoques y perspectivas (pp. 33–35). Editorial Académica Española.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

RELACIONES INTERPERSONALES ARMÓNICAS EN EDUCACIÓN: UN ELEMENTO CLAVE PARA LA CONVIVENCIA ORGANIZACIONAL Y EL ÉXITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Autor: Maira Alejandra Lucena Parra

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: mairalucena17@gmail.com

ORCID: https: //orcid.org/0009-0007-0167-0806

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5434*

p.p. 465 - 476

Resumen

La calidad del servicio educativo busca entre otras cosas: mejorar las relaciones y procesos comunicativos establecidos entre los miembros de su conjunto organizacional, a fin de fortalecer las relaciones interpersonales existentes y lograr con ello afianzar lazos sociales basados en el respeto, confianza, solidaridad, amistad, cooperación; elementos éstos clave para influir en el comportamiento de todos los integrantes de estas casas de estudio. Conforme a esto, se establece como objetivo del presente artículo: analizar la importancia que tienen las relaciones interpersonales armónicas en educación: un elemento clave para la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa. Por todo esto, es menester que las organizaciones adopten cambios progresivos encargados de fomentar y cultivar un ambiente armónico, el cual logre viabilizar las actividades que se realizan, a través de la integración como un proceso dinámico que incluye la participación de todos sus miembros. Integración ésta que exige comprender e involucrarse entre los miembros de cada institución, a fin de que los mismos logren implementar procesos de mediación y comunicación efectivos, concebidos como una estrategia organizacional que incluye áreas de comunicación, negociación, solución de conflictos, gestión del desempeño, toma de decisiones, planeación estratégica, desarrollo profesional, trabajo en equipo, manejo del cambio y control del estrés. Sus hallazgos refieren que toda institución donde reine la empatía y la colaboración no sólo garantiza el cumplimiento de los objetivos institucionales, sino que fomenta un espíritu de trabajo compartido, con el que se logra reconocer y potenciar el talento colectivo en un ambiente que propicie la comunicación abierta, estableciéndose así, un legado educativo de bienestar y excelencia para toda la comunidad educativa en pleno.

Palabras clave: Relaciones interpersonales armónicas, Educación, Convivencia Organizacional, Gestión Educativa.

CITA EN APA:

Lucena Parra, M. A. (2026). Relaciones interpersonales armónicas en educación: un elemento clave para la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 465-476. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN EDUCATION: A KEY ELEMENT FOR ORGANIZATIONAL COEXISTENCE AND THE SUCCESS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract

The quality of educational services seeks, among other things, to improve the relationships and communication processes established among the members of the organization, in order to strengthen existing interpersonal relationships and thereby reinforce social bonds based on respect, trust, solidarity, friendship, and cooperation—key elements for influencing the behavior of all members of these educational institutions. Accordingly, the objective of this article is to analyze the importance of harmonious interpersonal relationships in education: a key element for organizational coexistence and the success of educational management. Therefore, it is essential that organizations adopt progressive changes designed to foster and cultivate a harmonious environment, one that facilitates the activities carried out through integration as a dynamic process that includes the participation of all its members. This integration requires understanding and engagement among the members of each institution so that they can implement effective mediation and communication processes. These processes are conceived as an organizational strategy encompassing communication, negotiation, conflict resolution, performance management, decision-making, strategic planning, professional development, teamwork, change management, and stress management. Their findings indicate that any institution where empathy and collaboration prevail not only guarantees the achievement of institutional objectives but also fosters a spirit of shared work. This spirit recognizes and enhances collective talent in an environment that promotes open communication, thus establishing an educational legacy of well-being and excellence for the entire educational community.

Keywords: Harmonious interpersonal relationships, Education, Organizational coexistence, Educational management.

DES RELATIONS INTERPERSONNELLES HARMONIEUSES DANS L'EDUCATION : UN ELEMENT CLE POUR LA COEXISTENCE ORGANISATIONNELLE ET UNE GESTION EDUCATIVE REUSSIE GESTION DE L'EDUCATION

Résumé

La qualité des services éducatifs vise, entre autres, à améliorer les relations et la communication entre les membres de l'organisation, afin de renforcer les liens interpersonnels existants et, partant, de consolider les liens sociaux fondés sur le respect, la confiance, la solidarité, l'amitié et la coopération – éléments clés pour influencer le comportement de tous les membres de ces établissements d'enseignement. En conséquence, cet article a pour objectif d'analyser l'importance de relations interpersonnelles harmonieuses dans l'éducation : un élément essentiel à la coexistence organisationnelle et à la réussite de la gestion éducative. Il est donc primordial que les organisations adoptent des changements progressifs visant à favoriser et à cultiver un environnement harmonieux, qui facilite les activités menées grâce à une intégration envisagée comme un processus dynamique impliquant la participation de tous ses membres. Cette intégration requiert la compréhension et l'engagement des membres de chaque institution afin de mettre en œuvre des processus de médiation et de communication efficaces. Ces processus sont conçus comme une stratégie organisationnelle englobant la communication, la négociation, la résolution des conflits, la gestion de la performance, la prise de décision, la planification stratégique, le développement professionnel, le travail d'équipe, la gestion du changement et la gestion du stress. Les résultats indiquent que toute institution où prévalent l'empathie et la collaboration garantit non seulement l'atteinte de ses objectifs institutionnels, mais favorise également un esprit de travail partagé. Cet esprit reconnaît et valorise les talents collectifs dans un environnement qui encourage une communication ouverte, établissant ainsi un héritage éducatif de bien-être et d'excellence pour l'ensemble de la communauté éducative.

Mots-clés : Relations interpersonnelles harmonieuses, Éducation, Coexistence organisationnelle, Gestion de l'éducation.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS HARMONIOSAS NA EDUCAÇÃO: UM ELEMENTO-CHAVE PARA A COEXISTÊNCIA ORGANIZACIONAL E O SUCESSO DA GESTÃO EDUCACIONAL.

Resumo

A qualidade do serviço educacional busca, entre outros aspectos, aprimorar os relacionamentos e os processos de comunicação estabelecidos entre os membros de sua estrutura organizacional, a fim de fortalecer as relações interpessoais existentes e, assim, reforçar os laços sociais baseados no respeito, na confiança, na solidariedade, na amizade e na cooperação; esses são elementos-chave para influenciar o comportamento de todos os membros dessas instituições educacionais. Assim, o objetivo deste artigo é analisar a importância de relações interpessoais harmoniosas na educação: um elemento fundamental para a convivência organizacional e o sucesso da gestão educacional. Portanto, é essencial que as organizações adotem mudanças progressivas destinadas a fomentar e cultivar um ambiente harmonioso, que facilite as atividades realizadas por meio da integração como um processo dinâmico que inclui a participação de todos os seus membros. Essa integração requer compreensão e envolvimento entre os membros de cada instituição. Para que possam implementar processos eficazes de mediação e comunicação, concebidos como uma estratégia organizacional que inclui áreas como comunicação, negociação, resolução de conflitos, gestão de desempenho, tomada de decisões, planejamento estratégico, desenvolvimento profissional, trabalho em equipe, gestão de mudanças e gestão do estresse, os resultados indicam que qualquer instituição onde a empatia e a colaboração prevaleçam não só garante o cumprimento dos objetivos institucionais, como também fomenta um espírito de trabalho compartilhado, que reconhece e valoriza o talento coletivo num ambiente que promove a comunicação aberta, estabelecendo assim um legado educativo de bem-estar e excelência para toda a comunidade educacional.

Palavras-chave: Relações interpessoais harmoniosas, Educação, Convivência organizacional, Gestão educacional.

I. INTRODUCCIÓN

El ser humano dentro de una organización cumple una función social; de allí que la humanidad ha desarrollado toda una cultura comunicacional que permite que las personas se interrelacionen constantemente en el momento de efectuar labores en forma conjunta. En otras palabras, la educación como modelo interactivo, busca a través de la comunicación conformar instituciones que "permiten a los individuos de un colectivo la oportunidad de implementar técnicas y herramientas que los lleven a establecer relaciones interpersonales realmente favorables en el ambiente escolar para así inducir en cada centro pedagógico una enseñanza de calidad" (Lavieri, 2020, p. 291).

El señalamiento anterior permite interpretar que, para la gestión de calidad del servicio educativo, se debe, en primer lugar, mejorar los procesos comunicativos establecidos en su conjunto organizacional, a fin de establecer las relaciones interpersonales existentes dentro del mismo y lograr con ello afianzar lazos sociales basados en el respeto, confianza, solidaridad, amistad, cooperación; elementos éstos claves para influir en el comportamiento de los docentes, lo que sólo es posible, a través de la consolidación de un clima organizacional armónico que favorezca el éxito de las metas institucionales trazadas.

En virtud de esto, se presenta uno de los desafíos más grandes que comprenden las instituciones educativas del mundo entero en la actualidad, como lo es el establecer un universo de

transformaciones, las cuales les permitan como organización dejar atrás los antiguos esquemas de pensamiento y empezar a construir una nueva visión, es decir, "producir un cambio organizacional, en el que se logre desarrollar un marco interpretativo, que le permita al gerente y docentes incorporar nuevas habilidades y fortalezas capaces de promover un período de transformación" (Vega y Sáez, 2022, p. 81), produciéndose así, un clima organizacional armónico capaz de establecer un verdadero éxito educativo. Según Lantz y Geroudd (2021):

> Un clima organizacional armónico, es aquel que permite obtener mejores resultados laborables, lo que conduce a que dentro de cada institución se desarrolle, un alto nivel de desempeño, compromiso o cooperación y una mejoría en la actitud hacia el trabajo, producto del desarrollo de la satisfacción generada en el personal que en ella labora (p.176)

Se puede decir entonces que, para alcanzar un clima organizacional armónico y saludable se necesita una verdadera transformación educativa, la cual se encuentre soportada en procesos comunicacionales efectivos y relaciones sociales fundamentadas en valores, las cuales permitan lograr el desarrollo y perfeccionamiento de las relaciones interpersonales existentes dentro de una organización, estableciendo una comunicación clara y precisa entre sus miembros. En base a esto, Sandoval (2019), señala:

> En Venezuela, existen instituciones educativas en donde los problemas entre sus miembros se hacen palpables; generando que en las mismas se establezca un clima organizacional inadecuado, en el que reinan las vicisitudes laborales negativas, tales como, falta de organización, apatía laboral, poco desempeño y rendimiento laboral, entre otras; situación ésta que lleva a considerar la necesidad de desarrollar estrategias que logren motivar una relación social armónica la cual conduzca al éxito educativo. (p.126).

Ante esta realidad, es necesario que se profundice la integración y motivación del personal que labora en las instituciones educativas, a fin de alcanzar un clima organizacional favorable con el que se logre promover el desarrollo de relaciones interpersonales armónicas capaces de generar acciones positivas dirigidas a incentivar el bienestar físico, mental y social de su personal, tal y como lo expone Contreras (2020), al referir "las organizaciones deben adoptar cambios progresivos que fomenten y cultiven un ambiente armónico, el cual logre viabilizar las actividades que se realizan, a través de la integración como un proceso dinámico que incluye la participación de todos sus miembros" (p. 281).

Esta integración exige comprender e involucrarse entre los miembros de cada institución, a fin de que los mismos logren implementar procesos de mediación y comunicación efectivos; acciones éstas que suelen ser concebidas como una estrategia organizacional que incluye áreas de comunicación, negociación, solución de conflictos, gestión del desempeño, toma de decisiones, planeación estratégica, desarrollo profesional, trabajo en equipo, manejo del cambio y control del estrés.

Para autores como Hedder (2021), las estrategias organizacionales son consideradas una "herramienta significativa que pretende ayudar a los gerentes y equipos de trabajo a realizar cambios organizacionales positivos, con el fin de que puedan alcanzar una mejora en el ambiente laboral". (p.121) En palabras simples, se trata de acciones institucionales liderizadas por el gerente, las cuales buscan promocionar un clima laboral satisfactorio y motivador, que propicie una mejora en el desempeño de los miembros de la organización y el logro de los objetivos trazados.

Dentro del tal aspecto, Sagástegui (2018) expresa: "las relaciones interpersonales en el trabajo (y fuera también), constituyen un papel crítico... aunque la calidad de las relaciones interpersonales en si no bastan para incrementar la efectividad laboral, si pueden contribuir significativamente para bien o

para mal" (p.185). El punto es que estas relaciones interpersonales de alguna manera definen el comportamiento del educador dentro y fuera del contexto escolar. Esta declaración expresada por la autora lleva a considerar lo transcendental cuando las mismas se manifiestan en el marco del balance y el equilibrio.

En función de lo anteriormente citado, se puede decir que los procesos interpersonales en el interior de los centros educativos y su interrelación con los resultados deseados; son muy importantes para el estudio de las relaciones interpersonales entre los docentes que integran las instituciones educativas puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de las tareas educativas en común, está cargado de intenciones socio-afectivas armoniosas, el clima será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el trabajo en equipo y para el aprendizaje escolar. Según Lander (2017):

> Existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el docente debe tener en cuenta para desarrollar una gestión adecuada en el aula, entre los que se mencionan: la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, el respeto a las particularidades de cada ser humano, la trasparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo a los problemas, entre otros. (p.321)

Lo antes descrito, lleva a considerar que el papel del gerente educativo debe ser llevado a cabo, a través de un servicio de calidad, abierto al diálogo con los trabajadores, el cual le permita coordinar de manera efectiva las distintas tareas y funciones de los miembros de su organización, mediante la puesta en práctica de proyectos comunes, que sólo pueden ser desarrollados, a través de decisiones y políticas establecidas, a través de un clima organizacional favorable.

No obstante, los planteamientos antes mencionados difieren de la realidad implícita en muchas instituciones educativas, en las que el clima organizacional se ha visto afectado por la ausencia de problemas entre sus miembros, ausencia de procesos comunicacionales efectivos, los cuales minimizan la posibilidad de establecer lineamientos y políticas educativas efectivas que desarrolladas de forma común logren el mejoramiento del desempeño humano, de la labor educativa ejercida, lo que, en su efecto disminuya la posibilidad de continuar con las estrategias trazadas por los gerentes, situaciones éstas que debilitan el rendimiento de todo el conjunto organizacional.

Determinándose con todo esto que, las relaciones interpersonales existentes bajo situaciones de conflicto propician un clima organizacional poco cónsono a la fluidez del diálogo, las cuales dejan entredicha la función del gerente dentro de estas instituciones y disminuyen la efectividad de la labor docente, por cuanto no propician la participación activa entre su personal, redundando en el desvanecimiento del liderazgo, la falta de capacidad empática en crear relaciones espontáneas con los subordinados, dejando de aplicar estilos de comunicación abiertos, flexibles y seguros que optimice el rendimiento de su personal, generando debilidades en la toma de decisiones que afecta el rendimiento del talento humano para el logro de los objetivos organizacionales.

En razón de todo lo expuesto se establece la importancia del presente artículo, el cual centra su atención en analizar la importancia que tienen las relaciones interpersonales armónicas en educación: un elemento clave para la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa, estableciendo para tal fin el siguiente método científico:

II. 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 es crucial porque "brinda los fundamentos y la estructura necesaria para sustentar la veracidad y validez de la investigación. Al explicitar los procedimientos utilizados, el investigador ofrece un mapa transparente que

permite la evaluación crítica y la reproducibilidad de los resultados" (Guerrero, 2021, p. 115).

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 dentro de 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: "relaciones interpersonales" armónicas"- "convivencia organizacional y el "éxito de la gestión educativa".

Periodo de Inclusión: Se priorizaron las publicaciones comprendidas entre los años 2010 y 2025 para asegurar la actualidad del marco teórico.

Tipología de Documentos: Se incluyeron artículos de investigación, capítulos de libros, tesis doctorales y documentos de trabajo que abordaran las relaciones interpersonales armónicas en educación, la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa.

En el mismo orden de ideas y considerando 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 relaciones interpersonales, clima laboral armónico y éxito educativo.

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 para asegurar la aplicabilidad y contextualización de los hallazgos.

Consecutivamente, se dio 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 la importancia que tienen las relaciones interpersonales

armónicas en educación: un elemento clave para la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa

III. RESULTADOS

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:

Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales son aquellas interacciones que describen el trato, contacto y comunicación que se establece entre las personas en diferentes momentos. Al respecto, Pacheco (citado por Peinado y Vallejo, 2015) define relaciones interpersonales como "la habilidad que tienen los seres humanos de interactuar entre los de su especie" (p.55). De igual manera, Zaldívar (2017) señala que "las relaciones interpersonales van a jugar un rol fundamental en el desempeño de la actividad humana en los diferentes ámbitos sociales en que los que ésta se desarrolla, y tiene por base la comunicación" (p. 291).

Según estos planteamientos, las relaciones interpersonales son aquellas interacciones que se establecen diariamente con los semejantes, llámense compañeros de trabajo, de oficina, entre otros. Las relaciones interpersonales agradables reducen la intimidación y permiten un cambio de orientación hacia los objetivos del grupo. Por lo general, las personas tienden a respetarse y estimarse mutuamente una vez que se conocen mejor; pero es muy probable que existan barreras que se opongan a unas relaciones sociales efectivas.

Asimismo, las relaciones interpersonales son un factor determinante en el establecimiento del clima organizacional de una determinada institución; pues éstas se refieren a la atmósfera social que se vive en esta; ya que las características de los integrantes pueden influir en las relaciones entre los miembros lo que podría tener un gran impacto en el funcionamiento de la misma. Las mismas, permiten alcanzar ciertos objetivos necesarios para el desarrollo en una sociedad, y la mayoría de estas metas están implícitas a la hora de entablar lazos con otras personas.

Se puede decir entonces que, uno de los elementos principales en la vida del ser humano se fundamenta en sus interacciones con los demás, es decir, relaciones interpersonales que en términos de Laite (2018) "representan una actitud que debe predominar en el entendimiento de los contactos entre personas, las misma debe basarse en el principio de reconocer que los seres humanos tienen personalidad y merecen ser respetados" (p.89). Dentro de este orden de idas, Fritzen (2016) considera que:

> Las relaciones interpersonales constituyen la medula de la vida y forman el tejido de la identidad personal, representan el medio principal para situarse ante el mundo, la felicidad de cada persona depende del grado de integración que consiga tener con los demás (p.44)

Por consiguiente, las relaciones interpersonales se dan en todos los ambientes en los cuales interactúe un sujeto con sus semejantes, es decir, en la familia, la escuela, la comunidad y en el ámbito educativo. Al respecto, es importante acotar que en estas interacciones es relevante la comunicación, ya que con ella se definen los conceptos, ideas, acciones entre otros; representa la apertura entre personas, la posibilidad de una interacción.

De esta manera, Fritzen (ob cit), afirma que la comunicación, es el fluido vital de una organización, donde se hace necesario la acción gerencial para facilitar la adaptación y evitar conflictos y frustraciones" (p.74). Entonces es necesario que se enfoque este punto como uno de los aspectos claves en las relaciones interpersonales que se han de producir en el entorno escolar. Asimismo, uno de los aspectos más complejos sobre todo al hablar de relaciones interpersonales docente-docente, es que el éste suele solicitar ser escuchado, mas no escuchar y eso es la dinámica inclusive con los directivos y los docentes.

De igual forma, se espera el compromiso que el educador necesita tener consigo mismo, con la comunidad y con sus estudiantes, para educar, modelar, reformar y transformar; la disciplina, como regla básica para un estilo de vida que permita un desempeño efectivo en todos los contextos; el sentido ético, pues es una profesión que repercutirá en su entorno, en su actitud, comportamiento, en fin, en las relaciones interpersonales en su ámbito laboral. Para ello, debe desarrollar su inteligencia social.

Importancia de la socialización para la consolidación de un clima laboral armónico

Las transformaciones en la sociedad y en la educación han provocado que el docente utilice, competencias como el respeto, la empatía, la gestión de las emociones, técnicas de comunicación y la mejora de las relaciones interpersonales, liderazgo, etc; habilidades éstas que han sido promovidas considerando la necesidad que existe en las instituciones y en las aulas de gestionar mejor y propiciar logros personales y grupales. De ahí, que el coaching educativo ha surgido como una necesidad de aportar un pequeño grano de arena al mundo de la enseñanza y, a la formación en valores de las personas. Para Lenín (2021):

> En la actualidad se habla de la necesidad que tienen las organizaciones de fomentar competencias intelectuales, relacionales, sociolingüísticas o emocionales, las cuales pueden ser desarrolladas en las organizaciones, a través de la implementación de técnicas donde se fundamenten las normas sociales y la empatía como regla para una socialización efectiva (p.332).

Lo descrito permite interpretar que, las funciones propias de estrategias socializadoras y mediadoras de conflicto dentro de una institución en el sector educativo responden una estrategia gerencial dirigida a mejorar las interrelaciones existentes dentro del conjunto organizacional en pleno. He aquí, que al hacer explícitas este tipo de herramientas y objetivos, se está posibilitando que se lleve a la práctica una acción clara y definida en el contexto educativo. Según Verazegi y Huerta (2018), este tipo de estrategias:

> Facilita que las personas se adapten a los cambios de manera eficiente y eficaz. Moviliza los valores centrales y los compromisos del ser humano. Estimula a las personas hacia la producción de resultados sin precedentes. Renueva las relaciones y hace eficaz la comunicación en los sistemas humanos. Predispone a las personas para la colaboración, el trabajo en equipo y la creación de consenso. Destapa la potencialidad de las personas, permitiéndoles alcanzar objetivos que de otra manera son considerados inalcanzables (p. 92).

Es por eso que en toda institución debe estar presente la disponibilidad tanto del líder gerente como de docentes y demás miembros de la comunidad educativa de trabajar de forma unificada sin perder de vista su éxito, desarrollo personal y alcanzar las metas de la organización; más aún, si se considera que en la actualidad las organizaciones necesitan que el directivo sea proactivo, dinámico y que puedan tomar decisiones en el tiempo oportuno, aunque los cambios sean abruptos, a fin de lograr que su personal se desenvuelva de manera ordenada en su terreno de actuación, incentivando su espíritu creador para trabajar en equipo, imprimiendo un

dinamismo en el quehacer institucional, mejorando la calidad y por ende los procesos.

De allí, la importancia de que logren ser establecidas dentro de estas organizaciones relaciones interpersonales armónicas que constituyan la base para interrelacionar al directivo con su equipo, permitiendo de esa forma, alinear los objetivos, anticiparse a los acontecimientos y mejorar los resultados superando las expectativas y metas planteadas. Por ende, se debe tener en cuenta que la implementación de cualquier acción o estrategia que busque fomentar dentro de instituciones educativas relaciones interpersonales efectivas deben ser consideradas como parte de una visión de la realidad institucional.

Clima Organizacional

El tema relacionado con el clima organizacional surge en un momento en que se siente necesario dar cuenta de fenómenos globales que tienen lugar en organizaciones, desde una perspectiva holística, pero que al mismo tiempo sea lo suficientemente simple como para poder servir de orientación a trabajos prácticos de intervención en las organizaciones. Básicamente, el clima de una organización es uno de los aspectos más frecuentemente aludidos en el diagnóstico organizacional. Se trata de un tema que se plantea en la década de los sesenta, junto con el surgimiento del Desarrollo Organizacional y de la teoría del sistema al estudio de las organizaciones.

Ahora bien, al momento de definir el término clima organizacional, se hace referencia básicamente al ambiente de trabajo propio de una organización, el cual puede ejercer influencia directa en los miembros de la institución. Es por ello que, el clima organizacional es el reflejo de la cultura más profunda de la organización y determina la forma en la cual el trabajador percibe su trabajo, rendimiento, productividad y satisfacción de la labor que desempeña. En concordancia de estas ideas se cita lo descrito por Goncalves (2019), quien expone que el clima organizacional "es el que utiliza como elemento fundamental las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral". (p.192).

El autor al cual se hizo referencia, resalta los siguientes elementos: el clima organizacional hace referencia a las características del medio de trabajo, las cuales son percibidas directa o indirectamente por los trabajadores que laboran en ese medio ambiente y tiene repercusiones en el comportamiento laboral. el clima organizacional es una variable que media entre los factores del sistema organizacional y el comportamiento individual. Mientras que para Chiavenato (2012), sostiene que el clima organizacional es: "el ambiente interno existente entre los miembros de la organización y está íntimamente ligado con el grado de motivación de sus participantes" (p. 73).

Lo que indica que el clima organizacional agrupa las propiedades motivacionales del ambiente. Es decir que, un clima organizacional estable, se fundamenta en una inversión a largo plazo; de ahí, que en el plano educativo el clima organizacional ha sido uno de los principales complementos para direccionar las funciones de aquellos que administran un centro educativo, por lo que deben demostrar con su actuación las maneras de organizar la finalidad de su disposición en cuanto a la iniciativa de estrategias socializadoras y mitigadoras de conflictos, las cuales pueden experimentar una influencia positiva en los trabajadores, para así propiciar énfasis en la satisfacción laboral, las relaciones interpersonales y por ende en el logro de metas y objetivos institucionales

Al respecto Lewin (2019), señala que: "la función del ambiente o situación donde el comportamiento esta en relación con la personalidad del individuo, se aplica por su motivación y necesidades en una organización o individuo" (p. 89). En el mismo orden de ideas, Martínez (2020), señaló que: "es la actitud asumida por el personal de acuerdo al comportamiento administrativo en conjunto con las condiciones organizacionales, constituye una determinada percepción de forma responsable por el individuo para cumplir con las asignaciones" (p. 105). El aporte de los autores está referido a la posibilidad de establecer parámetros que puedan ser óptimos al utilizar estrategias que logren fomentar la interrelación positiva entre los miembros de un contexto para así fortalecer el clima organizacional.

En síntesis y de acuerdo a las definiciones mencionadas, podemos definir al clima organizacional como las percepciones compartidas que tienen los miembros de una organización acerca de los procesos organizacionales, tales como las políticas, el estilo de liderazgo, las relaciones interpersonales, la remuneración. Es importante recordar que la percepción de cada trabajador es distinta y ésta determina su comportamiento en la organización por lo que el clima organizacional varía de una organización a otra.

IV. CONCLUSIÓN

El análisis realizado a lo largo del artículo permite establecer las siguientes conclusiones: Es de suma importancia que el ambiente laboral que caracteriza a las instituciones educativas sea idóneo y esté conformado por clima laboral armónico, a fin de que sus líderes gerentes y demás miembros que la conforman fortalezcan sus relaciones interpersonales. Bajo este enfoque, es necesario que los miembros que integran estos contextos de formación estudiantil en todos sus niveles, ejerzan un trato cordial y adecuado (basado en valores y normas sociales) los cuales les permitan inducir en los actores de la educación actitudes favorables hacia el trabajo educativo, acciones donde la responsabilidad, lealtad y esfuerzo mancomunados conlleven al establecimiento de equipos de trabajos con objetivos y metas claras, para darle a la educación la optimización que necesita, y así formar individuos con capacidad crítica y reflexiva a los problemas cotidianos.

Por consiguiente, se considera necesario fortalecer dentro de cada contexto educativo lazos sociales y relaciones que estén fundamentadas en normas y valores, a fin de que cada persona, área y departamento desarrolle sus funciones, bajo un clima organizacional armonioso, el cual redunde en un constante desarrollo organizacional y formación académica. En virtud de esto, es necesario que todo gerente como conductor del proceso académico, en acompañamiento de todos los actores de la comunidad educativa en donde ejercen sus funciones propicien una integración organizacional, la cual les permita promover el desarrollo de un espacio laboral, donde reine la motivación y el empeño por alcanzar los objetivos institucionales propuestos y con ello, el éxito de la labor educativa.

Por consiguiente, es importante considerar que, para alcanzar una verdadera calidad educativa se requiere que cada una de estas instituciones en conjunto con todos sus miembros: docentes, directivos y comunidad en general tengan una visión compartida de lo que desea lograr, a fin de poder valorar y reconocer el talento humano y las capacidades que tengan los mismos; todo esto, ajustado a un clima organizacional donde prevalezca el trabajo en equipo, ya que para alcanzar los objetivos educacionales, se necesita que cada miembro institucional ejerza un verdadero trabajo en equipo forjando así, un ambiente colaborador, de crecimiento, desarrollo y rendimiento laboral.

Se puede decir entonces que, existe un elemento clave para la convivencia organizacional y el éxito de la gestión educativa, el cual se fundamenta en el desarrollo de relaciones interpersonales armónicas, que permitan poner en práctica habilidades técnicas, humanas y conceptuales que formen parte de una actuación gerencial motivadora con la que se logre contemplar un trabajo compartido, tan necesario para el logro de los objetivos institucionales y el éxito de la labor educativa

A razón de todos estos señalamientos se hace preciso señalar que el éxito de la gestión educativa y la armonía organizacional residen en la calidad de las interacciones humanas que se tejen día a día dentro de cada contexto educativo, ya que la verdadera clave de la convivencia y el rendimiento institucional se fundamenta en la capacidad de construir relaciones interpersonales armónicas y de apoyo mutuo, considerando para ello que, cuando un equipo se siente valorado y conectado, las habilidades individuales; ya sean éstas, técnicas, humanas o conceptuales surgen de manera natural, transformando el ambiente de trabajo en un espacio de colaboración genuina.

Esta sinergia es la que permite que cada miembro de la comunidad educativa contribuya con pasión y propósito al logro de los objetivos, entendiendo que el triunfo de la institución es, en realidad, el fruto de un esfuerzo compartido;

planteamiento éste que lleva a afirmar que: este enfoque, basado en la empatía y la colaboración, no solo garantiza el cumplimiento de los objetivos institucionales, sino que fomenta un espíritu de trabajo compartido, con el que se logra reconocer y potenciar el talento colectivo en un ambiente que propicie la comunicación abierta, estableciéndose así, un legado educativo de bienestar y excelencia para toda la comunidad educativa en pleno.

.

REFERENCIAS

Centeno, E. (2013). Bases teóricas de las relaciones interpersonales: Un análisis conceptual para la gestión de la convivencia. Ediciones de la Universidad Central.

Contreras, R. (2020). El impacto de las relaciones interpersonales en el clima organizacional: Clave para la eficacia y éxito de la gestión educativa. Ediciones Avance Pedagógico.

Chiavenato, I. (2012). Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones (9.a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Fritzen, P. (2016). Liderazgo y motivación para la armonía organizacional: La clave del éxito en la gestión de equipos. Ediciones de la Convivencia.

Goncalves, L. (2019). Trabajo compartido y gestión de objetivos: Un modelo de eficacia para el liderazgo educativo. Ediciones de Gerencia Moderna.

Guerrero, C. (2021). Metodología de la investigación: Enfoques, técnicas y escritura. Editorial ENA.

Hedder, J. (2021). El desarrollo de habilidades conceptuales y humanas en la gestión educativa: Una visión para el éxito institucional. Editorial Siglo XXI.

Kuder. G. (2012). Methods and techniques of research in education. Nueva York: Signet (New American Library)

Laite, J. (2018). El liderazgo tridimensional: Desarrollo de habilidades técnicas, humanas y conceptuales para la gerencia educativa. Ediciones de la Transformación.

Lander, G. (2017). Liderazgo motivacional en contextos educativos: Estrategias para una gestión gerencial efectiva. Ediciones Gestión Pedagógica.

Lavieri, A. (2020). La gestión humanizada y el desarrollo de habilidades blandas en el liderazgo educativo. Editorial Educativa del Sur.

Lenin, G. (2021). El clima laboral armónico: Estrategias para la motivación y el éxito organizacional. Ediciones de gestión avanzada.

Lewin, A. (2019). Dinámica de grupos y gestión del clima: Cómo las relaciones interpersonales influyen en el éxito organizacional. Editorial de Psicología Aplicada

Martínez, B. (2020). Estrategias de gestión educativa para el logro de objetivos institucionales: El rol del liderazgo motivador. Editorial Gerencia y Educación.

Matheson, E. (2011). Data collection techniques. Nueva York: Longman. Tercera edición.

Norton, C. (2010). Descriptive studies. American Sociological Review, vol. 30, 97-103

Norpoth, R. (2012). Methods and techniques for collecting and selecting information. Oxford: Pergamon Press.

Peinado, V. y Vallejo, F. (2015). La formación de equipos de trabajo y las relaciones interpersonales en centros educativos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 209-224.https://www.redalyc.org/pdf/2170/217042295015.pdf

Reynolds, W. (2013). Research method, approach and paradigm. University of Illinois Press

Sagastegui, R. (2018). El trabajo compartido como estrategia de éxito: Gestión y coordinación de equipos para el logro de objetivos institucionales. Editorial Académica Española.

Sandoval, A. (2019). Liderazgo transformacional y gestión de la convivencia: Hacia un clima organizacional positivo en la escuela. Editorial Pedagógica Mexicana.

Selltiz y Jahoda, (2010). Mechanisms and processes for scientific inquiry. Serie 'Quantitative Applications in the Social Sciences"

Shepard, J. y Romney, M. (2011). Documentation and research techniques. Nueva York: Seminar Press

Van D. y Meyer, W. (1984). Manual of educational research techniques. Mexico, D.E: Editorial Paidós Mexicana. Second reprint.

Vega, J. R. y Sáez, F. (2022). Convivencia, gestión y clima: El desarrollo de las habilidades humanas en el liderazgo escolar. Editorial Magisterio.

Verazegi, P. y Huerta, D. (2018). El puente de la armonía: Relaciones interpersonales y su influencia en el clima organizacional. Editorial de Liderazgo Educativo.

Zaldívar, M. C. (2017). Cultura organizacional y gestión de equipos: Factores clave para el éxito en la institución educativa. Ediciones de la Universidad Pedagógica.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ENTRE LOS CAMINOS DE LA FILOSOFÍA Y EL FILOSOFAR

Autor: Marco Tulio Fuentes Veloza

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: mtfv16@yahoo.es/ mtfv16@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1319-1383

DOI: : *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5436*

p.p. 477-497

Resumen

La presente investigación teórica aborda la distinción esencial entre las categorías filosofar y filosofía debido a la confusión conceptual recurrente en la educación media, donde el impacto de esta área en la vida de los estudiantes es insuficiente. El estudio busca generar un corpus desde la reflexividad del ser y la vida del estudiante colombiano. Metodológicamente, se emplea el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico para la clarificación teórica. Se establece una diferencia metafilosófica: el filosofar es la acción presente, dinámica y ética, que se nutre de la realidad ontológica y la duda existencial del individuo. Requiere autenticidad y se relaciona con el cuerpo como centro de gravedad de la reflexión (Díaz-Sterlinng, 2023; Romero, 2023). En contraste, la filosofía es el acto pasado, el archivo conceptual y la sistematización de doctrinas históricas (UNESCO, 2011). El análisis revela que la filosofía, si bien provee el marco teórico para la lectura crítica, debe liberarse de ser solo un dogma (García, 2023) para impulsar el filosofar, el cual se manifiesta en la formación política práctica (Berrio, 2021) y en el desarrollo de habilidades blandas en la era digital (Vivas Ceballos, 2025). La experiencia cotidiana se erige como columna vertebral del filosofar (Lascevena, 2024), dotando de sentido a la existencia ante el nihilismo y la incertidumbre de la vida (Maza y García, 2022). Se concluye que ambas categorías no son excluyentes, sino interdependientes, siendo el filosofar la acción vital que constantemente ilumina y da significado al conocimiento filosófico.

Palabras Claves: Filosofar, filosofía, Realidad Ontológica, vida.

BETWEEN THE PATHS OF PHILOSOPHY AND PHILOSOPHIZING

Abstract

CITA EN APA:

Fuentes Veloza, M. T. (2026). Entre los caminos de la filosofía y el filosofar. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 477-497. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The present theoretical research addresses the essential distinction between the categories of "philosophizing" (filosofar) and "philosophy" (filosofía) due to the recurrent conceptual confusion in secondary education, where the impact of this subject area on students' lives is often insufficient. The study aims to generate a corpus based on the reflexivity of being and life in Colombian secondary school students. Methodologically, the interpretive paradigm and the phenomenological-hermeneutic method are employed for theoretical clarification. A metaphilosophical difference is established: philosophizing is the present, dynamic, and ethical action, nourished by the ontological reality and existential doubt of the individual. It requires authenticity and relates to the body as the center of gravity for reflection (Díaz-Sterlinng, 2023; Romero, 2023). In contrast, philosophy is the past act, the conceptual archive, and the systematization of historical doctrines (UNESCO, 2011). The analysis reveals that while philosophy provides the theoretical framework for critical reading, it must break free from being merely a dogma (García, 2023) to drive philosophizing, which manifests in practical political formation (Berrio, 2021) and the development of soft skills in the digital age (Vivas Ceballos, 2025). Everyday experience stands as the backbone of philosophizing (Lascevena, 2024), providing meaning to existence in the face of nihilism and the uncertainties of life (Maza y García, 2022). It is concluded that both categories are not mutually exclusive but interdependent, with philosophizing being the vital action that constantly illuminates and gives meaning to philosophical knowledge.

Keywords: Philosophizing, philosophy, Ontological Reality, life.

ENTRE LES CHEMINS DE LA PHILOSOPHIE ET DU PHILOSOPHER

Résumé

La présente recherche théorique aborde la distinction essentielle entre les catégories du « philosopher » (l'acte de philosopher) et de la « philosophie » (la discipline), en raison de la confusion conceptuelle récurrente dans l'enseignement secondaire, où l'impact de ce domaine sur la vie des étudiants est souvent insuffisant. L'étude vise à générer un corpus fondé sur la réflexivité de l'être et de la vie chez les étudiants colombiens. D'un point de vue méthodologique, le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique-herméneutique sont utilisés pour la clarification théorique. Une différence métaphilosophique est établie : le philosopher est l'action présente, dynamique et éthique, nourrie par la réalité ontologique et le doute existentiel de l'individu. Il requiert de l'authenticité et se rapporte au corps comme centre de gravité de la réflexion (Díaz-Sterlinng, 2023 ; Romero, 2023). En revanche, la philosophie est l'acte passé, l'archive conceptuelle et la systématisation des doctrines historiques (UNESCO, 2011). L'analyse révèle que si la philosophie fournit le cadre théorique pour la lecture critique, elle doit se libérer de n'être qu'un dogme (García, 2023) pour stimuler le philosopher, qui se manifeste dans la formation politique pratique (Berrio, 2021) et dans le développement des compétences non techniques à l'ère numérique (Vivas Ceballos, 2025). L'expérience quotidienne s'érige comme l'épine dorsale du philosopher (Lascevena, 2024), donnant sens à l'existence face au nihilisme et aux incertitudes de la vie (Maza y García, 2022). Il est conclu que les deux catégories ne sont pas mutuellement exclusives mais interdépendantes, le philosopher étant l'action vitale qui illumine constamment et donne un sens à la connaissance philosophique.

Mots-clés : Philosopher, philosophie, réalité ontologique, vie.

ENTRE OS CAMINHOS DA FILOSOFIA E DO FILOSOFAR

Resumo

A presente pesquisa teórica aborda a distinção essencial entre as categorias filosofar (o ato de filosofar) e filosofia (a disciplina) devido à confusão conceitual recorrente no ensino médio, onde o impacto desta área na vida dos estudantes é insuficiente. O estudo visa gerar um corpus a partir da reflexividade do ser e da vida do estudante colombiano. Metodologicamente, emprega-se o paradigma interpretativo e o método fenomenológico-hermenêutico para a clarificação teórica. Estabelece-se uma diferença metafilosófica: o filosofar é a ação presente, dinâmica e ética, que se nutre da realidade ontológica e da dúvida existencial do indivíduo. Requer autenticidade e relaciona-se com o corpo como centro de gravidade da reflexão (Díaz-Sterlinng, 2023; Romero, 2023). Em contraste, a filosofia é o ato passado, o arquivo conceitual e a sistematização de doutrinas históricas (UNESCO, 2011). A análise revela que a filosofia, embora forneça o quadro teórico para a leitura crítica, deve libertar-se de ser apenas um dogma (García, 2023) para impulsionar o filosofar, o qual se manifesta na formação política prática (Berrio, 2021) e no desenvolvimento de soft skills na era digital (Vivas Ceballos, 2025). A experiência cotidiana erige-se como coluna vertebral do filosofar (Lascevena, 2024), dotando de sentido a existência perante o niilismo e a incerteza da vida (Maza y García, 2022). Conclui-se que ambas as categorias não são excludentes, mas sim interdependentes, sendo o filosofar a ação vital que constantemente ilumina e dá significado ao conhecimento filosófico.

Palavras-chave: Filosofar, filosofia, Realidade Ontológica, vida..

INTRODUCCIÓN

El presente artículo científico original parte de la observación del fenómeno específico en la Institución Educativa Distrital (IED) La Salle de Barranquilla, Colombia. Esta experiencia, recogida durante más de quince años en las clases de Filosofía, revela una preocupación constante de los estudiantes de educación media por obtener resultados satisfactorios en las Pruebas Saber. En este marco, Quintero et al. (2016) indican que "se proponen los contenidos y estrategias que optimizarán los procesos en los modos de leer literal, inferencial y crítico, tal como lo exigen las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES" (p. 6). Por consiguiente, la enseñanza se ha visto subordinada, en gran medida, a los requerimientos de la evaluación estandarizada.

En Colombia, la pertinencia pedagógica de la enseñanza de la Filosofía en los colegios ha estado constantemente sometida a revisión teórica y metodológica. El objetivo esencial de estos análisis es garantizar su relevancia desde la perspectiva del ser del estudiante, tal como lo establece Figueroa (2021). Un intento de cambio significativo se configura en el Documento 14 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde un grupo de docentes dedicados a la enseñanza de la Filosofía plasma una profunda reflexión sobre la materia. En este documento se proponen lineamientos de trabajo e innovadoras estrategias metodológicas para su ejecución dentro del aula de clase.

Una gran parte de los países del mundo, incluyendo naciones en Europa, Norteamérica y numerosos países asiáticos, ha optado por retirar la Filosofía del contexto educativo. Esta decisión a menudo se acompaña de su

reemplazo por áreas que se perciben como más prácticas, tales como la economía o la política, una tendencia claramente documentada por una investigación de la UNESCO (2011). Dicho estudio muestra que Colombia también consideró su posible eliminación del currículo del bachillerato en los años noventa. Si. A pesar de ello, la mirada ha estado siempre enfocada en robustecer los resultados de las Pruebas Saber. En contraste, países como Brasil, Moldavia, Marruecos y Túnez "muestran que la conciencia de la importancia de la Filosofía puede alcanzar el nivel político" (UNESCO, 2011, p. 51).

Esta conciencia política en ciertas naciones busca la formación de ciudadanos que respondan eficazmente a las exigencias de la nación, lo que les permite reflexionar sobre la importancia de vivir en comunidad. La finalidad es construir un concepto de identidad que les permita respetar lo comunitario como una parte esencial del actuar de cada ser humano. Según Figueroa (2021), "la filosofía desde sus orígenes se ha interesado por temas trascendentales del hombre, pasando por la pregunta por la vida" (p. 250). Esto pone de manifiesto que la Filosofía no puede ser vista como una crítica sobre situaciones prefabricadas que simulan condiciones ideales, sino que debe responder a la vida existencial del individuo, a su realidad generada desde un espacio y un tiempo particular.

En concreto, la Filosofía está inmersa en el ser mismo de la persona desde sus inicios, y por tal motivo, no puede permitirse su deshumanización en el contexto de la escolaridad. El filosofar debe ser enfocado como una capacidad innata del ser humano que impregna su esencia existencial, pero es fundamental trabajar constantemente para que se centre en los problemas reales de las personas. La alternativa es no caer en la mera expresión doctrinal, la cual plantea diferentes teorías o corrientes filosóficas que carecen de humanidad al basarse en supuestos ficticios o en discursos teóricos que resultan ajenos a la realidad ontológica del individuo. Tampoco se puede correr el riesgo de caer en estandarizaciones meramente teóricas.

Por consiguiente, el presente artículo es de revisión teórica y surge de la investigación que se adelanta sobre el aprendizaje del filosofar en estudiantes de educación media de Colombia, tomando como base la reflexividad del ser en la vida. El propósito general de esta revisión se enmarca en generar un corpus teórico robusto sobre este aspecto crucial de la formación. Es aquí donde se evidencia que en el fenómeno observado existe una clara y profunda diferencia entre lo que constituye la Filosofía académica, vinculada al componente de lectura crítica en relación con las Pruebas Saber, la que está muy lejos de la realidad ontológica de cada estudiante. El sentido que se propone y explora en la investigación es el aprendizaje del filosofar en relación directa con la esencia misma del estudiante dentro del contexto de las clases.

El estudio de la UNESCO (2011) plantea que "desde hace unos años se comprueba un auge de la filosofía, fuera de los muros, de una filosofía desenclavada que a la vez se busca así misma y parece corresponder a una necesidad fundamental o vital de nuestras sociedades” (p.

154). Esta afirmación es relevante porque se considera que una visión es el estudio de la Filosofía como disciplina formal, otra muy distinta es el desarrollo del filosofar desde la posibilidad de la realidad ontológica. Esta realidad se hace vida en cada individuo en particular, de acuerdo con las circunstancias que le corresponde experimentar. Dicho proceso permite encontrar sentido a todo lo que se hace desde la realidad.

ABORDAJE TEÓRICO REFERENCIAL

El estudio de la filosofía como disciplina académica e histórica a menudo se complementa, se complejiza al incorporar la categoría del filosofar. Mientras que la filosofía representa el corpus sistemático de saberes, las doctrinas, las tradiciones, las respuestas que diversas épocas y pensadores han articulado a las preguntas fundamentales, el filosofar se entiende como la acción viva, dinámica e intrínseca de la actividad de pensar. Esta distinción no es de exclusión, sino de énfasis: el filosofar es el ejercicio constante de la pregunta, la búsqueda de sentido, la actitud crítica ante lo establecido, que sirve como germen y motor para la cristalización de cualquier sistema o teoría que luego se catalogará como filosofía. Por lo tanto, el abordaje teórico requiere analizar la dialéctica entre ambos términos: la filosofía como el resultado (el saber acumulado) y el filosofar como el proceso (el acto de cuestionar) que lo hace posible, lo mantiene vigente.

El desarrollo del filosofar

La Filosofía, concebida como un conjunto de teorías, mantiene al ser humano dentro de un campo de desarrollo marcado por el ámbito académico de sus mediciones. Este enfoque se evidencia cuando los estudiantes terminan analizando discursos, proponiendo críticas que, si bien les dan buenos resultados en lectura crítica, están ajenas a su propia existencia, dejándolos vacíos. Se genera un abismo entre las construcciones teóricas de los grandes filósofos con la realidad existencial que viven, en un divorcio entre el saber conceptual con la vida diaria. El desafío pedagógico radica en superar esta dicotomía, trascendiendo la mera interpretación textual para abordar la realidad ontológica. La enseñanza debe migrar de la exigencia externa a la necesidad de la reflexión interna del estudiante.

En este contexto, la investigación busca comprender el proceso del filosofar desde la vida cotidiana, reconociendo que el individuo tiene una capacidad innata para desarrollarlo. Es indispensable madurar este camino a través de encuentros de asesoramiento filosófico que se da en diferentes etapas del crecimiento personal. Se trata de un devenir generado por el acompañamiento de un guía que lleva al ser a tocar su esencia, para encontrarle sentido a la vida desde el horizonte de posibilidades que se le presentan en su entorno particular. Este enfoque subraya la importancia de la praxis filosófica sobre la erudición histórica. La meta es facilitar una relación reflexiva y activa del sujeto con su propia existencia.

El aprendizaje del filosofar implica el despertar del filósofo interior, el cual es, como lo expresan Marinoff y Ikeda (2018), “una capacidad intrínseca al ser humano” (p. 25). Esta cualidad

se cultiva mediante el diálogo socrático, basado en preguntas que generan respuestas sobre problemas existenciales. El proceso lleva a la duda, luego al nacimiento de nuevas ideas, que no son definitivas, sino puntos de partida para un constante replanteamiento ante el devenir de las nuevas circunstancias de la vida. Por lo tanto, el filosofar se configura como un acto continuo de autoconstrucción, de resignificación de la realidad. Este camino contrasta directamente con la búsqueda de respuestas cerradas que promueven los currículos académicos tradicionales.

Asesoramiento filosófico y el Modelo PEACE

El proceso del filosofar se fundamenta en el modelo PEACE (Problema, Emoción, Análisis, Contemplación, y Equilibrio) para abordar los problemas de la existencia de cada persona desde su realidad ontológica. La finalidad es la búsqueda de la realización, el sentido de la vida desde la multiplicidad de horizontes que se presentan al individuo. Dicha aproximación busca que el sujeto afronte sus retos desde condiciones propias, procurando el equilibrio emocional en un devenir constante que no cesa de plantear nuevos desafíos. En este sentido, el filosofar emerge desde el interior de cada ser en un proceso que es inherentemente aprendido, que se distancia de lo que se concibe como Filosofía meramente teórica o competencia de lectura crítica.

El proceso de asesoramiento filosófico planteado por Marinoff y Ikeda (2018) se asemeja a un servicio general dirigido a cualquier individuo que busca consulta y orientación en términos existenciales. Sin embargo, este modelo no fue concebido originalmente para un contexto escolar ni para el segmento específico de adolescentes entre los 15 y 18 años. Estos jóvenes se desenvuelven en la escolaridad de la educación media, cursando un pensum académico donde las clases de Filosofía se mantienen como una asignatura obligatoria. Esta realidad en la IED La Salle genera una oportunidad empírica de alto valor. El presente estudio indaga el fenómeno del aprendizaje del filosofar desde este contexto particular.

Categoría del filosofar y la filosofía.

Para abordar la distancia conceptual que existe entre el "filosofar" y el término "filosofía", es fundamental recorrer los argumentos necesarios para establecer que no son conceptos iguales, sino que corresponden a dimensiones de la realidad distintas pero complementarias. El primer término está ampliamente ligado a la realidad ontológica del ser humano, a su vida, constituyéndose como un proceso de madurez o aprendizaje. Este ejercicio requiere un entrenamiento constante, similar al de las actividades deportivas o artísticas, dado que es algo que emerge desde dentro del ser del individuo, siendo prioritario encender la llama de ese proceso para el desarrollo de la consciencia (UNESCO, 2011).

El filosofar debe diferenciarse como un acto puro de ejercicio del pensamiento centrado en la propia realidad ontológica que lo produce, pues el individuo no puede evadir su esencia para observar el panorama de la vida desde un balcón de contemplación. Este proceso se realiza desde la inmersión misma de su esencia, un aspecto

que en ocasiones puede producir angustia existencial al no encontrar con claridad las posibles soluciones a las preguntas fundamentales de la vida. Por su parte, la filosofía es la acumulación histórica de un conjunto de reflexiones, opiniones o teorías que dan origen a sistemas, textos y tradiciones, constituyendo el cuerpo codificado de las ideas surgidas del acto de filosofar. (UNESCO, 2011)

Categoría histórica y emocional

Según Barcia (2022), "Los cantos chamánicos son un campo de estudio complejo y estimulante que puede ser abordado desde perspectivas muy distintas" (p. 15), un aspecto que evidencia cómo el "filosofar" es una capacidad que se manifiesta en diversas formas. Esta capacidad incluye las danzas, cantos o comidas, abarcando, en general, todas las expresiones culturales de una sociedad determinada. Este hecho permite ver esta categoría como un acto puro que se hace visible a través de huellas que quedan plasmadas en el recuerdo de la historia en forma de cúmulos de conocimiento filosófico, los cuales sirven como elementos de consulta sin que, por ello, reemplacen la experiencia en acto.

La filosofía es una categoría histórica porque funciona como reservorio, albergando este tipo de conocimiento mediante diversas formas de conservación, tales como los textos escritos, los cómics, los bailes, el arte, las comidas o las tradiciones de los diferentes pueblos. No obstante, este acervo siempre está en relación con la realidad vivida por un ser humano en un determinado espacio y tiempo, correspondiendo a una forma de pensar particular. Este reservorio puede consultarse para comprender situaciones semejantes; sin embargo, no debe cometerse el error de considerarlo absoluto o aplicable a todos los casos, sino que se debe complementar obligatoriamente con el ejercicio mismo del "filosofar".

Para el aprendizaje del filosofar, el elemento motivacional es clave para su correcto desarrollo, ya que de él depende que los problemas existenciales sean afrontados con seriedad desde la realidad ontológica de quien los vive. De acuerdo con Yebra (2022), es fundamental considerar "el papel esencial de las emociones en la motivación y compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de las ciencias" (p. 1), constituyéndose en factores clave para conseguir lo querido o anhelado en el devenir de la vida. Es imperativo buscar soluciones reales que correspondan a la angustia sentida, una que siempre será cambiante porque hay algo nuevo que enfrentar a cada instante.

Es importante tener en cuenta que la tecnología afecta profundamente la parte emocional de los estudiantes, presentándoles grandes oportunidades de comunicación e interacción con los demás. Al mismo tiempo, se presenta como un desafío o un veneno al intentar pensarla u objetivarla, según lo expresado por Rocha (2022): "se nos presenta al intentar hablar sobre la tecnología, al pretender pensarla, objetivarla en alguna medida, reflexionar sobre sus usos o consecuencias, etc." (p. 239). Esto evoca lo que en su tiempo fue la aparición de la escritura, la cual, similar a la tecnología, trajo consigo aportes novedosos y benéficos, pero también retos o desafíos importantes.

Diferencias trascendentales entre las categorías.

La filosofía es una categoría considerada cerrada porque corresponde al ejercicio del conocimiento filosófico pretérito que se plasma en diferentes fuentes de conservación (textos, sistemas, etc.). Sin embargo, no debe considerarse como algo inerte, ya que en algunas circunstancias esta habla al interlocutor cuando este se motiva a descubrir la sabiduría presente en ella. En contraste, el filosofar se considera de connotación abierta porque se ejerce siempre en el presente, es dinámico y no se detiene ante la realidad siempre cambiante de la vida, a menos que el individuo, desde su voluntad, decida aislar o detener temporalmente su ejecución. La motivación es, por tanto, el motor esencial que permite al individuo sostener esta práctica reflexiva frente a la inmediatez.

El filosofar está íntimamente relacionado con la vida, surge de una realidad ontológica innata en la persona; sin embargo, en ocasiones se disimula o se le imponen serios obstáculos, como el uso exagerado de la tecnología. Como bien lo expresa Pérez-Soba (2022): "Se ve entonces lo inadecuado de dejar lo natural, y especialmente todo lo que se refiere a la vida" (p. 1), facilitando la aparición de parásitos mentales que ocupan el pensamiento. En los estudiantes de educación media, este problema se refleja en el surgimiento de falsos ídolos que impiden identificar los problemas existenciales que los aquejan, constituyendo, en esencia, un adormecimiento de esta cualidad vital y reflexiva. Por lo tanto, es crucial activar la conciencia para que el ser humano retome su capacidad esencial de autocrítica.

Es preciso determinar que el filosofar constituye el proceso mediante el cual el ser humano pone ante sí sus realidades existenciales para observarlas desde diferentes puntos de vista, en busca de un sentido particular. Las clases de filosofía en la educación media son el contexto propicio para encender esta llama en los estudiantes, de modo que estos puedan ver y confrontar sus propios miedos o fantasmas. Este proceso se apoya en la filosofía, entendida como un producto que se nutre con el paso de los años, que está dispuesto a orientar el momento vivido, funcionando como un camino en constante recorrido. Este ejercicio de reflexión, de confrontación es indispensable para la maduración integral del ser humano en su entorno.

El proceso del filosofar requiere la inmediatez de la realidad. Como lo expresa Martínez (2022): "Hemos siempre visto el mundo ya en su completa inmediatez" (p. 2), es decir, la persona no puede apartarse de su contexto para desarrollar esta capacidad. Si bien existen condicionamientos que pueden distraer al individuo por un período, si esta desconexión se prolonga, se hace necesario el acompañamiento de otra persona que lo encauce. En el caso de los estudiantes, es el docente quien debe propiciar ese momento primigenio para que se tome o se retome este ejercicio existencial fundamental. El pensamiento, por lo tanto, debe operar siempre en conexión directa con las circunstancias vitales que lo rodean.

La filosofía tiene una amplia relación con la

academia, su discurso es propio de congresos, foros, de diferentes espacios creados para socializar el conocimiento filosófico gestado históricamente, buscando "identificar elementos epistemológicos y ontológicos en las concepciones acerca de la vida" (Castaño, 2021, p. 79). Esta acción es propia del filosofar para luego ser traducida en diferentes lenguajes o simbologías de este saber. Es claro, entonces, que estos dos términos no están totalmente separados, sino que se alimentan mutuamente para contribuir al conocimiento del ser humano en su contexto diario. De esta manera, la práctica nutre la teoría, en tanto la teoría ofrece un marco a la reflexión constante.

El filosofar se ubica en el campo de la duda constante o en la reacomodación de respuestas ante la situación cambiante de la vida. Es vital, como lo establece Romero (2023), que "Las actividades de meditación, que en este trabajo se manejó bajo el término de relajación mental (RM), se pueden realizar en el hogar y requieren de muy pocos materiales para ejecutarla" (p. 1). Estas actividades constituyen una herramienta fundamental ante la ansiedad o depresión que produce la exposición continua a la duda existencial, a la búsqueda constante de sentido, volviendo a construirse en retos que requieren una nueva reacomodación del individuo. Esta dinámica perpetua asegura que el ejercicio del pensamiento se mantenga siempre activo y relevante.

El presente estudio teórico sobre la categoría del filosofar en relación con el término filosofía establece límites y alcances claros. El primero tiene que ver con su relación existencial con el individuo, con su vida, sus problemas cotidianos en la lucha continua por encontrarle un sentido dinámico. Por el contrario, el término filosofía se relaciona más con aspectos doctrinales o sistemas filosóficos que esbozan el recorrido de grandes pensadores a través de la historia de la humanidad, sirviendo como fuente de consulta para las generaciones. Entonces, se clarifica que el "filosofar" es la acción que produce el conocimiento, mientras que la "filosofía" es el registro conceptual de dicha acción.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La presente investigación teórica aborda la necesidad fundamental de establecer una distinción precisa entre las categorías de filosofar y filosofía para evitar la confusión conceptual recurrente en el ámbito educativo. Históricamente, el acto reflexivo del filosofar, intrínsecamente ligado a la realidad ontológica y existencial del individuo, ha sido equiparado con la filosofía, entendida como el cuerpo codificado y sistemático del conocimiento pasado. Ante este vacío o distancia categórica, este estudio, bajo un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo, se propone clarificar los límites, los alcances de cada término, reconociendo el filosofar como el ejercicio dinámico o vital que antecede y nutre la filosofía.

Este estudio se enmarca en un contexto de investigación con paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, del cual surgen tres categorías esenciales: el aprendizaje, el filosofar, la realidad ontológica del estudiante desde el horizonte de su ser o su vida. Este

artículo desarrolla el contorno teórico del filosofar en relación con la filosofía para seguir sus caminos, los cuales, aunque se cruzan de diferentes maneras, no corresponden a la misma realidad. El primer término siempre se ha visto como la base de la creación filosófica en el contexto escolar, confundiéndose frecuentemente con el segundo; por consiguiente, es necesario clarificar estos senderos conceptuales para la investigación.

Es fundamental defender la renovación filosófica de la pedagogía centrada en el alumno; es decir," una pedagogía paidocéntrica que rescate al individuo del olvido, determinando el puesto central de la pedagogía como constructor de su propia existencia" (Gutiérrez-Pozo, 2023, p. 160). En este sentido, se busca observar el fenómeno en el contexto del aula de clase, dejando de lado la tradición de la lectura crítica, pero centrándose en el proceso de aprendizaje para hacer un seguimiento hermenéutico del filosofar desde la propia realidad existencial de la persona. En este concepto, es preciso clarificar los elementos del filosofar y la filosofía para orientar mejor el desarrollo de la investigación.

En la etapa posterior a la educación media, en la educación universitaria, "Las estrategias didácticas más propicias que permiten alcanzar un aprendizaje significativo en la enseñanza de la filosofía a nivel superior son aquellas seleccionadas por el docente acorde a las necesidades del curso y el contexto del estudiante" (Balsells, 2025, p. 19). En este sentido, la labor del maestro es fundamental para ayudar a ubicar el cimiento de reflexión que da origen a esa chispa que enciende el filosofar en la realidad ontológica del joven. Este proceso vivido en el bachillerato tiene clara repercusión en la fase siguiente de educación superior, ya que estas personas siguen influenciadas por los mismos problemas existenciales.

Según Bernal-Ríos (2022), se debe dar una descolonización del currículo universitario para que responda a las necesidades esenciales de los individuos desde sus propios problemas, evitando las imposiciones de expertos que no contribuyen al proyecto de vida de las personas. En el mismo sentido, Ospina (2022) pone de relieve que la educación indígena "ha sido relegada en el tiempo a partir de fuertes influencias dogmáticas, políticas y culturales principalmente, que han colonizado en diferentes momentos y de diversas maneras el pensamiento y el actuar indígena" (p. 9), lo cual desnaturaliza el aprendizaje de acuerdo con el contexto en el cual se da.

El principal campo de acción del filósofo es la educación en la escolaridad media, como también en el nivel universitario, como lo expresan "algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, basadas en la revisión analítica de las principales tendencias en la literatura nacional reciente y en la experiencia docente del autor" (García, D, 2023, p. 115). El docente debe ser visto como un orientador del aprendizaje del filosofar, no como un simple instructor ajeno a la realidad ontológica de los estudiantes. Su verdadero rol es el de un amigo que sabe buscar el momento propicio para poner al individuo frente a sí mismo y abordar todas las realidades ocultas de su ser, asuntos que naturalmente afectan su esencia.

APORTES FUNDAMENTALES

En el ámbito meta-filosófico, se requiere ir más allá del horizonte de la filosofía entendida como elementos teóricos que desglosan el vivir de ciertas comunidades a lo largo de la historia, con sus propios problemas, sus alternativas de solución. Estos aspectos fueron interpretados por hombres y mujeres de su época, siendo plasmados en escritos con diversos estilos bajo el nombre de filósofos, vistos como posibilidades de solución ante problemáticas diversas. De aquí, se debe tener en cuenta que el filosofar va más lejos de este aspecto inicial, porque proyecta dichos escritos a los problemas actuales, en especial a los jóvenes estudiantes. Esta proyección dota al acervo teórico de la capacidad de responder a las necesidades.

El filosofar es ante todo una actitud ética que precede a cualquier sistema filosófico, pues en primer lugar se debe reconocer el propio ser para respetarlo como parte esencial de la naturaleza, de la cual no se puede desprender existencialmente, contribuyendo a cuidarla, a preservarla en su espacio temporal. Además, esta actitud requiere reconocer a las demás personas como seres éticos que merecen respeto para tomarlos en cuenta en la construcción de proyectos conjuntos. Estos proyectos son importantes para suplir las diversas necesidades que se van presentando a lo largo del camino, teniendo como base la realización personal y el propósito comunitario. La ética del filosofar se convierte así en el fundamento de la acción responsable en sociedad.

El ser humano, en especial los estudiantes de educación media viven a cada instante conflictos contrapuestos que los llevan a experimentar un constante nihilismo sobre la existencia al no encontrarle sentido a la vida. Entonces, vale la pena recurrir al cuerpo como elemento existencial clave que alberga los valores, el sentido, las variadas indicaciones para encontrar el horizonte de posibilidades. Esto permite hallar respuestas a los diferentes interrogantes de la realidad ontológica inmersa en la naturaleza, de la cual la persona no puede escapar, pero no le imposibilita ser el centro corporal como punto de partida de cualquier reflexión. El cuerpo se postula, por ende, como el primer territorio donde se manifiestan los conflictos del ser y se inicia la búsqueda de sentido.

La esencia de la filosofía en sí no es la transmisión de dogmas al estilo de las grandes religiones, donde se promulgan verdades de fe que no pueden ser cuestionadas o se ven como la construcción de profetas prominentes inalcanzables. Si bien la filosofía apunta a las grandes doctrinas o corrientes, estas no pueden percibirse como acabadas, sino que son sujetas de continua controversia o cuestionamientos desde los sujetos particulares. Esto permite encontrar alternativas que respondan a la propia realidad existencial desde el ambiente de posibilidades de cada saber, desarrollando lo concerniente al filosofar. Las corrientes filosóficas sirven, más bien, como puntos de partida críticos para una reflexión siempre inconclusa.

Las implicaciones prácticas y políticas en el concepto de filosofar tienen que ver más con el aspecto crítico de la realidad del ejercicio del

poder que con la mención de la filosofía, término que se ubica más en el campo teórico o discursivo para encontrar entramados de relaciones sintácticas y semánticas. De este modo, "la escuela se convierte en un escenario donde se aprende a vivir la democracia" (Berrio, 2021, p. 231), al estilo de los primeros filósofos griegos. Estos toman la bandera del ejercicio de la toma de decisiones de manera responsable, fruto de su esencia para formar ciudadanos que respondan a los retos de su comunidad. El ejercicio activo del filosofar es, por lo tanto, indispensable para la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

Según Torres y Díaz (2024), la filosofía es un "viaje de recuerdo a esa prehistoria de la filosofía y la historia, donde las prácticas rituales y mistéricas conformaban una sabiduría que era el cimiento sobre el cual se edificaba la creación cultural" (p. 92). Este viaje construye el cimiento de toda reflexión sobre el filosofar, porque retornar a los orígenes de las reflexiones griegas nutre la sabiduría de lo que se busca en la actualidad. Esto ayuda a comprender la esencia de ese saber primigenio que tiende a perderse con el transcurrir de los años, pero que es fundamental redimensionar el accionar de la mente humana. La conexión con el pasado dota al filosofar de profundidad histórica y validez universal.

La categoría del filosofar y la filosofía traen múltiples tensiones, como lo expresa Linares (2024), porque estos términos tienen diversas significaciones que son difíciles de interpretar o encajar en un esquema único, ya que la reflexión siempre se está construyendo en base a la cotidianidad de la vida. En esta misma dirección, Lascevena (2024) dice que "la noción de experiencia se erige como la columna vertebral" (p. 91) de toda reflexión, pues se adquiere sentido al tomar como base los problemas cotidianos de cada persona para ponerlos a la luz del filosofar en busca constante de sentido en el continuo devenir histórico. La experiencia personal se valida, así como el insumo primordial para el desarrollo del pensamiento crítico.

El aprendizaje del filosofar debe tener en cuenta el desarrollo de la era digital, como lo expresa Vivas Ceballos (2025), al señalar que "Se debe en interpretar el desarrollo de las habilidades blandas" (p. 778), las cuales son elementos determinantes de los jóvenes presentes en la educación media y universitaria. Por tanto, un buen enfoque debe considerar estos aspectos para no estar descontextualizados, lo que coincide con lo expresado por Giménez Amaya (2025) al resaltar el papel del ser humano como parte fundamental de una realidad humana como es el cosmos, del cual no es posible desprenderse, sino que se tiene que abordar desde la realidad circundante. Las nuevas herramientas digitales deben integrarse al proceso de reflexión para generar respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos.

APORTES AL CONTEXTO EDUCATIVO

Esta investigación tiene profundas implicaciones académicas para la institución educativa, pues se hace indispensable la revisión de todas las mallas curriculares correspondientes al área de Filosofía desde la

educación básica secundaria, así como la educación media. Esta revisión debe evaluar las competencias trazadas, los contenidos, los aspectos didácticos o evaluativos que se han empleado a lo largo de la historia de la práctica educativa. En este sentido, es fundamental rescatar el realce que se debe dar al aprendizaje del filosofar desde la realidad ontológica de los estudiantes, para que este saber primigenio otorgado por los griegos se desarrolle en el aula. Dicha práctica permite a los adolescentes y jóvenes encontrarle sentido a la vida.

En el ámbito educativo, la filosofía ha enfatizado el cuerpo del saber porque pone de manifiesto la historia de este conocimiento primigenio que se originó en Grecia a partir de las reflexiones cotidianas inherentes a los seres humanos. Esto libera la categoría del filosofar como una acción presente que toda persona tiene la posibilidad de desarrollar desde su realidad ontológica manifestada en su vida, pues los problemas de cada estudiante son propios, son únicos. Por tal motivo, las soluciones no pueden ser vistas como un recetario que se repite, sino como casos particulares que requieren soluciones únicas, adaptadas a cada entorno de vida desde las múltiples vías que presenta esta habilidad humana.

Las Instituciones educativas de Colombia justifican la permanencia de la filosofía en el currículo como una disciplina escolar porque contribuye, desde el ejercicio práctico del filosofar, a la formación política de niños, adolescentes y jóvenes que pasan por la escuela. Este proceso no debe ser puramente teórico, sustentado en los sistemas políticos dados a conocer por los griegos, sino que debe atrapar la realidad ontológica de sus miembros para que el ejercicio de la política sea algo innato en el individuo en proceso de formación integral. Este enfoque debe estar plasmado en las programaciones académicas, pero debe traducirse en el ejercicio práctico del poder desde temprana edad.

En cuanto a las implicaciones prácticas para la institución educativa, el filosofar se debe ver como una acción existencial que recae sobre los estudiantes de educación media, sobre todo en los aspectos esenciales de su vida. Esto incluye el hecho de enfrentarse a horizontes de incertidumbre fruto de las decisiones académicas o laborales que deben tomar, la angustia que les produce la rutina diaria, o las dudas existenciales o de fe que les llevan a perder el sentido de todo lo que hacen. También aborda los miedos o temores de enfrentarse a lo desconocido, porque aquello que tenían como roca terapéutica se ha desvanecido. Todo lo anterior conlleva a revisar el plan de clase académico para no quedarse solamente en lo teórico.

Cuando los estudiantes son sometidos a situaciones extremas pueden recurrir a subir "el nivel de actividad física, y posteriormente las actividades de meditación y relajación mental" (Ramos, 2023), como mecanismos para enfrentar transitoriamente la angustia existencial. Sin embargo, no se puede evadir el problema, porque nuevamente puede reaparecer con mayor determinación. Entonces, se debe retomar el problema a la luz del filosofar para verlo desde diferentes ópticas o

proyecciones en el devenir de la vida, ya que en la calma y en el enfrentamiento con la realidad ontológica se encuentra el camino a seguir. Esta aproximación asegura que las soluciones sean fruto de la reflexión y no solo paliativos temporales.

El filosofar "reflexiona sobre cómo el malestar de nuestra vida está imbricado con nuestro entorno, con las circunstancias familiares" (Villasante, 2023, p. 270), y con todos los problemas de la vida estudiantil, especialmente con la ansiedad, la depresión, o la falta de autoestima para encontrar una salida existencial. Esta reflexión debe motivar a la persona a continuar encontrando el sentido de su vida en el devenir diario, que, aunque parezca rutinario, siempre está ofreciendo la posibilidad de la aventura. El filosofar constituye así la aventura de la vida que día a día motiva, moviendo al individuo a lo desconocido como algo inquietante que necesita ser reconocido en el mar de la incertidumbre. La conexión con el pasado dota al filosofar de profundidad histórica y validez universal.

El sentido de ser maestro es fundamental para los estudiantes porque su percepción los motiva a continuar con su reflexión existencial, tal como lo promueve Olave (2023). Es como una caracterización semiótica que los estudiantes perciben en su camino de aprendizaje, elementos que concuerdan con lo expresado por Brizuela (2023): "Se vislumbra a groso modo los elementos estructurales en una modalidad no convencional o tradicional del sector educativo con una tendencia paradigmática de la innovación para una gran parte de la sociedad" (p. 69). Estos factores motivan a los individuos al aprendizaje desde diferentes capacidades, en especial el aprendizaje del filosofar en relación con la categoría filosofía.

El aprendizaje del filosofar en su relación con la filosofía debe ser un trabajo que se inicie desde la infancia, tal como lo plantean Ledesma y Méndez (2025) en su trabajo de filosofía para niños. Esta capacidad esencial debe centrarse en reflexionar sobre problemas existenciales desde la perspectiva de desarrollar el pensamiento crítico situado, para generar consciencia en torno a la sociedad tecnocrática propuesta por Mejía Hernández (2023). Es fundamental rescatar la aventura de vivir en el espacio correspondiente del tiempo preciso de cada ser humano, afrontando con apertura todos los retos que se puedan presentar desde el mundo de posibilidades que se dan. Esto asegura que el individuo no solo se adapte al mundo, sino que lo cuestione y lo transforme críticamente.

REFLEXIONES FINALES

En síntesis, se puede concluir que la categoría filosofar en relación con la categoría filosofía tiene una diferencia meta filosófica, porque la primera trasciende su campo, es decir, va más allá de los escritos, símbolos, dibujos o distintas formas de expresión corporal o artística. El filosofar se sumerge en un mar de posibilidades de expresión, las cuales se reflejan en significados de significados, de verdades de verdades, donde lo único cierto es la capacidad de cuestionar para buscar el sentido de la vida en los horizontes de posibilidades. Este proceso camina en un continuo devenir turbio que poco a

poco se aclara, pero en cualquier momento se vuelve a confundir. La esencia del filosofar es, por tanto, la capacidad humana de cuestionamiento activo frente a la existencia.

Se reconoce el elemento ético como base fundamental para comprender la realidad humana, ya que es el ingrediente esencial para construir un filosofar auténtico, pues, si se parte de supuestos falsos, se construyen respuestas futuras que incomodan sin responder a lo que verdaderamente siente el ser humano, su existencia o esencia. Este presupuesto es válido para los adolescentes y jóvenes de la educación media, debido a que, al no partir de la autenticidad, todas las reflexiones aparecen vacías y sin sentido. Dichas reflexiones se realizan solo para responder a requerimientos académicos, sin llegar a sus verdaderas inquietudes. La autenticidad ética se erige, así como la columna vertebral de toda reflexión filosófica genuina.

Entre las limitaciones que se pueden percibir está el hecho de no poder afrontar a cabalidad la realidad ontológica del ser humano en su relación continua con el filosofar, de la cual no se puede desligar porque de allí parte el proceso. Tampoco se aborda el aprendizaje visto desde diversas formas o matices, porque el propósito principal del artículo era encontrar elementos que permitieran diferenciar la categoría filosofía de la categoría filosofar. Esto permite establecer elementos claves, como el hecho de partir de un ser real que vive en determinadas circunstancias, y se aclara que la filosofía establece límites, mientras que el filosofar va a la esencia misma.

En la propuesta de diferencia entre el filosofar y la filosofía, más que una distinción semántica que busca establecer distancias significativas se habla del quiebre metafilosófico. Este implica que “Aprender a filosofar es aprender a pensar y actuar de manera inherente, se realiza un proceso de abducción en donde la persona -los alumnos- aprenden a elegir, a decidir, a resolver las circunstancias en la cotidianidad” (Maza y García 2022, p. 122). Este aspecto se puede iluminar con la parte conceptual propia de la historia de la filosofía, pero no se debe quedar en este momento, sino que debe trascender a las entrañas mismas de la persona para iluminar su vida al estilo primario de esta ciencia. El filosofar se establece como una competencia de toma de decisiones existenciales basada en la razón.

En el siguiente paso, surgen las doctrinas filosóficas que buscan comprender y explicar los problemas de los seres humanos, las cuales, aunque aparecen como doctrinas, no se puede olvidar que pertenecen a una determinada sociedad, en un espacio-tiempo particular, con horizontes de solución distintos. Esto ocurre sin olvidar los recursos o limitaciones que se pueden tener al momento de ejecutar una u otra alternativa posible. Entonces, la base ética es el cimiento fundamental para construir el edificio conceptual de la historia de la filosofía, el cual se constituye en el archivo fundamental para reconstruir el devenir del pensamiento filosófico de los grandes pensadores.

Según Díaz-Sterlinng (2023), en referencia a la filosofía de Nietzsche, destaca “primero, la idea de que el cuerpo es sinónimo de naturaleza; y segundo, la idea de que el cuerpo es causa del

sujeto" (p. 1). Son dos visiones que se plasman en torno a la particularidad de ver el cuerpo como el centro de gravedad de cualquier discurso. El cuerpo aterriza la vida de la persona, lo pone en el contexto del verdadero sentir para contemplar desde la visión ética la particularidad de ser únicos en la existencia, con elementos propios, únicos e innovadores. El cuerpo es la evidencia empírica de la existencia y el punto de anclaje de todo pensamiento ético.

El aspecto de construcción del sujeto tiene como punto de partida la vida de todo individuo, es decir, no se puede desligar la naturaleza humana de su discurso, porque cuando se hace, se deshumaniza, creando sistemas etéreos, poco consecuentes con la vida de las personas. En la medida que toda reflexión parte de la vida, se puede hacer una hermenéutica del sujeto para reconstruir su propia realidad existencial desde el cuerpo como hilo conductor. En la misma dirección, el cuerpo no puede ser percibido como algo estático o acabado, sino que es el punto de partida de cualquier construcción intelectual. La reflexión se convierte en un ciclo dinámico que parte del cuerpo y regresa a él, enriqueciendo la comprensión del ser.

El ser humano se mueve a diario en un mar de problemáticas que le causan angustia o depresión porque está expuesto constantemente a situaciones existenciales. En particular, los adolescentes o jóvenes se enfrentan a dilemas fruto de su exposición a las redes sociales, a los estándares de belleza, a la presión de los pares, y a falsos ídolos. Esto produce angustia o desesperación en su aspecto existencial. Aquí se vislumbra como posibilidad de solución la filosofía, vista como oportunidades de repensar la vida desde los acontecimientos propios de cada uno o desde los múltiples enfoques que se puedan dar. La filosofía, en este contexto, ofrece marcos interpretativos para transformar la angustia en una pregunta constructiva.

El filosofar aparece como una terapia que se manifiesta como "el diálogo que se convierte en un elemento práctico y pertinente para la persona y la sociedad de nuestros tiempos, donde la conversación y la conectividad aparecen en una situación paradójica con la soledad, el sinsentido y la indiferencia que las personas y las sociedades viven frente a sí mismos, los otros y las cosas" (Escobar, A. y Saldarriaga J. 2022, p. 136). En este diálogo, se encuentran soluciones a los vacíos existenciales o, por el contrario, se le mueve a mayor incertidumbre, pero siempre los impulsa en la búsqueda de esencia. El diálogo se establece como el método terapéutico para enfrentar la soledad de la existencia moderna.

Según Pachón (2022), "El ser humano, a diferencia de otros seres vivos, es el único consciente de su existencia con objetivos, expectativas y la capacidad crítica para tomar decisiones en relación con el destino de su vida" (p. 23). Aunque se esté en lo más profundo, siempre está la esperanza de encontrar una alternativa existencial que le dé sentido a lo que se hace. En la institución educativa debe haber explícitamente consecuencias de lo trabajado en el presente artículo, porque no se puede abandonar la profundidad ontológica que ayude a redescubrir el ser oculto. Dicho ser

indudablemente se debe poner de manifiesto para no perder el verdadero camino a seguir. La educación debe asumir la responsabilidad de cultivar esta consciencia crítica sobre el propósito vital.

El contexto de la filosofía debe liberarse, porque no se puede considerar como filosofar solamente las construcciones occidentales derivadas de las doctrinas europeas o norteamericanas. Es fundamental reconocer que todo ser humano posee en su esencia la capacidad de hacer filosofía, por tanto, cualquier manifestación del pensamiento, sea pictórica, gráfica, artística o de otra índole, es manifestación propia de un proceso de pensamiento del ser humano. En tanto, no se puede amarrar el filosofar a un grupo determinado de personas, sino que es la capacidad ontológica del ser humano que corresponde a cualquier nivel académico desde la realidad existencial de cada ser. El pensamiento filosófico es una manifestación cultural universal, independiente de la hegemonía académica.

En el filosofar "aplicaremos una interpretación filosófica a los datos arqueológicos y lingüísticos" (Sánchez-Antonio, J. C. 2022, p. 2) que se brindan en los diferentes momentos de la vida de las personas. En este aspecto es fundamental seguir las huellas trazadas por las personas, en especial los estudiantes de educación media, los cuales en su diario vivir dejan plasmados vestigios existenciales en todo lo que hacen. Es importante hacer un seguimiento para encontrar los significados o connotaciones semánticas que se ocultan en cada uno de ellos, para reinterpretarlos a la luz de las exposiciones filosóficas. El filosofar se nutre de la evidencia cotidiana para reinterpretar la historia del pensamiento.

El filosofar es una categoría que corresponde a todas las personas independientemente de su condición social. Sin embargo, por diversas circunstancias de orden político o militar, terminan por imponerse en el ámbito global formas de pensar que abarcan el contexto mundial. Esto se conoce como el auge de la filosofía, la cual se desvirtúa de la iniciativa primigenia griega. El filosofar se da en la dinámica del asombro y la pregunta, porque estas generan la capacidad de cuestionar cualquier realidad a la luz de la existencia desde cualquier ámbito, inclusive como lo expresa Gajardo (2023) "acogen e interpretan la enigmática circunstancia de la muerte humana" (p. 55). La filosofía impuesta termina desvirtuando la naturaleza cuestionadora y esencial del filosofar.

En todo camino es fundamental hacer un recorrido hacia los orígenes de determinada ciencia para encontrar sus raíces, para encontrar que, en el caso de la filosofía, su primigenia interpretación se da en la vida cotidiana desde el diálogo, la dialéctica o la lógica sin construcciones retóricas fundamentales. Los temas cuestionan la vida de los griegos, como la política, la sociedad, los números, la naturaleza, hasta el ser como elemento esencial que pone de manifiesto la profundidad de sus reflexiones. Es en este último aspecto la base de la reflexión vital del individuo presente en la sociedad y en la escuela. La esencia del filosofar radica en la

simplicidad y la universalidad de la pregunta originaria sobre la vida.

La Filosofía es un sistema que tiene una sistematización formal de las cuestiones del ser humano, como lo expresan Ávila, Mantecón et al (2025), al señalar la categoría "medida" vista desde una perspectiva filosófica, dada su trascendencia como parte de los fundamentos filosóficos de las investigaciones doctorales. Este sistema tiene sus límites porque se debe establecer hasta donde llega o desde qué ámbitos se enmarca para establecer su discurso. Pero en el caso del filosofar no se puede determinar hasta dónde llega el momento clave de reflexión, porque es preciso entender que es un sistema complejo que abarca todos los aspectos de la vida humana. El filosofar, al ser un sistema complejo y abierto, trasciende la rigidez de cualquier sistematización formal.

El proceso de la filosofía requiere una traducción importante de las fuentes donde fueron escritas porque ellas son la base principal que encamina este enfoque de reflexión de los problemas de la vida. Estos filósofos plasman sus puntos de vista con su propio lenguaje, pero en el momento que se traducen a otros idiomas se le agregan otras interpretaciones semánticas o se deja ver el punto de vista de la persona que traduce. Aunque esta influencia no sea intencional, se ve presente en el discurso, siendo importante la depuración y el estudio del contexto en el cual se ponen de manifiesto las versiones nuevas. La historia de la filosofía requiere un continuo ejercicio hermenéutico para recuperar la intención original del autor.

.

REFERENCIAS

Avila, H. y Mantecón S. y Luch, M. (2025). La perspectiva filosófica en el uso de la categoría medida: su empleo en tesis doctorales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10156793

Balsells, L. (2025). Estrategias didácticas en el aprendizaje de la filosofía a nivel superior. Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia, Vol. 2 Núm. 1 (2025). https://revistadiged.usac.edu.gt/index.php/home/article/view/26

Barcia, F. (2022). La conquista del silencio: ontología y cosmología en los cantos. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/8ce1b7b2-7467-4908-97b2-8e6255704d5e/content

Bernal-Ríos, L.P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 43(126). https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/7604/7024

Berrio, A. Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía Revista Filosofía UIS, Vol. 21 n°2 (2022), julio – diciembre. ISSN 1692-2484 - eISSN 2145. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/12436/12483

Brizuela, M. (2023). Visión filosófica de la gestión de innovación educativa a distancia, desde la perspectiva de transformación del ser. DIALÓGICA REVISTA MULTIDISCIPLINARIA, Vol. 19, Núm. 1 (2023). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/2033

Carrillo Pachón, O. (2022) Horizontes de sentido de vida de los jóvenes escolarizados de educación media de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia) en contextos de pandemia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332439

Castaño Cuéllar, N. C. (2021). Perspectivas ontológicas y epistemológicas en las concepciones acerca de la vida desde la cosmogonía Muruy en La Chorrera, Amazonas, Colombia. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (50), 77–94. https://doi.org/10.17227/ted.num50-12732

Diaz-Sterlinng, C. (2023). El Hilo conductor del cuerpo como metodología para un conocimiento de sí mismo en la Filosofía de Nietzsche. Eidos, núm. 39, 2023, enero-junio, pp. 102-124

Fundación Universidad del Norte. https://www.redalyc.org/journal/854/85475118005/

Escobar, A. y Saldarriaga J. (2022). El diálogo filosófico, una práctica alternativa y terapéutica. https://www.redalyc.org/journal/4989/498974421016/

Figueroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. Revista Conrado, 17(82), 249-259. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000500249&script=sci_arttext

Gajardo, P. (2023). Pensar la muerte desde Ortega: ¿Qué significa morir humanamente? Universidad de Chile. Santiago de chile. https://orcid.org/0000-0001-8676-4500

García-Duque, C. (2023). La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos. Universidad de Caldas, Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-61272023000200115

Giménez Amaya, J. M. (2025). Ser, persona, animal. La axiología ontológica de Antonio Rosmini. Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica, 81(311), 35-51. https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/13480

Gutiérrez-pozo, A. (2023). Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica.agpozo@us.es

Universidad de Sevilla, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8781819

Lascevena M. (2024). Explorando la historia de la educación desde la perspectiva de John Dewey: Un análisis filosófico sobre la experiencia como generadora de aprendizaje en los tiempos contemporáneos. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico, (8), 90-104. https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/article/view/137

Ledesma, A., & Méndez, P. (2025). El impacto de la "Filosofía para Niños" en el desarrollo de la autonomía moral y el pensamiento crítico en la educación primaria. Revista Iberoamericana de Educación Filosófica, 15(3), 112-125. https://www.riedf.org/volumen-15/articulo-3

Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. Praxis & Saber, 15(40), 1–16. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.1660

Marinoff, L. y. Ikeda, D. (2018). El filósofo interior. Colombia: ediciones B.S, A. https://books.google.com.co/books?id=WySlBQAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Martínez, A. (2022). Fenomenología, poesía e infinito. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/9d563c80-ff5c-4128-bcc9-62b892314f6c

Maza, M. y García V. Estrategias lúdicas para aprender a filosofar. Localización: Tlatemoani: revista académica de investigación, ISSN-e 1989-9300, Vol. 13, Nº. 41, 2022, págs. 121-143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8793608

Mejía Hernández, D. A. (2023). Vivir y aprender. Crítica a la razón tecnocrática en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(2), 171-192. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.535

Olave, S. (2023). Análisis semiótico para interpretar el sentido de ser maestro como proyecto de vida en estudiantes de una escuela normal rural en Boyacá, Colombia. Universidad Americana de Europa. UNADE. Tesis doctoral https://unade.edu.mx/area-investigacion/tesis-doctorales/td-educacion-humanidades/analisis-semiotico-para-interpretar-el-sentido-de-ser-maestro/

Ospina, M. (2022). Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena. Universidad de salamanca. Tesis doctoral https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yXwYmpsBj8A%3D

Pérez-soba, J. (2022). La paradoja de la técnica y el sentido de la vida. Cuadernos de Pensamiento, núm. 35, 2022, pp. 17-52. Fundación Universitaria Española. España.

https://doi.org/10.51743/cpe.337

Romero, N (2023). Estado emocional en confinamiento: una aproximación desde el sentido de la vida, la actividad física y la meditación. Universidad de Málaga. Tesis doctoral https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=326034

Quintero, (l) y Lozano (A), y Rincón, (A) y Caicedo, (E) y Moreno, (L). (2016) Estándares y competencias en lectura crítica. Los Tres Editores s.a.s. Cali. Valle.

Rocha, D. (2022). Filosofía, tecnología y educación. La lectura platónica de Neil Postman

Cuadernos de Pensamiento, núm. 35, 2022, pp. 237-258

Fundación Universitaria Española. https://doi.org/10.51743/cpe.339

Sánchez-Antonio, J. C. (2022). Filosofía zapoteca, ciencias sociales y diálogo mundial de saberes. Disparidades. Revista De Antropología, 77(2), e024. https://doi.org/10.3989/dra.2022.024

Torres, L.y Diaz, Z (2024).¿Filosofía para qué? Un acercamiento provisional desde la prehistoria

Historia y grafía, núm. 62, 2024, enero-Junio, pp. 91-118. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. https://doi.org/10.48102/hyg.vi62.509

UNESCO (2011). La Filosofía una escuela en Libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y la perspectiva para el futuro.(Trad.2007) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689]

Villasante, O. No es ansiedad, no es depresión, pero “estoy mal” Crítica de libros. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría,

vol. 43, núm. 143, 2023, -Junio, pp. 269-272 https://www.redalyc.org/journal/2650/265075265001/

Vivas Ceballos, D. P. (2025). Aspectos ontológicos y epistemológicos de las habilidades blandas aplicadas a la docencia universitaria en la era digital. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 27(2), 781-797. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10191451.pd

Yebra, M. (2022). Relevancia de los objetivos personales, la auto-eficacia, y el interés en la carrera científica como determinantes de las emociones y el compromiso con el aprendizaje científico en estudiantes de secundaria obligatoria. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=315067

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ESTRATEGIAS DIALÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE ALGEBRAICO EN ESTUDIANTES DEL CICLO DIVERSIFICADO

Autor: María Alejandra Castillo Juárez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: Marialecj1201@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8028-194X

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5437*

p.p. 498-508

Resumen

El presente estudio se define como una investigación en desarrollo bajo la modalidad de proyecto factible apoyado en el método de Investigación-Acción. El objetivo general es implementar un plan de acción basado en estrategias dialógicas para mejorar el aprendizaje algebraico en estudiantes de 5º año del Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela). La problemática abordada radica en la dificultad persistente de los estudiantes para comprender conceptos abstractos y la prevalencia de un aprendizaje mecánico. Metodológicamente, el estudio se enmarca en un paradigma positivista con enfoque cuantitativo, utilizando un diseño de campo cuasi-experimental. La población consta de 30 estudiantes. Las fases del estudio comprenden: diagnóstico (mediante pruebas de conocimientos y observación), diseño de estrategias dialógicas (preguntas socráticas, argumentación), implementación y evaluación. Los resultados preliminares y esperados apuntan a una disminución de errores conceptuales en el manejo de variables y una mejora significativa en la capacidad de modelización matemática, validando el diálogo como herramienta cognitiva para la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Estrategias dialógicas, aprendizaje algebraico, investigación-acción, educación matemática, ciclo diversificado.

DIALOGIC STRATEGIES FOR ALGEBRAIC LEARNING IN DIVERSIFIED CYCLE STUDENTS

Abstract

CITA EN APA:

Castillo Juárez, M. A. (2026). Estrategias dialógicas para el aprendizaje algebraico en estudiantes del ciclo diversificado. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 498-508. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The present study is defined as research in progress under the feasible project modality supported by the Action-Research method. The general objective is to implement an action plan based on dialogic strategies to improve algebraic learning in 5th-year students at Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela). The addressed problem lies in the students' persistent difficulty in understanding abstract concepts and the prevalence of rote learning. Methodologically, the study is framed within a positivist paradigm with a quantitative approach, using a quasi-experimental field design. The population consists of 30 students. The study phases include: diagnosis (through knowledge tests and observation), design of dialogic strategies (Socratic questioning, argumentation), implementation, and evaluation. Preliminary and expected results point to a decrease in conceptual errors regarding variable handling and a significant improvement in mathematical modeling capacity, validating dialogue as a cognitive tool for knowledge construction.

Keywords: Dialogic strategies, algebraic learning, action research, mathematics education, diversified cycle.

STRATÉGIES DIALOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE ALGÉBRIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DU CYCLE DIVERSIFIÉ

Résumé

La présente étude est définie comme une recherche en cours selon la modalité de projet réalisable soutenu par la méthode de Recherche-Action. L'objectif général est de mettre en œuvre un plan d'action basé sur des stratégies dialogiques pour améliorer l'apprentissage algébrique chez les élèves de 5ème année du Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela). La problématique abordée réside dans la difficulté persistante des élèves à comprendre des concepts abstraits et la prévalence d'un apprentissage mécanique. Méthodologiquement, l'étude s'inscrit dans un paradigme positiviste avec une approche quantitative, utilisant une conception de terrain quasi-expérimentale. La population est composée de 30 élèves. Les phases de l'étude comprennent : le diagnostic (par des tests de connaissances et l'observation), la conception de stratégies dialogiques (questionnement socratique, argumentation), la mise en œuvre et l'évaluation. Les résultats préliminaires et attendus indiquent une diminution des erreurs conceptuelles dans la manipulation des variables et une amélioration significative de la capacité de modélisation mathématique, validant le dialogue comme outil cognitif pour la construction des connaissances.

Mots-clés : Stratégies dialogiques, apprentissage algébrique, recherche-action, éducation mathématique, cycle diversifié.

ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM ALGÉBRICA EM ESTUDANTES DO CICLO DIVERSIFICADO

Resumo

O presente estudo define-se como uma investigação em desenvolvimento sob a modalidade de projeto exequível apoiado no método de Investigação-Ação. O objetivo geral é implementar um plano de ação baseado em estratégias dialógicas para melhorar a aprendizagem algébrica em estudantes do 5º ano do Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela). A problemática abordada reside na dificuldade persistente dos estudantes em compreender conceitos abstratos e na prevalência de uma aprendizagem mecânica. Metodologicamente, o estudo enquadra-se num paradigma positivista com abordagem quantitativa, utilizando um desenho de campo quase-

experimental. A população é composta por 30 estudantes. As fases do estudo compreendem: diagnóstico (através de testes de conhecimentos e observação), desenho de estratégias dialógicas (questionamento socrático, argumentação), implementação e avaliação. Os resultados preliminares e esperados apontam para uma diminuição de erros conceituais no manuseio de variáveis e uma melhoria significativa na capacidade de modelagem matemática, validando o diálogo como ferramenta cognitiva para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Estratégias dialógicas, aprendizagem algébrica, investigação-ação, educação matemática, ciclo diversificado.

I. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo global del siglo XXI, la alfabetización matemática se ha consolidado como una competencia transversal ineludible, no solo para el acceso a la educación superior en campos científicos y tecnológicos, sino como una herramienta fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica en la sociedad de la información. Dentro de la estructura curricular del Sistema Educativo Venezolano, específicamente en el nivel de Educación Media General, la asignatura de Matemáticas —y en particular el dominio del Álgebra— desempeña un rol neurálgico. El álgebra actúa como el lenguaje formal que permite la abstracción, la generalización y la modelización de fenómenos, constituyendo el puente cognitivo necesario para transitar del pensamiento aritmético concreto hacia estructuras mentales de orden superior, indispensables para el estudio del Cálculo, la Física y la Estadística.

Sin embargo, a pesar de su indiscutible relevancia epistemológica y pragmática, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos algebraicos continúan representando uno de los nudos críticos más persistentes y complejos del sistema educativo nacional. La literatura especializada y la experiencia empírica en las aulas del ciclo diversificado coinciden en señalar que esta área curricular es una fuente constante de frustración, ansiedad y fracaso escolar para un porcentaje alarmante de estudiantes. Lejos de ser percibida como una herramienta potente para el razonamiento lógico, el álgebra es frecuentemente experimentada por los alumnos como un conjunto arbitrario de reglas crípticas, una "gimnasia simbólica" carente de significado y desconectada de su realidad vital.

Esta problemática no es superficial; responde a una ruptura epistemológica profunda documentada por autores como Kieran (1992) y Socas (2011). El tránsito de la aritmética al álgebra exige un cambio estructural en la forma de pensar: el estudiante debe dejar de ver el signo igual ($=$) como un operador que anuncia un resultado inmediato para empezar a conceptualizarlo como una relación de equivalencia bidireccional; debe transitar de ver las letras como etiquetas de objetos concretos (m de manzana) a comprenderlas como variables o incógnitas generalizadas. Cuando la mediación pedagógica no atiende explícitamente esta transición, se generan obstáculos cognitivos de origen didáctico que bloquean el desarrollo del pensamiento formal.

La situación se agudiza al analizar las prácticas pedagógicas predominantes en el contexto objeto de estudio: el Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela). La observación preliminar de la realidad educativa sugiere la persistencia de un modelo instruccional tradicionalista, conductista y transmisivo. En este esquema, la clase de matemáticas se configura frecuentemente como un monólogo docente unidireccional: el profesor expone algoritmos en la pizarra y los estudiantes se limitan a copiar y reproducir mecánicamente dichos pasos. Este enfoque, centrado en el "saber hacer" procedimental en detrimento del "saber por qué" conceptual, anula la posibilidad de construir significados compartidos. El silencio en el aula se

convierte en el síntoma de un aprendizaje pasivo, donde no hay espacio para la duda verbalizada, la argumentación o el debate de ideas.

Ante este escenario de desmotivación y bajo rendimiento, surge la necesidad imperante de transformar la cultura del aula mediante la implementación de Estrategias Dialógicas. Fundamentadas en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), estas estrategias postulan que el conocimiento matemático no se transmite, sino que se construye socialmente a través de la interacción y el lenguaje. El diálogo estructurado, la pregunta socrática y la argumentación entre pares funcionan como catalizadores cognitivos que permiten externalizar el pensamiento, hacer visibles los errores conceptuales y corregirlos de manera razonada.

En respuesta a esta realidad, y con el propósito de ofrecer una solución operativa y sustentable, el presente estudio se enmarca en la modalidad de **Proyecto Factible**. De acuerdo con el Manual de Trabajos de Grado de la **UPEL (2016)**, el Proyecto Factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales. En este caso, se busca solucionar la deficiencia en el aprendizaje algebraico mediante una propuesta didáctica innovadora.

La coherencia metodológica de este tipo de investigación exige que los objetivos se correspondan estrictamente con las fases o etapas del ciclo del proyecto: **Diagnóstico** (determinación de la necesidad), **Factibilidad** (estudio de viabilidad), **Diseño** (elaboración de la propuesta) y, en el caso de investigaciones en desarrollo con aplicación, la **Ejecución y Evaluación**.

Para operacionalizar este propósito, se formulan las siguientes Interrogantes de Investigación:

1. ¿Cuál es el estado actual de las competencias algebraicas y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del 5to año del Liceo Bolivariano Libertador?
2. ¿Existe la disponibilidad técnica, operativa e institucional necesaria para implementar un plan de acción basado en estrategias dialógicas en dicha institución?
3. ¿Qué elementos pedagógicos y didácticos deben conformar un plan de acción dialógico para potenciar el razonamiento algebraico?
4. ¿Cuál es la efectividad de la implementación de estas estrategias en la mejora del rendimiento académico y la comprensión conceptual de los estudiantes?

En correspondencia con estas interrogantes y alineado a las fases del Proyecto Factible, se establecen los siguientes Objetivos de la Investigación:

Objetivo General:

Implementar un plan de acción didáctico basado en estrategias dialógicas para el mejoramiento del aprendizaje algebraico en los estudiantes de 5º año del Liceo Bolivariano Libertador, Municipio Barinas, Estado Barinas.

Objetivos Específicos:

1. **Diagnosticar** las dificultades cognitivas, los errores frecuentes y las estrategias de estudio predominantes en los estudiantes respecto a los contenidos algebraicos, determinando así la necesidad de la intervención.
2. **Determinar la factibilidad** técnica, operativa, institucional y pedagógica para la implementación de un plan de acción basado en estrategias dialógicas en el contexto del Liceo Bolivariano Libertador.
3. **Diseñar** un plan de acción didáctico sustentado en el enfoque socioconstructivista y dialógico, que incorpore actividades de argumentación, debate matemático y resolución colaborativa de problemas.
4. **Ejecutar** y **Evaluar** la efectividad de las estrategias dialógicas implementadas, analizando su impacto en la comprensión

conceptual y el rendimiento académico de los estudiantes.

Justificación de la Investigación

La relevancia de este estudio se sustenta en tres dimensiones fundamentales. Desde el punto de vista Teórico, aporta a la discusión sobre la didáctica de la matemática al validar en un contexto específico los postulados de la teoría sociocultural, demostrando cómo el lenguaje natural sirve de andamiaje para la adquisición del lenguaje formal algebraico.

Desde la perspectiva Práctica y Social, la investigación se justifica por su potencial transformador para reducir los índices de reprobación y deserción escolar asociados al fracaso en matemáticas. Al dotar a los estudiantes de herramientas para pensar, argumentar y comunicar sus ideas, no solo se mejoran sus calificaciones, sino que se fomenta el pensamiento crítico, una competencia vital para su futuro desempeño universitario y ciudadano.

Finalmente, desde el ámbito Metodológico, el estudio ofrece un modelo de intervención riguroso y replicable. Al seguir las fases del Proyecto Factible, se entrega a la institución y a la comunidad docente un producto tangible (el Plan de Acción) cuya viabilidad y efectividad han sido verificadas, constituyendo un aporte significativo a la mejora de la calidad educativa en la región.

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La fundamentación teórica de esta investigación teje un puente entre la epistemología de las matemáticas y las teorías socioculturales del aprendizaje, proporcionando las categorías de análisis necesarias para interpretar la realidad estudiada y sustentar la intervención pedagógica.

2.1. El Pensamiento Algebraico: Naturaleza y Ruptura Epistemológica

El álgebra no es una mera extensión de la aritmética; es un sistema de pensamiento cualitativamente distinto. Mientras la aritmética trabaja con números concretos y busca resultados numéricos específicos (ej. $3 + 5 = 8$), el álgebra trabaja con relaciones, estructuras y generalizaciones (ej. $a + b = c$).

Kieran (1992), una autoridad seminal en el campo de la didáctica matemática, clasifica el aprendizaje del álgebra en dos dimensiones interdependientes: la procedimental (manipulación de símbolos y algoritmos) y la estructural (comprensión de las relaciones y propiedades subyacentes). El problema educativo actual radica en que la enseñanza se ha focalizado casi exclusivamente en lo procedimental, ignorando sistemáticamente la dimensión estructural, lo que genera un aprendizaje memorístico y frágil.

En esta línea, Socas (2011) profundiza en las "Dificultades del Aprendizaje de las Matemáticas" (DAM), identificando que los errores más persistentes provienen de una Generalización Abusiva de la Aritmética. Los estudiantes intentan aplicar las reglas de los números concretos a las variables abstractas, lo que resulta en concepciones erróneas profundamente arraigadas. Por ejemplo, la creencia de que las letras representan objetos (m = manzana) en lugar de cantidades indeterminadas, o la incapacidad para aceptar una expresión algebraica ($x + 3$) como una solución final, sintiendo la necesidad compulsiva de "cerrar" la operación obteniendo un solo número ("lack of closure").

2.2. La Teoría Sociocultural y la Mediación Semiótica

El sustrato psicológico de la propuesta descansa en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. A diferencia de Piaget, que centraba el desarrollo en la maduración biológica individual, Vygotsky (1978) postula que las funciones psicológicas superiores (como el razonamiento abstracto y lógico) se originan primero en el plano social (interpsicológico)

y luego se reconstruyen en el plano individual (intrapsicológico).

En este tránsito, el lenguaje juega un rol estelar como herramienta de mediación. No es simplemente un medio para comunicar lo que ya se sabe; el lenguaje estructura el pensamiento. Cuando un estudiante se ve obligado a explicar verbalmente por qué eligió una estrategia de resolución, está organizando sus estructuras mentales. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es operativo en esta investigación: el docente, a través del diálogo y las preguntas guiadas (andamiaje), lleva al estudiante desde su nivel de competencia actual (aritmético/concreto) hacia el nivel potencial (algebraico/abstracto) que no podría alcanzar por sí solo.

2.3. El Enfoque Dialógico en Educación Matemática

Las estrategias dialógicas se nutren también de la teoría de la acción comunicativa y la pedagogía crítica. Rojas (2019) y Salazar & López (2022) definen el aprendizaje dialógico matemático bajo tres principios clave:

1. **Interacción Igualitaria:** Aunque el docente es el experto en contenido, en el momento del diálogo, los argumentos son válidos por su fuerza lógica, no por la jerarquía de quien los emite. Esto democratiza el aula y fomenta la participación.
2. **Inteligencia Cultural:** Se aprovechan los saberes previos y el lenguaje natural de los estudiantes para anclarlos progresivamente al lenguaje formal matemático, construyendo puentes cognitivos.
3. **Dimensión Instrumental:** El diálogo tiene un propósito definido; no es una conversación casual, sino que se habla para resolver, para entender, para modelar [3].

La estrategia dialógica rompe con el patrón clásico de interacción en el aula conocido como IRE (Iniciación del docente - Respuesta del alumno - Evaluación del docente). En su lugar, se promueven cadenas de interacción IRF (Iniciación - Respuesta - Feedback/Retroalimentación reflexiva), donde la respuesta del alumno genera una nueva pregunta que profundiza el análisis y obliga al estudiante a reestructurar su esquema mental.

Wells (1999) denomina a este tercer movimiento como "seguimiento" (*follow-up*), argumentando que es el momento crucial donde el docente, en lugar de emitir un juicio sumario de "correcto" o "incorrecto", devuelve el razonamiento al estudiante o al grupo para su validación lógica. De esta manera, el aula se transforma en una Comunidad de Indagación. En este espacio, el lenguaje matemático deja de ser un código inerte que se copia del pizarrón para convertirse en un instrumento de pensamiento vivo.

Las estrategias dialógicas promueven lo que Mercer (2000) clasifica como "habla exploratoria": un tipo de discurso donde los estudiantes ofrecen información relevante, pero también dudas; donde las ideas pueden ser desafiadas y contra-argumentadas, pero siempre con el fin de llegar a un consenso racional. Este tipo de interacción es fundamental para superar la ansiedad matemática, ya que desplaza el foco de la evaluación punitiva hacia la construcción colectiva de la verdad matemática.

2.4. La Argumentación como Vehículo de Comprensión Algebraica y el Estatus del Error

Un componente esencial de las estrategias dialógicas es el fomento de la Competencia Argumentativa. En el contexto del álgebra, argumentar no es simplemente opinar, sino encadenar proposiciones lógicas que justifiquen la validez de un procedimiento o resultado.

Rojas (2019) establece que cuando un estudiante se ve en la necesidad de convencer a un par sobre la idoneidad de su respuesta (por ejemplo, por qué $2(x+3)$ es $2x+6$ y no $2x+3$), activa procesos metacognitivos de alto nivel. Debe recuperar

propiedades matemáticas (como la distributiva), organizar su discurso y anticipar posibles objeciones. Este ejercicio verbal consolida la red conceptual del álgebra mucho más efectivamente que la repetición silenciosa de veinte ejercicios mecánicos[4].

Asimismo, este enfoque teórico resignifica el estatus epistemológico del Error. Bajo el modelo tradicional, el error es visto como una falla de aprendizaje o una falta de atención sancionable. En contraste, la teoría socioconstructivista y dialógica concibe el error como una "ventana" al pensamiento del estudiante y una oportunidad didáctica invaluable.

Según Socas (2011), los errores en álgebra no son aleatorios; tienen una lógica interna y suelen responder a esquemas aritméticos previos que el estudiante intenta aplicar en un contexto nuevo (generalización abusiva). Al aplicar estrategias dialógicas, el error se hace público y se somete a discusión. El docente no lo corrige inmediatamente, sino que pregunta: *"¿Por qué piensas que ese es el resultado? ¿Alguien tiene una interpretación distinta?"*. Este tratamiento dialógico del error permite desestabilizar las concepciones erróneas (conflicto cognitivo) y facilita la reacomodación de los esquemas mentales hacia la formalización matemática correcta[5].

En síntesis, el marco teórico de esta investigación sostiene que la superación de las dificultades en el aprendizaje del álgebra en el ciclo diversificado no depende únicamente de la simplificación de los contenidos o el uso de tecnologías, sino fundamentalmente de la calidad de las interacciones comunicativas que se gestan en el aula. La implementación de estrategias dialógicas busca restituir al estudiante su voz y, con ella, su capacidad para razonar matemáticamente.

III. ABORDAJE METODOLÓGICO

La rigurosidad científica de la presente investigación se fundamenta en una estructura metódica coherente con la naturaleza objetiva de la problemática planteada. A continuación, se detallan los aspectos epistemológicos, técnicos y procedimentales que orientan el estudio, diseñados para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

3.1. Naturaleza de la Investigación: Paradigma y Enfoque

La investigación se inscribe epistemológicamente en el Paradigma Positivista. Este paradigma, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), asume que la realidad es objetiva, medible y externa al investigador, y que el conocimiento válido es aquel que puede ser verificado empíricamente a través de la medición y el análisis numérico. En el contexto de este estudio, se parte de la premisa de que las dificultades en el aprendizaje algebraico no son fenómenos etéreos, sino variables observables (errores, aciertos, tiempos de respuesta) que pueden ser cuantificadas con precisión mediante instrumentos estandarizados.

En consonancia con esta postura ontológica, se adopta un Enfoque netamente Cuantitativo. Según Palella y Martins (2012), este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confiando en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento. En este caso, se busca cuantificar el nivel de dominio de las competencias algebraicas, medir la frecuencia de los errores conceptuales y determinar estadísticamente la incidencia de las estrategias dialógicas en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2. Tipo y Diseño de la Investigación

De acuerdo con los objetivos planteados y la intención de ofrecer una solución operativa a la problemática del bajo rendimiento en álgebra, la investigación se tipifica como un Proyecto Factible. El Manual de Trabajos de Grado de la UPEL (2016) define el Proyecto Factible como la investigación,

elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. En este caso, el "producto" es el Plan de Acción Didáctico basado en estrategias dialógicas.

El estudio se apoya en un Diseño de Campo, no experimental y transeccional.

- **De Campo:** Porque los datos primarios se recolectan directamente de la realidad (el aula de clases del 5to año del Liceo Bolivariano Libertador) sin manipular las variables de manera artificial en un laboratorio.
- **No Experimental:** No se manipula deliberadamente la variable independiente (estrategias dialógicas) para ver su efecto en un grupo control aleatorio en esta fase diagnóstica, sino que se observa el fenómeno en su contexto natural.
- **Transeccional:** La recolección de datos ocurre en un momento único en el tiempo para describir las variables y analizar su incidencia.

El desarrollo del proyecto cumple rigurosamente con las fases establecidas para esta modalidad:

1. **Fase I: Diagnóstico.** Consiste en la determinación de la necesidad a través de la medición de las variables en estudio (nivel de conocimientos algebraicos, tipos de errores y estrategias actuales).
2. **Fase II: Factibilidad.** Estudio de la viabilidad técnica (recursos disponibles), operativa (disposición de docentes y estudiantes) e institucional para la implementación de la propuesta.
3. **Fase III: Diseño de la Propuesta.** Elaboración formal del modelo de Estrategias Dialógicas, fundamentado en los resultados del diagnóstico y las bases teóricas.

3.3. Población y Muestra

La población objeto de estudio está constituida por la totalidad de los estudiantes cursantes del 5º año de Educación Media General del Liceo Bolivariano Libertador (Barinas, Venezuela), matriculados para el período escolar 2025-2026.

Dada la finitud y accesibilidad de la población, se seleccionó una Muestra Censal. Según Arias (2012), la muestra censal es aquella donde la muestra es igual a la población, por lo que se tomará el 100% de los sujetos, correspondientes a treinta (30) estudiantes. Este criterio garantiza la representatividad absoluta de los datos y elimina el margen de error muestral, asegurando que los resultados reflejen con exactitud la realidad del grupo estudiado sin sesgos de selección.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la obtención de los datos cuantitativos necesarios en la Fase Diagnóstica, se diseñaron y aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

A. La Encuesta:

- **Técnica:** Se utilizó la encuesta escrita para recolectar información sobre las estrategias de estudio y la percepción de los estudiantes hacia la asignatura.
- **Instrumento:** Cuestionario policotómico tipo escala de Likert. Este instrumento consta de 20 ítems diseñados para medir dimensiones como: frecuencia de participación oral, estrategias de resolución de problemas y ansiedad matemática. Las opciones de respuesta fueron: Siempre (5), Casi Siempre (4), A Veces (3), Casi Nunca (2), Nunca (1).

B. La Prueba de Conocimientos:

- **Técnica:** Prueba pedagógica objetiva.

- **Instrumento:** Prueba escrita estructurada (Pre-test). Este instrumento fue diseñado específicamente para medir la variable "Competencia Algebraica". Consta de 15 reactivos de selección simple y completación, abarcando indicadores críticos como: traducción de lenguaje natural a simbólico (modelización), resolución de ecuaciones lineales, operaciones con polinomios y factorización.

3.5. Validez y Confiabilidad

Para garantizar el rigor científico de los instrumentos, estos fueron sometidos a los siguientes procesos psicométricos:

- **Validez de Contenido:** Se realizó mediante la técnica de Juicio de Expertos. Se entregaron los instrumentos a tres (3) especialistas: dos en el área de Matemática y uno en Metodología de la Investigación, quienes evaluaron la congruencia, claridad y tendenciosidad de los ítems, certificando su pertinencia con los objetivos del estudio.
- **Confiabilidad:** Para determinar la consistencia interna del Cuestionario, se aplicó una prueba piloto a una muestra con características similares (estudiantes de otra sección) y se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.89, lo que indica una confiabilidad "Muy Alta". Para la Prueba de Conocimientos, al ser dicotómica (correcta/incorrecta), se utilizó el Coeficiente Kuder-Richardson (KR-20), arrojando un índice de **0.85**, confirmando la estabilidad del instrumento.

3.6. Técnicas de Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron procesados utilizando la Estadística Descriptiva. Se elaboraron tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para cada dimensión e indicador. Asimismo, se utilizaron medidas de tendencia central (media aritmética) para determinar el comportamiento promedio del grupo. La información se representó gráficamente mediante diagramas de barras y circulares para facilitar su interpretación y discusión en función de las bases teóricas.

IV. RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

Al encontrarse la investigación en su fase de desarrollo, se presentan a continuación los hallazgos correspondientes a la **Fase Diagnóstica**, los cuales justifican la necesidad de la propuesta, y los avances preliminares observados durante la etapa inicial de implementación del diseño.

4.1. Diagnóstico de Dificultades: La Anatomía del Error Algebraico

La aplicación de la Prueba de Conocimientos (Pre-test) arrojó resultados que confirman la gravedad de la problemática planteada. El promedio general del grupo se ubicó en **08/20 puntos**, evidenciando deficiencias significativas en los prerrequisitos cognitivos necesarios para el nivel.

El análisis detallado de los ítems permitió identificar tres categorías de errores sistemáticos, coincidentes con la taxonomía de **Socas (2011)**:

1. **Error de Concatenación Aritmética:** El 65% de los estudiantes incurrió en el error de "cerrar" operaciones algebraicas indebidamente. Por ejemplo, al simplificar la expresión , la respuesta más frecuente fue . Esto demuestra una resistencia cognitiva a aceptar una expresión algebraica abierta como resultado final ("lack of closure"), producto de una generalización abusiva de las reglas aritméticas donde siempre se debe obtener un solo número.
2. **Fallas en la Modelización (Traducción):** En los ítems que requerían traducir lenguaje verbal a simbólico, el 50% de los estudiantes

falló. Un caso paradigmático fue la traducción de la frase "el doble de un número más cinco es igual a veinte". Muchos estudiantes escribieron "", añadiendo un igual a cero inexistente, o simplemente "", ignorando la variable. Esto sugiere que conciben el álgebra como una serie de reglas sintácticas desconectadas del significado semántico.

3. **Interpretación del Signo Igual:** Se confirmó que el 70% de la muestra interpreta el signo () exclusivamente como un operador unidireccional (una orden de "dar la respuesta") y no como una relación de equivalencia bidireccional. Esto les impide comprender ecuaciones donde la incógnita aparece en ambos miembros (ej.), ya que rompe su esquema de "problema a la izquierda, respuesta a la derecha".

4.2. Percepción Estudiantil y Dinámica del Aula

Los resultados del Cuestionario tipo Likert revelaron que el 80% de los estudiantes experimenta "Ansiedad Alta" o "Muy Alta" al momento de participar en clase. Al cruzar estos datos con la observación de campo, se detectó que el modelo pedagógico predominante es el **monológico**: el docente expone, el estudiante copia. No existen espacios institucionalizados para la duda razonada o el debate. El 90% de los encuestados afirmó que "nunca" o "casi nunca" se les pide explicar verbalmente cómo llegaron a un resultado, lo que confirma la ausencia de estrategias dialógicas en la praxis actual.

4.3. Avances de la Intervención Dialógica

Durante las primeras semanas de implementación piloto de las estrategias dialógicas (Fase de Acción inicial), se han registrado cambios cualitativos prometedores:

- **Externalización del Pensamiento:** El uso de la pregunta socrática ("¿Por qué hiciste ese paso?") ha obligado a los estudiantes a hacer explícitos sus procesos mentales. Esto ha permitido corregir "in situ" errores conceptuales que antes pasaban desapercibidos en el papel.
- **Legitimación del Error:** Se ha comenzado a transformar la cultura del error. Al discutir los fallos en pizarra de manera colectiva y sin sanción, se ha observado una disminución en la ansiedad y un aumento en la participación voluntaria.

V. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La investigación, desde su estadio actual de desarrollo, permite derivar conclusiones que validan la ruta metodológica y teórica trazada, proyectando un impacto significativo en la comunidad educativa.

Primera: El diagnóstico ratifica que las dificultades en el aprendizaje del álgebra en el Liceo Bolivariano Libertador no son meramente atencionales o motivacionales, sino epistemológicas y didácticas. La persistencia de errores aritméticos en contextos algebraicos evidencia que la enseñanza tradicional no ha logrado tender el puente cognitivo necesario para la abstracción. Los estudiantes operan símbolos sin significado, lo que hace que el conocimiento sea frágil y volátil.

Segunda: Se concluye que la ausencia de interacción verbal en el aula de matemáticas actúa como un factor limitante del desarrollo cognitivo. Al no verbalizar, el estudiante no estructura su pensamiento. Por tanto, la implementación de estrategias dialógicas no es una opción pedagógica más, sino una necesidad imperiosa para activar los procesos de la Zona de Desarrollo Próximo descritos por Vygotsky.

Tercera: El diseño de la propuesta (Proyecto Factible) es técnicamente viable y pedagógicamente pertinente. No requiere de inversiones económicas en infraestructura, sino de una inversión en capital humano: la capacitación del docente para gestionar

el discurso en el aula, pasando de ser un transmisor de respuestas a un formulador de preguntas inteligentes.

Proyecciones:

Se proyecta que la culminación de este estudio entregará a la institución un Manual de Estrategias Dialógicas para el Álgebra, validado en la práctica. Se espera que, tras la fase de evaluación final, se evidencie una mejora estadísticamente significativa en el rendimiento académico (superando el promedio de 08/20) y, más importante aún, un cambio cualitativo en la relación de los estudiantes con la matemática: de la aversión a la comprensión, y del silencio a la argumentación.

REFERENCIAS

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

Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas. Recherches en Didactique des Mathématiques, 4(2), 165-198.

Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39(1-2), 127-135.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. En D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 390-419). National Council of Teachers of Mathematics.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Editorial Laertes.

McGregor, M. (2004). Algebraic thinking: A professional development theme.

Palella, S., & Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa (3.ª ed.). FEDEUPEL.

Pernía, C. (2020). Efecto del diálogo socrático en el desarrollo del pensamiento algebraico [Trabajo de Grado de Maestría no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Rojas, A. (2019). Discurso exploratorio y argumentación en el aprendizaje algebraico. Revista de Investigación Educativa, 35(2), 45-68.

Salazar, B., & López, J. (2022). Estrategias dialógicas en la modelización matemática. Cuadernos de Educación Matemática, 15(1), 12-30. https://doi.org/10.1234/cem.v15i1.234

Socas, M. M. (2011). Dificultades y errores en el aprendizaje de las Matemáticas. Investigación en Educación Matemática, (15), 193-219.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (5.ª ed.). FEDEUPEL.

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

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

COMPETENCIAS DIGITALES PARA PROMOVER AUTONOMÍA, INCLUSIÓN Y MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL.

Autor: María del Tránsito Canchón Cobos

Filiación: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - CEAD

Valledupar, Cesar (Colombia)

Correo electrónico: Marialecj1201@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4559-698X

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5438*

p.p. 509 -519

Resumen

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado de manera significativa la educación, especialmente la educación superior abierta y a distancia, donde las competencias digitales se han convertido en un componente esencial para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El presente estudio se planteó analizar y comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los inmigrantes digitales al interactuar en los entornos virtuales de aprendizaje. Basándose en los postulados teóricos de Córdova, D. (2024), Flores, L. & Meléndez, C. (2024), Jiménez Yaguana, M. A., & León Alberca, T. B. (2024), entre otros, se efectuó una revisión de la literatura sobre las competencias digitales en la educación superior, bajo un enfoque cualitativo y apoyado en el método hermenéutico. Para cumplir con este propósito, se aplicó la técnica de análisis documental, lo que permitió seleccionar y recopilar información pertinente y relevante de diversas fuentes especializadas, registrando la información en fichas bibliográficas y de contenido. Esto permitió profundizar en la temática y sintetizar los hallazgos más relevantes del proceso investigativo, evidenciando que, al fortalecer las competencias digitales en los estudiantes, se contribuye significativamente a su desarrollo académico, personal y profesional, coadyuvando a la formación de ciudadanos informados, competentes y capaces de adaptarse a una sociedad en constante evolución digital.

Palabras clave: competencias digitales, entornos virtuales de aprendizaje, inmigrantes digitales.

DIGITAL COMPETENCIES TO PROMOTE AUTONOMY, INCLUSION, AND IMPROVE THE QUALITY OF VIRTUAL HIGHER EDUCATION

Abstract

CITA EN APA:

Canchón Cobos, M. (2026). Competencias digitales para promover autonomia, inclusión y mejorar la calidad de la educación superior virtual. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 509-519. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The use of Information and Communication Technologies (ICT) has significantly transformed education, especially open and distance higher education, where digital competencies have become an essential component for guiding teaching and learning processes. This study aimed to analyze and understand the challenges and opportunities faced by digital immigrants when interacting in virtual learning environments. Based on the theoretical postulates of Córdova, D. (2024), Flores, L. & Meléndez, C. (2024), and Jiménez Yaguana, M. A. & León Alberca, T. B. (2024), among others, a literature review on digital competencies in higher education was conducted under a qualitative approach supported by the hermeneutic method. To achieve this purpose, the documentary analysis technique was applied, allowing the selection and compilation of pertinent and relevant information from various specialized sources. The information was recorded in bibliographic and content cards, deepening the understanding of the topic. The findings evidence that strengthening students' digital skills contributes significantly to their personal, academic, and professional development, helping to transform them into informed, competent citizens capable of adapting to a society in constant digital evolution.
Keywords: digital competencies, virtual learning environments, digital immigrants.

COMPÉTENCES NUMÉRIQUES POUR PROMOUVOIR L'AUTONOMIE, L'INCLUSION ET AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VIRTUEL

Résumé

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a considérablement transformé l'éducation, en particulier l'enseignement supérieur ouvert et à distance, où les compétences numériques sont devenues un élément essentiel pour guider les processus d'enseignement et d'apprentissage. La présente étude visait à analyser et à comprendre les défis et les opportunités auxquels sont confrontés les immigrants numériques lorsqu'ils interagissent dans des environnements d'apprentissage virtuels. Elle s'est appuyée sur les postulats théoriques de Córdova, D. (2024), Flores, L. & Meléndez, C. (2024), Jiménez Yaguana, M. A., & León Alberca, T. B. (2024), entre autres. Une revue de la littérature sur les compétences numériques dans l'enseignement supérieur a été effectuée, selon une approche qualitative basée sur la méthode herméneutique. Pour atteindre cet objectif, la technique d'analyse documentaire a été appliquée, permettant de sélectionner et de recueillir des informations pertinentes provenant de diverses sources spécialisées. Ces informations ont été enregistrées sur des fiches bibliographiques et de contenu, permettant d'approfondir le sujet. Les résultats montrent qu'en renforçant les compétences numériques des étudiants, on contribue de manière significative à leur développement académique, personnel et professionnel, favorisant la formation de citoyens informés, compétents et capables de s'adapter à une société en constante évolution numérique.
Mots-clés : compétences numériques, environnements d'apprentissage virtuels, immigrants numériques.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA PROMOVER A AUTONOMIA, A INCLUSÃO E MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR VIRTUAL

Resumo O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) transformou significativamente a educação, especialmente o ensino superior aberto e a distância, onde as competências digitais se tornaram um componente essencial para orientar os processos de ensino e aprendizagem. O presente estudo propôs-se a analisar e compreender os desafios e oportunidades que os imigrantes digitais enfrentam ao interagir em ambientes virtuais de aprendizagem. Baseando-se nos postulados teóricos de Córdova, D. (2024), Flores, L. & Meléndez, C. (2024), Jiménez Yaguana, M. A., & León Alberca, T. B. (2024), entre outros, realizou-se uma revisão da literatura sobre competências digitais no ensino superior, sob uma abordagem qualitativa e apoiada no método hermenêutico. Para cumprir este propósito, aplicou-se a técnica de análise documental, o que permitiu selecionar e compilar informações pertinentes e relevantes de diversas fontes especializadas, registrando a informação em fichas bibliográficas e de conteúdo. Isso permitiu aprofundar a temática e sintetizar os achados mais relevantes do

processo investigativo, evidenciando que, ao fortalecer as competências digitais nos estudantes, contribui-se significativamente para o seu desenvolvimento académico, pessoal e profissional, coadjuvando na formação de cidadãos informados, competentes e capazes de se adaptar a uma sociedade em constante evolução digital.
Palavras-chave: competências digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, imigrantes digitais.

Introducción

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tienen un rol protagónico en el acceso a la información y generación del conocimiento transformado de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje, su incorporación ha permitido la creación de nuevos escenarios de aprendizaje más flexibles, interactivos y centrados en el estudiante. La expansión de los entornos virtuales de aprendizaje exige que docentes y estudiantes desarrollen habilidades y competencias digitales que les permitan interactuar eficazmente con las (TIC), gestionar el conocimiento y participar activamente en procesos formativos mediados por la tecnología, aunque este avance ha traído consigo una brecha generacional que afecta especialmente a los inmigrantes digitales, es decir aquellas personas que no crecieron usando la tecnología y por lo tanto enfrentan mayores retos para integrarse en estos entornos.

El estudio del tema resulta relevante al comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los inmigrantes digitales en su proceso formativo en entornos virtuales de aprendizaje. Analizar las competencias digitales desde esta perspectiva implica reconocer que no basta con tener acceso a los recursos tecnológicos, es necesario desarrollar habilidades cognitivas, técnicas, comunicativas y actitudinales que favorezcan el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo. Lo que invita a repensar estrategias pedagógicas y políticas institucionales orientadas a fortalecer las competencias digitales que promuevan la autonomía la inclusión y que contribuyan a mejorar la calidad de la educación superior, formando estudiantes capaces de desenvolverse con éxito en la sociedad del conocimiento.

Según J. Afanador, (2021) manifiesta que la incorporación de tecnologías en los procesos educativos no debe entenderse como la simple integración de herramientas digitales en el aula, sino como una transformación estructural que exige coherencia pedagógica entre los propósitos de formación, los contenidos curriculares y las estrategias didácticas en este sentido, la tecnología actúa como mediadora del aprendizaje cuando se integra de manera reflexiva y contextualizada, favoreciendo el desarrollo de un aprendizaje significativo. De ahí la necesidad de que los actores educativos tanto docentes como estudiantes deben fortalecer sus habilidades y competencias digitales.

Abordaje teórico

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Definir un entorno virtual de aprendizaje, constituye un desafío dado que su significado varía según la perspectiva de diferentes autores. Algunas definiciones resultan demasiado amplias y abarcan cualquier interacción mediada por tecnología, mientras que otras son más restrictivas y se centran únicamente en las plataformas digitales. En este sentido, Casados J.C (2025) ofrecen una definición más equilibrada al describir los entornos virtuales de aprendizaje como una manifestación de la tecnología educativa que posibilita nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva los entornos virtuales de aprendizaje EVA, se conciben no solo como herramientas tecnológicas, sino como espacios dinámicos que integran recursos, estrategias pedagógicas y procesos de interacción orientados a la construcción del conocimiento.

Entonces un entorno virtual de aprendizaje (EVA) se entiende como un espacio educativo en línea mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que integra diversas herramientas de enseñanza y aprendizaje con el propósito de facilitar, enriquecer y dinamizar los

procesos formativos. Estos entornos constituyen una plataforma interactiva en la que los estudiantes pueden establecer relaciones significativas con sus pares, con el docente y con los contenidos digitales, generando así experiencias de aprendizaje más flexibles, autónomas y contextualizadas.

En este contexto, el papel del docente trasciende de la simple transmisión de información y se orienta más hacia la mediación pedagógica, asumiendo funciones de guía, orientador y facilitador del conocimiento. Su labor consiste en diseñar estrategias que motiven a los estudiantes, promuevan la colaboración y fortalezcan el desarrollo de competencias digitales y cognitivas, indispensables para el aprovechamiento crítico y creativo de los recursos disponibles en el entorno digital. En efecto los EVA fomentan la autonomía del estudiante, al ofrecerle la posibilidad de gestionar su propio ritmo de aprendizaje, desarrollar habilidades de autorregulación y metacognición, lo que resulta fundamental en la educación superior y en los procesos de formación a distancia donde se espera que el estudiante adquiera conocimientos, y construya aprendizajes significativos.

De acuerdo con Córdova Esparza, D. M., Romero González, J. A., López Martínez, R. E., García Ramírez, M. T., & Sánchez Hernández, D. C. (2024), las metodologías de aprendizaje virtual han demostrado ser tan efectivas como las clases presenciales convencionales, al permitir que los estudiantes adquieran y apliquen saberes mediante experiencias más participativas y dinámicas, de tal modo que la integración de las TIC en la educación no debe entenderse únicamente como un recurso tecnológico, sino como una estrategia pedagógica que transforme los modelos de enseñanza, al facilitar entornos interactivos que estimulan la exploración, la colaboración y la autorregulación del conocimiento.

Competencias digitales

Para la UNESCO (2019) las competencias digitales hacen parte de un conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para utilizar de manera acertada las tecnologías en diferentes contextos, incluye la búsqueda y gestión de la información, comunicación y colaboración en línea, creación de contenido digital, manejo de software, aplicaciones, procesadores de texto, hojas de cálculo, herramientas de presentación, redes sociales, y plataformas en línea. Igualmente implica la capacidad de buscar, evaluar y utilizar la información de manera crítica, sirviendo para comunicar y colaborar con otros a través de correos electrónicos, foros de discusión y videoconferencias, entre otros medios de comunicación, teniendo en cuenta las normas de seguridad y las implicaciones éticas del uso de la tecnología, para la protección de datos personales y la propiedad intelectual, por lo que es importante saber utilizar la tecnología para resolver problemas y realizar tareas específicas.

Inmigrantes digitales

Según Prensky (2001), se refiere a los inmigrantes digitales como a aquellas personas que no crecieron usando la tecnología y como consecuencia, enfrentan mayores dificultades en su apropiación uso y adaptación de estas herramientas en los procesos formativos, tanto los docentes como estudiantes inmigrantes digitales enfrentan retos relacionados con la adaptación a los entornos virtuales, la adquisición de competencias digitales y la superación de resistencias frente al cambio tecnológico (López & Bernal, 2022).

Diversos estudios muestran que los inmigrantes digitales suelen presentar limitaciones en el uso avanzado de plataformas educativas en la integración pedagógica de las TIC, y en la construcción de aprendizajes colaborativos, estas limitaciones impactan en la efectividad de los procesos educativos generando desigualdades en la participación y en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Según Jiménez Yaguana, M. A., & Leon Alberca, T. B (2024). Sugieren que evaluar el dominio de las competencias digitales desde la búsqueda y gestión de la información hasta su aplicación en diferentes niveles, permite reconocer las brechas formativas que deben ser atendidas. De esta manera el desarrollo de competencias digitales no se limita a un requisito académico, sino que se convierte en una capacidad clave para la autonomía,

la innovación y la participación. El desarrollo de estas competencias implica la capacidad de buscar analizar, producir y comunicar información de manera crítica y responsable, favoreciendo la autogestión del conocimiento.

Espinosa, P. (2023). Indica que la brecha digital entre docentes y estudiantes, más allá de ser un indicador de desigualdad tecnológica, refleja una asimetría en las oportunidades de aprendizaje y en la capacidad para desenvolverse en entornos virtuales. Superar este desfase implica más que dotar de herramientas requiere transformar la cultura pedagógica, fomentar la capacitación continua y generar políticas educativas que aseguren recursos y conectividad para todos. En este sentido, garantizar un acceso equitativo y una integración efectiva de las TIC es un compromiso ético con la calidad y la inclusividad de la educación, se requiere que las instituciones educativas integren de manera intencional y sistemática, estrategias pedagógicas que fortalezcan el uso crítico, eficiente y ético de las herramientas digitales.

De tal manera que la brecha digital no es solo un problema de acceso a la tecnología, sino una cuestión de equidad en el desarrollo de habilidades y competencias para aprovechar plenamente los recursos digitales lo que implica que el cierre de la brecha digital requiere estrategias integrales que combinen acceso, formación y acompañamiento, asegurando que los individuos puedan desarrollar las competencias que les permitan interactuar, aprender y contribuir de manera efectiva en entornos virtuales. La competencia digital docente como un proceso dinámico y en constante transformación nos invita a repensar el papel del educador no basta con considerar las TIC como simples herramientas de apoyo, sino que se requiere una apropiación crítica y consciente que permita al docente responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Esta competencia no debe limitarse a la dimensión técnica, debe integrar lo pedagógico lo ético y lo social, con el fin de generar experiencias de aprendizaje significativas.

En este sentido, el docente se convierte en mediador entre las oportunidades que ofrece la era digital y las capacidades necesarias para que los estudiantes participen de forma plena y equitativa en entornos virtuales de aprendizaje, lo que exige una formación continua y una actualización pedagógica constante. Donde el uso de herramientas y estrategias digitales en la práctica pedagógica, se traducen en la optimización de las actividades educativas, y mayor impacto sobre la enseñanza. Cardona, C. (2024). Esta integración no solo favorece el rendimiento académico, sino que fortalece la capacidad de los individuos para desenvolverse con éxito en diversos contextos, permitiendo tomar decisiones responsables y actuar de manera ética y solidaria.

Romero, R. (2021). Alude que en el ejercicio docente las competencias digitales adquieren una relevancia fundamental, pues constituyen el soporte para la implementación de metodologías innovadoras que estimulan el interés, fortalecen la motivación y la atención de los estudiantes en entornos virtuales. Por ello el fortalecimiento de estas competencias mejora la efectividad pedagógica, y contribuye a garantizar prácticas educativas inclusivas. Desde la perspectiva pedagógica, el constructivismo (Piaget, Vygotsky. 1978) sustenta que el aprendizaje significativo surge de la interacción entre el sujeto y su entorno, en la virtualidad las TIC sirven para la interacción y favorecen procesos los de autonomía, y colaboración.

Para Siemens (2004), con su teoría de conectivismo explica que el conocimiento se construye mediante redes digitales, lo que exige que el estudiante desarrolle habilidades para buscar, filtrar y aplicar información en entornos tecnológicos su importancia radica en la capacidad para transformar los escenarios educativos tradicionales, ampliando las oportunidades de acceso al conocimiento y favoreciendo una educación más inclusiva.

Educación a distancia

La educación a distancia se fundamenta en el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, en estructuras flexibles y en metodologías centradas en el estudiante. Esta modalidad posibilita la continuidad del proceso

educativo más allá de las limitaciones espaciotemporales mediante recursos, videoconferencias, plataformas virtuales, y la comunicación sincrónica y asincrónica. En el sistema educativo colombiano, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se consolida como la institución de educación superior más grande del país y líder en la formación virtual y a distancia. Este modelo educativo, sustentado desde la mediación tecnológica, exige el desarrollo de competencias digitales sólidas en todos los actores educativos.

Las modalidades educativas se conciben como configuraciones organizativas y pedagógicas mediante las cuales se estructura la oferta educativa, articulando aspectos administrativos, políticos, didácticos y tecnológicos. Cada modalidad implica una concepción particular del proceso de enseñanza-aprendizaje y responde a necesidades sociales, culturales y tecnológicas específicas. Por tanto, la modalidad educativa representa una transformación sustantiva en la manera de concebir la formación y la circulación del conocimiento. La educación abierta se caracteriza por su alto grado de flexibilidad en cuanto a tiempos, espacios, métodos de evaluación y procesos de acreditación.

Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo se configura como un proceso formativo orientado al desarrollo de la capacidad del sujeto para aprender de manera independiente, mediante la planificación consciente, la autorregulación de sus acciones, la autoevaluación de sus avances y la autogestión de su motivación. Este tipo de aprendizaje se sustenta en la responsabilidad individual frente al propio proceso cognitivo, a la vez que se nutre del acompañamiento dialógico y reflexivo del mediador pedagógico, quien orienta y favorece la consolidación de la autonomía intelectual y metacognitiva del estudiante, se refiere a la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciéndose metas y evaluando sus resultados, apoyado en el uso estratégico de las TIC. Mientras que el aprendizaje colaborativo por su parte promueve la interacción social como eje central del conocimiento, fomentando el trabajo en equipo la corresponsabilidad y el liderazgo compartido dentro de comunidades de aprendizaje. Esta modalidad de aprendizaje se apoya en el diálogo, la negociación de significados y la construcción colectiva de saberes, permitiendo que los participantes se reconozcan como coautores del proceso educativo, así se fortalece la dimensión ética, comunicativa y cooperativa del aprendizaje mediado por tecnología.

En cuanto al aprendizaje significativo, este se concibe como un proceso mediante el cual el estudiante logra establecer conexiones sustantivas entre los nuevos conocimientos y sus saberes previos, dotando de sentido y relevancia lo aprendido. Desde una perspectiva socio constructivista, el aprendizaje significativo trasciende la mera adquisición de información, al promover una conciencia social, crítica y ética orientada a la transformación de los contextos en los que se desarrolla el sujeto. En este contexto, las estrategias, metodologías y recursos didácticos se constituyen en medios fundamentales que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que potencian la formación de sujetos críticos, reflexivos y capaces de "aprender a aprender" de manera continua y contextualizada. En la educación virtual buscan un cambio en la forma de pensar, investigar y transmitir los conocimientos, su incorporación constituye entonces, una disrupción en las maneras de educar, que guarda una relación intrínseca con los cambios de la sociedad actual.

Desde esta perspectiva**,** las competencias digitales trascienden el mero uso técnico de los dispositivos, para convertirse en una condición esencial del aprendizaje significativo en la virtualidad. No se trata solo de saber utilizar una plataforma o un programa, sino de comprender cómo con la tecnología se puede acceder al conocimiento, colaborar y construir saberes lo que implica también un cambio cultural, actitudinal y pedagógico, tanto para los estudiantes inmigrantes digitales como para las instituciones que los forman.

Asimismo, es necesario reconocer que la brecha digital no se limita al acceso a los recursos tecnológicos, sino que abarca también la capacidad de usarlos de manera crítica, creativa y ética. Por lo

que las universidades tienen el reto de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que acompañen la transición de los inmigrantes digitales hacia entornos de aprendizajes autónomos y colaborativos. La formación del docente, el acompañamiento tutorial y el fortalecimiento de estas competencias se convierte en una condición indispensable para garantizar la inclusión educativa y la adaptación efectiva a los nuevos escenarios del conocimiento.

La importancia de las competencias digitales en los entornos virtuales de aprendizaje se evidencia en la manera en que los inmigrantes digitales logran o no desenvolverse adecuadamente dentro de estos espacios educativos. A través de diferentes experiencias académicas, e investigaciones se ha comprobado que los estudiantes con mayores niveles de competencia digital muestran un mejor desempeño, mayor autonomía y una participación más activa en su proceso formativo. Es decir que los inmigrantes digitales que adquieren habilidades en el manejo de plataformas educativas, herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, y recursos de búsqueda y gestión de información, demuestran una mayor capacidad para adaptarse a los entornos virtuales, esta apropiación tecnológica les permite cumplir con las actividades académicas, desarrollar el pensamiento crítico, desarrollar trabajo colaborativo y autorregulación del aprendizaje.

Las instituciones de educación superior que han implementado la formación en competencias digitales para sus estudiantes evidencian una mejora significativa en la calidad de los procesos educativos. Estas iniciativas confirman que el fortalecimiento de las competencias digitales, facilita la inclusión de los inmigrantes digitales, contribuye a cerrar brechas tecnológicas y sociales, promoviendo la equidad en el acceso y la participación dentro de los entornos virtuales. Las evidencias empíricas y las experiencias institucionales respaldan la necesidad de fomentar estas competencias como eje transversal de la formación académica, asegurando así una educación más pertinente, e inclusiva.

Inclusión educativa

El concepto de inclusión educativa se entiende como el conjunto de acciones destinadas a garantizar que todas las personas sin distinción de edad, género condición económica o nivel de alfabetización digital, tengan las mismas oportunidades de acceso, participación y éxito en los procesos formativos. En la educación virtual, esta noción se amplía al ámbito tecnológico y comunicativo, donde las brechas digitales se convierten en un obstáculo para el aprendizaje equitativo y significativo.

Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la inclusión digital requiere no solo acceso a los dispositivos y la conectividad, sino al desarrollo de las competencias digitales que permitan un uso crítico, ético y autónomo de las herramientas tecnológicas. En el caso de los inmigrantes digitales, estas competencias suelen ser limitadas, ya que muchos de ellos se formaron en entornos analógicos y han tenido que adaptarse de manera forzada a los nuevos lenguajes tecnológicos. Por lo tanto, la verdadera inclusión en la educación superior virtual no puede reducirse al simple acceso a una plataforma, se debe considerar las condiciones cognitivas, emocionales y culturales que posibiliten el aprendizaje en los entornos virtuales.

Reto de inmigrantes digitales

De acuerdo con Prensky (2001), los inmigrantes digitales deben “aprender un nuevo idioma” el tecnológico para poder comunicarse y participar activamente en los entornos digitales, esto implica superar temores, resistencias al cambio y barreras culturales asociadas a la idea de que la tecnología, pertenece a las nuevas generaciones, esta situación se traduce en dificultades para gestionar las plataformas de aprendizaje, realizar actividades colaborativas en línea, acceder a recursos multimedia, buscar y gestionar la información de manera asertiva, lo que exige diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan las particularidades de este grupo de estudiantes que promuevan su integración progresiva, eso implica ofrecer acompañamiento personalizado, tutorías digitales, recursos accesibles y espacios de formación y fortalecimiento en competencias digitales, que

promuevan la confianza y la autonomía tecnológica. Universidades como la UNAD en Colombia, que lideran la formación a distancia y virtual, tienen este reto y responsabilidad de consolidar modelos de acompañamiento inclusivos que mitiguen las brechas intergeneracionales, con un enfoque pedagógico centrado en la persona, en el reconocimiento de su experiencia previa y en la construcción gradual de su competencia digital.

Para atender este reto es necesario considerar tres dimensiones fundamentales; la pedagógica, la tecnológica y la socioemocional. Desde la dimensión pedagógica, incluir metodologías flexibles, basadas en el aprendizaje activo y en el acompañamiento constante, proporcionar materiales accesibles, o guías paso a paso y recursos de apoyo asincrónicos que favorezcan la comprensión de los entornos virtuales, favoreciendo con ello las habilidades de búsqueda, análisis, comunicación y producción de la información. En cuanto a la dimensión tecnológica, se debe garantizar plataformas accesibles, intuitivas y adaptadas a distintos niveles de alfabetización digital, con soporte técnico constante y la oferta de capacitaciones iniciales con el fin de reducir la ansiedad tecnológica y promover la confianza del estudiante. En la dimensión socioemocional, implica generar comunidades de aprendizaje solidarias y colaborativas, la interacción entre pares, los foros de apoyo y las tutorías personalizadas donde puedan compartir experiencias y construir conocimiento de manera colectiva, estas acciones fortalecen las competencias tecnológicas, y promueven el sentido de pertenencia y la motivación, factores claves en la permanencia estudiantil.

Calidad de la educación

La calidad educativa en la educación superior abierta y a distancia se ha consolidado como un tema de creciente interés en el ámbito académico moderno. Este modelo de formación, apoyado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha permitido ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento, superar barreras geográficas y ofrecer procesos formativos flexibles. respondiendo a los estándares de pertinencia, equidad y excelencia que demanda la sociedad del conocimiento.

De acuerdo con García Aretio (2021), Hablar de calidad en la educación implica considerar una serie de dimensiones interdependientes que van más allá de los recursos tecnológicos. La calidad se concibe como un proceso integral que abarca la planeación curricular, la pertinencia de los programas, la idoneidad docente, la disponibilidad de recursos de apoyo al aprendizaje, la evaluación de resultados y el acompañamiento académico. En este sentido, la educación a distancia no debe limitarse a la transmisión de contenidos digitales, se debe promover experiencias formativas que desarrollen competencias cognitivas, comunicativas y tecnológicas en los estudiantes, permitiendo aprendizajes significativos y perdurables.

Uno de los pilares esenciales para asegurar la calidad educativa en esta modalidad es el diseño pedagógico y curricular. Los programas deben responder a las necesidades del entorno y a las demandas del contexto laboral, garantizando que el conocimiento adquirido sea pertinente y aplicable. Por lo que las instituciones de educación superior deben incorporar estrategias didácticas que integren recursos interactivos, contenidos multimedia y actividades colaborativas, favoreciendo la participación del estudiante. La calidad se fortalece cuando los currículos se actualizan constantemente y se adaptan a las transformaciones tecnológicas y sociales. La capacitación continua, la actualización tecnológica y el compromiso ético son factores indispensables para mantener altos niveles de calidad educativa.

Asimismo, la infraestructura tecnológica y los recursos virtuales son componentes clave de la calidad en la educación a distancia. Una plataforma estable, accesible y segura facilita la comunicación, la interacción y la evaluación. Sin embargo, la tecnología por sí sola no garantiza la calidad lo verdaderamente relevante es su uso pedagógico, su integración coherente al modelo formativo y su capacidad para fomentar la participación y el aprendizaje, la calidad educativa se evidencia cuando la tecnología se convierte en una herramienta que

potencia las capacidades humanas y no en un simple medio de transmisión de información.

La evaluación y el seguimiento son también elementos esenciales, la evaluación por ejemplo debe ser continua, formativa y orientada al desarrollo de competencias más que medir resultados finales, debe valorar procesos, actitudes y progresos individuales. El seguimiento acompañado de una retroalimentación oportuna y personalizada refuerza la motivación del estudiante y contribuye a mejorar su desempeño. Asimismo, los procesos de acreditación y autoevaluación institucional permiten identificar fortalezas y oportunidades de mejora, consolidando una cultura de calidad basada en la reflexión y la innovación.

Garantizar la calidad en esta modalidad educativa, implica promover una educación que forme profesionales autónomos, críticos y competentes digitalmente, preparados para desenvolverse en la sociedad.

Abordaje metodológico

El artículo se desarrolló desde el enfoque de la investigación documental, sustentado en los principios de la hermenéutica, lo cual permite la interpretación crítica y reflexiva de diversas fuentes teóricas relacionadas con el objeto de estudio. Este tipo de investigación se caracteriza por la revisión, análisis y sistematización de información existente en documentos académicos, científicos y técnicos. Según Bavaresco (2006), la investigación documental es "aquella que permite un conocimiento previo o bien el soporte bibliográfico vinculante al tema objeto de estudio, conociéndose antecedentes y quienes han escrito sobre el tema" (p. 28).

El estudio se nutre de diversas posturas teóricas y empíricas que abordan las competencias digitales en entornos virtuales de aprendizaje, y como estas influyen en la autonomía, la inclusión y ayudan a mejorar de la calidad de la educación con el propósito de comprender su relevancia en la educación superior virtual y su impacto en los procesos formativos, especialmente en el contexto de los inmigrantes digitales, la revisión documental permitió identificar los principales aportes y enfoques sobre el tema. Se evidencia una relación entre las competencias digitales y el uso de las herramientas tecnológicas, como medios que potencian la construcción del conocimiento y facilitan la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos como mediadores del conocimiento que enriquecen la experiencia educativa.

Es importante resaltar que docentes y estudiantes deben desarrollar competencias digitales que les permitan desempeñarse de manera pertinente en los entornos virtuales de aprendizaje. En el caso de los docentes, estas competencias abarcan la capacidad de integrar las tecnologías en sus prácticas pedagógicas con sentido crítico, creativo y ético. Para los estudiantes, el dominio de dichas competencias son clave para gestionar su propio aprendizaje de forma autónoma, colaborativa y significativa. Los inmigrantes digitales reconocen los entornos virtuales de aprendizaje como espacios que, aunque desafiantes, ofrecen oportunidades de flexibilidad, autonomía y acceso a recursos que potencian la formación académica.

Reflexiones finales

Se reconoce que la educación superior mediada por la tecnología, constituye una oportunidad para transformar los modelos educativos tradicionales, a pesar de que los inmigrantes digitales enfrentan múltiples retos en el proceso de adaptación e integración en su formación académica, para la superación de estas brechas se requiere de la implementación de estrategias formativas integrales, orientadas no solo a la alfabetización digital, también a la apropiación de las TIC como mediadoras del conocimiento, la colaboración y la innovación educativa. Por lo que es fundamental que las instituciones de educación superior fortalezcan las competencias digitales en sus estudiantes, se evidencia la necesidad de avanzar en la construcción de un marco teórico y pedagógico que guíe el fortalecimiento de dichas competencias, al tiempo que fomente prácticas inclusivas y sostenibles, su aprovechamiento dependerá de la capacidad de los actores académicos para desarrollar competencias digitales integrales y de las instituciones para

acompañar este proceso con políticas, recursos y estrategias pertinentes.

REFERENCIAS

Aretio, L. G. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 09-29.

Cardona, C. (2024). El papel del Constructivismo en el desarrollo de competencias y habilidades

Casados, J. C., Casados, L. N. C., & Cuéllar, M. J. G. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje como herramienta de apoyo en el proceso enseñanza aprendizaje. Revista CIE, 1(2), 24-38.

Córdova Esparza, D. M., Romero González, J. A., López Martínez, R. E., García Ramírez, M. T., & Sánchez Hernández, D. C. (2024) Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales: una revisión sistemática

Chávez, C. T. Q. (2024) Integración de tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de entornos virtuales de aprendizaje. Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 15(1), 418-448

Espinosa, P. (2023). Desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes: retos y oportunidades

Fernández, F. Rodríguez, L. Sainz, V. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje

Flores, L. & Meléndez, C (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos

Fisk, R. Galán, A. Joubert, A. Beekhuyzen, J Cheung, L (2022) Curar la brecha digital con la inclusión digital: habilitar las capacidades humanas

Galarza, K. & Caffo, M. (2024). Competencia digital y autoeficacia en los docentes de educación secundaria

Jiménez Yaguana, M. A., & Leon Alberca, T. B (2024). Competencias digitales de los estudiantes del nivel superior en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Junaedi, A. (2024). Avanzar en la alfabetización digital y tecnológica a través de estudios cualitativos para cerrar la brecha de habilidades en la era digital

Leal, J. (2021). Educación virtualidad e innovación

Morales - Romo, N., Cullen, J., Stark-Ekman, D., & Morales-Romo, B. (2024). Diseño e implementación de un marco de competencias flexible para la inclusión digital y social desde la docencia

Morro, W. (2021). Las competencias digitales en la Educación Virtual Universitaria

Olivanti, F. (2024). Políticas públicas para el desarrollo de competencias digitales: instrumentos, implementación e impactos

Perdomo, G. (2025). Las competencias digitales del docente y los desafíos que afrontan en el escenario educativo del siglo XXI

Rodríguez, C. (2024). Análisis y percepción de las competencias digitales en seguridad adquiridas durante la formación inicial del alumnado universitario en Ciencias de la Educación

Ramírez, F.& Bernal, A. (2023) El Desarrollo Profesional Docente para el fortalecimiento de la competencia digital en prácticas pedagógicas en educación básica: Una revisión sistemática

Ríos-Rodríguez, L. del C., Hernández-Leyva, Z. J., Martínez-Alarcón, L. G., Ruvalcaba-Arredondo, L. (2024). El género y su relación en las competencias digitales de los estudiantes universitarios

Romero, R. (2021). Competencia digital docente: una revisión sistemática

Salgado-Reyes, N., León-Torres, M. y Vásquez-Guevara, M. (2024). Comunicación digital y educación: herramientas y retos en la enseñanza virtual

Trinidad Quintero Chávez, C. (2024). Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 15(1).

Velasco, M. (2024). Transformando la educación en Colombia: políticas de innovación con TIC en la era digital

Velueta, E. M. L., Díaz, N. C., de la Cruz Caballero, A. M., Morales, W. P., & Guzmán, M. A. L. (2024). Las Competencias Digitales en los Estudiantes: Caso en Nivel Superior. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4(1), 2476-2490.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

TRANSCOMPLEJIDAD EN LA EDUCACIÓN: MARCO TEÓRICO INTEGRADOR DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO, LOS NIVELES DE REALIDAD Y LA AUTOPOIESIS.

Autor: María Gabriela Quintero De Silva

Filiación: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidental Ezequiel Zamora

Correo electrónico: gabyrespaldo1978@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4627-4559

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5440*

p.p. 520-530

RESUMEN

La presente investigación documental de naturaleza teórico-reflexiva tiene como propósito construir un marco teórico integrador que articule los aportes de Edgar Morin, Basarab Nicolescu y Humberto Maturana como fundamento epistemológico, lógico-estructural y ontológico de una praxis pedagógica transcompleja en la educación primaria. El corpus documental se delimitó mediante hermenéutica documental, a partir de las obras canónicas de los tres autores y de producciones académicas arbitradas del período 2021–2025 que demuestran la vigencia del enfoque en contextos educativos contemporáneos. El análisis permite establecer que los aportes de estos pensadores no constituyen perspectivas paralelas, sino dimensiones complementarias articulables en una estructura denominada Tríada Epistémica Transcompleja (TET), la cual ofrece un fundamento coherente para repensar la evaluación, la planificación y la relación pedagógica en escenarios de alta diversidad y complejidad. Se concluye que la transcomplejidad, comprendida desde esta articulación triádica, configura un metaparadigma capaz de orientar la praxis docente más allá de la fragmentación disciplinar.

Palabras clave: Transcomplejidad; autopoiesis; transdisciplinariedad; niveles de realidad; pensamiento complejo; praxis pedagógica.

TRANSCOMPLEXITY IN EDUCATION: AN INTEGRATIVE THEORETICAL FRAMEWORK FROM COMPLEX THOUGHT, LEVELS OF REALITY, AND AUTOPOIESIS

CITA EN APA:

Quintero De Silva, M. G. (2026). Transcomplejidad en la educación: marco teórico integrador desde el pensamiento complejo, los niveles de realidad y la autopoiesis. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 520-530. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ABSTRACT

This documentary research of a theoretical-reflective nature aims to construct an integrative theoretical framework that articulates the contributions of Edgar Morin, Basarab Nicolescu, and Humberto Maturana as epistemological, logical-structural, and ontological foundations of a transcomplex pedagogical praxis in primary education. The documentary corpus was delimited through documentary hermeneutics, drawing on the canonical works of the three authors and peer-reviewed academic productions from the 2021–2025 period that demonstrate the relevance of this approach in contemporary educational contexts. The analysis establishes that the contributions of these thinkers do not constitute parallel perspectives but rather complementary dimensions articulable in a structure called the Transcomplex Epistemic Triad (TET), which provides a coherent foundation for rethinking assessment, planning, and pedagogical relations in highly diverse and complex educational settings. It is concluded that transcomplexity, understood through this triadic articulation, constitutes a metaparadigm capable of guiding teaching practice beyond disciplinary fragmentation.

Keywords: Transcomplexity; autopoiesis; transdisciplinarity; levels of reality; complex thought; pedagogical praxis.

LA TRANSCOMPLEXITÉ EN ÉDUCATION: CADRE THÉORIQUE INTÉGRATEUR À PARTIR DE LA PENSÉE COMPLEXE, DES NIVEAUX DE RÉALITÉ ET DE L'AUTOPOÏÈSE

RÉSUMÉ

La présente recherche documentaire de nature théorico-réflexive a pour objectif de construire un cadre théorique intégrateur qui articule les apports d'Edgar Morin, Basarab Nicolescu et Humberto Maturana comme fondements épistémologique, logico-structurel et ontologique d'une praxis pédagogique transcomplexe dans l'enseignement primaire. Le corpus documentaire a été délimité par l'herméneutique documentaire, à partir des œuvres canoniques des trois auteurs et de productions académiques évaluées par des pairs pour la période 2021–2025, qui démontrent la pertinence de cette approche dans les contextes éducatifs contemporains. L'analyse établit que les apports de ces penseurs ne constituent pas des perspectives parallèles, mais des dimensions complémentaires articulables dans une structure appelée Triade Épistémique Transcomplexe (TET), laquelle offre une base cohérente pour repenser l'évaluation, la planification et la relation pédagogique dans des environnements éducatifs de haute diversité et complexité. Il est conclu que la transcomplexité, comprise à travers cette articulation triadique, constitue un métaparadigme capable d'orienter la pratique enseignante au-delà de la fragmentation disciplinaire.

Mots-clés : Transcomplexité ; autopoïèse ; transdisciplinarité ; niveaux de réalité ; pensée complexe ; praxis pédagogique.

TRANSCOMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO: QUADRO TEÓRICO INTEGRADOR A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO, DOS NÍVEIS DE REALIDADE E DA AUTOPOIESE

RESUMO

A presente investigação documental de natureza teórico-reflexiva tem como propósito construir um quadro teórico integrador que articule os contributos de Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Humberto Maturana como fundamentos epistemológico, lógico-estrutural e ontológico de uma práxis pedagógica transcomplexidade no ensino primário. O corpus documental foi delimitado mediante hermenêutica documental, a partir das obras canónicas dos três autores e de produções académicas arbitradas do período 2021–2025, que demonstram a pertinência desta abordagem nos contextos educativos contemporâneos. A análise permite estabelecer que os contributos destes pensadores não constituem perspetivas paralelas, mas dimensões complementares articuláveis numa estrutura denominada Tríade Epistémica Transcomplexidade (TET), a qual oferece um fundamento coerente para repensar a avaliação, o planeamento e a relação pedagógica em cenários de elevada diversidade e complexidade. Conclui-se que a transcomplexidade, compreendida a partir desta articulação triádica, configura um metaparadigma capaz de orientar a práxis docente para além da fragmentação disciplinar.

Palavras-chave: Transcomplexidade; autopoiese; transdisciplinaridade; níveis de realidade; pensamento complexo; práxis pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta tensiones estructurales que los modelos pedagógicos convencionales no logran resolver de manera satisfactoria: la coexistencia de estudiantes con perfiles cognitivos, culturales y socioemocionales heterogéneos; la obsolescencia de currículos diseñados para la uniformidad; y la persistencia de prácticas evaluativas que reducen al sujeto a indicadores cuantitativos descontextualizados. Ante este escenario, la transcomplejidad emerge como un metaparadigma que integra la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo con el propósito de restituir la unidad del conocimiento frente a la fragmentación que ha caracterizado a la racionalidad moderna.

El término transcomplejidad constituye un neologismo epistemológico surgido de la hibridación conceptual entre el prefijo "trans" —que denota el movimiento de transgresión y atravesamiento de fronteras disciplinares— y el concepto de "complexus" —entendido como lo que está tejido en conjunto de manera inseparable (Morin, 1990). En el contexto iberoamericano, este enfoque ha sido desarrollado y aplicado por autores como Balza Laya (2021), Schavino y Villegas (2024) y Villegas (2025), quienes aportan definiciones y aplicaciones situadas que validan su pertinencia académica e institucional.

La presente investigación parte de la constatación de que, aunque los aportes de Morin, Nicolescu y Maturana suelen citarse de forma conjunta en la literatura sobre transcomplejidad, su articulación sistemática como estructura teórica complementaria y funcionalmente diferenciada para la praxis pedagógica en la educación primaria no ha sido suficientemente desarrollada. Existe una brecha entre la exposición filosófica de estos autores y su traducción en principios orientadores del quehacer docente. Esta investigación contribuye a cerrar esa brecha mediante la construcción de un marco teórico integrador denominado Tríada Epistémica Transcompleja (TET), que organiza los aportes de los tres autores en dimensiones diferenciadas y articuladas.

El recorrido argumental avanza de lo epistemológico a lo ontológico: se inicia con el pensamiento complejo de Morin como fundamento del modo de conocer; continúa con la arquitectura lógica de Nicolescu como estructura para organizar ese conocimiento en niveles diferenciados; y se completa con la biología del conocer de Maturana, que sitúa al sujeto vivo como condición de posibilidad de todo acto cognitivo. Este tránsito —de la epistemología a la ontología, y de ambas a la praxis— constituye la lógica interna de la propuesta.

METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta un diseño de investigación documental de naturaleza teórico-reflexiva. Este tipo de diseño se caracteriza por el análisis sistemático de fuentes documentales primarias y secundarias con el propósito de construir proposiciones teóricas a partir de la integración crítica del conocimiento existente. No implica la producción empírica de datos, sino la elaboración argumental fundamentada en el corpus bibliográfico seleccionado, orientada a generar aportes conceptuales verificables y transferibles.

El corpus se estructuró en dos niveles. El primer nivel comprende las obras canónicas de Edgar Morin, Basarab Nicolescu y Humberto Maturana, seleccionadas por su carácter fundacional en el campo de la complejidad, la transdisciplinariedad y la biología del conocer. El segundo nivel comprende producciones académicas arbitradas del período 2021–2025 —Balza Laya (2021), Orasma (2023), Schavino y Villegas (2024), Villegas (2025)— que documentan la vigencia y proyección del enfoque transcomplejo en contextos educativos latinoamericanos.

El procedimiento analítico se basó en la hermenéutica documental, que comprende tres operaciones: la lectura comprensiva de los textos para identificar los núcleos conceptuales de cada autor; la lectura comparativa para establecer convergencias, complementariedades y diferencias entre los tres marcos teóricos; y la síntesis integradora para construir el marco teórico triádico propuesto. Los criterios de selección del corpus incluyeron la pertinencia conceptual respecto al problema planteado, el reconocimiento académico de los autores en el campo y la accesibilidad verificable de las fuentes.

DESARROLLO

El pensamiento complejo de Edgar Morin: fundamento epistemológico

El pensamiento complejo de Edgar Morin constituye el fundamento epistemológico de la transcomplejidad porque ofrece una crítica sistemática a los principios de la racionalidad simplificadora que ha dominado la producción científica y educativa de la modernidad. Morin (1990) identifica en el paradigma de la simplificación el origen de la fragmentación del saber: este paradigma opera mediante la disyunción —separando lo que está unido—, la reducción —explicando lo complejo desde lo simple— y la abstracción —aislando los fenómenos de sus contextos. La educación tradicional ha reproducido estos principios al organizar el currículo en disciplinas estancas, al evaluar a los estudiantes mediante indicadores uniformes y al concebir la enseñanza como una transferencia unidireccional de contenidos.

Frente a esta tendencia, Morin (1999) sostiene que la adquisición del conocimiento no puede limitarse al tratamiento de datos e informaciones aisladas; es necesario situar esos datos en su contexto para que adquieran sentido (p. 33). Esta premisa tiene consecuencias directas para la

práctica pedagógica: el perfil académico de un estudiante con dificultades de aprendizaje solo adquiere significado si se lo contextualiza en su historia familiar, su entorno sociocultural y sus condiciones biológicas. El conocimiento descontextualizado produce, en términos del mismo Morin, una "inteligencia ciega" que destruye los vínculos que constituyen la realidad de los fenómenos.

El pensamiento complejo se articula en tres principios fundamentales que operan como ejes del razonamiento transcomplejo. El primero es el principio dialógico, que propone la asociación de instancias aparentemente contradictorias sin que ninguna de ellas anule a la otra. La lógica simplificadora impone la exclusión: un estudiante es "competente" o tiene "dificultades"; una práctica es "científica" o "subjetiva". Morin (1999) señala que el paradigma de simplificación "ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede ser, al mismo tiempo, múltiple" (p. 89). Esta incapacidad genera, en el ámbito educativo, categorizaciones binarias que producen etiquetamientos arbitrarios y reduccionistas.

El segundo principio es el de recursividad organizacional, que supera la causalidad lineal al reconocer que en los sistemas complejos los productos y efectos son simultáneamente causas y productores de aquello que los genera. Morin (1990) sostiene que "la idea circular, no la idea lineal, es la que puede dar cuenta de la organización de la vida y de la organización del conocimiento" (p. 104). En el ámbito educativo, este principio implica que el docente no solo forma al estudiante; la respuesta del estudiante —sus preguntas, sus resistencias, sus avances— reconfigura la práctica y la identidad profesional del docente. La relación pedagógica es, en este sentido, un proceso de mutua constitución y no una cadena de causas y efectos unidireccionales.

El tercer principio es el hologramático, que establece que la parte está en el todo y el todo está presente en la parte. Morin (1999) enuncia que "no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte" (p. 41). Aplicado a la educación, este principio obliga a reconocer que las dificultades de aprendizaje de un estudiante particular no son solo un fenómeno individual: son también el reflejo de las condiciones sistémicas del entorno escolar, familiar y social en que ese estudiante opera. Abordar la singularidad del estudiante implica, simultáneamente, interrogar la totalidad del sistema educativo que lo contiene.

La integración de estos tres principios produce una consecuencia metodológica relevante: la planificación pedagógica no puede diseñarse a partir de variables aisladas —el nivel de rendimiento, el diagnóstico cognitivo, el perfil socioeconómico—, sino que debe operar desde la consideración del estudiante como un sistema de interacciones cuya comprensión exige el pensamiento en bucle, la aceptación de la contradicción y la lectura hologramática del contexto. Esta es la contribución específica de Morin a la TET: define el modo de conocer desde el cual el docente se aproxima al acto educativo.

La transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu: arquitectura lógico-estructural

Si el pensamiento complejo de Morin establece el modo de conocer, la propuesta de Basarab Nicolescu aporta la arquitectura lógica que permite organizar ese conocimiento en una estructura rigurosa. Nicolescu, físico teórico formado en la tradición de la mecánica cuántica, desarrolla la transdisciplinariedad como una metodología del conocimiento que supera la lógica clásica aristotélica para proponer una estructura triádica: los Niveles de Realidad, la Lógica del

Tercero Incluido y la Complejidad con el concepto del Tercio Oculto.

El primer pilar, los Niveles de Realidad, parte de un hallazgo de la física cuántica: las leyes que gobiernan el mundo macroscópico no son aplicables al nivel de las partículas subatómicas. Nicolescu (1996) define un Nivel de Realidad como un conjunto de sistemas que permanecen invariables bajo la acción de un conjunto de leyes generales, y afirma que la realidad es "una estructura evolutiva, multidimensional y multirreferencial" (p. 32). Esta concepción rompe con el supuesto de la ciencia clásica de que existe un único conjunto de leyes aplicable a todos los fenómenos.

La aplicación de este pilar al campo educativo tiene implicaciones precisas. El rendimiento académico observable corresponde al Nivel Macroscópico de análisis. Los procesos neurocognitivos que subyacen a ese rendimiento operan bajo una lógica diferente —el Nivel Microfísico—. El mundo simbólico, emocional e imaginario del estudiante constituye un tercer nivel de análisis, el Nivel del Sujeto. Nicolescu (2002) advierte que "ningún nivel de Realidad constituye un lugar privilegiado desde donde se puedan comprender todos los demás niveles de Realidad" (p. 54). Una intervención pedagógica que opere exclusivamente desde el nivel del rendimiento observable será, por definición, parcial e insuficiente.

El segundo pilar, la Lógica del Tercero Incluido, ofrece el instrumento conceptual para transitar entre niveles sin incurrir en contradicciones lógicas insuperables. La lógica aristotélica establece que no puede existir un tercer término T que sea simultáneamente A y no-A. Nicolescu (1996) demuestra que esta restricción solo es válida dentro de un único nivel de realidad; cuando el análisis asciende a un nivel superior, la contradicción entre A y no-A se integra en una comprensión más compleja. Así, "la lógica del tercero incluido es la lógica de la complejidad y de la transdisciplinariedad, pues permite atravesar los niveles de Realidad de una manera coherente" (Nicolescu, 1996, p. 32).

En términos pedagógicos, este pilar disuelve las dicotomías reduccionistas que funcionan como obstáculos epistemológicos en la atención educativa. La oposición entre "dificultad" y "potencial", entre "objetividad" y "subjetividad", entre "contenido" y "emoción", no se resuelve eligiendo un polo ni ignorando el otro, sino elevando el análisis a un nivel donde ambos términos se integran en una comprensión más amplia. Nicolescu (2002) precisa que "el paso de un nivel de Realidad a otro es operado por la lógica del tercero incluido" (p. 55).

El tercer pilar, el Tercio Oculto, introduce una dimensión que reconoce la existencia de zonas de mediación que no son totalmente capturables por los instrumentos de análisis convencionales. Nicolescu (1996) define el Tercio Oculto como una zona de no-resistencia que "asegura la comunicación entre el Sujeto y el Objeto" sin ser reducible a ninguno de los dos (p. 55). En el contexto pedagógico, esta figura conceptual designa la dimensión relacional y ética del acto educativo: la disposición del docente hacia el estudiante, la calidad del vínculo establecido y la apertura hermenéutica que permite comprender al otro más allá de los datos objetivables. Nicolescu (2014) señala que el Tercio Oculto opera como "el garante de la unidad de los niveles de Realidad y de los niveles de Percepción" (p. 88).

La biología del conocer de Humberto Maturana: fundamento ontológico

El tercer componente de la tríada teórica es aportado por Humberto Maturana, cuya propuesta desplaza la pregunta filosófica desde la naturaleza del mundo externo hacia el mecanismo biológico

mediante el cual los seres vivos construyen su conocimiento de ese mundo. Esta reorientación tiene consecuencias fundamentales para la educación: sitúa al estudiante no como receptor de información externa, sino como un sistema vivo autónomo cuya estructura interna determina cómo procesa e integra las perturbaciones provenientes del entorno.

El concepto central de la propuesta de Maturana es la autopoiesis, que designa la capacidad de los sistemas vivos para producirse y mantenerse a sí mismos mediante una red continua de interacciones internas. Maturana y Varela (1992) precisan que "la característica más peculiar de un sistema autopoiético es que se levanta por sus propios cordones, y se constituye como distinto del medio circundante mediante su propia dinámica" (p. 31). Esta autonomía estructural no significa que el sistema sea impermeable al entorno; significa que las perturbaciones externas no determinan directamente los cambios del sistema, sino que solo desencadenan cambios que son determinados por la propia organización interna del ser vivo.

Para la praxis pedagógica, este principio tiene una implicación de primer orden: el docente no puede transferir conocimiento al estudiante de manera directa, porque es la estructura del propio estudiante la que determina qué tipo de interacción con el entorno educativo producirá transformaciones cognitivas. Maturana y Varela (1992) señalan que "todo lo que pasa en nosotros, pasa como un cambio de estructura determinado en nosotros, en cada instante, por nuestra estructura en ese instante" (p. 68). Esto no implica fatalismo educativo; implica que el diseño pedagógico debe orientarse a generar condiciones perturbadoras coherentes con la diversidad de estructuras internas presentes en el aula, en lugar de imponer secuencias uniformes de contenidos.

Maturana desarrolla además una consecuencia social de la autopoiesis que resulta particularmente relevante para la educación: la biología del amor, entendido no como sentimiento romántico sino como la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, condición biológica de lo social. Maturana (2002) afirma que el aprendizaje es "un fenómeno de transformación en la convivencia" (p. 28), lo que implica que las condiciones emocionales y relacionales del aula no son variables secundarias o de contexto, sino condiciones constitutivas del acto de aprender. Un ambiente educativo caracterizado por la deslegitimación del estudiante —mediante el señalamiento de su déficit o la comparación con estándares uniformes— produce perturbaciones que el sistema vivo del estudiante procesa como amenaza, inhibiendo los procesos de apertura cognitiva necesarios para el aprendizaje.

La propuesta de Maturana completa la tríada teórica al aportar la dimensión ontológica que los marcos de Morin y Nicolescu no abordan explícitamente: la pregunta por el tipo de ser que aprende. No es suficiente reconocer que la realidad es compleja (Morin) y que se organiza en niveles (Nicolescu) si no se considera que el sujeto que habita esa realidad es un sistema biológico cuya capacidad de aprender está condicionada por su historia de convivencia, su estructura interna y las condiciones emocionales del entorno en que opera.

LA TRÍADA EPISTÉMICA TRANSCOMPLEJA (TET): PROPUESTA INTEGRADORA

Los apartados anteriores han expuesto los aportes individuales de Morin, Nicolescu y Maturana. La contribución teórica de esta investigación consiste en articular esos aportes en una estructura funcional denominada Tríada Epistémica Transcompleja (TET), que organiza las

tres dimensiones en niveles de análisis diferenciados y complementarios para la praxis pedagógica en la educación primaria. La TET no es una yuxtaposición de los tres autores, sino una propuesta de articulación estructural que asigna a cada uno un nivel de operación específico e irreducible a los demás.

La TET propone que la transcomplejidad en educación opera simultáneamente en tres dimensiones:

Dimensión I — Epistemológica (Morin): Define el modo de conocer. El docente adopta una postura cognitiva que reconoce la interdependencia de los elementos del proceso educativo, integra la contradicción sin anularla y sitúa cada dato particular en su contexto total. Esta dimensión orienta la lectura del aula como sistema complejo y recurrente, donde docente y estudiante se constituyen mutuamente.

Dimensión II — Lógico-Estructural (Nicolescu): Define el modo de organizar el conocimiento. El docente estructura su comprensión del estudiante en múltiples niveles de análisis no reducibles entre sí: el nivel del rendimiento observable (macroscópico), el nivel de los procesos internos —cognitivos, neuronales, emocionales— (microfísico) y el nivel simbólico-subjetivo (del sujeto). La lógica del tercero incluido le permite integrar dimensiones aparentemente contradictorias del perfil del estudiante sin necesidad de optar por una lectura unidimensional.

Dimensión III — Ontológico-Biológica (Maturana): Define las condiciones de posibilidad del aprendizaje. El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación estructural que ocurre en el sujeto vivo en condiciones de convivencia. La calidad del vínculo pedagógico y la legitimación del estudiante como sujeto autónomo son condiciones constitutivas —no accesorias— del acto educativo.

La articulación de estas tres dimensiones en la práctica pedagógica permite operar de la siguiente manera ante una situación de dificultad de aprendizaje: la Dimensión I exige no aislar la variable del rendimiento de su contexto sistémico; la Dimensión II exige analizar la situación en múltiples niveles sin privilegiar ninguno como explicación definitiva; y la Dimensión III exige revisar las condiciones relacionales del aula antes de intervenir sobre los contenidos o las estrategias didácticas.

La TET no constituye una secuencia de pasos sino una lógica de análisis simultáneo. Su aplicabilidad no depende de la adopción de un método pedagógico específico, sino de una reorientación epistemológica del docente: aprender a ver la complejidad del estudiante desde tres ángulos articulados que, tomados por separado, producen comprensiones parciales. La diferencia respecto a la literatura previa sobre transcomplejidad radica en que la TET especifica qué aporta cada autor, en qué nivel opera su contribución y cómo se articulan funcionalmente las tres dimensiones, en lugar de referenciarlos como perspectivas acumulativas sin precisar su diferenciación operativa.

VIGENCIA Y PROYECCIÓN: LA TRANSCOMPLEJIDAD EN LA PRAXIS EDUCATIVA ACTUAL

La pertinencia contemporánea de la transcomplejidad como marco orientador de la investigación y la práctica educativa en América Latina ha sido documentada por diversas producciones académicas recientes que confirman y amplían los postulados de los autores fundacionales, validando la aplicabilidad de la TET propuesta en esta investigación.

En el plano epistemológico-ontológico, Balza Laya (2021) ha desarrollado el concepto de "eidos ontológico de la transcomplejidad", definido

como una amalgama epistémica que integra pensamiento, realidad y lenguaje en una propuesta de comprensión del ser que trasciende las dicotomías sujeto-objeto y ciencia-filosofía. Este trabajo, publicado en la Revista Digital de Investigación y Postgrado, sistematiza los fundamentos ontológicos del enfoque transcomplejo en el contexto de la investigación de posgrado venezolana, demostrando que la transcomplejidad no es exclusivamente un marco filosófico importado, sino una propuesta epistémica en proceso de construcción y resignificación desde las realidades iberoamericanas. Los planteamientos de Balza Laya confirman la pertinencia de la Dimensión I de la TET —la epistemológica— al demostrar que el modo de conocer desde la transcomplejidad tiene consecuencias directas sobre la producción académica y la formación investigativa.

En el plano de la infancia y la educación inicial, Orasma (2023) ha explorado la axiología transcompleja como herramienta para comprender el impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje de los niños en el nivel de educación inicial. Este trabajo, publicado en Sinopsis Educativa, establece una conexión verificable entre los postulados de Maturana sobre la biología del amor y los hallazgos de las neurociencias educativas en relación con el papel de las emociones en la construcción del conocimiento. La investigación de Orasma aporta evidencia sobre la coherencia entre la Dimensión III de la TET —la ontológico-biológica— y los procesos afectivos observables en el aula. Su conclusión de que las condiciones emocionales del entorno educativo tienen incidencia directa en los aprendizajes de los niños es consistente con la premisa maturaniana de que el aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia.

En el plano de la articulación teórico-metodológica, Schavino y Villegas (2024) han sistematizado los fundamentos de la Realidad Transcompleja como una nueva cosmovisión que integra ciencia, cultura y vida cotidiana, propuesta desarrollada desde la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Esta sistematización ofrece un mapa conceptual que identifica en Morin, Nicolescu y Maturana los referentes fundacionales articulados del campo, lo que valida la pertinencia de la estructura triádica propuesta en la TET. La coincidencia de esta producción con la organización argumentativa de la presente investigación no es casual: evidencia que existe un consenso emergente en la comunidad académica iberoamericana respecto a que la articulación de estos tres autores constituye el núcleo teórico del enfoque transcomplejo, y que el avance del campo requiere precisar cómo se articulan en lugar de referenciarlos de modo acumulativo.

Finalmente, Villegas (2025) ha extendido el alcance de la transcomplejidad hacia la dimensión sociopolítica de la educación, argumentando que este metaparadigma tiene implicaciones para las políticas curriculares, la formación docente y la gestión institucional. Esta extensión resulta relevante para la proyección de la TET porque demuestra que la articulación de las dimensiones epistemológica, lógico-estructural y ontológica —que en esta investigación se desarrolla en el nivel de la praxis pedagógica— es trasladable a niveles de análisis más amplios, como el diseño curricular, la evaluación institucional y la formación inicial y continua del docente. Villegas (2025) amplía, así, el campo de aplicabilidad de la TET más allá del aula, hacia el sistema educativo como totalidad.

Considerados en conjunto, estos trabajos evidencian que la transcomplejidad ha transitado de ser una propuesta filosófica de autores europeos a convertirse en un programa de investigación activo en América Latina, con producciones teóricas, metodológicas y aplicadas que demuestran su fertilidad para abordar los desafíos de los sistemas educativos de la región. La TET propuesta en esta

investigación se inscribe en esta tradición académica en construcción, aportando una estructura articuladora que organiza los tres componentes fundacionales en dimensiones funcionales para la praxis pedagógica.

CONCLUSIÓN

Esta investigación documental ha construido un marco teórico integrador —la Tríada Epistémica Transcompleja (TET)— que articula los aportes de Morin, Nicolescu y Maturana en tres dimensiones complementarias para la praxis pedagógica en educación primaria: la dimensión epistemológica, que define el modo de conocer desde el pensamiento complejo; la dimensión lógico-estructural, que organiza ese conocimiento en niveles de realidad diferenciados mediante la transdisciplinariedad; y la dimensión ontológico-biológica, que sitúa al sujeto vivo como condición de posibilidad del aprendizaje desde la autopoiesis.

La contribución principal de esta investigación no reside en la exposición individual de los tres autores —ampliamente documentados en la literatura especializada— sino en la propuesta de una estructura que los articula de manera funcional y diferenciada, asignando a cada uno un nivel de análisis específico e irreducible a los demás. Esta articulación permite superar la tendencia habitual en la literatura sobre transcomplejidad de citar a Morin, Nicolescu y Maturana como referencias acumulativas sin precisar qué aporta cada uno al marco teórico ni en qué nivel opera su contribución.

La TET tiene implicaciones directas para tres ámbitos de la práctica educativa en el nivel primario. En el ámbito de la evaluación, implica el diseño de instrumentos que capturen simultáneamente el desempeño observable, los procesos internos y las condiciones relacionales del aprendizaje, en lugar de reducir la evaluación a indicadores de rendimiento en un solo nivel de análisis. En el ámbito de la planificación, implica el diseño de secuencias didácticas que reconozcan la determinación estructural del aprendiz y que generen condiciones perturbadoras coherentes con la diversidad de estructuras internas presentes en el aula. En el ámbito de la relación pedagógica, implica la revisión sistemática de las condiciones de convivencia del aula como variable constitutiva del proceso educativo.

La investigación identifica como líneas de trabajo futuro: la operacionalización de la TET en instrumentos de planificación y evaluación aplicables en contextos específicos de la educación primaria venezolana; el contraste de la TET con otros marcos integradores disponibles en la literatura sobre transcomplejidad latinoamericana; y el diseño de investigaciones empíricas que documenten la incidencia de prácticas pedagógicas orientadas desde la TET en los procesos de aprendizaje de estudiantes con diversidad funcional y perfiles de alta complejidad socioafectiva.

Desde el plano epistemológico más amplio, la transcomplejidad, comprendida desde la TET, configura un metaparadigma que integra el rigor analítico del pensamiento científico con la apertura hermenéutica de las ciencias humanas, sin que ninguna de estas dimensiones anule a la otra. Comprender al estudiante como un sistema vivo (Maturana), situado en niveles múltiples de realidad (Nicolescu) e inmerso en un tejido de interacciones recursivas (Morin) no es una afirmación filosófica abstracta: es la descripción más precisa disponible de lo que ocurre en el aula cuando el conocimiento se produce en condiciones de convivencia educativa genuina.

REFERENCIAS

Balza Laya, A. M. (2021). El eidos ontológico de la transcomplejidad: Una amalgama epistémica entre pensamiento, realidad y lenguaje. Revista Digital de Investigación y Postgrado, 2(3), 17–30. https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/20

Maturana, H. R. (2002). El sentido de lo humano. Ediciones J. C. Sáez.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial Universitaria.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad: Manifiesto (N. Vivanco, Trad.). Ediciones Du Rocher.

Nicolescu, B. (2002). Manifesto of transdisciplinarity. State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2014). From modernity to cosmodernity: Science, culture, and spirituality. State University of New York Press.

Orasma, Y. (2023). Axiología transcompleja en la infancia: un examen de su impacto en las emociones y el aprendizaje en la educación inicial. Sinopsis Educativa, 23(2), 34–43. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3595

Schavino, N., & Villegas, C. (2024). Realidad Transcompleja: Caminos hacia una nueva cosmovisión. Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). https://www.researchgate.net/publication/389500892_Realidad_Transcompleja_Caminos_hacia_una_nueva_cosmovision

Villegas, C. (2025). Transcomplejidad y Sociopolítica Educativa. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/1011715.pdf

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA DIMENSIÓN DIALÓGICA DEL CÍRCULO HERMENÉUTICO: INTERACCIONES PEDAGÓGICAS COMO FUNDAMENTO DE LA COMPRENSIÓN PROFUNDA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autor: María Stercilia Murillo Copete

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Correo electrónico: sterciliamurillo29@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2527-4717

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5443*

p.p. 531-542

Resumen

La educación secundaria afronta el desafío de superar el modelo tradicional basado en la transmisión de información, para promover vías de comprensión genuina y trascendente. En este marco, el presente artículo examina cómo la dimensión dialógica del círculo hermenéutico puede constituirse en el fundamento de las interacciones pedagógicas para alcanzar una comprensión profunda en la educación secundaria. El estudio se sustenta en los planteamientos de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, particularmente en los conceptos de círculo hermenéutico, fusión de horizontes y la pregunta como estructura del diálogo. Asimismo, se incorporan las aportaciones de teóricos del diálogo y la intersubjetividad como Martín Buber y Mijaíl Bajtín, junto con las pedagogías dialógicas contemporáneas de Paulo Freire y Kenneth Gergen, con el propósito de ofrecer un marco conceptual que articule la comprensión filosófica con su proyección en el aula. Metodológicamente, la investigación se inscribe en un modelo interpretativo con enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, basado en la revisión, análisis e interpretación sistemática de fuentes filosóficas y pedagógicas mediante lectura profunda, comentario de textos y análisis conceptual. Se espera que los resultados contribuyan a evidenciar el papel central del diálogo auténtico como condición para la comprensión profunda, aportando lineamientos para repensar la formación docente y las prácticas educativas desde una perspectiva hermenéutica que valore la apertura, la escucha activa y la pregunta genuina en el encuentro pedagógico.

Palabras clave: círculo hermenéutico, diálogo pedagógico, comprensión profunda, educación secundaria, interacciones pedagógicas

CITA EN APA:

Murillo Copete, M. S. (2026). La dimensión dialógica del círculo hermenéutico: interacciones pedagógicas como fundamento de la comprensión profunda en la educación secundaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 531-542. Recuperado de:

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

THE DIALOGICAL DIMENSION OF THE HERMENEUTIC CIRCLE: PEDAGOGICAL INTERACTIONS AS THE FOUNDATION FOR DEEP UNDERSTANDING IN SECONDARY EDUCATION

Abstract

Secondary education faces the challenge of moving beyond the usual model based on the transmission of information to foster paths of genuine and transcendent understanding. Within this framework, this paper seeks to study how the dialogical aspect of the hermeneutic circle can serve as the basis for educational interactions to achieve profound understanding in secondary education. The study is based on the ideas of Hans- Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, particularly the concepts of the hermeneutic circle, the union of ideas, and doubt as a form of dialogue. Similarly, the ideas of dialogue and intersubjectivity theorists such as Martin Buber and Mikhail Bakhtin are incorporated, along with the current dialogic pedagogies of Paulo Freire and Kenneth Gergen, to provide a conceptual framework that unites philosophical understanding with classroom application. Methodologically, the study follows an interpretive model with a qualitative, hermeneutic approach, based on the systematic review, analysis, and hermeneutic interpretation of philosophical and pedagogical sources through deep reading, textual commentary, and conceptual analysis. The results are expected to highlight the crucial role of genuine dialogue as a condition for deep understanding, offering guidelines for rethinking teacher training and educational practices from a hermeneutic perspective that values openness, active listening, and genuine questioning in the educational encounter.

Keywords: hermeneutic circle, pedagogical dialogue, deep understanding, secondary education, pedagogical interactions

LA DIMENSION DIALOGIQUE DU CERCLE HERMÉNEUTIQUE : LES INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES COMME FONDEMENT D'UNE COMPRÉHENSION APPROFONDIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Résumé

L'enseignement secondaire est confronté au défi de dépasser le modèle traditionnel de transmission d'informations pour favoriser une compréhension authentique et transcendante. Dans ce contexte, cet article examine comment la dimension dialogique du cercle herméneutique peut servir de base aux interactions éducatives afin d'atteindre une compréhension profonde dans l'enseignement secondaire. L'étude s'appuie sur les idées de l'herméneutique philosophique de Hans-Georg Gadamer, et plus particulièrement sur les concepts de cercle herméneutique, d'union des idées et de doute comme forme de dialogue. De même, les idées des théoriciens du dialogue et de l'intersubjectivité tels que Martin Buber et Mikhaïl Bakhtine sont intégrées, ainsi que les pédagogies dialogiques contemporaines de Paulo Freire et Kenneth Gergen, afin de proposer un cadre conceptuel qui unit la compréhension philosophique à son application en classe. Sur le plan méthodologique, l'étude suit un modèle interprétatif avec une approche qualitative et herméneutique, reposant sur l'examen systématique, l'analyse et l'interprétation herméneutique de sources philosophiques et pédagogiques par la lecture approfondie, le commentaire de textes et l'analyse conceptuelle avec des enseignants du secondaire. Les résultats devraient mettre en lumière le rôle crucial d'un dialogue authentique comme condition d'une compréhension profonde, offrant des pistes pour repenser la formation des enseignants et les pratiques éducatives dans une perspective herméneutique qui valorise l'ouverture, l'écoute active et le questionnement authentique dans la rencontre éducative.

Mots-clés : cercle herméneutique, dialogue pédagogique, compréhension profonde, enseignement secondaire, interactions pédagogiques

A DIMENSÃO DIALÓGICA DO CÍRCULO HERMENÊUTICO: INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA A COMPREENSÃO PROFUNDA NO ENSINO MÉDIO

Resumo

O ensino médio enfrenta o desafio de ir além do modelo usual baseado na transmissão de informações, buscando caminhos para uma compreensão genuína e transcendente. Nesse contexto, este artigo investiga como o aspecto dialógico do círculo hermenêutico pode servir de base para interações educativas que visem alcançar uma compreensão profunda no ensino médio. O estudo se fundamenta nas ideias da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, em particular nos conceitos de círculo hermenêutico, união de ideias e dúvida como forma de diálogo. De forma semelhante, as ideias de teóricos do diálogo e da intersubjetividade, como Martin Buber e Mikhail Bakhtin, são incorporadas, juntamente com as pedagogias dialógicas contemporâneas de Paulo Freire e Kenneth Gergen, para fornecer um arcabouço conceitual que une a compreensão filosófica à aplicação em sala de aula. Metodologicamente, o estudo segue um modelo interpretativo com uma abordagem qualitativa e hermenêutica, baseada na revisão sistemática, análise e interpretação hermenêutica de fontes filosóficas e pedagógicas mediante leitura aprofundada, comentário de textos e análise conceitual. Espera-se que os resultados destaquem o papel crucial do diálogo genuíno como condição para a compreensão profunda, oferecendo diretrizes para repensar a formação docente e as práticas educacionais a partir de uma perspectiva hermenêutica que valoriza a abertura, a escuta ativa e o questionamento genuíno no encontro educativo.

Palavras-chave: círculo hermenêutico, diálogo pedagógico, compreensão profunda, ensino médio, interações pedagógicas

Introducción

La educación secundaria ha sido concebida históricamente como un espacio para la transmisión de conocimientos disciplinarios, donde se hace hincapié en la acumulación de información y la evaluación de resultados mensurables. Sin embargo, en el contexto actual, caracterizado por una sobreabundancia de información y una creciente superficialidad comunicativa, esta perspectiva reduccionista se revela insuficiente. El modelo pedagógico tradicional, centrado en la emisión unidireccional de datos por parte del docente y la recepción pasiva del estudiante, no logra formar individuos capaces de construir significados propios, pensar críticamente y situarse de manera reflexiva en un mundo complejo y cambiante. Esta situación se agudiza en el nivel secundario, donde la fragmentación del conocimiento en disciplinas estancas y la presión por cumplir con un currículo extenso suelen priorizar la cobertura de contenidos sobre la calidad de la comprensión.

Como resultado, los estudiantes, lejos de apropiarse del saber, memorizan información de forma efímera, sin establecer conexiones significativas con sus experiencias, prejuicios y horizontes culturales, lo que limita su capacidad para enfrentar los desafíos sociales, culturales y tecnológicos de la contemporaneidad. Esta problemática motiva la presente investigación: la urgente necesidad de superar el esquema de mera transmisión de datos para impulsar, desde las interacciones pedagógicas cotidianas, caminos que conduzcan a un entendimiento real y trascendente en los estudiantes de secundaria.

En esta misma línea de pensamiento, este artículo explora cómo las interacciones pedagógicas, basadas en la dimensión dialógica del círculo hermenéutico, pueden constituirse en el eje vertebrador para lograr una comprensión profunda en dicho nivel educativo. Frente a la urgencia de superar el esquema usual de envío de datos, se hace necesario impulsar caminos que, desde el encuentro y la palabra compartida, permitan un entendimiento real y trascendente. La propuesta se basa en la integración de los principios de la hermenéutica filosófica, en particular los propuestos por Hans-Georg Gadamer, que enfatiza que la comprensión no es un acto solitario sino un proceso donde los horizontes del intérprete y de lo interpretado se funden en movimiento circular y espiral.

En este sentido, el propósito central de esta investigación es analizar cómo el círculo hermenéutico, en su dimensión dialógica, puede iluminar y transformar las prácticas pedagógicas diarias en el aula secundaria. Siguiendo este razonamiento, se pretende destacar la importancia de que los educadores reconozcan que toda comprensión auténtica surge del encuentro entre sí ya sea un texto, un concepto o, fundamentalmente, un estudiante en un proceso de apertura, escucha activa y voluntad de ser cuestionada por la pregunta. Como resultado de lo anterior, la investigación pretende aportar una nueva perspectiva a la didáctica en el nivel secundario, fomentando una práctica educativa más consciente del carácter y circular del acto de comprensión, así como proponer un cambio de paradigma en la forma en que concebimos la interacción en el aula.

Mediante la incorporación de la hermenéutica como marco interpretativo de las prácticas pedagógicas, se fomenta un entorno de aprendizaje en el que el diálogo genuino sustituye a la mera transmisión unidireccional, lo que tiene un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para construir sus propios significados y su ubicación. En este sentido, se destaca que, en un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información y superficialidad comunicativa, es esencial que los docentes de secundaria no sólo estén preparados para enseñar contenidos, sino también para facilitar procesos de comprensión que integren las experiencias, prejuicios y horizontes culturales de sus alumnos. Para abordar esta complejidad, se ha elegido una metodología cualitativa de carácter documental y hermenéutico, centrada en la interpretación y el análisis crítico de las fuentes filosóficas y pedagógicas.

En línea con lo anterior, la investigación se basa en un enfoque hermenéutico que permite explorar cómo los conceptos de diálogo, círculo hermenéutico y comprensión profunda pueden ser resignificados en el contexto específico de la educación secundaria. Como ilustración, a través de la revisión sistemática de textos fundamentales de Gadamer, así como autores contemporáneos que han aplicado la hermenéutica al campo educativo, se obtendrá información detallada sobre las potencialidades y desafíos de implementar una pedagogía dialógica basada en hermenéutica. Este enfoque permitirá identificar elementos clave que deben formar parte de las interacciones pedagógicas para promover una comprensión que trascienda lo superficial.

El artículo se organiza en tres secciones: el abordaje teórico, que articula la hermenéutica gadameriana con las teorías del diálogo y las pedagogías dialógicas contemporáneas; la metodología que orienta el estudio; y una reflexión final sobre las implicaciones de esta perspectiva en la formación docente y las prácticas de aula en la educación secundaria.

ABORDAJE TEÓRICO

Para comprender la profundidad de la propuesta que vincula la dimensión dialógica del círculo hermenéutico con las interacciones pedagógicas en la educación secundaria, es

necesario desarrollar un marco conceptual que articula tres enfoques principales. En primer lugar, se explorarán los fundamentos de la hermenéutica filosófica, con especial énfasis en el trabajo de Hans-Georg Gadamer, para desentrañar la naturaleza del círculo hermenéutico y el papel constitutivo del diálogo en la comprensión. En segundo lugar, se abordarán las teorías del diálogo y la intersubjetividad, utilizando pensadores como Martín Buber y Mikhail Bajtin, que permiten iluminar la complejidad de las interacciones humanas en el espacio educativo. Finalmente, en tercer lugar, las pedagogías dialógicas contemporáneas serán examinadas por autores como Paulo Freire y Kenneth Gergen, que ofrecen puentes concretos para traducir estos principios filosóficos en la transformación de las prácticas de Aula en el nivel secundario.

El círculo hermenéutico gadameriano: comprensión como movimiento circular.

La hermenéutica filosófica, desarrollada por Hans-Georg Gadamer en su obra fundamental Verdad y método, forma parte de una premisa revolucionaria: la comprensión no es un método aplicado desde fuera al objeto de estudio, sino la estructura ontológica fundamental del ser humano. En este sentido, Gadamer recupera y profundiza el concepto de "círculo hermenéutico", entendido no como un círculo vicioso del que escapar, sino como la condición de posibilidad para cualquier interpretación genuina. Este movimiento circular implica que entendemos desde una cierta situación hermenéutica, es decir, desde un conjunto de prejuicios, tradiciones y expectativas que conforman nuestro "horizonte" de comprensión. En palabras de Cárcamo (2020, p. 108), la hermenéutica gadameriana rechaza la concepción del círculo hermenéutico como vicioso, erigiéndolo en cambio como la condición ontológica que posibilita toda comprensión genuina. Lejos de ser un obstáculo, estos prejuicios (en el sentido de juicios previos) son la condición misma que nos permite abordar cualquier texto, fenómeno o, en nuestro caso, cualquier situación educativa. Ahora, la clave del círculo hermenéutico reside en su dinamismo.

Al entrar en contacto con el "otro" (texto, obra de arte, palabra del estudiante), se cuestiona nuestro horizonte inicial, y las preguntas que surgen de este encuentro nos obligan a proyectar un significado preliminar que, al entrar en la cosa misma, se está modificando. Este proceso de ir y venir entre el todo y las partes, entre nuestras anticipaciones de significado y lo que la tradición nos dice, constituye la espiral hermenéutica. Mercado (2025) afirma que "el movimiento hermenéutico no es lineal sino espiralado, pues cada nueva comprensión incorpora y supera las anteriores, generando un proceso de profundización progresiva que transforma tanto al intérprete como al sentido interpretado" (p. 89). En la enseñanza secundaria, esto implica que el aprendizaje no puede ser una mera acumulación de datos, sino un proceso en el que se ponen en juego los conocimientos previos (prejuicios) de los estudiantes, se cuestionan y transforman en un movimiento continuo que permite una comprensión cada vez más rica y profunda de los contenidos curriculares.

La noción de prejuicio en Gadamer, lejos de tener una connotación negativa, se constituye como condición de posibilidad para toda comprensión. Los prejuicios no son obstáculos que deban eliminarse, sino horizontes desde los cuales nos aproximamos a lo desconocido. En el contexto educativo, esto implica reconocer que los estudiantes no llegan al aula como "tabulas rasas", sino cargados de experiencias, creencias y conocimientos previos que configuran su manera de interpretar el mundo. Como señalan Porta y Flores (2020), "los prejuicios de los estudiantes, entendidos desde la hermenéutica gadameriana como juicios previos legítimos, constituyen el punto de partida ineludible para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que aspire a ser verdaderamente significativo y

transformador" (p. 202).

Ignorar estos prejuicios equivaldría a negar la historicidad y la situacionalidad del acto educativo, reduciendo el aprendizaje a una mera repetición de contenidos desvinculados de la vida del estudiante. Por ello, una pedagogía inspirada en el círculo hermenéutico debe partir de la escucha atenta de esas voces previas, para desde allí provocar el cuestionamiento y la ampliación de horizontes. Desde esta perspectiva, la pregunta emerge como el dispositivo pedagógico fundamental para activar el movimiento circular de la comprensión. No se trata de cualquier tipo de pregunta, sino de aquellas que Gadamer denomina "preguntas auténticas", es decir, interrogantes que no buscan confirmar lo ya sabido sino abrirse genuinamente a lo desconocido.

En el aula, esto implica que el docente debe cultivar la capacidad de asombrarse junto con sus estudiantes, formulando preguntas que problematicen la realidad y desafíen las certezas establecidas. Al respecto, Aguilar (2020) sostiene que "la pregunta auténtica en el ámbito pedagógico cumple una función mayéutica: no entrega respuestas prefabricadas, sino que interpela al estudiante, lo saca de su pasividad y lo coloca en disposición de búsqueda, activando así el círculo hermenéutico que conduce a una comprensión cada vez más profunda" (p. 219). De esta manera, el aula se transforma en un espacio de indagación compartida donde docentes y estudiantes se constituyen mutuamente como co-investigadores del sentido.

La aplicación del círculo hermenéutico en la educación secundaria tiene implicaciones profundas no solo para la metodología didáctica, sino también para la formación ética y ciudadana de los estudiantes. Cuando los jóvenes aprenden a poner en juego sus prejuicios, a escuchar activamente las perspectivas de los otros y a dejarse interpelar por preguntas auténticas, están desarrollando habilidades fundamentales para la convivencia democrática. La comprensión hermenéutica implica reconocer al otro como un interlocutor válido, cuya diferencia no es una amenaza sino una oportunidad para ampliar el propio horizonte. En este sentido, Cárcamo (2020) afirma que "la hermenéutica gadameriana, aplicada a la educación secundaria, forma sujetos capaces de dialogar en contextos de diversidad, pues enseña que la comprensión no es un acto de imposición sino un acontecimiento que emerge del reconocimiento mutuo y la disposición a ser transformado por la palabra del otro" (p. 115). Así, el círculo hermenéutico no solo profundiza la comprensión de los contenidos curriculares, sino que contribuye a la formación de sujetos reflexivos, abiertos al diálogo y comprometidos con la construcción de sociedades más justas y democráticas.

La Fusión de Horizontes y la Pregunta como Estructura del Diálogo

En el marco de la hermenéutica filosófica, Gadamer articula dos conceptos centrales para comprender el proceso de interpretación: la fusión de horizontes y la estructura dialógica de la pregunta. Por horizonte, Gadamer entiende la totalidad de lo que es visible desde una posición determinada; es decir, el conjunto de prejuicios, tradiciones y experiencias que condicionan la comprensión de cada sujeto, texto o momento histórico. Comprender al otro no supone disolver el horizonte propio ni imponer el propio sobre el ajeno. Como señala Cárcamo (2020), "la fusión de horizontes gadameriana implica un reconocimiento del otro como interlocutor válido, donde el diálogo no busca la imposición sino la construcción de un entendimiento común que transforma a ambos participantes" (p. 112). La comprensión emerge, entonces, de un proceso en que los horizontes se confrontan, se ponen a prueba mutuamente y se amplían en el intercambio, generando una perspectiva nueva que integra y supera las posiciones iniciales. En el contexto pedagógico, esta fusión se produce cuando los saberes previos, los intereses y los marcos interpretativos de los estudiantes entran

en diálogo genuino con los contenidos disciplinares, dando lugar a un aprendizaje que trasciende la mera transmisión de información.

El dispositivo privilegiado para activar esta fusión de horizontes es, para Gadamer, la pregunta. Toda enunciación lleva implícita una pregunta que le da sentido, y es en el movimiento de preguntar y responder donde se abre genuinamente la posibilidad de comprender. Como afirma Fuster (2020), "la pregunta auténtica, en el sentido gadameriano, no busca confirmar lo ya sabido sino abrirse a lo desconocido, constituyéndose en el eje estructurante del diálogo pedagógico que posibilita la comprensión compartida" (p. 187). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica inspirada en Gadamer no puede reducirse a un repertorio de preguntas que el docente formula conociendo de antemano la respuesta esperada. Requiere, en cambio, cultivar en el aula una disposición genuina hacia el asombro: invitar a los estudiantes a interrogar los textos, los conceptos y la propia experiencia con la apertura de quien se sabe interpelado por algo que todavía no comprende del todo. Es en ese movimiento, entre la pregunta y la escucha atenta de lo que emerge, donde la comprensión puede volverse realmente compartida y profunda.

En otras palabras, un acuerdo total y absoluto entre quienes dialogan podría no ser factible, pero sí puede existir una disposición o apertura hacia el otro que nos revele nuevos horizontes que aparentemente pueden ser incompatibles con nuestra propia perspectiva. Al interpretar el concepto de diálogo en Gadamer, se menciona que la aceptación de la otra parte en la conversación es la base de cualquier posible consenso sobre un tema. Como señalan Beuchot y Salas (2020), "el diálogo hermenéutico no busca la anulación de las diferencias sino su reconocimiento productivo; la fusión de horizontes no implica la desaparición del horizonte propio, sino su ampliación a través del encuentro genuino con la alteridad" (p. 45).

No obstante, hay otras posturas que cuestionan la posibilidad del diálogo entre individuos, argumentando que el enfoque del diálogo gadameriano conlleva la intención de alcanzar una Verdad plena que haría superflua cualquier apertura hacia algo diferente al mundo de las ideas de la tradición propia. Sobre esta crítica, Acevedo y Alvarado (2021) sostienen que "si bien Gadamer enfatiza el papel de la tradición, esta no opera en su filosofía como una cárcel de la que no se puede escapar, sino como un horizonte móvil que se transforma precisamente en el encuentro dialógico con lo otro y con los otros" (p. 67).

Evidentemente, el diálogo requiere el compromiso conjunto de quienes participan, lo que significa que interactúan entre sí, no para ni acerca de los demás. El propósito no es convencer o llegar a un acuerdo a cualquier precio, sino que a través de la comprensión del otro se busca ampliar las propias perspectivas, lo que ayuda a resolver conflictos y a mejorar las relaciones entre quienes están en desacuerdo. Para lograr estos objetivos es esencial estar abiertos a los demás, ya que esta apertura es clave para establecer una conexión humana auténtica, además de involucrarse activamente en la creación de significado, que es un proceso colaborativo.

En este sentido, Matus y Cárcamo (2021) afirman que "el diálogo auténtico, desde una perspectiva bajtiniana, implica una expansividad activa: no se trata simplemente de escuchar al otro, sino de responderle, de hacerse cargo de su palabra y de permitir que esa palabra interpele y transforme la propia posición" (p. 81). Por tanto, las interacciones dialógicas no son exclusivas de nadie; son de todos quienes participan en la conversación. Dado que responden a situaciones específicas, tradiciones de comunicación y futuros imaginados, no se puede predecir con antelación hacia dónde se dirigirá una conversación, ya que hay una mezcla compleja de influencias que no siempre son evidentes y que

generan un contexto de respuesta que lo convierte en algo impredecible.

En este sentido, la unión de diferentes perspectivas plantea el desafío de la comprensión, que, como proceso de integración significativa dentro de la amplitud del sentido, no puede ser completamente aprehendida a través de métodos de objetivación rigurosa. De esta forma, la aparición del sentido como vivencia de integración significativa se transforma en una experiencia de autenticidad, dado que lo que se entiende se vuelve accesible a través de la comprensión desde la apertura del marco interpretativo. Por tanto, la comprensión no se reduce a ser un simple proceso subjetivo respecto a un objeto determinado, sino que se relaciona con la esencia de lo que se analiza, el cual está mediado por el lenguaje y la historia. Estas categorías vivenciales se expresan con un carácter intermedio en relación con la cuestión de la objetividad y la subjetividad. Al respecto, Fuster (2020) sostiene que "la comprensión hermenéutica supera la dicotomía clásica entre objetivismo y subjetivismo, pues se sitúa en el entre medio: ni pura adecuación al objeto ni mera proyección del sujeto, sino acontecimiento del sentido que emerge en la experiencia dialógica" (p. 191).

METODOLOGÍA

La construcción del presente artículo se inscribe en una postura epistémica que reconoce la comprensión no como un acto de aplicación mecánica, sino como un acontecer situado e históricamente condicionado. y situado. En coherencia con el tema que se aborda la dimensión dialógica del círculo hermenéutico, el camino metodológico es, necesariamente, uno que se abre a la interpretación, al diálogo con los autores y a la fusión de horizontes. A continuación, se describen los componentes epistémico-metodológicos que orientaron la elaboración de este escrito.

Paradigma Interpretativo

Esta reflexión se fundamenta en el paradigma interpretativo, ya que su interés central no es explicar causalmente fenómenos educativos, sino comprender el sentido profundo que subyace a las interacciones pedagógicas cuando son iluminadas por la hermenéutica filosófica, se parte de la premisa de que la educación no es un hecho objetivo y neutral, sino una realidad simbólica que se construye en el encuentro cotidiano entre docentes y estudiantes. Empleando las palabras de Rojas (2020), "la investigación educativa de corte interpretativo busca comprender los significados que los actores construyen en su cotidianidad escolar, reconociendo que la realidad pedagógica no es estática, sino que se configura día a día a través de las interacciones, los diálogos y los silencios que tienen lugar en el aula" (p. 75). Desde esta mirada, el artículo no pretende imponer una verdad única, sino ofrecer una interpretación fundamentada que invite a repensar la práctica educativa en el nivel secundario.

Enfoque Cualitativo

En sintonía con el paradigma asumido, el enfoque es cualitativo, no en el sentido de haberse aplicado técnicas de campo para la recolección de datos empíricos, sino en tanto la lógica de indagación y el tratamiento de las fuentes son esencialmente cualitativos, se busca acceder a la densidad simbólica de los conceptos filosóficos y pedagógicos, comprendiendo que el diálogo en el aula, tal como se aborda en este texto, no se agota en su dimensión instrumental, sino que constituye un acontecimiento existencial. Asimismo, Cuesta y Moreno (2020) afirman que "el enfoque cualitativo permite acceder a la densidad simbólica de las interacciones educativas, comprendiendo que el diálogo en el aula no se agota en su dimensión instrumental, sino que constituye un acontecimiento existencial donde se entrecruzan horizontes, tradiciones y significados

compartidos" (p. 156). Esta elección responde a la naturaleza del objeto de estudio: las ideas, las teorías y los conceptos solo pueden ser aprehendidos en su valor profundo mediante una mirada atenta al contexto de producción, a la historicidad de los autores y a la polifonía de voces que convergen en el discurso pedagógico.

La dimensión ética del diálogo hermenéutico adquiere especial relevancia cuando se traslada al ámbito educativo, particularmente en la educación secundaria, donde los jóvenes están en proceso de construcción de su identidad y de su relación con los otros. El reconocimiento del estudiante como interlocutor válido implica una transformación profunda de la relación pedagógica tradicional, basada en la asimetría y la autoridad incuestionada del docente. Desde una perspectiva dialógica, el aula se convierte en un espacio de encuentro donde todas las voces merecen ser escuchadas y consideradas. Como plantean Porta y Flores (2020), "la pedagogía hermenéutica exige del docente una actitud de humildad epistemológica: reconocer que no posee la verdad absoluta y que su comprensión puede y debe ser enriquecida por las interpretaciones que los estudiantes aportan desde sus propios horizontes culturales y existenciales" (p. 206). Esta postura no implica renunciar al rol orientador del profesor, sino ejercerlo desde una autoridad que se construye en el diálogo y no desde la imposición.

La impredecibilidad del diálogo no es un obstáculo para la planificación educativa; es, precisamente, su condición más fértil. Si el resultado de una conversación genuina pudiera anticiparse por completo, no habría verdadero encuentro ni posibilidad de transformación mutua. En el contexto escolar, esto significa que los docentes deben aprender a habitar la incertidumbre, a confiar en el proceso dialógico y a estar dispuestos a modificar sus planes en función de lo que emerge en la interacción con los estudiantes. Vargas-D'Uniam et al. (2022) señalan que "las pedagogías dialógicas contemporáneas asumen la incertidumbre como condición constitutiva del acto educativo, lo que implica un cambio en la comprensión de la planificación didáctica: ya no se trata de prever todos los resultados, sino de crear condiciones de posibilidad para que el diálogo genuino pueda acontecer" (p. 15). Esta apertura a lo inesperado es precisamente lo que permite que el círculo hermenéutico se active y que la comprensión profunda tenga lugar, tanto en docentes como en estudiantes.

Método

El camino que guía esta construcción reflexiva es el hermenéutico. Desde la hermenéutica, se asumen los textos fundamentales de Gadamer, Buber, Bajtín, Freire y Gergen no como depósitos de información, sino como "voces" que interpelan al investigador y con las cuales es necesario entablar un diálogo en profundidad. Esta postura epistemológica implica lo que Aguilar Gordón (2020) denomina "escucha hermenéutica", entendida como "una disposición existencial que va más allá de la simple audición; es la apertura radical a dejarse decir algo por el texto, a permitir que la palabra del autor cuestione nuestros esquemas previos y nos coloque en situación de búsqueda de sentido" (p. 156). Desde esta perspectiva, los textos no son objetos mudos que el investigador disecciona fríamente, sino interlocutores vivos con los que se establece una relación dialógica que transforma tanto al intérprete como a la comprensión que se va construyendo del material analizado.

Siguiendo el principio del círculo hermenéutico, la lectura implicó un movimiento continuo entre las partes (conceptos específicos como fusión de horizontes, prejuicio, pregunta) y el todo (la propuesta filosófica de cada autor y su proyección en el campo educativo). Este ir y venir no es un simple procedimiento técnico, sino la condición misma de posibilidad para que la comprensión acontezca. Al respecto, Mercado

(2025) sostiene que "el círculo hermenéutico aplicado a la investigación educativa no es un método más entre otros, sino la explicitación de cómo opera todo proceso de comprensión: solo podemos entender las partes desde una anticipación del todo, y ese todo solo se configura a partir de la comprensión progresiva de las partes, en un movimiento espiralado que nunca se cierra definitivamente" (p. 93). Esta dinámica circular permitió que las categorías conceptuales no fueran impuestas a priori, sino que emergieran y se refinaran en el proceso mismo de lectura e interpretación, garantizando así la fidelidad al pensamiento de los autores estudiados.

La dimensión dialógica del método recuerda, además, que la comprensión alcanzada no es un producto solitario, sino que emerge del encuentro entre el horizonte del investigador y el horizonte de los textos, en un proceso donde ambos resultan transformados. Este aspecto fundamental de la metodología hermenéutica implica reconocer que el investigador no se acerca a los textos desde una neutralidad imposible, sino desde su propia situacionalidad histórica, cultural y existencial. Como señalan Cuesta y Moreno (2020), "la investigación hermenéutica exige del investigador una conciencia reflexiva sobre sus propios prejuicios y horizontes de comprensión, no para intentar eliminarlos tarea imposible y además indeseable, sino para ponerlos en juego dialógicamente con los horizontes que emergen de los textos, permitiendo así que ocurra la fusión de horizontes que es, en última instancia, el acontecimiento mismo de la comprensión" (p. 162). Este ir y venir hermenéutico ha permitido construir un marco conceptual que, lejos de ser una suma de citas, se presenta como una síntesis interpretativa original, producto del diálogo sostenido y riguroso entre la investigadora y las voces de los autores que conforman el entramado teórico de este estudio

Técnicas de Análisis de Información

El análisis de la información se realizó mediante la lectura profunda y el comentario de textos, entendidos como ejercicios hermenéuticos que buscan develar las tesis subyacentes, las tensiones conceptuales y las posibilidades de aplicación práctica de las teorías. Esta aproximación se fundamenta en lo que Quintana y Hermida (2020) denominan "análisis hermenéutico de textos", el cual "no se reduce a una paráfrasis o resumen de lo dicho por los autores, sino que implica un diálogo interpretativo donde el investigador interroga al texto desde su propia situacionalidad, buscando hacer emerger aquellos sentidos no evidentes que pueden iluminar la problemática estudiada" (p. 89). En este proceso, la lectura no es un acto pasivo de recepción de información, sino una actividad productiva donde el intérprete se involucra existencialmente con el material analizado, permitiendo que los textos interpelen sus propios prejuicios y horizontes de comprensión.

Se utilizó una matriz de análisis conceptual que permitió organizar las categorías emergentes (círculo hermenéutico, diálogo, fusión de horizontes, comprensión profunda, interacción pedagógica) y establecer relaciones significativas entre ellas, dando lugar a la estructura argumentativa que atraviesa el artículo. La construcción de esta matriz siguió los principios del análisis temático propuestos por Mieles et al. (2020), quienes señalan que "la matriz de análisis conceptual en investigaciones cualitativas de corte hermenéutico opera como un dispositivo que facilita la reducción, organización y visualización de los datos textuales, permitiendo identificar patrones de significado y establecer conexiones entre categorías que inicialmente podrían aparecer como dispersas" (p. 125). Esta herramienta metodológica posibilitó un manejo sistemático de la información sin perder la riqueza interpretativa que exige el abordaje de textos filosóficos y

pedagógicos.

El proceso analítico implicó sucesivas lecturas en espiral, siguiendo el principio del círculo hermenéutico que orienta toda la investigación. Cada nueva lectura permitió regresar a las categorías iniciales con una comprensión más profunda, lo que generó ajustes y refinamientos en la matriz conceptual. Como sostienen Cuesta y Moreno (2020), "el análisis hermenéutico en investigación educativa no sigue un camino lineal sino recursivo: el investigador va y viene entre los textos, entre las partes y el todo, entre las categorías preliminares y los hallazgos emergentes, en un movimiento que se asemeja a una espiral donde cada ciclo amplía y profundiza la comprensión alcanzada" (p. 158). Esta recursividad metodológica garantizó que las interpretaciones finales no fueran impuestas arbitrariamente, sino que emergieran del diálogo sostenido y riguroso con las fuentes documentales.

Finalmente, el análisis incorporó el principio de vigilancia interpretativa, entendido como la actitud crítica del investigador frente a sus propias anticipaciones de sentido. Para garantizar el rigor del proceso, se mantuvo un registro detallado de las decisiones interpretativas y se triangularon las comprensiones emergentes con lecturas complementarias de los mismos autores y de comentaristas especializados. Rojas (2020) enfatiza que "en la investigación hermenéutica, la validez no se logra mediante la aplicación de procedimientos estandarizados, sino a través de la transparencia en el proceso interpretativo y la coherencia interna de la argumentación, lo que permite que otros investigadores puedan seguir el camino recorrido y evaluar la plausibilidad de las interpretaciones propuestas" (p. 82). Este principio de transparencia interpretativa orientó todo el trabajo analítico, asegurando que los hallazgos presentados respondieran a un proceso riguroso y éticamente fundamentado.

Rigor Científico

El rigor de este artículo de reflexión se sostiene en los criterios propios de la investigación cualitativa de corte hermenéutico: la credibilidad, entendida como la fidelidad a las fuentes y la coherencia interna de la interpretación propuesta; la transferibilidad, entendida no como generalización estadística sino como la posibilidad de que el lector reconozca en estas reflexiones elementos útiles para repensar su propia práctica; y la confirmabilidad, garantizada por la transparencia en el uso de las fuentes y la explicitación del posicionamiento epistémico de la investigadora.

REFERENCIAS

Acevedo, J., & Alvarado, Y. (2021). Tradición y diálogo en la hermenéutica gadameriana: alcances y límites para la educación contemporánea. Revista Ensayos Pedagógicos, 16(1), 59-76. https://doi.org/10.15359/rep.16-1.4

Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en presencialidad física al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Estudios Pedagógicos, 46(3), 213-227. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Beuchot, M., & Salas, R. (2020). Hermenéutica analógica y diálogo educativo: fundamentos para una pedagogía de la comprensión. Revista de Filosofía, 37(96), 38-54. https://doi.org/10.5281/zenodo.4417901

Cárcamo Vásquez, H. (2020). Hermenéutica y educación: horizontes comprensivos de la práctica pedagógica. Estudios Pedagógicos, 46(2), 107-122. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200107

Cuesta, C., & Moreno, T. (2020). Investigación cualitativa de orientación hermenéutica para el estudio de las prácticas dialógicas en educación secundaria. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 10(19), 152-169. https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/98

Fuster Guillen, D. (2020). Hermenéutica gadameriana y su aplicabilidad en la praxis educativa. Revistade Filosofía, 37(95), 182-198. https://doi.org/10.5281/zenodo.4417893

Matus, C., & Cárcamo, H. (2021). Diálogo e intersubjetividad en la formación docente: Aportes desde Martín Buber y Mijaíl Bajtín. Estudios Pedagógicos, 47(3), 73-89. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300073

Mercado, S. . (2025). La praxis educativa como acontecimiento hermenéutico: estado del arte, aplicaciones y horizontes (2019-2024). Sinopsis Educativa, 25(2), 353–361. https://doi.org/10.56219/se.v25i2.4751

Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2020). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. Universitas Psychologica, 19, 1-17.

https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.icat

Porta, L., & Flores, G. (2020). La pregunta como experiencia formativa en la educación secundaria: aportes desde la hermenéutica gadameriana. Actualidades Investigativas en Educación, 20(3), 195-218.

https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.42471

Quintana, L., & Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoeducativa. Revista de Psicología, 39(1), 77-98. https://doi.org/10.18800/psico.202001.004

Rojas, M. (2020). Paradigma interpretativo en la investigación educativa: aproximaciones metodológicas para la comprensión de las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare, 24(3), 71-88. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.5

Vargas-D'Uniam, J., Chiroque, E., & Vega, M. (2022). Pedagogías dialógicas y construcción de conocimiento en contextos escolares: Una revisión sistemática. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1-22. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.21.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE EN CONTEXTOS RURALES: APORTES DESDE EL ECOTURISMO ESCOLAR.

Autor: Marta Lucía Molina Torres

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: martaluciamolinatorres@hotmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2649-0239

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5441*

p.p. 543-555

Resumen

El presente artículo de revisión teórica tiene como propósito analizar críticamente la formación docente para una educación sostenible en contextos rurales, tomando como eje articulador el ecoturismo escolar. A partir de aportes de autores como Morin, Freire, Capra, Sauvé y Leff, se construye un marco conceptual que integra pensamiento complejo, pedagogía crítica y ética ambiental. La metodología empleada corresponde a una revisión bibliográfica sistemática y crítica de investigaciones, estudios de caso e informes institucionales recientes, con énfasis en literatura latinoamericana. Entre los hallazgos, se identifica la necesidad de articular competencias epistemológicas, metodológicas, éticas y comunitarias en la formación docente, así como de fortalecer modelos pedagógicos situados que vinculen escuela, territorio y comunidad. Asimismo, se evidencian barreras institucionales que limitan la implementación del ecoturismo escolar como estrategia formativa integral. El artículo concluye proponiendo un modelo teórico-práctico para orientar la formación docente y recomendaciones para políticas públicas que favorezcan prácticas educativas sostenibles en áreas rurales, además de sugerir líneas de investigación futuras orientadas a validar empíricamente estas propuestas.

Palabras clave: formación docente, educación sostenible, ecoturismo escolar, contexto rural, pedagogía del territorio.

TEACHER EDUCATION FOR SUSTAINABLE EDUCATION IN RURAL CONTEXTS: CONTRIBUTIONS FROM SCHOOL ECOTOURISM

Abstract

CITA EN APA:

Molina Torres, M. L. (2026). La formación docente para una educación sostenible en contextos rurales: aportes desde el ecoturismo escolar. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 543-555. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

This theoretical review article aims to critically analyze teacher training for sustainable education in rural contexts, using school ecotourism as an articulating axis. Drawing on contributions from authors such as Morin, Freire, Capra, Sauvé and Leff, it constructs a conceptual framework that integrates complex thinking, critical pedagogy and environmental ethics. The methodology corresponds to a systematic and critical literature review of research, case studies and recent institutional reports, with emphasis on Latin American scholarship. Findings highlight the need to articulate epistemological, methodological, ethical and community-based competencies in teacher training, as well as to strengthen place-based pedagogical models connecting school, territory and community. Institutional barriers limiting the implementation of school ecotourism as a comprehensive formative strategy are also identified. The article concludes by proposing a theoretical-practical model to guide teacher training and recommendations for public policies that foster sustainable educational practices in rural areas, along with future research lines aimed at empirically validating these proposals.

Keywords: teacher training, sustainable education, school ecotourism, rural context, territorial pedagogy.

La Formation des Enseignants pour une Éducation Durable en Contextes Ruraux : Apports de l'Écotourisme Scolaire

Résumé

Cet article de revue théorique a pour objectif d'analyser de manière critique la formation des enseignants pour une éducation durable dans les contextes ruraux, en prenant comme axe articulateur l'écotourisme scolaire. À partir des apports d'auteurs tels que Morin, Freire, Capra, Sauvé et Leff, il construit un cadre conceptuel intégrant la pensée complexe, la pédagogie critique et l'éthique environnementale. La méthodologie adoptée correspond à une revue bibliographique systématique et critique de recherches, d'études de cas et de rapports institutionnels récents, avec un accent particulier sur la littérature latino-américaine. Parmi les résultats, on identifie la nécessité d'articuler des compétences épistémologiques, méthodologiques, éthiques et communautaires dans la formation enseignante, ainsi que de renforcer des modèles pédagogiques situés reliant école, territoire et communauté. Des obstacles institutionnels limitant la mise en œuvre de l'écotourisme scolaire comme stratégie formative intégrale sont également mis en évidence. L'article conclut en proposant un modèle théorico-pratique pour orienter la formation des enseignants et des recommandations pour les politiques publiques favorisant des pratiques éducatives durables en milieu rural, ainsi que des pistes de recherche destinées à valider empiriquement ces propositions.

Mots-clés: formation des enseignants, éducation durable, écotourisme scolaire, contexte rural, pédagogie du territoire.

A Formação Docente para uma Educação Sustentável em Contextos Rurais: Contribuições do Ecoturismo Escolar

Resumo

Este artigo de revisão teórica tem como objetivo analisar criticamente a formação de professores para uma educação sustentável em contextos rurais, tomando o ecoturismo escolar como eixo articulador. Com base nas contribuições de autores como Morin, Freire, Capra, Sauvé e Leff, constrói-se um marco conceitual que integra pensamento complexo, pedagogia crítica e ética ambiental. A metodologia empregada corresponde a uma revisão bibliográfica sistemática e crítica de pesquisas, estudos de caso e relatórios institucionais recentes, com ênfase na literatura latino-americana. Entre os achados, identifica-se a necessidade de articular competências

epistemológicas, metodológicas, éticas e comunitárias na formação docente, bem como de fortalecer modelos pedagógicos situados que conectem escola, território e comunidade. Também se evidenciam barreiras institucionais que limitam a implementação do ecoturismo escolar como estratégia formativa integral. O artigo conclui propondo um modelo teórico-prático para orientar a formação docente e recomendações para políticas públicas que promovam práticas educativas sustentáveis em áreas rurais, além de sugerir linhas de pesquisa futuras voltadas à validação empírica dessas propostas.

Palavras-chave: formação de professores, educação sustentável, ecoturismo escolar, contexto rural, pedagogia do território.

Introducción

Frente a la crisis ambiental global, las desigualdades territoriales y la urgente necesidad de replantear los modelos de desarrollo, la educación emerge como un ámbito estratégico para promover transformaciones sociales y ecológicas profundas. En los contextos rurales, esta responsabilidad adquiere una relevancia particular: la escuela se inserta en territorios donde convergen saberes locales, prácticas productivas tradicionales y dinámicas socioambientales que requieren ser comprendidas y atendidas desde una perspectiva educativa renovada. Sin embargo, la formación docente en estas zonas continúa enfrentando limitaciones estructurales, curriculares y epistemológicas que dificultan la construcción de prácticas pedagógicas orientadas a la sostenibilidad. Muchos docentes carecen de herramientas teóricas y metodológicas para integrar el territorio en el proceso educativo, lo que contribuye a una desconexión entre la escuela, la comunidad y las realidades ambientales que influyen directamente en la vida cotidiana.

En este marco problemático, se vuelve imprescindible repensar la formación docente desde un enfoque que articule pensamiento complejo, ética ambiental y participación comunitaria, permitiendo a los educadores comprender la interdependencia entre naturaleza, cultura y sociedad. El ecoturismo escolar, entendido como una estrategia pedagógica que convierte el territorio en un aula viva, se presenta como una oportunidad para fortalecer la educación sostenible, promover la identidad territorial y vincular a estudiantes y docentes con la conservación del entorno. No obstante, su implementación requiere de bases conceptuales sólidas, claridad metodológica y modelos formativos que orienten su práctica de manera crítica, contextualizada y sostenible.

A partir de estas necesidades, el presente artículo desarrolla un análisis teórico que examina la relación entre formación docente, sostenibilidad educativa y ecoturismo escolar. Se presenta un marco conceptual basado en autores clave del pensamiento ambiental y pedagógico; se discuten modelos educativos y competencias docentes necesarias; se analizan barreras institucionales que limitan su aplicación; y finalmente, se propone un modelo teórico-práctico acompañado de recomendaciones para políticas públicas y líneas de investigación futuras. Este recorrido ofrece al lector una visión integrada que fundamenta la pertinencia del ecoturismo escolar como estrategia para transformar la educación rural desde la sostenibilidad.

Metodología de la revisión

El presente estudio se sustenta en una metodología de revisión teórica y documental de carácter crítico, orientada a la comprensión profunda de los fundamentos conceptuales y epistemológicos que configuran la formación docente para la sostenibilidad educativa. Esta perspectiva no se limita a recopilar información existente, sino que busca develar las conexiones, vacíos y tensiones entre los distintos enfoques que han abordado la educación ambiental, el ecoturismo escolar y la pedagogía rural. La selección de las fuentes respondió a un proceso reflexivo y riguroso, donde

se privilegiaron textos académicos, investigaciones empíricas, informes institucionales y estudios de caso publicados entre los años 2000 y 2024. Se dio prioridad a los aportes de autores latinoamericanos por su cercanía a las realidades socioterritoriales del contexto rural, sin excluir perspectivas internacionales que enriquecieran el análisis comparativo y conceptual.

El procedimiento metodológico incluyó una evaluación crítica de la pertinencia conceptual y la validez teórica de cada obra seleccionada. Para ello, se tomaron como criterios de inclusión la relevancia de los autores en el campo de la educación ambiental y la formación docente, la actualidad de sus planteamientos frente a los desafíos contemporáneos —como la crisis climática, la desigualdad educativa y la transformación curricular—, y la diversidad metodológica presente en las investigaciones. Así, se integraron desde revisiones bibliográficas exhaustivas hasta estudios cualitativos y experiencias pedagógicas que ofrecieron insumos prácticos para el análisis. Este abordaje permitió construir un corpus documental amplio, heterogéneo y analíticamente fértil para el desarrollo de la argumentación.

La información compilada se clasificó mediante un proceso interpretativo y dialéctico, que implicó contrastar teorías, identificar puntos de convergencia y elaborar categorías analíticas emergentes. Dicho proceso buscó trascender la mera descripción para articular una comprensión integradora y crítica de la educación sostenible en contextos rurales, con el ecoturismo escolar como eje articulador. La integración de nociones teóricas, tensiones epistemológicas y propuestas operativas permitió configurar un entramado argumentativo coherente, aplicable y sensible a las particularidades territoriales, sociales y culturales de la escuela rural. En consecuencia, la metodología asumida se convirtió en un instrumento de reflexión que posibilitó reinterpretar la práctica educativa desde una mirada compleja, situada y transformadora.

1. Marco teórico

1.1 Educación sostenible y complejidad

La educación orientada hacia la sostenibilidad requiere fundamentarse en un marco epistemológico que trascienda las visiones reduccionistas para interpretar la interdependencia dinámica entre los sistemas naturales y sociales. En este sentido, Morin (2001) propone el pensamiento complejo como una alternativa crítica al paradigma mecanicista, instando a los educadores a comprender la realidad como un entramado de relaciones múltiples donde cada fenómeno educativo debe interpretarse desde sus vínculos sistémicos. Esta perspectiva exige que la formación docente supere la fragmentación del conocimiento e integre saberes diversos, posicionando la comprensión de la incertidumbre y la complejidad socioecológica como competencias esenciales para abordar los desafíos globales desde una ética de la responsabilidad compartida.

En convergencia con esta visión, Capra (2016) sostiene que la educación contemporánea debe promover enfoques holísticos que permitan comprender la trama de la vida, reconociendo que las acciones humanas generan repercusiones ecológicas que trascienden los límites locales. Esta concepción cobra una relevancia profunda en los contextos rurales, donde la escuela funciona como un laboratorio vivo en el que convergen saberes ancestrales y dinámicas ecosistémicas, demandando al docente la capacidad de cartografiar relaciones socioambientales para diseñar intervenciones situadas. Así, la sostenibilidad deja de ser un contenido aislado para convertirse en una práctica pedagógica que articula ciencia, comunidad y experiencia, fomentando una conciencia ecológica comprometida con la preservación del territorio y la equidad social.

1.2 Pedagogía crítica, ética y ciudadanía ambiental

La pedagogía crítica constituye un pilar fundamental para fundamentar la formación docente hacia la sostenibilidad socioambiental. A partir de Freire (1997), la educación se define como un acto político orientado a la emancipación y la

transformación de la realidad, desplazando al docente de su rol de transmisor hacia el de mediador sociocultural. Esta visión se articula con la propuesta de Gadotti (2002) sobre una pedagogía de la Tierra, la cual integra la ética del cuidado y la sensibilidad ecológica como componentes esenciales del compromiso educativo con la vida.

En este marco, la educación ambiental crítica (Sauvé, 2010; González-Gaudiano, 2015; Orozco, 2018) profundiza el análisis al situar la crisis ecológica no en dimensiones técnicas, sino en raíces socioeconómicas y políticas que perpetúan inequidades territoriales. Esta perspectiva dialoga indisolublemente con la ética ambiental planteada por Leff (2004, 2014) y Novo (2019), quienes sostienen que construir una racionalidad ambiental implica superar visiones antropocéntricas y cuestionar las lógicas extractivistas. Así, la formación docente debe entrelazar la justicia ambiental con la responsabilidad compartida, modelando valores que trasciendan la simple adquisición de conocimientos para fomentar una solidaridad ecológica activa y una defensa de la diversidad biocultural.

La ciudadanía ambiental, por consiguiente, se entiende como la capacidad de los sujetos para participar en la gestión y defensa de su territorio. Torres (2019) y Bonilla (2020) destacan que esta ciudadanía demanda pensamiento crítico, habilidades comunicativas y disposición comunitaria, aspectos cruciales en la escuela rural donde el territorio constituye el soporte material y simbólico de la existencia. La pedagogía crítica fortalece esta dimensión al promover el diálogo y la acción colectiva, permitiendo que la comunidad educativa se reconozca como actor político en su entorno.

Finalmente, autores como Sterling (2011) y Tilbury (2011) subrayan que la educación para la sostenibilidad debe ser intrínsecamente transformadora, generando cambios culturales que permitan habitar los territorios de manera justa. Esto requiere docentes capaces de integrar la ética del cuidado y la participación social para superar enfoques instrumentales. De este modo, la convergencia entre pedagogía crítica, ética ambiental y ciudadanía ecológica ofrece el sustento teórico necesario para que el ecoturismo escolar se consolide no como una actividad recreativa, sino como un proceso educativo profundo y comunitariamente significativo.

1.3 Teorías de la formación docente: identidad, práctica y comunidad

La formación docente contemporánea trasciende la mera adquisición instrumental de técnicas pedagógicas para configurarse como un proceso integral orientado a la construcción de una identidad profesional crítica, reflexiva y éticamente comprometida. En ruptura con los modelos estandarizados, autores como Imbernón (2017) y Biesta (2010) sostienen que la profesionalidad docente exige ejercer un juicio pedagógico situado en contextos de alta complejidad, donde el educador actúa no como un ejecutor de normas, sino como un intelectual transformador consciente de las tensiones entre lo global, lo local y lo ecológico. Bajo esta perspectiva, la colaboración deja de ser una simple estrategia de trabajo en equipo para convertirse en un principio rector de construcción colectiva del saber, fundamental para abordar los desafíos de la sostenibilidad mediante el aprendizaje mutuo y la co-creación de soluciones.

En el contexto rural, estas dimensiones teóricas adquieren una densidad particular al desarrollarse en territorios mediados por identidades culturales y saberes campesinos. La formación en estos escenarios exige fortalecer la capacidad dialógica del docente para integrar las cosmovisiones locales sin imponer modelos exógenos, situando la práctica en espacios de coaprendizaje comunitario. En consecuencia, metodologías como la investigación-acción participativa y el aprendizaje-servicio se consolidan como estrategias idóneas para este propósito, permitiendo que la escuela se inserte activamente en la vida comunitaria y vincule la educación con la transformación social y ecológica del entorno.

2. Ecoturismo escolar: concepto y potencial pedagógico

El ecoturismo escolar trasciende la noción tradicional de excursión para configurarse como una

estrategia educativa que articula experiencia, conservación y acción comunitaria. Según Fennell (2020), este enfoque adquiere sentido pleno cuando promueve simultáneamente el aprendizaje y el beneficio local. Desde la educación ambiental crítica, autores como González-Gaudiano (2015), Sauvé (2010) y Gadotti (2002) enfatizan que estas prácticas deben superar visiones instrumentales para fomentar una conciencia crítica y conectar al estudiante con la realidad sociocultural de su territorio. En consonancia con Leff (2004, 2014), esta reapropiación social de la naturaleza requiere prácticas situadas que vinculen la complejidad territorial con la acción pedagógica, promoviendo así una ciudadanía ambiental activa y una ética del cuidado.

Su potencial pedagógico se sustenta en el aprendizaje experiencial, donde la vivencia directa y la reflexión crítica permiten la construcción de conocimiento situado. Kolb (1984) sostiene que estas experiencias facilitan la integración de saberes científicos y comunitarios, desarrollando competencias cognitivas y socioemocionales esenciales. En el contexto rural, Bonilla (2020) y Méndez (2020) subrayan que estas prácticas fortalecen la identidad territorial y validan los saberes campesinos como recursos legítimos, democratizando el conocimiento al tender puentes entre escuela y comunidad. Estudios de White y Knight (2015), Valencia (2016) y Torres (2019) evidencian que estas dinámicas consolidan el capital social y la gobernanza local, enraizando la educación en las necesidades reales de la vida comunitaria.

Desde una perspectiva curricular, el ecoturismo actúa como un dispositivo interdisciplinario alineado con los requerimientos de la educación para el desarrollo sostenible. Tilbury (2011) y Sterling (2011) afirman que se requieren enfoques flexibles para conectar saberes y formar sujetos críticos, lo cual coincide con los objetivos de la UNESCO (2017, 2021) de fomentar la comprensión sistémica y el compromiso intergeneracional. Al involucrar exploración, diálogo y acción colectiva, el ecoturismo ofrece un marco propicio para cultivar competencias para la sostenibilidad, facilitando la transición hacia modelos educativos integradores que superan la fragmentación disciplinaria.

Finalmente, es imperativo evitar enfoques simplificadores que reduzcan el ambiente a un mero recurso turístico. Orr (2004) y Jickling & Sterling (2017) advierten sobre la necesidad de promover una ética profunda que reconozca la vulnerabilidad de los ecosistemas y la responsabilidad humana. Implementado desde esta perspectiva crítica, el ecoturismo escolar se consolida como una estrategia transformadora de baja huella ecológica que articula aprendizaje significativo y sostenibilidad territorial. No obstante, su éxito depende de una sólida formación docente y de políticas educativas que reconozcan y respalden su potencial como motor de cambio social y ambiental.

2.1 Modelos pedagógicos aplicables

La integración del ecoturismo escolar en el currículo demanda modelos pedagógicos que articulen contenidos escolares con desafíos socioambientales, destacando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología clave para vincular la escuela con problemáticas reales del territorio. Este enfoque, respaldado por Tilbury (2011) y Sterling (2011), promueve la investigación activa y la planificación colaborativa, permitiendo que la comunidad educativa diseñe soluciones contextualizadas, como diagnósticos ecológicos o iniciativas de conservación. Como señala Bonilla (2020), el ABP fortalece el liderazgo, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad socioambiental, cimentando las bases de una educación sostenible situada que trasciende la enseñanza tradicional.

De manera complementaria, la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la Pedagogía del Lugar ofrecen marcos robustos para la transformación social y el arraigo territorial. La IAP, fundamentada en Zabalza (2012) y la educación ambiental crítica (Orozco, 2018), posiciona a los actores locales como co-investigadores, coincidiendo con la visión dialógica de Freire (1997) y Gadotti (2002) para fortalecer la conciencia social. Esta perspectiva dialoga con la Pedagogía del Lugar, que según Valencia (2016) enraíza el aprendizaje en la experiencia geográfica y cultural del entorno, y se

nutre de los ciclos de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) para reconectar a los estudiantes con su realidad. Ambas metodologías facilitan la construcción colectiva de rutas educativas y la valoración de los saberes comunitarios frente al patrimonio natural y cultural.

Estos modelos convergen en la necesidad de comprender la práctica docente como un proceso reflexivo y colaborativo, tal como plantea Imbernón (2017), donde el maestro actúa como mediador, investigador y agente de cambio. Su aplicación al ecoturismo escolar permite que la escuela rural trascienda los límites del aula e intervenga activamente en la gestión educativa del territorio. Así, la educación se transforma en un proceso comunitario orientado a la sostenibilidad, favoreciendo el fortalecimiento de identidades locales y la construcción de una ciudadanía ecológica comprometida.

3. Competencias docentes para el ecoturismo escolar

La incorporación del ecoturismo escolar como estrategia formativa exige un perfil docente que integre saberes pedagógicos, ambientales y éticos para mediar entre la escuela, la naturaleza y la comunidad. Desde la perspectiva del desarrollo profesional (Imbernón, 2017; Biesta, 2010), esto requiere articular reflexión crítica y toma de decisiones situada, comenzando por el dominio de competencias epistemológicas. Estas permiten comprender la relación entre conocimiento científico y saberes locales, tal como plantean Leff (2004, 2014) y González-Gaudiano (2015), interpretando la realidad desde una perspectiva sistémica. En el ecoturismo, esta capacidad se traduce en articular teorías ambientales con el conocimiento comunitario, promoviendo un diálogo de saberes que fortalezca la comprensión de las dinámicas territoriales.

Una segunda dimensión abarca las competencias metodológicas, esenciales para diseñar y evaluar experiencias educativas in situ. Esto implica el manejo de metodologías activas como la investigación-acción participativa y el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Zabalza, 2012; Tilbury, 2011). En el contexto rural, estas competencias facultan al docente para planificar rutas seguras y sostenibles, integrando contenidos curriculares con problemáticas reales. Bonilla (2020) destaca que estas habilidades son cruciales para trascender el carácter recreativo de las salidas de campo y convertirlas en prácticas pedagógicas transformadoras.

Asimismo, es imperativo desarrollar competencias socioemocionales, éticas y comunitarias como un eje transversal que oriente la práctica hacia la justicia socioambiental. Fundamentadas en Freire (1997) y la pedagogía socioecológica de Gadotti (2002), estas capacidades permiten establecer relaciones empáticas, fomentar la colaboración democrática y fortalecer la cohesión social (Méndez, 2020; Torres, 2019). Desde la ética del territorio (Sauvé, 2010), el docente debe promover la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad biocultural, garantizando que el ecoturismo no reproduzca lógicas extractivistas, sino que contribuya al fortalecimiento comunitario y al cuidado del entorno.

Complementariamente, las competencias para la sostenibilidad práctica se vinculan al diseño de actividades de bajo impacto ambiental. Avenientes con las orientaciones de Sterling (2011) y la UNESCO (2017, 2021), estas capacidades habilitan al docente para gestionar adecuadamente residuos, minimizar impactos y respetar la biodiversidad durante las actividades de campo. Al actuar como modelos de comportamiento sostenible, los educadores generan aprendizajes significativos que trascienden el discurso teórico.

En conjunto, estas competencias configuran una identidad profesional capaz de vincular conocimiento, ética y acción. Su desarrollo resulta indispensable para consolidar el ecoturismo escolar no solo como una innovación didáctica, sino como una práctica educativa integral que favorezca la sostenibilidad territorial, la participación ciudadana y la transformación social en los contextos rurales.

4. Barreras institucionales y limitaciones

La implementación del ecoturismo escolar en contextos rurales enfrenta barreras estructurales que

condicionan su sostenibilidad, comenzando por las brechas en la formación docente. Orozco (2018) y Novo (2019) advierten que persisten modelos tradicionales que omiten la educación ambiental crítica, una carencia que se ve profundizada por la falta de capacitación técnica en gestión de riesgos y seguridad para actividades de campo. Esta doble insuficiencia teórica y práctica genera inseguridad y limita la autonomía del profesorado, quienes, según Bonilla (2020) y Méndez (2020), terminan dependiendo de asesorías externas o desisten de realizar salidas pedagógicas por no sentirse habilitados para conducirlas de manera responsable.

A estas limitaciones profesionales se suman obstáculos sistémicos vinculados a las rigideces curriculares y la precariedad material. Gough (2013) y la UNESCO (2021) señalan que los marcos normativos estandarizados restringen la innovación pedagógica necesaria para los proyectos territoriales. Esta inflexibilidad administrativa se agrava ante los déficits en infraestructura, transporte y presupuesto descritos por Torres (2019) y González-Gaudiano (2015), los cuales reproducen desigualdades educativas y reducen la viabilidad de experiencias significativas, impidiendo que el ecoturismo escolar trascienda el plano anecdótico para convertirse en un proceso sistemático.

Asimismo, existen limitaciones críticas en la articulación interinstitucional. Investigaciones de White y Knight (2015) demuestran que la sostenibilidad de estos proyectos depende de la coordinación entre escuelas, gobiernos locales y organizaciones, una colaboración que suele ser débil o inexistente en muchos territorios. Esta ausencia de redes de apoyo aísla las iniciativas docentes y dificulta su integración en políticas de largo plazo, dejando los proyectos a merced de esfuerzos individuales y discontinuos.

Adicionalmente, emergen tensiones epistemológicas y culturales cuando los enfoques de sostenibilidad no reconocen la diversidad territorial. Jickling y Sterling (2017) y Orr (2004) advierten sobre el riesgo de imponer discursos normativos o tecnocráticos que ignoren los saberes campesinos e indígenas. En el ámbito rural, esto puede generar resistencia o desconfianza hacia propuestas externas como el ecoturismo escolar si no se implementan desde un enfoque participativo que valore genuinamente la cultura local y evite la reproducción de visiones coloniales del desarrollo.

Estas barreras evidencian la necesidad urgente de políticas educativas integrales que no solo fortalezcan la formación docente y la autonomía pedagógica, sino que generen las condiciones estructurales para el desarrollo de experiencias territoriales. Superar estas restricciones requiere, como sugieren la UNESCO (2017) y Novo (2019), una visión que articule las dimensiones culturales, normativas y materiales del proceso educativo, orientando los sistemas hacia la justicia socioambiental y la sostenibilidad real.

5. Propuesta de un modelo teórico-práctico para la formación docente

La construcción de un modelo teórico-práctico para la formación docente en ecoturismo escolar implica articular principios que sitúen al territorio como eje estructurante, respondiendo a la complejidad socioambiental contemporánea (Morin, 2001; Leff, 2004) mediante una praxis transformadora y ético-política (Freire, 1997; Gadotti, 2002). Este enfoque se cimienta en la dimensión del conocimiento, fundamentada en competencias epistemológicas que permitan interpretar las interrelaciones entre ambiente, cultura y sociedad, tal como plantean González-Gaudiano (2015) y Sauvé (2010). En este nivel, se incorporan contenidos de educación ambiental crítica y pedagogía territorial, preparando a los educadores para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde una perspectiva curricular situada, en concordancia con los lineamientos de la UNESCO (2017, 2021).

La segunda dimensión corresponde a la práctica, entendida como el espacio donde se articula el conocimiento teórico con la experiencia territorial. Siguiendo a Kolb (1984), el aprendizaje experiencial se convierte en un eje metodológico que transforma vivencias en conocimiento reflexivo, utilizando proyectos piloto de ecoturismo escolar para aplicar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la investigación-acción participativa

(Zabalza, 2012; Tilbury, 2011; Sterling, 2011). Estas estrategias fortalecen la capacidad docente para diseñar rutas y promover la participación ética, situando a la escuela en el corazón de la vida comunitaria y consolidando la pedagogía del territorio (Valencia, 2016; Torres, 2019).

La tercera dimensión, la reflexiva, permite valorar el impacto de las prácticas desarrolladas, reconociendo que la profesionalidad docente se construye mediante la autoevaluación y la discusión colectiva (Imbernón, 2017; Biesta, 2010). El modelo propone espacios de reflexión —como comunidades de práctica y portafolios— donde los educadores examinen sus acciones y redefinan estrategias en función de las necesidades territoriales, fortaleciendo así la identidad profesional y la construcción colectiva del saber pedagógico.

La operativización del modelo inicia con un diagnóstico territorial participativo sustentado en la racionalidad ambiental (Leff, 2014) y la construcción dialogada del conocimiento (Freire, 1997), lo que permite diseñar un currículo situado que garantiza pertinencia y legitimidad social. A partir de esta base, se despliega la fase de implementación mediante proyectos educativos territoriales, los cuales funcionan como espacios de experimentación pedagógica que fortalecen la identidad local y las competencias para la sostenibilidad (Bonilla, 2020; Méndez, 2020). En ellos, el docente ejerce un rol de guía e investigador, facilitando procesos de indagación que vinculan significativamente la teoría con la práctica comunitaria.

El modelo culmina con una evaluación reflexiva y transformadora orientada a comprender los procesos y aprendizajes colectivos, más allá de los productos. Siguiendo a Sterling (2011) y Tilbury (2011), esta evaluación integra dimensiones pedagógicas, éticas y socioambientales —como la apropiación del territorio y la innovación docente— para reorientar la práctica y consolidar la sostenibilidad educativa.

Finalmente, este modelo teórico-práctico se presenta como una herramienta integral cuyo éxito depende del apoyo institucional y la construcción de redes colaborativas. En consonancia con Orr (2004) y UNESCO (2021), la propuesta aspira a formar docentes capaces de liderar la transformación territorial y promover prácticas ecológicas responsables, generando aprendizajes que contribuyan decisivamente a la construcción de futuros sostenibles desde la escuela rural.

6. Recomendaciones para programas formativos y políticas públicas

A partir del análisis desarrollado, se derivan recomendaciones orientadas a fortalecer la sostenibilidad educativa mediante la intervención en la formación y la gestión pública. En primer lugar, es imperativo incorporar módulos de ecoturismo escolar y pedagogía del territorio en los programas de formación inicial y continua, permitiendo que los docentes desarrollen competencias específicas para planificar experiencias situadas. Esta formación debe garantizar una actualización constante en gestión ambiental, educación crítica y metodologías participativas, con el fin de consolidar una comunidad profesional reflexiva y comprometida con el desarrollo sostenible.

De igual modo, resulta necesario diseñar mecanismos de financiación y alianzas estratégicas entre universidades, gobiernos y escuelas para ejecutar proyectos de bajo impacto ambiental. Estos incentivos —que pueden adoptar la forma de fondos concursables o apoyos técnicos— deben articularse con la participación activa de la comunidad local, garantizando así la pertinencia social y el compromiso compartido con la conservación. Las sinergias interinstitucionales permitirían optimizar recursos, ofrecer acompañamiento metodológico y fortalecer la sostenibilidad de las iniciativas a largo plazo.

Finalmente, es indispensable flexibilizar las normativas escolares para facilitar la organización de salidas pedagógicas seguras, estableciendo a su vez certificaciones que reconozcan las buenas prácticas en educación ambiental. A la par, se recomienda desarrollar repositorios digitales y guías metodológicas adaptadas a contextos rurales que sirvan de consulta y fomenten el intercambio de experiencias entre regiones. Estas acciones conjuntas constituirían un marco operativo coherente para

fortalecer la educación sostenible desde la praxis docente y el compromiso comunitario.

7. Implicaciones para la práctica docente

La incorporación del ecoturismo escolar implica una reconfiguración profunda del quehacer educativo donde, tal como señalan Freire (1997) y Gadotti (2002), la enseñanza se asume como un acto político y ético que exige situarse en el territorio. Este posicionamiento requiere transitar de la transmisión de contenidos hacia una pedagogía experiencial que, siguiendo a Kolb (1984), construya aprendizaje significativo a partir de ciclos de experiencia y reflexión, convirtiendo al entorno en un aula viva. En este escenario, el docente actúa como mediador de procesos de indagación que, según Valencia (2016), fortalecen la pedagogía del territorio al vincular el currículo con la cultura local y la memoria comunitaria, articulando así saberes y valores orientados a la sostenibilidad.

Esta transformación demanda que la práctica docente se oriente hacia la colaboración interinstitucional, pues como afirman Imbernón (2017) y Biesta (2010), la formación requiere espacios colectivos de reflexión para enfrentar las complejidades del contexto rural. En consecuencia, el ecoturismo escolar se consolida como una estrategia que exige una coordinación estrecha entre docentes, familias y actores locales, fomentando una gobernanza educativa sustentada en la cooperación y la participación democrática, tal como sostienen Torres (2019) y Bonilla (2020).

Asimismo, es imperativo replantear las prácticas de evaluación. De acuerdo con Tilbury (2011) y Sterling (2011), la educación para el desarrollo sostenible debe superar el enfoque en el rendimiento académico para implementar una evaluación auténtica que valore la participación, la creatividad y la responsabilidad ambiental. Este enfoque coincide con los lineamientos de la UNESCO (2017, 2021), que destacan la importancia de desarrollar competencias integrales, considerando no solo los productos finales, sino también las actitudes y la capacidad de los estudiantes para interpretar y actuar sobre las problemáticas de su territorio.

La práctica docente requiere también una conciencia ética profunda que oriente las acciones hacia el cuidado de la vida y la justicia socioambiental. Sauvé (2010) y Leff (2004) advierten que se deben promover valores como la corresponsabilidad y el respeto biocultural, evitando prácticas extractivistas. En esta línea, Orr (2004) señala que la educación no puede limitarse a informar sobre la crisis ecológica, sino que debe formar sujetos con sensibilidad y compromiso ético, asegurando que las actividades pedagógicas contribuyan efectivamente a la conservación del entorno.

Finalmente, Méndez (2020) y Bonilla (2020) subrayan que estas prácticas favorecen una ciudadanía territorialmente arraigada y consolidan proyectos sostenibles. Esto apunta a un cambio pedagógico integral: del aula cerrada al territorio, de la transmisión a la investigación situada y del individualismo al trabajo comunitario. Transformaciones que, en consonancia con Freire (1997) y Sterling (2011), no solo enriquecen la calidad educativa, sino que convierten a la escuela rural en un espacio de esperanza, resiliencia y construcción colectiva de sostenibilidad.

8. Líneas de investigación futuras

A partir del desarrollo teórico expuesto, se vislumbran líneas de investigación orientadas a fortalecer el ecoturismo escolar, priorizando en primer lugar la realización de evaluaciones de impacto pedagógico y socioambiental. Estos estudios son necesarios para comprender cómo estas experiencias inciden en la formación integral del estudiante, la práctica docente y la conciencia comunitaria, generando así evidencias empíricas robustas que validen el valor educativo de la estrategia y justifiquen su incorporación formal en las políticas públicas y los programas curriculares.

De manera complementaria, resulta indispensable desarrollar investigaciones comparativas entre diversas regiones rurales para identificar modelos adaptativos que reconozcan la diversidad cultural latinoamericana. Este enfoque debe integrar el análisis de la viabilidad económica de los proyectos, explorando su potencial para

dinamizar la economía comunitaria y fortalecer las redes locales sin comprometer el equilibrio ecológico, asegurando así que las iniciativas sean sostenibles tanto financiera como ambientalmente.

Finalmente, es esencial promover análisis críticos sobre los marcos normativos, examinando la coherencia entre los discursos institucionales de sostenibilidad y las prácticas educativas reales para proponer estrategias que reduzcan las brechas existentes. Todas estas líneas deben regirse por un principio metodológico de colaboración activa, adoptando enfoques mixtos y participativos que legitimen la experiencia local como fuente de saber y orienten la producción de conocimiento hacia el aprendizaje colectivo y una acción socioambiental comprometida.

Conclusiones

La formación docente para la sostenibilidad en contextos rurales se erige como un imperativo ético y pedagógico indispensable para afrontar la crisis socioambiental del siglo XXI, exigiendo que el educador trascienda la instrucción para consolidarse como un agente de cambio capaz de articular saberes científicos, locales y comunitarios. En este marco, el ecoturismo escolar funciona como un eje articulador del currículo que permite reconfigurar la educación rural hacia una pedagogía del territorio, donde la enseñanza se torna vivencial, dialógica y transformadora. Así, cada experiencia educativa no solo promueve aprendizajes significativos, sino que constituye una oportunidad estratégica para construir conciencia crítica, responsabilidad ambiental y compromiso social desde la interacción constante con el entorno.

La propuesta teórico-práctica presentada ofrece una hoja de ruta para fortalecer la capacidad de las escuelas rurales, aunque su materialización requiere acompañar las intenciones pedagógicas con políticas públicas coherentes y una inversión sostenida en la formación del profesorado. Revalorizar el liderazgo y el conocimiento situado del maestro rural implica dignificar su labor y consolidar modelos educativos que respondan a las necesidades reales del territorio. Solo mediante esta sinergia entre la práctica docente, el respaldo institucional y la visión comunitaria, la educación rural podrá convertirse en un motor efectivo de esperanza, resiliencia y regeneración ecológica y social.

Limitaciones

Como toda revisión teórica, este trabajo presenta limitaciones derivadas de su naturaleza documental y la ausencia de datos empíricos directos, lo que impide reflejar exhaustivamente la complejidad y pluralidad de las realidades rurales latinoamericanas. Dado que cada territorio posee configuraciones socioculturales y ecológicas particulares, las propuestas aquí formuladas deben entenderse como marcos de referencia flexibles y no como recetas uniformes; su pertinencia y viabilidad requieren ser contrastadas y validadas en escenarios educativos reales, adaptándose a las condiciones específicas de cada comunidad para evitar aplicaciones descontextualizadas.

Estas restricciones, lejos de constituir una debilidad, representan una invitación a la continuidad investigativa y a la colaboración interdisciplinaria mediante el desarrollo de estudios de caso, investigaciones-acción participativas y evaluaciones longitudinales. Dicha validación empírica es fundamental para enriquecer los planteamientos teóricos con los aportes de los actores locales y ampliar la comprensión de los impactos pedagógicos del ecoturismo escolar. De este modo, el presente estudio se concibe como un punto de partida dinámico para futuros esfuerzos académicos orientados a construir, desde la práctica y la reflexión colectiva, una educación rural verdaderamente sostenible.

.

REFERENCIAS

Barrón, A. (2015). Educación ambiental y cultura ecológica en América Latina. Fondo de Cultura Económica.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Bonilla, M. (2020). Prácticas docentes para la sostenibilidad en la escuela rural. Revista Iberoamericana de Educación Ambiental, 15(4), 33–50.

Capra, F. (2016). La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama.

Fennell, D. A. (2020). Ecotourism. Routledge.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (2002). Pedagogía de la Tierra. UNESCO.

González-Gaudiano, E. (2015). Educación ambiental: fundamentos teóricos, enfoques y perspectivas. Siglo XXI Editores.

Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research. Springer.

Imbernón, F. (2017). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó.

Jickling, B., & Sterling, S. (2017). Post-Sustainability and Environmental Education. Palgrave Macmillan.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2014). Aventuras de la epistemología ambiental. Siglo XXI Editores.

Méndez, L. (2020). Formación docente y sostenibilidad en la educación rural latinoamericana. Revista Latinoamericana de Educación Ambiental, 30(2), 45–61.

Molina, M. L. (2024). Formación docente y ecoturismo educativo: hacia un modelo sostenible de enseñanza rural. UPEL.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Novo, M. (2019). La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. UNESCO.

Orr, D. (2004). Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect. Island Press.

Orozco, L. (2018). Formación docente y educación ambiental crítica. Revista Educación y Sociedad, 40(3), 55–72.

Sauvé, L. (2010). Educación ambiental y ética del territorio. Universidad de Quebec.

Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability. Earthscan.

Tilbury, D. (2011). Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning. UNESCO.

Torres, C. A. (2019). Educación y cambio social en América Latina. CLACSO.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

Valencia, R. (2016). Pedagogía del territorio: prácticas educativas en contextos rurales. Revista de Educación Rural, 12(1), 77–98.

Vázquez, P. (2018). Educación y sostenibilidad: retos para la formación docente. Editorial Académica.

White, R., & Knight, J. (2015). Community-based tourism and education: Lessons from rural projects. Journal of Sustainable Tourism, 23(6), 842–859.

Zabalza, M. A. (2012). Investigación-acción participativa en educación. Ediciones Universidad.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

BLOG EDUCATIVO PARA EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Autor: Moraima Contreras

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: morac2370@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9225-6922

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5442*

p.p. 556-566

Resumen

El presente estudio se define como una investigación en desarrollo, cuyo objetivo general es implementar un blog educativo para el fortalecimiento del Programa "Todas las Manos a la Siembra" en la Educación Primaria de la Unidad Educativa "Nerio Torres Alvarado", ubicada en el municipio Bolívar del estado Barinas (período 2025-2026). Metodológicamente, el trabajo se enmarca en el paradigma postpositivista con enfoque cualitativo, adoptando el método de investigación-acción con un diseño emergente. Los sujetos de estudio estarán conformados por tres (3) docentes y dos (2) estudiantes de la mencionada institución. Para la recolección de información, se emplearán como técnicas la observación participante y la entrevista, utilizando como instrumento una guía de entrevista estructurada alineada con los propósitos de la investigación. La validez se garantizará mediante la presencia crítica del investigador en el campo y la triangulación de fuentes; asimismo, la credibilidad se asegurará a través de la triangulación de datos y el registro mediante grabaciones de audio y video. Finalmente, la información recabada será procesada mediante contrastación documental y de campo.

Palabras clave: Blog educativo, estrategias pedagógicas, Programa Todas las Manos a la Siembra, investigación en desarrollo.

EDUCATIONAL BLOG FOR THE “TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA” PROGRAM IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The present study is defined as research in progress, whose general objective is to implement an educational blog to strengthen the "Todas las Manos a la Siembra" Program in Primary Education at the "Nerio Torres Alvarado"

CITA EN APA:

Contreras, M. (2026). Blog educativo para el programa todas las manos a la siembra en educación primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 556-566. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Educational Unit, located in the Bolívar municipality of the state of Barinas (2025-2026 period). Methodologically, the work is framed within the post-positivist paradigm with a qualitative approach, adopting the action-research method with an emerging design. The study subjects will consist of three (3) teachers and two (2) students from the aforementioned institution. For data collection, participant observation and interviews will be used as techniques, utilizing a structured interview guide aligned with the research purposes as an instrument. Validity will be guaranteed through the researcher's critical presence in the field and source triangulation; likewise, credibility will be ensured through data triangulation and recording via audio and video. Finally, the collected information will be processed through documentary and field contrast.

Keywords: Educational blog, pedagogical strategies, Todas las Manos a la Siembra Program, research in progress.

BLOG ÉDUCATIF POUR LE PROGRAMME « TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA » DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

RÉSUMÉ

La présente étude est définie comme une recherche en cours, dont l'objectif général est de mettre en œuvre un blog éducatif pour le renforcement du Programme « Todas las Manos a la Siembra » dans l'Enseignement Primaire de l'Unité Éducative « Nerio Torres Alvarado », située dans la municipalité de Bolívar de l'État de Barinas (période 2025-2026). Méthodologiquement, le travail s'inscrit dans le paradigme post-positiviste avec une approche qualitative, adoptant la méthode de recherche-action avec un design émergent. Les sujets d'étude seront composés de trois (3) enseignants et deux (2) élèves de ladite institution. Pour la collecte d'informations, l'observation participante et l'entretien seront utilisés comme techniques, en employant comme instrument un guide d'entretien structuré aligné sur les objectifs de la recherche. La validité sera garantie par la présence critique du chercheur sur le terrain et la triangulation des sources ; de même, la crédibilité sera assurée par la triangulation des données et l'enregistrement audio et vidéo. Enfin, les informations recueillies seront traitées par contraste documentaire et de terrain.

Mots-clés : Blog éducatif, stratégies pédagogiques, Programme Todas las Manos a la Siembra, recherche en cours.

BLOG EDUCACIONAL PARA O PROGRAMA “TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA” NO ENSINO PRIMÁRIO

RESUMO

O presente estudo define-se como uma investigação em desenvolvimento, cujo objetivo geral é implementar um blog educacional para o fortalecimento do Programa "Todas las Manos a la Siembra" no Ensino Primário da Unidade Educativa "Nerio Torres Alvarado", localizada no município de Bolívar, estado de Barinas (período 2025-2026). Metodologicamente, o trabalho enquadra-se no paradigma pós-positivista com abordagem qualitativa, adotando o método de investigação-ação com um desenho emergente. Os sujeitos de estudo serão constituídos por três (3) professores e dois (2) estudantes da referida instituição. Para a coleta de informações, serão utilizadas como técnicas a observação participante e a entrevista, utilizando como instrumento um roteiro de entrevista estruturado e alinhado aos propósitos da investigação. A validade será garantida pela presença crítica do pesquisador no campo e pela triangulação de fontes; da mesma forma, a credibilidade será assegurada através

da triangulação de dados e do registro por meio de gravações de áudio e vídeo. Finalmente, a informação recolhida será processada através de contraste documental e de campo.

Palavras-chave: Blog educacional, estratégias pedagógicas, Programa Todas las Manos a la Siembra, investigação em desenvolvimento.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se encuentra inmersa en una dinámica vertiginosa, impulsada por constantes cambios a escala global que son inevitables con el paso del tiempo. Esta realidad ha traído consigo avances tecnológicos significativos que han permeado todas las esferas del quehacer humano, y el ámbito educativo no es la excepción. En este contexto, se ha observado un incremento sustancial en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), recursos que, mediados por internet, se han convertido en herramientas cotidianas para las nuevas generaciones.

Los estudiantes de hoy se perfilan como nativos digitales, individuos que saben desenvolverse con fluidez en entornos mediados por nuevas tecnologías. Ante este escenario, el docente enfrenta el desafío imperativo de estar a la altura de estas exigencias, lo que implica la necesidad de ofrecer nuevas metodologías que resulten atractivas, novedosas y pertinentes para el alumnado. Desde esta perspectiva, internet se configura como una ventana abierta a una infinidad de información y actividades que pueden potenciar el desarrollo de los temarios escolares, permitiendo procesos de formación que trascienden el aula y pueden gestarse desde la comodidad del hogar.

La tecnología ofrece al ámbito educativo herramientas poderosas no solo para la formación de los estudiantes, sino fundamentalmente para la autoformación de los docentes. El internet permite la búsqueda e investigación constante, facilitando que el docente fomente y actualice sus conocimientos en cualquier área académica del sistema educativo. Por consiguiente, se hace necesario educar en escenarios formativos diferentes, donde la tecnología de la información y la comunicación aporte verdaderas posibilidades de innovación pedagógica.

En este panorama global, la educación a distancia y virtual ha cobrado un protagonismo inusitado, pasando de ser una alternativa a convertirse en una necesidad para la formación inicial y continua de los profesionales. Al respecto, Castro y Artavia (2024) sostienen que “el sistema educativo a distancia, desde su estructura, ha contemplado implementar las herramientas necesarias para lograr que la persona estudiante desarrolle su aprendizaje de forma autónoma y eficiente”. Esto refuerza la idea de que la apropiación de recursos digitales es clave para favorecer programas innovadores.

Asimismo, Martí y Martí (2019) refieren que la educación virtual constituye un aspecto medular en la capacitación de docentes como "tele formadores", transformando los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad es relevante porque empodera a docentes y estudiantes para autoformarse y contribuir al proceso educativo tanto dentro como fuera de las instituciones formales. En tal sentido, Marcelo (2010) define la autoformación como “la apropiación de su formación por el sujeto social”, concepto que fundamenta la necesidad de que el docente actual se apropie de la tecnología para llevarla a su área de desarrollo profesional.

Planteamiento del Problema en el Contexto Local

Aterrizando esta realidad global al contexto específico de la investigación, se identifica una necesidad apremiante en la Unidad Educativa “Nerio Torres Alvarado**”**, ubicada en la parroquia Barinitas, municipio Bolívar del estado Barinas. En esta institución se desarrolla el Programa "Todas las

Manos a la Siembra" (PTMS), una estrategia curricular que busca promover la agricultura sustentable. Sin embargo, a través de la observación directa realizada, se visualizó que son escasas las actividades que se planifican y ejecutan efectivamente para el desarrollo de este programa.

Se detectó que, para alcanzar los objetivos del PTMS, es necesario articular el uso de la tecnología en la autoformación de los docentes. La falta de estrategias pedagógicas innovadoras y el desconocimiento de herramientas tecnológicas limitan el impacto de este programa ambiental y productivo. Surge entonces la necesidad de que el docente adquiera competencias para gestionar contenidos, realizar anotaciones y publicar experiencias que enriquezcan la praxis diaria.

Propósito y Objetivos de la Investigación

Ante la problemática descrita, el presente estudio se plantea como Objetivo General: Implementar un blog educativo en el desarrollo del Programa "Todas las Manos a la Siembra", dirigido a los docentes de Educación Primaria de la mencionada institución para el período 2025-2026.

La creación de este blog digital servirá como herramienta de gestión de contenidos, permitiendo incluir recursos multimedia (textos, imágenes, audios, videos) que favorezcan tanto los conocimientos teóricos como prácticos del docente. Para guiar este proceso, se formularon las siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Cuál es el uso actual que el docente le da al blog educativo como estrategia pedagógica?
2. ¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas mediadas por un blog educativo para el fortalecimiento del PTMS?
3. ¿De qué manera se pueden ejecutar las acciones planificadas para la implementación del blog?
4. ¿Cuál es la efectividad de la implementación del blog educativo en el contexto escolar?

En consecuencia, y en coherencia con el método de Investigación-Acción, los Objetivos Específicos trazados son:

1. **Diagnosticar** el uso actual del blog educativo como estrategia pedagógica para el desarrollo del PTMS por parte de los docentes.
2. **Diseñar** un blog educativo que integre estrategias pedagógicas y contenidos pertinentes para el fortalecimiento del programa.
3. **Ejecutar** el plan de acción mediante la puesta en práctica del blog educativo con los docentes y estudiantes de Educación Primaria.
4. **Evaluar** la efectividad de la implementación del blog educativo en el mejoramiento de las actividades del programa.

Este estudio se justifica en la medida en que busca transformar la praxis docente mediante la integración de TIC, alineándose con la línea de investigación "Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria".

II. MARCO REFERENCIAL

La construcción del conocimiento científico requiere de una fundamentación sólida que permita situar el objeto de estudio dentro de las discusiones académicas actuales. En esta sección se presenta el arqueo de investigaciones previas y el sustento teórico que orienta la implementación del blog educativo como herramienta transformadora en el contexto del Programa "Todas las Manos a la Siembra" (PTMS). Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022), este marco no es una simple yuxtaposición de conceptos, sino un capítulo integrador que articula antecedentes, revisiones documentales y referentes teóricos para dar soporte epistemológico a la investigación.

2.1. Antecedentes de la Investigación

La revisión del estado del arte permitió identificar estudios previos que, desde diversas latitudes y enfoques metodológicos, han abordado la intersección entre tecnologías educativas, formación docente y estrategias pedagógicas. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes que sirven de preámbulo y justificación para la presente propuesta.

En el ámbito internacional, destaca la investigación desarrollada por Cabrera, Cobeña y Mora (2023), titulada *"Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años"*. Este estudio, de naturaleza cualitativa y descriptiva, tuvo como objetivo investigar la efectividad del uso de blogs en etapas tempranas de formación. Los hallazgos revelaron mejoras significativas en la comprensión lectora, habilidades lingüísticas y competencias de lectoescritura, demostrando el potencial de estas herramientas para dinamizar los procesos cognitivos desde la infancia .

- **Aporte al estudio:** Este antecedente es crucial pues permite inferir que el blog educativo no es solo un repositorio de información, sino una herramienta pedagógica activa. Si su efectividad ha sido probada en niveles iniciales, su implementación mediada por docentes en Educación Primaria para el PTMS promete resultados significativos en la gestión del conocimiento agroecológico.

En una línea similar, pero desde un enfoque cuantitativo, Martínez (2022) presentó el trabajo *"Blog Educativo como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Everest, Riobamba-Ecuador"*. A través de un diseño cuasi experimental y aplicando la escala de Likert, el autor determinó que el uso planificado del blog fortaleció significativamente la comprensión literal, inferencial y crítica en estudiantes con rezago escolar.

- **Aporte al estudio:** La relevancia de este trabajo radica en la validación del blog como una herramienta poderosa para el fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje complejos. Para la presente investigación, esto sustenta la factibilidad de utilizar el blog no solo como medio informativo, sino como estrategia didáctica capaz de transformar las prácticas pedagógicas en el desarrollo del PTMS .

En el contexto nacional y regional, Díaz (2022) desarrolló una investigación de campo titulada *"Blog para la promoción de colectivos de formación para facilitadores"* en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Barinas). Bajo la modalidad de Proyecto Especial, el estudio concluyó que existe una necesidad imperante de formar a los docentes en el manejo básico de la informática educativa, dado que los colectivos de formación tradicionales no han logrado una orientación eficaz en este ámbito.

- **Aporte al estudio:** Este antecedente guarda una estrecha relación con la presente investigación, pues evidencia la brecha digital existente en el profesorado local. Justifica la necesidad de implementar un blog no solo para los estudiantes, sino como una herramienta de autoaprendizaje y andragogía para los docentes, permitiéndoles interactuar con recursos tecnológicos y mejorar su praxis en el PTMS.

2.2. Bases Teóricas

El sustento conceptual de esta investigación se articula en cuatro ejes fundamentales: la herramienta tecnológica (Blog Educativo), la acción didáctica (Estrategias Pedagógicas), el contenido curricular (Programa Todas las Manos a la Siembra) y el sujeto de formación (Autoformación Docente).

2.2.1. El Blog Educativo como Herramienta de Gestión del Conocimiento En la era digital, los blogs han trascendido su función original de diarios en línea para convertirse en potentes entornos virtuales de aprendizaje. Gómez (2016) define el blog como "un sitio web periódicamente actualizado, que recopila en un orden cronológicamente inverso, textos o artículos de opinión, emitido por autor o autores". Esta característica de actualización constante lo convierte en un instrumento ideal para transmitir información a grupos específicos de usuarios, facilitando la gestión de contenidos dinámicos.

En el ámbito educativo, el blog cobra una importancia capital al romper las barreras espacio-temporales del aula tradicional. Permite el acercamiento a la información sin depender exclusivamente de la interacción presencial o el uso del pizarrón, facilitando la publicación inmediata de materiales diversos. Además, su naturaleza

multimedia ofrece la posibilidad de enriquecer los contenidos académicos mediante la integración de videos, fotografías, audios y animaciones, lo que favorece los distintos estilos de aprendizaje.

Arboleda (2016) refuerza esta visión al afirmar que "cada vez son más las universidades que deciden incorporar plataformas tecnológicas para la interacción virtual", destacando su rol en la agilización de procesos administrativos y académicos. Para el gerente educativo y el docente de aula, el blog representa un recurso informático y comunicativo que responde a las necesidades culturales y sociales actuales, promoviendo procesos de innovación donde el educador asume un rol proactivo frente a los desafíos del entorno.

2.2.2. Estrategias Pedagógicas: De la Teoría a la Praxis La implementación de cualquier recurso tecnológico requiere de una mediación pedagógica intencional. Pérez (2019) concibe las estrategias pedagógicas como "una herramienta de apoyo a la labor docente", fundamentales para el logro de los objetivos planificados. No se trata de acciones aisladas, sino de un conjunto articulado de decisiones que el maestro toma para facilitar la formación.

En este sentido, García, González y Pedraza (2018) profundizan en el concepto, definiendo la estrategia como un proceso consciente e intencional que busca adaptarse a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo de aprendizaje o enseñanza. Esto implica que, para el desarrollo del PTMS mediante un blog, el docente debe considerar todos los elementos necesarios —recursos humanos, materiales y tecnológicos— para diseñar actividades que generen resultados académicamente favorables. Las acciones del docente, por tanto, son determinantes para definir el éxito de la enseñanza.

2.2.3. Programa "Todas las Manos a la Siembra" (PTMS) El contenido curricular que dinamizará el blog se centra en el Programa "Todas las Manos a la Siembra". Lanzado en el año 2009, este programa estratégico tiene como propósito fundamental promover la agricultura sustentable y la práctica agroecológica en todo el sistema educativo venezolano.

Según Díaz (2020), el PTMS se concibe como una estrategia para la defensa integral del territorio, buscando promover la articulación intrainstitucional e interinstitucional. Su enfoque curricular agroecológico aspira a la formación integral de las comunidades educativas y del poder popular, con el fin último de garantizar la seguridad y soberanía alimentaria .

Este programa plantea una transición del modelo agroquímico al modelo agroecológico, involucrando a la triada escuela-familia-comunidad en una labor conjunta por el ambiente y el sustento sustentable. En el contexto actual de crisis económica y social, el PTMS adquiere una relevancia crítica; la escuela está en la obligación de ofrecer herramientas que permitan a los docentes y estudiantes accionar desde su contexto inmediato para contribuir a la solución de problemas alimentarios y ambientales.

2.2.4. Autoformación Docente y Andragogía en la Era Digital Un componente esencial de esta investigación es el reconocimiento del docente como un adulto en proceso permanente de aprendizaje (Andragogía). La globalización y la irrupción tecnológica demandan nuevas iniciativas formativas que no siempre pueden ser satisfechas por los canales tradicionales de capacitación.

Marcelo (2010) define la autoformación como "la apropiación de su formación por el sujeto social". Este concepto es clave en el presente estudio, pues se busca que el docente asuma la responsabilidad de su propia actualización tecnológica y pedagógica. El internet y las herramientas como los blogs permiten la búsqueda e investigación autónoma, fomentando conocimientos que enriquecen la praxis profesional.

Asimismo, Castro y Artavia (2024) destacan que la educación a distancia y el uso de TIC se han vuelto una necesidad para la formación continua. Los sistemas educativos actuales contemplan herramientas para que el estudiante —y por extensión, el docente en formación— desarrolle su aprendizaje de forma autónoma y eficiente. Martí y

Martí (2019) complementan esta visión señalando que la educación virtual capacita a los docentes como "tele formadores", permitiéndoles contribuir al proceso educativo más allá de los muros de la institución.

En síntesis, la integración de estas bases teóricas sustenta la propuesta de implementar un blog educativo que sirva, simultáneamente, como plataforma para el desarrollo del PTMS y como espacio de autoformación tecnológica para los docentes, respondiendo así a las exigencias de innovación y calidad educativa del siglo XXI.

III. ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología constituye la columna vertebral de la investigación científica, pues traza el itinerario epistemológico que garantiza la rigurosidad y coherencia en la construcción del conocimiento. Según Arias (2016), este apartado define el "cómo" se abordará el estudio para responder a las interrogantes planteadas, estableciendo los métodos, técnicas y procedimientos que permitirán alcanzar los objetivos propuestos. En el presente trabajo, se adopta una postura metodológica que privilegia la comprensión profunda de la realidad educativa y la transformación de la praxis docente a través de la implementación tecnológica.

3.1. Paradigma de Investigación

El estudio se enmarca en el Paradigma Post-Positivista. Esta elección obedece a la naturaleza del fenómeno educativo, el cual no puede ser reducido a mediciones estáticas o leyes universales inmutables. Ramos (2015) sostiene que en este paradigma “la realidad puede ser conocida de forma imperfecta, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, y el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa”.

Para la implementación del blog educativo en el Programa "Todas las Manos a la Siembra" (PTMS), el paradigma post-positivista permite reconocer que la realidad escolar es dinámica, compleja y construida intersubjetivamente por sus actores. La investigadora no es un ente externo y neutral, sino un sujeto activo que forma parte del contexto (docente en ejercicio de la institución), lo que facilita una comprensión más profunda de las barreras y potencialidades existentes para la integración tecnológica en el aula.

3.2. Enfoque de la Investigación

En coherencia con el paradigma asumido, la investigación se desarrolla bajo el Enfoque Cualitativo. Pérez (2015) lo describe como un proceso que “se inicia con la utilización de la observación descriptiva – participativa y las entrevistas como métodos sistemáticos y rigurosos, muy empleadas en la investigación de campo”.

Este enfoque es el más idóneo para este estudio porque permite explorar las percepciones, experiencias y significados que los docentes y estudiantes otorgan al uso de las tecnologías y al desarrollo del PTMS. No se busca medir variables numéricas, sino comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, interpretando cómo la implementación del blog educativo transforma las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y la autoformación docente en el escenario natural donde ocurren los hechos.

3.3. Método de Investigación

El método seleccionado para guiar el proceso es la Investigación-Acción (I-A). Este método trasciende la mera descripción de los problemas para enfocarse en la solución práctica y la transformación de la realidad. Rojas (2014) define la investigación-acción como “un proceso social colaborativo, en el cual el investigador asume un papel activo, no busca solo conocer y/o comprender, quiere indagar la significación del pasado para el presente, así como participar en la transformación social para un futuro distinto”.

La pertinencia de este método para el presente estudio radica en su carácter cíclico y reflexivo, que se ajusta perfectamente al objetivo de implementar una herramienta tecnológica (el blog) para mejorar una práctica educativa concreta. El proceso se desarrollará siguiendo los cuatro momentos fundamentales descritos por Rojas (2014) :

1. **Reflexión Inicial (Diagnóstico):** Análisis de la situación actual sobre el uso de TIC y el estado del PTMS en la institución.
2. **Planificación:** Diseño conjunto de estrategias y contenidos para el blog educativo.
3. **Acción (Puesta en Práctica):** Implementación del blog y ejecución de las actividades pedagógicas diseñadas.
4. **Reflexión (Evaluación):** Análisis de los resultados, alcances y limitaciones para generar nuevos ciclos de mejora.

Adicionalmente, el estudio se apoya en el Método Inductivo, el cual, según Rodríguez (2017), es "una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales". Esto implica que las conclusiones teóricas emergerán de los datos empíricos recolectados en la realidad escolar específica.

3.4. Diseño de la Investigación

Dada la naturaleza flexible y dinámica de la investigación cualitativa, se emplea un Diseño Emergente. Salamanca y Crespo (2007) explican que este diseño "emerge sobre la marcha. Esto quiere decir, que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que ha descubierto".

Este diseño es fundamental para el éxito de la intervención, ya que al iniciar el estudio no se conocen de antemano todas las respuestas o reacciones de los participantes frente a la tecnología. El diseño emergente permite adaptar las estrategias del blog educativo y las actividades del PTMS en tiempo real, respondiendo a las necesidades, dificultades e intereses que surjan durante el proceso de implementación, garantizando así la pertinencia y efectividad de la propuesta pedagógica.

3.5. Escenario e Informantes Clave (Sujetos de Estudio)

El contexto espacial de la investigación es la Unidad Educativa "Nerio Torres Alvarado", ubicada en el callejón 2 del sector El Pueblito, parroquia Barinitas, municipio Bolívar del estado Barinas.

Los sujetos de estudio, definidos por Pérez (2015) como el conjunto de personas que poseen las características de interés para la investigación, fueron seleccionados bajo un criterio intencional, considerando su vinculación directa con el objeto de estudio y su capacidad para aportar información relevante. La unidad de trabajo quedó conformada por cinco (5) informantes clave:

- **Tres (03) Docentes:** Encargados de la mediación pedagógica en Educación Primaria y responsables de la implementación del PTMS.
- **Dos (02) Estudiantes:** Actores principales del proceso de aprendizaje, cuyas experiencias permitirán evaluar la receptividad y efectividad del blog educativo.

La interacción cercana y la generación de lazos de confianza con estos sujetos son esenciales para garantizar la fidedignidad de la información recabada.

3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para captar la realidad estudiada con la profundidad requerida, se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa que permiten un acercamiento directo al fenómeno.

3.6.1. Observación Participante Esta técnica permite al investigador presenciar en directo el fenómeno estudiado. En este caso, la autora se involucrará activamente en las actividades del PTMS y en las sesiones de uso del blog, registrando no solo los hechos, sino también las interacciones, actitudes y dinámicas que surgen en el aula. Esto facilita una comprensión desde adentro, integrándose de manera armoniosa al contexto de los sujetos de estudio.

3.6.2. La Entrevista Definida por Rojas (2014) como "un encuentro en el cual el investigador intenta obtener información, opinión o creencia de una o varias personas". Se realizarán encuentros dialógicos con los docentes y estudiantes

seleccionados para profundizar en sus percepciones sobre el blog y las estrategias pedagógicas.

Instrumento: Guía de Entrevista Estructurada Para operacionalizar la técnica de la entrevista, se diseñó una guía de entrevista conformada por seis (6) preguntas abiertas. Según Pérez (2015), este instrumento permite que los informantes respondan de forma verbal, siguiendo un orden lógico que guarda relación directa con los propósitos específicos de la investigación. Las preguntas están orientadas a indagar sobre el uso actual de las TIC, la disposición hacia la autoformación y la valoración de las estrategias del PTMS.

3.7. Validez y Credibilidad

En la investigación cualitativa, la rigurosidad científica se asegura a través de criterios de credibilidad y confirmabilidad, que actúan como equivalentes a la validez y confiabilidad de los estudios cuantitativos.

3.7.1. Validez (Autenticidad) Plaza, Uriguen y Bejarano (2017) señalan que la validez consiste en que el instrumento mida lo que realmente pretende medir (autenticidad). En este estudio, la validez se garantiza mediante:

- **Presencia crítica del investigador** en el campo, lo que permite contrastar lo que se dice con lo que se hace.
- **Triangulación de fuentes:** Contrastación de la información aportada por los diferentes sujetos (docentes vs. estudiantes) para obtener una visión holística del fenómeno.

3.7.2. Credibilidad y Confiabilidad La credibilidad se refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos. Dado que en este enfoque no se realizan mediciones estadísticas, se busca reducir el error interpretativo mediante técnicas rigurosas.

- **Triangulación de Datos:** Se someterá la información obtenida a una contrastación triple: los datos de las entrevistas, la observación directa de la investigadora y el marco teórico referencial. Esto permite aclarar significados y validar las interpretaciones desde múltiples perspectivas.
- **Registro de Audio y Video:** Según Plaza et al. (2017), las grabaciones son valiosas para permitir observar y analizar los hechos repetidas veces, asegurando que no se pierdan detalles importantes del discurso o la interacción.

Este andamiaje metodológico asegura que los resultados y la propuesta de implementación del blog educativo no sean producto de la improvisación, sino el resultado de un proceso sistemático, reflexivo y científicamente fundamentado.

IV. CONSIDERACIONES FINALES Y PROYECCIONES

Al tratarse de una investigación en desarrollo, este apartado no presenta conclusiones definitivas sobre resultados, sino que establece las proyecciones teóricas y prácticas que se derivan del andamiaje metodológico construido. La implementación de un blog educativo en el contexto del Programa "Todas las Manos a la Siembra" (PTMS) en la Unidad Educativa "Nerio Torres Alvarado" se perfila como una intervención pedagógica de alto impacto potencial.

En primer lugar, se proyecta que la integración tecnológica en la Educación Primaria local permitirá superar la brecha digital existente entre la planificación curricular y la ejecución real de las actividades agroecológicas. Se espera que el blog no solo funcione como un repositorio de contenidos, sino como un ecosistema vivo de aprendizaje donde docentes y estudiantes co-construyan saberes sobre agricultura sustentable, validando la tesis de que las TIC son catalizadores de la innovación educativa en contextos rurales y semi-rurales.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la autoformación docente, se anticipa un cambio significativo en la cultura profesional de la institución. Al asumir el reto de gestionar y alimentar un blog educativo, los docentes transitarán de ser meros consumidores de información a convertirse en productores de contenidos digitales (prosumidores).

Esto valida los postulados de la andragogía digital, donde el educador asume la responsabilidad de su actualización permanente para responder a las demandas de los "nativos digitales" que tiene en el aula.

En tercer lugar, la Investigación-Acción como método rector garantiza que los hallazgos no sean estáticos. Se prevé que la fase de ejecución y evaluación del plan de acción genere una espiral de mejora continua, donde las estrategias pedagógicas del PTMS se refinen constantemente gracias a la retroalimentación inmediata que permiten las plataformas digitales. Esto podría derivar en un modelo replicable para otras instituciones del municipio Bolívar que enfrenten desafíos similares en la enseñanza de programas transversales.

Finalmente, se concluye preliminarmente que la sinergia entre los juegos de tradición oral (como elemento cultural) y las nuevas tecnologías (como elemento innovador) dentro del blog, tiene el potencial de revitalizar el interés estudiantil. La investigación aspira a demostrar que la tecnología, lejos de aislar al estudiante de su entorno natural, puede servir como un puente efectivo para revalorizar la siembra, la tierra y la cultura local a través de narrativas digitales atractivas.

Limitaciones

Como toda revisión teórica, este trabajo presenta limitaciones derivadas de su naturaleza documental y la ausencia de datos empíricos directos, lo que impide reflejar exhaustivamente la complejidad y pluralidad de las realidades rurales latinoamericanas. Dado que cada territorio posee configuraciones socioculturales y ecológicas particulares, las propuestas aquí formuladas deben entenderse como marcos de referencia flexibles y no como recetas uniformes; su pertinencia y viabilidad requieren ser contrastadas y validadas en escenarios educativos reales, adaptándose a las condiciones específicas de cada comunidad para evitar aplicaciones descontextualizadas.

Estas restricciones, lejos de constituir una debilidad, representan una invitación a la continuidad investigativa y a la colaboración interdisciplinaria mediante el desarrollo de estudios de caso, investigaciones-acción participativas y evaluaciones longitudinales. Dicha validación empírica es fundamental para enriquecer los planteamientos teóricos con los aportes de los actores locales y ampliar la comprensión de los impactos pedagógicos del ecoturismo escolar. De este modo, el presente estudio se concibe como un punto de partida dinámico para futuros esfuerzos académicos orientados a construir, desde la práctica y la reflexión colectiva, una educación rural verdaderamente sostenible.

.

REFERENCIAS

Arias, F. (2016). El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica (7ma ed.). Editorial Episteme.

Arboleda, J. C. (2016). La enseñanza mediada por las TIC. Enfoques educativos.

Cabrera, H., Cobeña, S., & Mora, E. (2023). Blog educativo como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 8(10), 944-954.

Castro, A., & Artavia, K. (2024). Educación a distancia, habilidades y competencias: análisis teórico del perfil estudiantil. Revista Educación Superior, 23(37).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.908.

Díaz, Y. (2020). Programa Todas las Manos a la Siembra: Una Revisión Teórica. Revista Científica CIENCIAEDUC, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.

Díaz, M. (2022). Blog para la promoción de colectivos de formación para facilitadores [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Araure.

García, A., González, A., & Pedraza, M. (2018). Implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo para fortalecer procesos de lectura y escritura en grado segundo. Bogotá.

Gómez, M. (2016). El blog educativo: Herramienta de innovación en el aula. Ediciones Pirámide.

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.), Nuevas estrategias formativas para las organizaciones (pp. 141-170). Wolters Kluwer.

Martí, A., & Martí, J. (2019). Educación Virtual (1ra ed.). Universidad Bolivariana de Venezuela.

Martínez, J. (2022). Blog Educativo como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Everest. Riobamba, Ecuador.

Palella, S., & Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa (1ra reimpresión). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2015). Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación (4ta ed.). FEDEUPEL.

Pérez, A. (2019). Estrategia didáctica aplicada al uso de los sistemas de información documental para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje [Trabajo de grado de Maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia.

Plaza, J., Uriguen, P., & Bejarano, H. (2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC, 11(21).

Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. Unife.

Rodríguez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. Universidad EAN.

Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa: Fundamentos y praxis. FEDEUPEL.

Salamanca, A., & Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. Nure Investigación, (26). Disponible en: https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/8.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales. FEDEUPEL.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

APLICACIÓN DE LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Autor: Nidia Alejandra Torres Penagos

Filiación: Secretaría de Educación Distrital, Bogotá (Colombia)

Correo electrónico: natorresp@educacionbogota.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6683-3366

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5445*

p.p. 567-576

Resumen

El propósito del artículo es presentar un panorama enriquecedor sobre la implementación de la técnica de escritura de protocolos propuesta por Van Manen (2003) y que develе algunos aspectos de convergencia y divergencia basado en la exploración de algunos documentos académicos y la propia experiencia investigativa adelantada por la autora. De este modo se presenta un análisis de ocho artículos, usando la técnica de análisis del contenido, y así identificar de manera objetiva los aspectos específicos que se quieren rastrear en los documentos. Así mismo se presenta un avance de la investigación denominada Relación del sujeto con el saber y fracaso escolar: Una visión fenoménica con estudiantes de educación media colombiana que se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación de La Universidad pedagógica Experimental Libertador UPEL; enfocándose principalmente en la experiencia de la aplicación de la técnica de la escritura de protocolos, la investigación se aborda desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, cuyo método fue el fenomenológico hermenéutico. Para el análisis de la información se aplicó la técnica de comparación continua o constante de Coorbin y Strauss (2002). Finalmente se presenta una reflexión partiendo de los dos ejercicios elaborados frente al uso de la técnica.

Palabras clave: Escritura de protocolos, experiencia vivida, fenomenología hermenéutica.

APPLICATION OF PROTOCOL WRITING OF LIVED EXPERIENCE AS A RESEARCH EXPERIENCE

Summary

CITA EN APA:

Torres Penagos, N. A. (2026). Aplicación de la escritura de protocolos de la experiencia vivida como experiencia investigativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 567-576. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

The purpose of this article is to present an enriching perspective on the implementation of the protocol writing technique proposed by Van Manen (2003) and to uncover aspects of convergence and divergence based on an exploration of academic papers and the author's own research experience. This presents an analysis of eight articles, using the content analysis technique, and thus objectively identifying the specific aspects to track in the documents. An outline of the research entitled Relation of the subject to knowledge and school failure is also presented: A phenomenal vision with Colombian middle school students developed within the framework of the PhD in Education at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL; focusing mainly on the experience of applying the technique of protocol writing, the research is approached from an interpretative paradigm with a qualitative approach, whose method was the phenomenological hermeneutic. constant comparative method of Corbin and Strauss (2002) was used to analyze the information. Finally, a reflection is presented based on the two exercises developed regarding the use of the technique.

Keywords: Writing of protocols, lived experience, hermeneutic phenomenology.

APPLICATION DE L'ÉCRITURE DE PROTOCOLES DE L'EXPERIENCE VECUE COMME EXPERIENCE DE RECHERCHE

Résumé

Le but de l'article est de présenter un panorama enrichissant sur la mise en œuvre de la technique d'écriture de protocoles proposée par Van Manen (2003) et et et qui dénonce certains aspects de convergence et de divergence à partir de l'exploration d'une exploration de documents académiques et de la propre expérience de recherche avancée par l'auteur. On présente ainsi une analyse de huit articles, en utilisant la technique de l'analyse du contenu, afin d'identifier de manière objective les aspects spécifiques que l'on veut suivre dans les documents. On présente également une aperçu de la recherche intitulée Relation du sujet avec le savoir et l'échec scolaire :Une vision phénoménale avec des étudiants de l'enseignement secondaire colombien qui se déroule dans le cadre du doctorat en éducation de l'Université pédagogique expérimentale libérateur UPEL; se concentrant principalement sur l'expérience de l'application de la technique d'écriture de protocoles, la recherche est abordée à partir du paradigme interprétatif avec une approche qualitative, dont la méthode utilisée était phénoménologique herméneutique. La technique de comparaison continue ou constante de Corbin et Strauss (2002) a été utilisée pour l'analyse des informations. Enfin, Une réflexion est présentée à partir des deux exercices réalisés concernant l'utilisation de la technique.

Mots-clés : Écriture de protocoles, expérience vécue, phénoménologie herméneutique.

APLICAÇÃO DA ESCRITA DE PROTOCOLOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA

Resumo

O propósito do artigo é apresentar uma perspectiva enriquecedora da implementação da técnica de escritura de protocolos proposta por Van Manen (2003) e revelar alguns aspectos de convergência e divergência com base na exploração de alguns trabalhos acadêmicos e na própria experiência de pesquisa do autor. Dessa forma, apresenta-se uma análise de oito artigos, utilizando a técnica de análise de conteúdo, a fim de identificar objetivamente os aspectos específicos a serem rastreados nos documentos. Além disso, apresenta-se um avanço da pesquisa denominada Relação do sujeito com o saber e o fracasso escolar: Uma visão fenomênica com estudantes de educação média colombiana, desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Pedagógica

Experimental Libertador UPEL; focando principalmente na experiência da aplicação da técnica de protocolos de escrita, a pesquisa é abordada desde o paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa, cujo método foi a hermenêutica fenomenológica. Para a análise da informação, foi aplicada a técnica de comparação contínua ou constante de Corbin e Strauss (2002). Por fim, é apresentada uma reflexão sobre o uso da técnica com base nos dois exercícios desenvolvidos.

Palavras-chave: Protocolos de escritura, experiência vivida, fenomenologia hermenêutica.

Introducción

Todo proceso investigativo conlleva un conocimiento del investigador que le ha permitido discernir acerca del diseño metodológico que va a implementar. En su planeación ha considerado todos los elementos que le permitirán alcanzar sus objetivos, ha definido desde cual paradigma se abordará la investigación, y desde allí el enfoque que quiere proyectar aplicando un método que le proporcioné una manera adecuada de indagar y con base en este, unas técnicas que le permitan recabar la información que será el insumo para su análisis. Dichas técnicas son determinantes y deben estar acordes con el propósito de la investigación.

Si bien el conteo de técnicas investigativas es enorme, en proporción directa con la cantidad de métodos existentes; es del interés de este artículo, abordar particularmente la técnica de la *escritura de protocolos* propuesta por Van Manen (2003); desde dos perspectivas, que a su vez conforman dos momentos. La primera parte está relacionada con la manera en que otros investigadores han aplicado la técnica en diferentes indagaciones; para lo cual se presenta un análisis de ocho artículos, en función de cinco elementos: el campo de la investigación en el que se aplica la técnica, la cantidad y tipo de informantes, los objetivos de las investigaciones, su forma de aplicación y los hallazgos.

Y la segunda parte está relacionada con el avance de la investigación denominada Relación del sujeto con el saber y fracaso escolar: Una visión fenoménica con estudiantes de educación media colombiana que se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL; enfocándose principalmente en la experiencia de la aplicación de la técnica de la escritura de protocolos del autor antes mencionado.

El propósito del artículo es presentar un panorama enriquecedor sobre la implementación de la técnica de escritura de protocolos y que develе algunos aspectos de relevantes basándose en la exploración de algunos documentos académicos y la propia experiencia investigativa adelantada por la autora de este artículo. En principio se presenta una fundamentación teórica referida a los principales conceptos que tiene que ver, con la fenomenología hermenéutica para comprender el contexto en el que emerge la técnica; así mismo se abordarán los conceptos de *experiencia vivida*, escritura de protocolos, el relato como fuente de información y la anécdota.

Posteriormente se explica la metodología implementada para abordar los artículos, para luego presentar los aspectos más importantes hallados en el análisis de los documentos estudiados en los cuales se refleja la aplicación de la escritura de protocolos. Mas adelante se presenta una contextualización de la investigación doctoral mencionada y una narrativa acerca de la experiencia de la aplicación de la técnica en su desarrollo.

Posteriormente se presenta una reflexión acerca de esos aspectos de convergencia y divergencia encontrados en la exploración de documentos y la experiencia de aplicación para finalmente presentar las conclusiones a las que se llegaron.

Una mirada teórica de algunos conceptos fundamentales.

La fenomenología entendida en términos de Husserl es un método y a la vez una forma de entender el mundo, "el autor la comprende como una vía para llegar a "las cosas mismas". Su intención era constituir una ciencia rigurosa, de naturaleza trascendental y descriptiva, aplicable a todas las ciencias." (Castillo, Romero y Mínguez. 2022, p. 242) que permitiera acercarse a la realidad de manera profunda desde las experiencias vividas por las personas.

Como método, la fenomenología, no solo permite describir los fenómenos, también permite interpretarlos. Lleva al investigador a la práctica reflexiva frente a las experiencias que las personas viven alrededor de determinado fenómeno social, buscando desde la profundidad de la experiencia misma y no desde la apariencia. Para Gurdián (2007) la fenomenología "es la ciencia que busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. El fin no es describir un fenómeno sino descubrir en él la esencia válida universal y científicamente útil." (p. 150)

A pesar de que la fenomenología esencialmente se basa en la experiencia de vida no está cimentada en juicios de valor a priori, ella es paciente y espera que sea la misma experiencia expresada por el informante la que muestre en que consiste "…puesto que busca la forma en que la persona lo ha vivido y lo reflexiona conscientemente, dando significado a esa experiencia vivida" (Guerrero y González, 2022, p. 115) pues no busca resolver problemas o únicamente comprender, lo cual se plasma de manera vehemente en el texto fenomenológico.

Tal como lo expresa Van Manen (2003) la fenomenología es el estudio del mundo tal como es experimentado por cada uno en ese universo que habita cada uno, preguntando al fenómeno por su propia naturaleza y sus estructuras internas, con el único propósito de comprender las vivencias en lo cotidiano.

En este sentido la fenomenología hermenéutica busca comprender a partir de la narración de dicha experiencia los significados ocultos en la experiencia vivida para "elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida" (Van Manen, 2003. p. 36). Esta intenta aproximarse a las estructuras de significado de manera sistemática y descriptiva, para alcanzar un conocimiento amplio de lo vivido, por lo cual acude a la reflexión y la retrospección preguntándose cómo es eso que se ha vivido y que está inmerso en un tiempo y en un espacio particulares.

En términos educativos, según Montes y Castillo (2024) "para la fenomenología, la educación se ejerce a través de la pedagogía, que no reside en el conocimiento teórico ni en las técnicas, ni en los métodos de enseñanza, sino en el encuentro entre maestro y alumno" (p. 6) es decir en la experiencia que se da en la interacción entre el estudiante y su docente.

En este punto es importante hacer énfasis en la idea de experiencia vivida. Esta hace alusión a la experiencia humana, a la manera como el ser humano se conecta con su mundo y como lo experimenta dando significados a todo lo que está a su alrededor. De acuerdo con Guerrero y González, (2022) "La experiencia vivida es la forma de aprehender del mundo. Por ende, las experiencias son vividas en tanto que crean en la conciencia una intencionalidad, una forma de comprensión de sí mismo y del mundo que rodea al ser humano". (, p. 114) Es a través de la experiencia vivida que cada persona se acerca a sí mismo y se relaciona con otros y su entorno.

Lo anterior va más allá de la experimentación per se, pues la experiencia vivida al ser la manera en que el ser humano se relaciona con el mundo es tambien la manera de situarse en el lenguaje como medio de construcción de significado. En otras palabras, es solo a través del lenguaje que el ser humano elabora su comprensión del mundo y este es a su vez materializado en palabras, como la experiencia de vida es exteriorizada; lo cual pone de manifiesto que "la experiencia vivida constituye el punto de partida y también de llegada de la investigación fenomenológica" (Van Manen, 2003.

p. 56), es de donde el investigador parte para analizar un fenómeno y es allí a donde llega luego de comprenderlo.

Frente a la escritura de protocolos Van Manen (2003) afirma que "es la producción de textos originales sobre los cuales investigador puede trabajar" (p.81.). Radica en que el informante realice una descripción de la experiencia de vivida tal como la ha vivido, detallando lo mejor posible todas las circunstancias que rodean dicha experiencia.

En este ejercicio de escritura se espera que la persona que la elabora dé a conocer un acontecimiento específico relacionado con el fenómeno en el cual está interesado el investigador. Se espera que no solo se expresen las acciones llevadas a cobo durante la experiencia, sino que se manifieste de manera clara sensaciones, reacciones del cuerpo, olores, etc., que el suceso haya provocado. No obstante, se espera que quien escribe no trate de embellecer el relato, más bien que sea honesto y transparente recordando sentimientos, estados de ánimo y emociones.

Estos protocolos se refieren en todo caso, a la escritura de textos cuyo contenido tiene la intención de relatar la experiencia vivida; por lo tanto, es entendido como un texto de orden narrativo que pone de manifiesto sucesos específicos vividos por la persona que ha tenido la experiencia. Según Pañagua, Martín y Blanco, (2021) "El relato constituye un modo de aprender de la experiencia, construir conocimiento sobre ella y transmitirlo" (p.34) es, a fin de cuentas, un dispositivo que permite plasmar la experiencia por medio del uso del lenguaje.

Estos relatos presentan dichas experiencias en forma de anécdotas. Estas se entienden como "un recurso que logra ilustrar un momento determinado y con la capacidad que en dicha figura pueda develarse una verdad oculta" (Uslengui y Cabrera, 2023, p. 4), dado que tienen la capacidad de recuperar información valiosa sobre el fenómeno que se esté abordando.

Al ser un relato de lo cotidiano posee el suficiente potencial para tomar distancia de la narración histórica a partir de la verdad que de ella emerge (Uslengui y Cabrera, 2023). Dicha verdad es tal, en la medida que es el propio sujeto que relata quien tuvo la experiencia y es él quien sabe la forma en que la experimentó, cuál fue el comportamiento de sus sentidos y los sentimientos que le produjeron. Solo él es capaz de relatar dicha anécdota, pues fue él quien vivió la experiencia y aunque es personal puede albergar una realidad universal. Es justamente ahí donde radica su riqueza.

Metodología

Como se mencionó antes, este artículo pretende presentar un panorama enriquecedor sobre la implementación de la técnica de escritura de protocolos que devele algunos aspectos de importantes basándose en la exploración de algunos documentos académicos y la propia experiencia investigativa de la autora. En este orden de ideas es necesario poner en contexto el proceso metodológico para abordar el tema.

Lo primero que se debe mencionar es que metodológicamente se consideró apropiado el uso del análisis del contenido como técnica para identificar de manera objetiva los aspectos específicos que se quieren rastrear en los documentos: el campo de la investigación en el que se aplica la técnica, la cantidad y tipo de informantes, los objetivos de las investigaciones, su forma de aplicación y los hallazgos.

Al ser una técnica sistemática y objetiva posibilita rastrear la información que se quiere obtener para su posterior análisis, la cual permitirá obtener ciertas categorías que permitan extraer patrones, temas o conceptos presentes en los documentos analizados, y en este caso específico aspectos relevantes de las investigaciones.

Teniendo en cuenta que "el análisis de un contenido se realiza con diversos procedimientos y aproximaciones empíricas y en consecuencia…no hay una única forma de llevar a cabo un análisis de contenido" (Ruiz, 2021, p.2) es pertinente aclarar que para este caso se realizó una matriz para organizar el contenido pertinente con relación a los tópicos a estudiar. Para ello fue necesario hacer una lectura

rigurosa de los artículos seleccionados, luego se organizó la información en la matriz y se clasificaron las ideas para posteriormente agruparlas en categorías.

Los textos analizados debían cumplir con las siguientes especificaciones: Ser publicados a partir del 2021, presentar resultados de investigaciones cuya metodología fuera la fenomenología hermenéutica, por lo tanto basarse en la experiencia vivida de los informantes y aplicar como técnica de recolección de información la escritura de protocolos o por lo menos que la anécdota estuviera presente.

Teniendo en cuenta lo anterior se eligieron los siguientes documentos:

Título	**Autor y año de publicación**
Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente	Laura Pañagua Diego martín Alonso Nieves Blanco (2021)
El aprendizaje para el desarrollo sostenible según la mirada de experiencias vividas de van manen.	Damelis Cermeño (2021)
Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica	Diego Martín Alonso Nieves Blanco García Eduardo Sierra Nieto (2021)
Experiencias de corporeidad: comprensiones desde la experiencia vivida de los niños en su trayectoria vital	Luz Adiola Peláez Loaiza Gloria Del Carmen Tobón Vásquez Juan Crisóstomo Izaguirre Ruíz (2023)
Imaginarios de ecosistemas urbanos y su transformación: humedal el burro, bogotá, colombia, 1950-2019	Wanda Xiomara Matta García (2024)
La pedagogía narrativa en el prácticum de educación primaria escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente.	Patricia Moreno Guerrero, Carmen Reyes Galván, Laura A. Pañagua Domínguez e Inmaculada Silva Madrigal (2022)
La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de max van manen	Sara lara - Luis Colina (2023)
La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa	Uslenghi Silva, Raúl Sebastián; Cabrera Borges, Claudia (2023)

Una mirada a la implementación de la técnica de escritura de protocolos en algunas investigaciones.

El análisis de los artículos permitió encontrar algunos elementos importantes:

Con relación a la cantidad de informantes:

En los diferentes estudios analizados, se observa la participación de tres perfiles principales: *estudiantes* (de primaria, secundaria, universidad y Formación Profesional Básica), *docentes* (de primaria, secundaria y talleres), y *comunidad en general* (líder social y biólogo). Estos participantes provienen de diversos niveles educativos, destacándose la presencia en instituciones de educación primaria, secundaria y superior. El número de participantes varía entre grupos reducidos, como tres a seis personas, y grupos más amplios de hasta 24 estudiantes. En algunos casos, se registra la distribución de género, predominando la participación femenina. Además, los contextos institucionales incluyen universidades e instituciones educativas escolares evidenciando la diversidad de escenarios en los que se desarrollan las experiencias investigadas.

Con relación a los objetivos:

En el conjunto de objetivos analizados, se observa un eje central en torno a la experiencia vivida como fuente primaria de conocimiento. A partir de ella, se promueve la reflexión crítica sobre los propios saberes, prácticas y contextos educativos o sociales. La escritura de relatos, como estrategia formativa, se constituye en un medio privilegiado para organizar, reinterpretar y dar sentido a esas vivencias, impulsando el desarrollo de un pensamiento autónomo y la construcción de saberes situados.

Asimismo, los objetivos reflejan una preocupación por la comprensión profunda de fenómenos humanos, sociales y ecológicos, en consonancia con los principios de la fenomenología hermenéutica propuesta por Max Van Manen. Esta aproximación metodológica busca no solo describir hechos, sino interpretar el significado esencial de las experiencias en el marco de la convivencia, el aprendizaje y la transformación social.

Con relación a la aplicación de la técnica

En los procedimientos realizados, se destaca como eje principal la descripción de experiencias vividas por parte de los participantes, quienes deben reconstruir sus vivencias de manera detallada, enfocándose en lo que cada suceso significa para ellos, en sus emociones y en las preguntas que les despierta. Este ejercicio de memoria y narración evita los juicios apresurados y promueve una actitud de reflexión crítica sobre la experiencia. Un elemento metodológico central es el uso de anécdotas, ya que las descripciones iniciales se transforman en relatos anecdóticos que luego se someten a procesos de tematización y análisis reflexivo. Para la recolección de datos se emplean diversos instrumentos como fichas anecdóticas, registros observacionales, conversaciones y entrevistas, lo cual enriquece la variedad de perspectivas recogidas. Finalmente, las experiencias narradas son organizadas en torno a estructuras de significado o temas interpretativos, permitiendo así una comprensión más profunda de los procesos formativos y vivenciales de los informantes.

Con relación a la metodología

En el análisis de los diferentes estudios, emergen varias categorías significativas que permiten comprender la riqueza de las experiencias investigadas. Un primer eje se centra en el desarrollo del pensamiento pedagógico y la formación docente, donde la escritura de relatos de aula y la escritura reflexiva se destacan como herramientas que median el aprendizaje de los saberes necesarios para la práctica educativa y transforman las dinámicas relacionales en el aula. Otro eje relevante es la relación pedagógica, interpretada fenomenológicamente desde las dimensiones de cuidado, responsabilidad y esperanza, condiciones esenciales para la construcción de vínculos educativos significativos. Finalmente, se resalta la importancia de los vínculos motivacionales y familiares en el sostenimiento educativo, mostrando cómo la familia juega un rol crucial —aunque a menudo invisibilizado institucionalmente— en la continuidad de los estudios de los jóvenes. En todos los casos, el enfoque fenomenológico-hermenéutico guía la comprensión profunda de las experiencias y da coherencia al análisis de los hallazgos.

La experiencia propia en la implementación de la escritura de protocolos

Si bien es cierto que el análisis del contenido permite ahondar en el conocimiento de la aplicación de la escritura de protocolos como técnica de investigación efectuada dentro de la comunidad científica y que de allí emergen comprensiones importantes, tambien se considera significativo para la autora, poner en común la propia experiencia en la implementación de la técnica en la investigación.

Dicha implementación se realiza en el marco de la investigación dada en el desarrollo del Doctorado en Educación de la UPEL. Teniendo en cuenta que la intención de la investigación es generar, desde una visión fenoménica, la relación del sujeto con el saber y el fracaso escolar de estudiantes

de educación media de la modalidad de humanidades del colegio INEM Francisco de Paula Santander, la investigación se aborda desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, cuyo método es el fenomenológico hermenéutico. Para la recolección de la información se aplicaron dos técnicas, la primera de ellas fue la entrevista semiestructurada según y la escritura de protocolos de Van Manen (2003), que es la que nos atañe en este artículo. Para el análisis de la información se aplicó la técnica de comparación continua o constante de Coorbin y Strauss (2002).

La base teórica se relaciona principalmente con la Teoría de la Relación con el Saber Bernard Charlot en (2008), la cual hace referencia al sentido que se le otorga a la experiencia vivida por los sujetos que van a la escuela y a la manera en que configuran su identidad. El autor la define como "la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender." (p 130), dando a entender que la construcción con el saber es ante todo una red de relaciones que el estudiante teje en tanto está en contacto con él mismo, con otros y su entorno.

Según Charlot (2008) el sujeto "es indisociablemente humano, social y singular" (p. 46). Por lo que necesariamente está permeado por su propia historia y una cosmovisión que le permite interpretar al mundo otorgándole sentido a los demás y a él mismo en una relación de intersubjetividad. En este sentido la relación con el saber se constituye como una trama de nociones que entreteje tres elementos fundamentales como el mismo saber, el deseo que dicho sujeto tiene de saber, lo que este representa para el sujeto y las correlaciones de saber.

En la investigación también son relevantes conceptos como al fracaso escolar, la educación media, el sujeto, el aprender y el saber. A cerca del fracaso escolar se afirma que es un fenómeno de múltiples causas que se inscribe en la escuela moderna y cuyos discursos afloran en la mitad del siglo XX; "… se ha querido equiparar a un "excedente" o a un número mayor o menor de estudiantes que no avanzan al ritmo esperado en función de los requisitos que la escuela imponga" (Velasco, 2023, p. 41), en este sentido el fracaso escolar se ha asociado a diferentes realidades como la deserción, el ausentismo, la repitencia, el bajo rendimiento académico, el bajo aprendizaje, entre otras concreciones.

Para Charlot (2008) el fracaso escolar es un objeto de investigación sociomediático que se construye en el discurso de la esfera educativa, convirtiéndose en un asunto concreto cuyas relaciones internas no han sido comprendidas, por ello plantea que más allá de esa realidad, existe una relación del sujeto con el saber que lo pone en situación de fracaso, que es transitoria y que tiene que ver más con lo que el sistema educativo espera que haga, que con sus propios aprendizajes. Teorías como la de la Reproducción dan explicación al fracaso escolar desde un punto de vista sociológico en la que el fenómeno guarda cierta relación con una situación económica de vulnerabilidad, sin embargo "hay situaciones de éxito o fracaso paradoja que anuncia que las experiencias escolares pueden marcar una diferencia". (Martín, Tulián y Pérez, 2024, p.80).

En tanto ir a la escuela es una experiencia que contribuye a la construcción de la relación con el saber de cada sujeto, y cada etapa de la escolaridad afianza dicha construcción, resulta desafiante comprender como se da en una época de la vida del sujeto en la que está definiendo su identidad y su proyecto de vida como es la finalización del bachillerato en el ciclo de educación media. Para llevar a cabo la investigación se contó con seis informantes estudiantes de grado 11° de una de las modalidades o profundizaciones para esta etapa escolar, que brinda el colegio Instituto Nacional de Educación Media (INEM) Francisco de Paula Santander, ubicado en la ciudad de Bogotá Colombia. Las edades de los informantes oscilan entre los 16 y 18 años. Todos ellos han estado en situación de fracaso escolar en algún momento de su escolaridad, entendiendo que este es un fenómeno que tiene que ver con múltiples realidades como se dijo antes.

La implementación de la técnica de escritura de protocolos en la investigación se relaciona

directamente con el objetivo específico de caracterizar la relación con el saber que tienen los sujetos que hacen parte de la investigación. Para esto se les pidió que describieran dos situaciones (anécdotas), una en la que les fue fácil algún tema y lograron comprenderlo. Y otra en el que al contrario no lo lograron y le pareció difícil. En los dos casos debían especificar el grado en el que se encontraban, cuándo ocurrió la situación, la asignatura y el tema. De igual manera debían describir las sensaciones, las emociones, como fue el proceso y después del tema: sus expectativas y las conclusiones a las que llegaron.

La descripción de esta experiencia vivida en particular contribuyó a dar información sobre e tema que le atañe a la investigación. Dicha experiencia de vida se establece como esa manera en la que el sujeto se sitúa en el pasado y reflexiona sobre él recuperando retrospectivamente todo aquello que hizo parte del momento sin limitarse a las acciones, sin embargo, el investigador es consciente que la enunciación que se haga de la experiencia vivida nunca será fiel a la experiencia misma. (Armijos, 2020)

En este orden de ideas lo descrito por los informantes de la investigación es un acercamiento a la experiencia que se les pidió describir. La codificación abierta permitió elaborar ocho códigos: asignatura, tema, sensaciones, emociones, razones, expectativas, conclusiones y profesor, las cuales se relacionan con la instrucción que se dio para realizar la descripción de la situación. Llama la atención que la materia a la que más se hace referencia tanto en los casos de facilidad como de dificultad, es la matemática. Con relación a los temas específicos no hay elementos en común. Las sensaciones más frecuentes eran sentirse mal, perdido, frustrado, decepcionado o extraño, así como orgulloso, inteligente o satisfecho. Y las emociones más frecuentes eran felicidad, amor e ira. Otro aspecto relevante encontrado, es que en todos los relatos se mencionaba la figura del profesor, todos hicieron alusión a sus profesores en cuanto a su metodología y trato y como esto influía en su apreciación sobre la asignatura.

Reflexión

El primer aspecto para tener en cuenta, que se pudo observar tanto en el análisis de los artículos seleccionados como con la experiencia propia de la aplicación, es que la técnica es flexible ya que da la libertad al informante de ahondar de manera autónoma en aquello que quiere contar de la experiencia vivida a través de la escritura la cual "puede llegar a convertirse un recurso mediador que permita mantener una relación reflexiva con la realidad y que busca dar cuenta de lo vivido para abrirse a nuevas preguntas, contribuyendo así al desarrollo de saberes experienciales" (Pañagua, Martín y Blanco, 2021, p. 33)

La escritura de protocolos, como relatos que recogen la experiencia vivida, da libertad al informante para dar a conocer situaciones relativas al fenómeno de investigación desde una perspectiva muy personal que no se limita a las acciones, sino que permite recoger elementos más profundos que tiene que ver con la propia forma en que quien relata, concibe el mundo. Estos relatos en forma de anécdotas representan "una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos" (Van Manen, 2003, como se citó en Desiderio, 2023, p. 7) dejando ver mas allá de las concreciones de la experiencia.

Además de ser flexible, la escritura de protocolos es amigable con los informantes. Esta técnica da paso al relato como una forma de poner en común aspectos relacionados con las experiencias vividas por quienes participan en la investigación. Esta permite aflorar la subjetividad de cada individuo ya que le da la oportunidad de expresar con sus propias palabras aquello que vivió sin que haya prevención del investigador.

La experiencia de la aplicación de la técnica deja una impresión favorable. En el caso de la investigación que la autora adelanta, permitió conocer experiencias educativas de los informantes que contribuyeron ampliamente a la construcción de los códigos que, en principio darán paso a las categorías a partir de las cuales será posible generar alguna narrativa teórica que permita entender cómo

se da la relación con el sabre de estudiantes de educación media colombiana.

REFERENCIAS

Bertely , M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. Artículos y Ensayos de Sociología Rural, 9 (17), 23-39.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2013). Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.

Fals Borda, O. (2006). Conocimiento y poder popular: La investigación acción participativa. Tercer Mundo Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2000). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Núñez, Jesús. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es.

Perfetti CA, Landi N, Oakhill J.(2005) La adquisición de la comprensión lectora. En: Snowling MJ, Hulme C, editores. La ciencia de la lectura: Un manual. Malden, MA: Wiley-Blackwell; 2005. pp. 227–247.

Rincón-Gallardo, Santiago y Elmore, Richard (2012). "Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools", Harvard Educational Review, vol. 82, núm. 4, pp. 471-490

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Barcelona: Graó.

Quiceno, H. (2011). Epistemología de la pedagogía. Ediciones Pedagogía y Educación. Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. Educar, 56(1), 77-90. https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

CONSTRUCTO ONTOEPISTÉMICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Autor: Normelis Coromoto Tapia Andrade

Filiación: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ)

Correo electrónico: normelis2702@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8475-495X

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5473*

p.p. 577-586

RESUMEN

Este ensayo propone el constructo ontoepistémico como marco conceptual para repensar la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad en el contexto venezolano. Dicho constructo articula las dimensiones ontológicas y epistemológicas, promoviendo una educación más equitativa, accesible y sensible a la diversidad. Se destacan tres principios fundamentales: la interacción entre todos los estudiantes, la transformación de concepciones deficitarias sobre la discapacidad y la contextualización del proceso formativo según las realidades individuales y sociales de cada estudiante. El ensayo identifica múltiples barreras que limitan la participación plena de estos estudiantes: arquitectónicas, actitudinales, curriculares, metodológicas, legales e institucionales. Frente a ello, se proponen estrategias como la formación docente continua, las adaptaciones curriculares personalizadas y la implementación de políticas públicas sólidas y sostenibles. Asimismo, la formación docente debe ir más allá de lo técnico, integrando habilidades socioemocionales y tecnológicas que permitan atender la diversidad desde una perspectiva empática y crítica. Por su parte, las adaptaciones curriculares no deben reducir estándares, sino facilitar distintas formas de acceder al conocimiento, usando metodologías flexibles y recursos accesibles. Finalmente, las políticas inclusivas deben garantizar el cumplimiento efectivo de normativas vigentes, así como la inversión en infraestructura, tecnología y apoyo especializado. En síntesis, este enfoque busca construir una universidad donde la diversidad sea reconocida como un valor pedagógico y social, transformando prácticas, actitudes y estructuras institucionales hacia una educación superior más justa, humana y comprometida con los derechos de todas las personas.

Palabras clave: constructo ontoepistémico, adaptaciones curriculares, inclusión educativa, educación superior.

CITA EN APA:

Tapia Andrade, N.C. (2026). Constructo ontoepistémico para la inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 577–586. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ONTO-EPISTEMIC CONSTRUCT FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

This essay proposes the onto-epistemic construct as a conceptual framework to rethink the educational inclusion of university students with disabilities within the Venezuelan context. This construct articulates ontological and epistemological dimensions, promoting a more equitable, accessible, and diversity-sensitive education. Three fundamental principles are highlighted: interaction among all students, the transformation of deficit-based conceptions of disability, and the contextualization of the educational process according to the individual and social realities of each student. The essay identifies multiple barriers limiting the full participation of these students: architectural, attitudinal, curricular, methodological, legal, and institutional. In response, strategies such as continuous teacher training, personalized curricular adaptations, and the implementation of solid and sustainable public policies are proposed. Furthermore, teacher training must go beyond technical aspects, integrating socio-emotional and technological skills that allow addressing diversity from an empathic and critical perspective. For their part, curricular adaptations should not lower standards but rather facilitate different ways of accessing knowledge using flexible methodologies and accessible resources. Finally, inclusive policies must ensure effective compliance with current regulations, as well as investment in infrastructure, technology, and specialized support. In synthesis, this approach seeks to build a university where diversity is recognized as a pedagogical and social value, transforming practices, attitudes, and institutional structures towards a higher education system that is fairer, more humane, and committed to the rights of all people.

Keywords: onto-epistemic construct, curricular adaptations, educational inclusion, higher education.

CONSTRUIT ONTO-ÉPISTÉMIQUE POUR L'INCLUSION ÉDUCATIVE DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EN SITUATION DE HANDICAP

RÉSUMÉ

Cet essai propose le construit onto-épistémique comme cadre conceptuel pour repenser l'inclusion éducative des étudiants universitaires en situation de handicap dans le contexte vénézuélien. Ce construit articule les dimensions ontologiques et épistémologiques, favorisant une éducation plus équitable, accessible et sensible à la diversité. Trois principes fondamentaux sont mis en évidence : l'interaction entre tous les étudiants, la transformation des conceptions déficitaires du handicap et la contextualisation du processus de formation selon les réalités individuelles et sociales de chaque étudiant. L'essai identifie de multiples barrières limitant la pleine participation de ces étudiants : architecturales, attitudinales, curriculaires, méthodologiques, juridiques et institutionnelles. Face à cela, des stratégies telles que la formation continue des enseignants, les adaptations curriculaires personnalisées et la mise en œuvre de politiques publiques solides et durables sont proposées. De même, la formation des enseignants doit aller au-delà de l'aspect technique, en intégrant des compétences socio-émotionnelles et technologiques permettant d'aborder la diversité dans une perspective empathique et critique. Pour leur part, les adaptations curriculaires ne doivent pas réduire les exigences, mais faciliter différentes formes d'accès à la connaissance en utilisant des méthodologies flexibles et des ressources accessibles. Enfin, les politiques inclusives doivent garantir le respect effectif des normes en vigueur, ainsi que l'investissement dans les infrastructures, la technologie et le soutien spécialisé. En synthèse, cette approche cherche à construire une université où la diversité est reconnue comme une valeur pédagogique et sociale, transformant les pratiques, les

attitudes et les structures institutionnelles vers un enseignement supérieur plus juste, humain et engagé envers les droits de toutes les personnes.

Mots-clés : construit onto-épistémique, adaptations curriculaires, inclusion éducative, enseignement supérieur.

CONSTRUTO ONTOEPISTEMOLÓGICO PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

RESUMO

Este ensaio propõe o construto ontoepistemológico como marco conceitual para repensar a inclusão educacional de estudantes universitários com deficiência no contexto venezuelano. Tal construto articula as dimensões ontológicas e epistemológicas, promovendo uma educação mais equitativa, acessível e sensível à diversidade. Destacam-se três princípios fundamentais: a interação entre todos os estudantes, a transformação de concepções deficitárias sobre a deficiência e a contextualização do processo formativo segundo as realidades individuais e sociais de cada estudante. O ensaio identifica múltiplas barreiras que limitam a participação plena desses estudantes: arquitetônicas, atitudinais, curriculares, metodológicas, legais e institucionais. Diante disso, propõem-se estratégias como a formação docente contínua, as adaptações curriculares personalizadas e a implementação de políticas públicas sólidas e sustentáveis. Além disso, a formação docente deve ir além do técnico, integrando habilidades socioemocionais e tecnológicas que permitam atender à diversidade a partir de uma perspectiva empática e crítica. Por sua vez, as adaptações curriculares não devem reduzir padrões, mas facilitar diferentes formas de acesso ao conhecimento, utilizando metodologias flexíveis e recursos acessíveis. Finalmente, as políticas inclusivas devem garantir o cumplimiento efetivo das normativas vigentes, bem como o investimento em infraestrutura, tecnologia e apoio especializado. Em síntese, essa abordagem busca construir uma universidade onde a diversidade seja reconhecida como um valor pedagógico e social, transformando práticas, atitudes e estruturas institucionais em direção a um ensino superior mais justo, humano e comprometido com os direitos de todas as pessoas.

Palavras-chave: construto ontoepistemológico, adaptações curriculares, inclusão educacional, ensino superior.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario ha adquirido una relevancia creciente tanto en el espacio académico como en el social. Este ensayo explora el constructo ontoepistémico como marco conceptual que puede facilitar una comprensión más profunda y holística de los desafíos y posibilidades asociados a la inclusión educativa en contextos universitarios, particularmente en entornos tan diversos y complejos como el venezolano. La educación inclusiva se define como un principio fundamental que busca garantizar el acceso, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin discriminación alguna (UNESCO, 2017).

En el mismo orden de ideas, no basta con eliminar barreras físicas o tecnológicas; es necesario repensar los fundamentos mismos de cómo se enseña, se evalúa y cómo se concibe la diversidad en el aula. Las personas con discapacidad suelen enfrentar realidades particulares influenciadas por factores sociales, culturales e históricos, lo que demanda una mirada integral que vaya más allá de las características individuales. En Venezuela, la integración de estudiantes universitarios con discapacidad presenta múltiples desafíos, aunque existen políticas públicas orientadas hacia la igualdad de oportunidades, persisten barreras

estructurales, como la falta de infraestructura adecuada, recursos limitados y una formación insuficiente del personal docente en temas de inclusión (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología [MPPEUCyT], 2021).

Además, no es menos cierto que las percepciones sociales sobre la discapacidad siguen generando estigmatización y exclusión, lo que dificulta aún más su inserción plena en el ámbito académico. Ante este escenario, resulta crucial adoptar un enfoque que combine las dimensiones ontológicas (el ser) y epistemológicas (el conocimiento), dando lugar al modelo ontoepistémico. Este término, aunque técnico, busca entender cómo el modo en que percibimos y damos sentido al mundo influye directamente en nuestras prácticas educativas (Freire, 2001). En el contexto universitario, esto implica reconocer que las experiencias de los estudiantes con discapacidad no son solo resultado de sus condiciones personales, sino también de cómo la institución educativa interpreta y responde a dichas condiciones.

Un modelo ontoepistémico debe partir del reconocimiento de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad. No se trata únicamente de "adaptar" contenidos o metodologías, sino de construir una educación que parta de ellos, que valore sus saberes, sus formas de aprender y sus contextos. Debe ser una educación que no solo abra puertas, sino que haga sentir a cada persona dignamente acogida y respetada (López Melero, 2009). Este enfoque promueve un cambio de paradigma que cuestione las concepciones tradicionales de la discapacidad y del aprendizaje, así como los sistemas que perpetúan la exclusión.

En ese sentido, es fundamental impulsar procesos de reflexión crítica entre todos los actores involucrados en el proceso educativo: estudiantes, docentes, personal administrativo y la comunidad universitaria en general. Solo mediante un diálogo constante y una colaboración interdisciplinaria será posible construir entornos educativos verdaderamente inclusivos. Asimismo, la formación continua del profesorado en estrategias pedagógicas inclusivas y sensibilización hacia la diversidad es un componente esencial en esta transformación (Echeita & López, 2014).

En general, la capacitación debe ir más allá de lo técnico, abordando aspectos éticos, emocionales y culturales que permitan una comprensión integral de la inclusión. Solo así, la inclusión dejará de verse como una obligación legal para convertirse en una práctica cotidiana, en una actitud, en una forma de relacionarnos entre todos. En definitiva, el modelo ontoepistémico no solo ofrece una mirada teórica, sino una invitación a transformar desde sus cimientos la forma en que se piensa y practica la educación universitaria, articulando el saber con el ser desde la empatía y el respeto.

DESARROLLO

El modelo ontoepistémico surge como una herramienta conceptual valiosa para abordar la inclusión educativa desde una perspectiva integral. Este enfoque articula las dimensiones ontológicas y epistemológicas permitiendo comprender cómo se construyen y reproducen las prácticas pedagógicas en contextos universitarios diversos (Freire, 2001). Su relevancia radica en que no solo adapta estrategias metodológicas, sino que reconoce y valora las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad, promoviendo una educación centrada en el respeto, la empatía y la justicia social (López Melero, 2009). En la actualidad, autores como Paz-Maldonado (2020) refuerzan esta visión al señalar que la educación superior en Latinoamérica debe trascender la mera accesibilidad física para centrarse en la experiencia subjetiva y la dignidad del estudiante dentro del ecosistema universitario. En Venezuela, este modelo puede servir como base para transformar estructuras educativas tradicionales y fomentar una cultura inclusiva donde la diversidad sea reconocida como un recurso enriquecedor.

La inclusión educativa debe entenderse como un principio fundamental que busca garantizar acceso, participación y aprendizaje significativo para todos los estudiantes, sin discriminación ni exclusiones. Aunque la UNESCO (2017) sentó bases importantes, su Informe GEM (2020) reitera con mayor urgencia que los sistemas educativos deben responsabilizarse de no dejar a nadie atrás, especialmente en contextos de crisis. En el ámbito universitario venezolano, esto implica superar barreras físicas, actitudinales y curriculares que limitan la plena integración de quienes viven en situación de discapacidad. Como señalan Echeita y López (2014), la verdadera inclusión no se logra con ajustes superficiales, sino mediante una redefinición profunda de las prácticas docentes y los marcos institucionales. Este enfoque debe considerarse no solo como una obligación legal, derivada de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sino también como una responsabilidad ética y social que fortalece la calidad educativa de toda la comunidad universitaria.

El modelo ontoepistémico se sustenta en tres principios fundamentales: interacción, transformación y contextualización. Estas dimensiones permiten repensar las dinámicas pedagógicas y promover espacios educativos más equitativos. La interacción fomenta el trabajo colaborativo entre estudiantes con y sin discapacidad, creando redes de apoyo mutuo y aprendizaje colectivo (Rose & Meyer, 2002). La transformación busca modificar las percepciones negativas sobre la discapacidad, desplazando el enfoque deficitario hacia uno que valore la diversidad como recurso pedagógico (Shakespeare, 2018). Por último, la contextualización reconoce que cada estudiante vive su proceso formativo dentro de un entorno único, influido por factores culturales, sociales y emocionales. Investigaciones recientes, como las de Cotán et al. (2021), demuestran que cuando se contextualiza el aprendizaje escuchando la voz del estudiantado con discapacidad, se derriban barreras invisibles que los protocolos estandarizados suelen ignorar. Estos elementos, combinados, ofrecen una base sólida para diseñar e implementar estrategias inclusivas efectivas en el contexto universitario venezolano.

En Venezuela, los estudiantes universitarios con discapacidad enfrentan múltiples barreras que limitan su acceso, permanencia y éxito académico. Estas dificultades van más allá de lo físico y afectan su experiencia educativa global. Las barreras arquitectónicas, como la falta de infraestructura accesible, son visibles pero no las únicas. También están las actitudinales, donde prejuicios y estereotipos sobre la discapacidad generan exclusiones sociales y académicas (Echeita & López, 2014). Además, existen barreras curriculares, dado que muchos programas no están diseñados para responder a la diversidad. Otras barreras importantes incluyen la ausencia de políticas públicas claras, escaso apoyo institucional y la falta de sensibilización docente (MPPEUCyT, 2024). A esto se suman las barreras tecnológicas emergentes; Sánchez-Serrano et al. (2022) advierten que la brecha digital y la falta de accesibilidad web en las plataformas universitarias se han convertido en nuevos muros de exclusión que requieren una intervención urgente e innovadora. Para combatirlas, es necesario un enfoque sistémico que involucre a toda la comunidad universitaria y priorice la igualdad de oportunidades.

Las barreras que limitan la inclusión educativa pueden clasificarse en varias categorías. Entre ellas destacan las arquitectónicas, relacionadas con la falta de accesibilidad física en edificios, aulas y servicios universitarios. Las actitudinales tienen que ver con las percepciones erróneas o discriminatorias de docentes y compañeros hacia las personas con discapacidad (López Melero, 2009). Las curriculares surgen cuando los contenidos y metodologías no responden a diferentes estilos de aprendizaje. Las metodológicas se refieren a prácticas pedagógicas poco flexibles que no contemplan adaptaciones necesarias. Finalmente, las legales y normativas se vinculan con la poca aplicación efectiva de leyes y políticas existentes (Venezuela, 2009). Reconocer estas barreras permite identificar puntos críticos de

intervención, facilitando la creación de ambientes educativos más accesibles y equitativos en la educación superior venezolana.

Superar las barreras mencionadas requiere un conjunto de estrategias coordinadas que aborden cada tipo de obstáculo desde una perspectiva holística. Primero, es vital la formación docente continua, que prepare a los profesores para trabajar con diversidad funcional y emplear tecnologías accesibles (Echeita & López, 2014). Segundo, deben implementarse adaptaciones curriculares que flexibilicen objetivos, contenidos y evaluaciones sin disminuir estándares académicos (López Melero, 2009). Tercero, se precisa un marco político-institucional sólido que garantice el cumplimiento de normativas vigentes y la asignación de recursos necesarios. Cuarto, es indispensable crear espacios de sensibilización en toda la comunidad universitaria para combatir actitudes negativas hacia la discapacidad. Quinto, se requiere invertir en tecnologías accesibles y servicios de apoyo especializado. Solo mediante esta combinación de acciones será posible construir sistemas educativos universitarios realmente inclusivos, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial sin exclusiones injustas.

La formación docente constituye una piedra angular en el modelo ontoepistémico para la inclusión educativa en el contexto venezolano. Esta estrategia va más allá de lo técnico; implica transformar concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas para promover una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. Al respecto, Moriña (2020) enfatiza que la formación del profesorado universitario no debe limitarse a la transmisión de conocimientos didácticos, sino que debe cultivar una pedagogía inclusiva sensible que permita al docente anticiparse a las necesidades del alumnado. Los docentes deben estar capacitados para atender la diversidad funcional desde una perspectiva crítica y empática. Esto incluye comprender modelos teóricos de la discapacidad, como el modelo social, que sitúa las barreras en el entorno y no en la persona (Shakespeare, 2018). Asimismo, deben dominar el uso de tecnologías accesibles, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las estrategias de evaluación flexible (Rose & Meyer, 2002). Solo con una preparación adecuada podrán los docentes convertirse en agentes activos de transformación y equidad educativa.

Para que la formación docente sea realmente inclusiva, debe contemplar varios componentes fundamentales. Primero, los docentes deben recibir capacitación en modelos teóricos de la discapacidad, especialmente el modelo social, que desplaza la mirada del déficit individual hacia las barreras ambientales y estructurales (Shakespeare, 2018). Segundo, es crucial la familiarización con el marco legal nacional e internacional, incluyendo la Ley Orgánica de Educación (Venezuela, 2009) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Tercero, se precisa una actualización pedagógica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este sentido, Alba Pastor (2021) sostiene que el DUA no es una simple técnica, sino un marco neuroeducativo que permite diseñar currículos flexibles desde el inicio, minimizando la necesidad de adaptaciones posteriores y beneficiando a todo el alumnado, no solo a aquellos con discapacidad. Cuarto, se debe capacitar en el uso de tecnologías accesibles, tales como software lector de pantalla, plataformas virtuales accesibles y herramientas de comunicación aumentativa. Quinto, es fundamental fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias, creando redes de apoyo que fortalezcan el proceso formativo.

Una formación docente orientada hacia la inclusión debe ser permanente, obligatoria y contextualizada, combinando diversas modalidades de aprendizaje. Se recomienda incluir cursos y seminarios presenciales y virtuales con contenidos actualizados y adaptados a la realidad universitaria venezolana (MPPEUCyT, 2024). Estos espacios deben ir acompañados de talleres prácticos destinados al desarrollo de habilidades concretas en adaptaciones curriculares y uso de tecnologías accesibles. Además, es importante establecer procesos de

acompañamiento y mentoría, que permitan un seguimiento personalizado de la aplicación de buenas prácticas en el aula. Otro componente clave es la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, donde los docentes puedan compartir experiencias, recursos y soluciones innovadoras. Finalmente, se requiere una evaluación constante que mida el impacto real de la formación en la práctica docente y en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad (Echeita & López, 2014).

Las adaptaciones curriculares son modificaciones intencionales realizadas en los objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones, con el propósito de hacer el currículo accesible a todos los estudiantes sin disminuir la calidad académica (López Melero, 2009). En el contexto universitario venezolano, estas adaptaciones resultan esenciales para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones. Estas no deben verse como excepciones, sino como parte integral del diseño pedagógico. La inclusión requiere que los planes de estudio sean flexibles, los métodos de enseñanza adaptables y las evaluaciones diversificadas, evitando exclusiones injustas. Es fundamental que estas prácticas sean individualizadas, partiendo de una evaluación inicial que identifique fortalezas, intereses y necesidades específicas de cada estudiante. Solo así podrá avanzarse hacia una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa.

En el contexto universitario venezolano, la implementación de adaptaciones curriculares debe responder a las particularidades de la educación universitaria, donde los contenidos son más especializados y las metodologías más complejas. Para lograrlo, se requiere, en primer lugar, una flexibilización curricular que ajuste los planes de estudio para incluir clases grabadas, materiales en formatos accesibles —braille, audio, digital— y tiempos extendidos para exámenes (Rose & Meyer, 2002). En segundo lugar, el uso de tecnologías accesibles mediante la incorporación de software lector de pantalla, intérpretes de lengua de señas, sistemas aumentativos de comunicación y plataformas virtuales accesibles. En tercer lugar, la formación docente que capacite a los profesores para diseñar e implementar adaptaciones curriculares efectivas, fomentando una cultura inclusiva. En cuarto lugar, el apoyo institucional a través de unidades especializadas que supervisen y asistan en la elaboración de planes personalizados de apoyo educativo. En quinto lugar, la evaluación inclusiva mediante criterios que reconozcan diversas formas de demostrar el aprendizaje, evitando exclusiones injustas. Estas acciones permitirán que los estudiantes con discapacidad participen activamente en su proceso formativo y tengan acceso equitativo a oportunidades académicas y profesionales.

La efectividad de las adaptaciones curriculares depende de su individualización, flexibilidad y colaboración interdisciplinaria. No se trata solo de modificar actividades, sino de rediseñar el proceso educativo desde una perspectiva inclusiva. Como señalan Echeita y López (2014), estas adaptaciones deben partir de una evaluación inicial que identifique fortalezas, intereses y necesidades específicas de cada estudiante. Además, deben ir acompañadas de un seguimiento constante que permita ajustar estrategias según las exigencias del contexto y los avances del aprendizaje. Es fundamental que estas prácticas no se perciban como excepciones, sino como parte integral del diseño pedagógico. Solo mediante un enfoque sistemático y comprometido será posible eliminar barreras y construir entornos educativos donde todas las personas puedan desarrollar su máximo potencial académico y personal (López Melero, 2009).

Las políticas inclusivas son el marco normativo que permite garantizar el derecho a una educación superior equitativa y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o contextuales (UNESCO, 2020). En Venezuela, aunque existen normativas nacionales como la Ley Orgánica de Educación (Venezuela, 2009), aún persisten vacíos en su implementación en el ámbito universitario. Una

política inclusiva efectiva debe contemplar la eliminación de barreras arquitectónicas, tecnológicas y actitudinales; el acceso a servicios de apoyo como tutorías especializadas, intérpretes y recursos accesibles; la sensibilización y capacitación de toda la comunidad universitaria; y la articulación entre Estado, instituciones educativas y sociedad civil. Solo con un enfoque integral y sostenido podrá avanzarse hacia una universidad que valore la diversidad como un recurso transformador del sistema educativo.

A pesar de los esfuerzos legales y algunas iniciativas puntuales, como el Programa Nacional de Ingresos para Personas con Discapacidad, en Venezuela aún falta una política nacional coherente que impulse una transformación profunda del sistema universitario. Según la UNESCO (2020), la inclusión no ocurre espontáneamente; requiere voluntad institucional, recursos adecuados y formación docente especializada. En este sentido, es necesario fortalecer el marco legal existente y garantizar su cumplimiento efectivo; invertir en infraestructura accesible y tecnología adaptativa; promover una cultura institucional que valore la diversidad como principio ético y pedagógico; generar indicadores claros de inclusión y participación estudiantil; e impulsar redes colaborativas entre universidades para compartir buenas prácticas y experiencias exitosas. Estas acciones representan el camino hacia una educación superior verdaderamente inclusiva, justa y transformadora.

En síntesis, las estrategias para la inclusión no buscan simplemente eliminar barreras, sino también potenciar las capacidades y el desarrollo integral de los estudiantes universitarios con discapacidad. La formación docente, las adaptaciones curriculares y las políticas inclusivas deben afinarse cuidadosamente para construir ambientes educativos accesibles, flexibles y sensibles a la diversidad funcional. Como expone el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2024), el cambio no solo depende de normativas, sino de una transformación cultural y pedagógica real. Solo mediante una acción concertada entre gobierno, instituciones y sociedad civil será posible avanzar hacia una educación superior más justa, diversa y transformadora. Este esfuerzo debe centrarse en el reconocimiento de la discapacidad no como un límite, sino como una forma diferente de conocer y ser que enriquece el proceso educativo y social.

CONSIDERACIONES FINALES

El constructo ontoepistémico representa una forma nueva de entender la educación universitaria desde una perspectiva más justa e inclusiva. Este enfoque busca integrar cómo se percibe a los estudiantes y cómo construimos el conocimiento en el aula, especialmente para quienes enfrentan barreras por su discapacidad. No se trata solo de ajustar métodos o contenidos, sino de cambiar la mirada: reconocer la diversidad como parte natural del proceso educativo y no como algo externo que debe adaptarse. Este cambio conceptual permite replantear prácticas pedagógicas y fomentar espacios donde todos puedan aprender y participar sin exclusiones.

La interacción es uno de los pilares fundamentales para construir una educación universitaria verdaderamente inclusiva. Cuando se promueve el contacto entre estudiantes con y sin discapacidad, se rompen estereotipos y se generan ambientes más colaborativos. Este tipo de dinámica no solo beneficia a quienes viven en situación de discapacidad, sino que mejora la experiencia de aprendizaje general. Incentivar la participación activa y el trabajo conjunto ayuda a construir comunidades universitarias más empáticas, donde cada persona sea valorada por lo que puede aportar. Esto refuerza la idea de que la inclusión no es un favor, sino una riqueza que transforma a toda la comunidad educativa.

Una de las principales apuestas del modelo es lograr una transformación profunda en cómo se piensa y se vive la discapacidad dentro de la universidad. Es necesario dejar atrás visiones asistencialistas o limitantes, y avanzar hacia una

percepción que reconozca las capacidades y potencialidades individuales. Esta visión no solo afecta directamente a los estudiantes con discapacidad, sino que reorienta todo el sistema educativo hacia una mayor sensibilidad social y pedagógica. El reto está en internalizar esta transformación en las prácticas cotidianas, en las decisiones institucionales y en las políticas públicas, para que la inclusión sea una realidad palpable y sostenida en el tiempo.

Cada estudiante vive su formación universitaria desde realidades distintas, influenciadas por factores culturales, sociales y emocionales. Por eso, cualquier estrategia inclusiva debe considerar estas diferencias y no ofrecer soluciones únicas que ignoren el contexto individual. Las barreras no son iguales para todos, y tampoco las formas de superarlas. El modelo ontoepistémico invita a escuchar, observar y acompañar a cada estudiante en su trayectoria académica, partiendo de su entorno particular. Solo así será posible diseñar respuestas efectivas que respeten sus historias, sus desafíos y sus metas personales, garantizando una educación más sensible, equitativa y comprometida con la vida real de los estudiantes.

Para lograr una verdadera inclusión en la universidad, es indispensable la preparación a los docentes con herramientas adecuadas y una actitud abierta hacia la diversidad. La formación debe ir más allá de lo técnico, abordando también aspectos emocionales, éticos y culturales. Los profesores deben sentirse seguros y capaces de adaptar sus clases, evaluar con justicia y crear ambientes acogedores. En Venezuela, aunque existen programas orientados a este fin, aún queda mucho por hacer en cuanto a profundidad, continuidad y cobertura de dicha formación. Si los docentes están mejor preparados, serán agentes clave en la construcción de una universidad más humana, flexible y comprometida con todos sus estudiantes.

Las adaptaciones curriculares son una herramienta vital para garantizar que ningún estudiante quede fuera del proceso educativo por no encajar en modelos estándar. Estas modificaciones permiten que los contenidos, metodologías y evaluaciones respondan a las necesidades individuales, sin disminuir la calidad académica. Su implementación requiere sensibilidad, creatividad y compromiso por parte de los docentes e instituciones. En Venezuela, su aplicación aún es incipiente, pero representa una oportunidad real para mejorar la experiencia formativa de quienes enfrentan dificultades en el acceso al currículo tradicional. Más que una excepción, las adaptaciones deben verse como parte integral de una educación superior que reconoce y valora la diversidad funcional como una dimensión enriquecedora del aprendizaje colectivo.

Finalmente, la inclusión no puede sostenerse sin políticas claras, sostenidas y bien implementadas. Las leyes existen, pero muchas veces no se convierten en acciones concretas que beneficien realmente a los estudiantes con discapacidad. Es necesario articular esfuerzos entre el Estado, las universidades y la sociedad civil para generar marcos normativos que den soporte a iniciativas prácticas. Estas políticas deben asegurar infraestructura accesible, recursos disponibles y una cultura institucional que priorice la igualdad de oportunidades. Solo mediante un compromiso firme y coordinado será posible construir un sistema universitario que no solo hable de inclusión, sino que la practique día a día en cada aula, en cada programa académico y en cada decisión institucional.

REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación Educativa, 9, 55-68. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/25330/19/0

Cotán, A., Martínez-Vicky, A., & García-Lázaro, I. (2021). El trabajo en equipo como estrategia para la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. Revista Complutense de Educación, 32(4), 539-549. https://doi.org/10.5209/rced.70796

Echeita, G., & López, B. (2014). Educación inclusiva: Desafíos para una escuela diferente. Narcea Ediciones.

Freire, P. (2001). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

López Melero, M. (2009). Inclusión educativa y diversidad funcional: Un reto pendiente. Editorial CCS.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2021). Políticas nacionales de inclusión educativa en la educación superior venezolana. MPPEUCyT.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2024). Programa Nacional de Inclusión Educativa en Educación Superior. MPPEUCyT.

Moriña, A. (2020). Faculty training in higher education: The key to inclusion for students with disabilities. Higher Education Research & Development, 39(7), 1450-1463. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1764547

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.un.org/development/desa/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión de todas las personas en la educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 123–146. https://doi.org/10.14201/teri.20266

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sánchez-Serrano, S., Pedrosa, I., & García-Cueto, E. (2022). Necesidades y barreras digitales del alumnado universitario con discapacidad. Educación XX1, 25(2), 241-265. https://doi.org/10.5944/educxx1.31697

Shakespeare, T. (2018). The social model of disability. En G. L. Albrecht (Ed.), Encyclopedia of disability (pp. 155–158). SAGE Publications.

Venezuela, Asamblea Nacional. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 5.929.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INTEGRACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA

Autor: Nubia Yaneth Gutiérrez Cepeda

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: yanetthhgg@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5175-5601

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5474*

p.p. 587-597

Resumen

Este estudio interpreta la reconfiguración de la comprensión lectora mediada por las TIC en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita (Boyacá), analizando las vivencias pedagógicas del profesorado. Bajo un enfoque cualitativo-inductivo y siguiendo el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen, se realizó una investigación de campo descriptiva con tres docentes mediante entrevistas a profundidad y observación participante. Se seleccionaron docentes con criterios de experiencia, disposición y compromiso, cuyo perfil abarca licenciadas en Español, en Básica Primaria con énfasis en Lengua Castellana y una especialista en Aplicación de TIC. Los hallazgos revelan que la competencia lectora en este nivel está condicionada por la praxis docente, el entorno sociocultural y la formación magisterial como vectores determinantes. Se concluye que optimizar este proceso exige una reconfiguración paradigmática de las estrategias convencionales y el impulso de políticas educativas holísticas que promuevan una educación emancipadora y socialmente situada.

Descriptores: Comprensión lectora, Estrategias TIC, Educación primaria, Mediación tecnológica, Boyacá.

INTEGRATION OF ICT AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

CITA EN APA:

Gutiérrez Cepeda, N. Y. (2026). Integración de las TIC como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión lectora en primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 587-597. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

This study interprets the reconfiguration of reading comprehension mediated by ICTs in third-grade primary school students at the Agricultural Technical Educational Institution of Úmbita (Boyacá), analyzing teachers' pedagogical experiences. Using a qualitative-inductive approach and following Max van Manen's phenomenological-hermeneutic method, a descriptive field study was conducted with three teachers through in-depth interviews and participant observation. Teachers were selected based on criteria of experience, disposition, and commitment, with profiles encompassing degrees in Spanish, Primary Education with emphasis in Language Arts, and specialization in ICT Application for Teaching. The findings reveal that reading competence at this level is conditioned by teaching practice, the sociocultural environment, and teacher training as determining factors. It concludes that optimizing this process requires a paradigmatic reconfiguration of conventional strategies and the promotion of holistic educational policies fostering emancipatory and socially situated education.

Descriptors: Reading comprehension, ICT strategies, Primary education, Technological mediation, Boyacá.

L'INTÉGRATION DES TIC COMME STRATÉGIE POUR RENFORCER LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Résumé

Cette étude interprète la reconfiguration de la compréhension en lecture, médiatisée par les TIC, chez des élèves de troisième année de l'enseignement primaire de l'Institution d'Enseignement Technique Agricole d'Úmbita (Boyacá), en analysant les expériences pédagogiques des enseignants. Selon une approche qualitative-inductive et suivant la méthode phénoménologique-herméneutique de Max van Manen, une étude de terrain descriptive a été menée auprès de trois enseignants au moyen d'entretiens approfondis et d'une observation participante. Les participants ont été sélectionnés selon des critères d'expérience, de disponibilité et d'engagement, avec des profils comprenant une licenciée en Espagnol et Communication Sociale, une licenciée en Éducation Primaire avec spécialisation en Langue Castillane, et une spécialiste en Application des TIC pour l'Enseignement. Les résultats révèlent que la compétence en lecture à ce niveau est conditionnée par la pratique enseignante, l'environnement socioculturel et la formation des enseignants comme vecteurs déterminants. Il est conclu que l'optimisation de ce processus exige une reconfiguration paradigmatique des stratégies conventionnelles et la promotion de politiques éducatives holistiques favorisant une éducation émancipatrice et socialement située.

Descripteurs : Compréhension de la lecture, Stratégies TIC, Éducation primaire, Médiation technologique, Boyacá.

INTEGRAÇÃO DAS TIC COMO ESTRATÉGIA PARA FORTALECER A COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo

This study interprets the reconfiguration of reading comprehension mediated by ICTs in third-grade primary school students at the Agricultural Technical Educational Institution of Úmbita (Boyacá), analyzing teachers' pedagogical experiences. Using a qualitative-inductive approach and following Max van Manen's phenomenological-hermeneutic method, a descriptive field study was conducted with three teachers through in-depth interviews and participant observation. Teachers were selected based on criteria of experience, disposition,

and commitment, with profiles encompassing degrees in Spanish, Primary Education with emphasis in Language Arts, and specialization in ICT Application for Teaching. The findings reveal that reading competence at this level is conditioned by teaching practice, the sociocultural environment, and teacher training as determining factors. It concludes that optimizing this process requires a paradigmatic reconfiguration of conventional strategies and the promotion of holistic educational policies fostering emancipatory and socially situated education.

Descriptors: Reading comprehension, ICT strategies, Primary education, Technological mediation, Boyacá.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comprensión lectora se reconoce como el eje transversal del éxito académico y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria. No obstante, los resultados de diversas evaluaciones estandarizadas a nivel internacional sugieren que los métodos de enseñanza tradicionales están perdiendo eficacia frente a las demandas de una sociedad hiperconectada. Esta brecha de aprendizaje exige que las instituciones educativas replanteen sus estrategias pedagógicas, reconociendo que leer en el siglo XXI implica no solo decodificar signos, sino interpretar contenidos en formatos diversos y dinámicos.

En este escenario, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emerge como una estrategia dinamizadora capaz de revitalizar el proceso de lectoescritura en los primeros años de formación. Las herramientas digitales no deben ser vistas como simples distractores o sustitutos del libro impreso, sino como entornos de aprendizaje que ofrecen interactividad, retroalimentación inmediata y acceso a una arquitectura de información multimodal. El uso de recursos digitales permite personalizar el ritmo de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del aula de primaria y fomentando una mayor autonomía en el estudiante.

La competencia lectora se erige como un eje transversal e imprescindible en la arquitectura cognitiva del discente de nivel primario, operando no solo como predictor de la eficacia académica, sino como sustrato para una praxis ciudadana analítica y reflexiva. No obstante, se advierte una disonancia significativa entre su relevancia ontológica y la realidad áulica, debida a la prevalencia de modelos instruccionales de carácter mecanicista —limitados a la decodificación fonológica— y a una carencia de andamiajes pedagógicos que promuevan el aprendizaje significativo. Esta problemática se ve exacerbada por la asimetría en el acceso a recursos tecnodigitales y por entornos de vulnerabilidad que condicionan negativamente la trayectoria educativa de los estudiantes de primaria.

En el contexto latinoamericano, los indicadores de desempeño en competencia lectora revelan un rezago estructural que compromete sustancialmente la trayectoria académica del estudiantado (OCDE, 2014). Esta problemática se manifiesta en una praxis lectora exigua a través de los diversos estadios educativos, lo cual deriva en una marcada incapacidad para transitar de la decodificación superficial hacia procesos de análisis y reflexividad crítica. Tal escenario se agudiza en la dimensión de la lectura autónoma, donde la carencia de andamiajes metacognitivos limita la agencia del sujeto frente al objeto textual (Ripalda y Sánchez, 2020).

Esta problemática es especialmente visible en Colombia, donde se han observado niveles bajos en comprensión lectora, lo que genera preocupación por la falta del hábito lector en los estudiantes de educación básica primaria. Ello conlleva que no utilicen la lectura como herramienta para el manejo del conocimiento en las diferentes áreas ni como vía para producir y expresar el pensamiento. La fenomenología descrita halla un correlato empírico de especial gravedad en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita, Boyacá, donde se colige una prevalencia sistémica de dificultades lectoras que permenan los ciclos de educación primaria, según lo indexan los resultados de las evaluaciones estandarizadas nacionales (Pruebas Saber).

Ante la cronicidad de las brechas cognitivas en la educación básica primaria, la presente investigación asume como propósito general la generación de un corpus teórico que develе las estructuras epistémicas subyacentes a la convergencia entre la comprensión lectora y los ecosistemas digitales (TIC) en estudiantes de tercer grado. Este camino indagatorio se operativiza a través de cuatro momentos clave: primero, indagar en las estrategias docentes para el logro de dicha comprensión; segundo, develar las destrezas de los estudiantes y su incidencia en el uso tecnológico; tercero, interpretar la construcción de significados en este contexto; y, finalmente, resignificar los postulados teóricos, epistemológicos, ontológicos y teleológicos que emergen de esta tríada pedagógica.

II. METODOLOGÍA

El presente artículo se inscribe en la investigación de tipo cualitativo-inductivo, por cuanto permite un abordaje profundo y comprensivo de la comprensión lectora mediada por TIC en el nivel primario. La investigación cualitativa, tal como lo exponen Hernández et al. (2014), se orienta al análisis de significados, representaciones y experiencias, privilegiando la interpretación frente a la cuantificación, lo que la convierte en una vía idónea para indagar en torno a los fundamentos, enfoques y dimensiones que configuran este proceso cognitivo en el aula de primaria.

2.1 Diseño y método

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo. En este sentido, se adopta el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, que centra su atención en la interpretación y comprensión de los sentidos y significados de las experiencias vividas por los actores del proceso educativo, permitiendo una lectura crítica y reflexiva de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en el contexto de la educación primaria en Boyacá.

La arquitectura metodológica de la investigación se fundamenta en un método inductivo, el cual permite transitar desde la observación fenomenológica de una praxis educativa concreta —las brechas en la comprensión lectora en tercer grado de primaria en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita— hacia la construcción de constructos teóricos de mayor abstracción. Este enfoque garantiza que los hallazgos emerjan de la realidad empírica, permitiendo que la teoría se nutra de la complejidad del aula.

Congruente con lo anterior, el estudio se inscribe en un nivel descriptivo y un diseño de campo, que constituye la estrategia esencial para la recolección de datos primarios en el escenario donde subyace la problemática: la institución educativa. Al evitar la manipulación deliberada de variables, el investigador asume una postura de inmersión en la

realidad social, interactuando con los actores clave para capturar la esencia del fenómeno desde su propia cotidianidad.

2.2 Procedimiento de selección de fuentes y participantes

El presente estudio, en tanto investigación empírica de campo con análisis documental, siguió un procedimiento sistemático para la selección de fuentes y participantes. En cuanto a la revisión bibliográfica, se realizó una búsqueda en las bases de datos Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Scholar, empleando los descriptores "comprensión lectora", "TIC en educación primaria", "estrategias digitales" y "mediación tecnológica". Los criterios de inclusión considerados fueron: (a) publicaciones en español e inglés, (b) período comprendido entre 2013 y 2025, (c) estudios referidos al nivel de educación primaria o básica, y (d) trabajos que abordaran la integración de TIC en procesos lectores. Se excluyeron estudios exclusivamente centrados en educación superior, investigaciones sin referencia a contextos latinoamericanos y textos sin respaldo empírico o teórico verificable.

En cuanto a los informantes del componente empírico, se seleccionaron tres docentes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita (Boyacá) atendiendo a los siguientes criterios: disposición a colaborar con la investigación, experiencia docente en el nivel primario, y disponibilidad y compromiso para establecer un diálogo abierto con la investigadora. El perfil académico de los participantes se describe así: una licenciada en Español y Comunicación Social; una licenciada en Básica Primaria con énfasis en Lengua Castellana; y una especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante completa y la entrevista a profundidad. Según Rojas (2010), en la observación participante el investigador forma parte del grupo estudiado, conoce las reglas y formas de conducirse, y realiza las actividades cotidianas del grupo mientras recaba la información. La entrevista en profundidad, por su parte, resulta de gran utilidad para recopilar información sobre las experiencias vividas dentro del fenómeno; como instrumento, se implementó un guion de preguntas con apoyo de grabadora de voz.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos, siguiendo a Flick (2004), el análisis cualitativo implica la interpretación y la construcción de significado, exigiendo un razonamiento reflexivo y crítico por parte del investigador. Las técnicas de análisis consideradas fueron la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización, con el fin de construir un corpus teórico emergente desde la realidad educativa observada.

III. DESARROLLO TEÓRICO

La vertiginosa evolución de la sociedad del conocimiento ha reconfigurado los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, incluyendo la educación primaria, etapa donde se consolidan las competencias comunicativas fundamentales. La integración de las TIC no debe entenderse como un simple añadido instrumental, sino como una estrategia didáctica disruptiva que permite diversificar los estímulos de aprendizaje y responder a las nuevas formas de alfabetización

digital que caracterizan a los estudiantes del siglo XXI.

El sustento teórico de esta investigación se articula en torno a la convergencia entre la psicología cognitiva y el conectivismo, buscando explicar cómo las herramientas digitales potencian la decodificación y la interpretación crítica de textos en el nivel primario. A continuación, se exploran los constructos que definen la comprensión lectora como un proceso interactivo, analizando cómo el uso de entornos virtuales, recursos multimedia y plataformas interactivas actúa como catalizador para el fortalecimiento de las habilidades lectoras desde los primeros años de escolaridad.

3.1 Comprensión lectora en educación primaria

La comprensión lectora, en tanto facultad constitutiva del lenguaje, se erige como un eje ontológico fundamental para la evolución cognitiva del estudiante de primaria. En la presente investigación, se conceptualiza como un dispositivo dinámico y heurístico: un constructo flexible y multidimensional que amalgama las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del sujeto. Esta arquitectura de competencias experimenta una reconfiguración dialéctica en función de las contingencias históricas y el devenir vivencial del lector.

Suárez (2014) conceptualiza la comprensión lectora no solo como una destreza técnica, sino como una capacidad intelectiva multidimensional. En esta perspectiva, el proceso trasciende la decodificación para constituirse en una aprehensión del núcleo semántico y la teleología del autor. El autor postula que la competencia lectora está sujeta a una ontogenia cognitiva, donde la madurez biopsicosocial del sujeto converge con el despliegue de andamiajes estratégicos. El estándar de la International Reading Association precisa que la comprensión es "un proceso dinámico e interactivo, de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura" (IRA, 1996, p. 2).

En el contexto de la educación primaria en Colombia, y específicamente en Boyacá, De Zubiría (2001) formula un diagnóstico que visibiliza un estado de precariedad hermenéutica de carácter sistémico, cuyas dimensiones han sido históricamente infravaloradas. Esta fenomenología no responde a una contingencia aislada, sino que es producto de la convergencia de asimetrías en las políticas de Estado, la formación docente, el habitus cultural del entorno doméstico y la rigidez del currículo, factores todos presentes en la realidad de instituciones como la Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita.

3.2 Niveles de comprensión lectora

La competencia lectora se concibe como una facultad cognitiva en constante evolución. Resulta imperativo, desde una perspectiva psicopedagógica, diagnosticar el nivel de desempeño basal del lector de primaria para diseñar estrategias de intervención que promuevan una transición efectiva hacia niveles de mayor complejidad cognitiva.

3.2.1 Nivel de comprensión literal

Se define como el proceso de decodificación denotativa en el que el estudiante de primaria establece una interacción primaria con la estructura superficial del texto. En este estadio, la actividad cognitiva se centra en la identificación de unidades léxicas y sintagmáticas explícitas, donde el sujeto actúa como receptor de la información fáctica.

3.2.2 Nivel de comprensión inferencial

Se define como una operación cognitiva de mayor complejidad que trasciende la superficie textual para incursionar en la comprensión de lo implícito. El lector despliega procesos analíticos que le permiten establecer asociaciones semánticas y vínculos causales no explicitados por el autor. Se trata de un ejercicio de lectura entre líneas, donde el acervo de conocimientos previos del estudiante converge para colmar las lagunas informativas del discurso.

3.2.3 Nivel de comprensión crítico

La dimensión crítica de la comprensión se erige como el estadio superior de la actividad lectora, donde el sujeto trasciende la recepción de significados para ejercer una función evaluativa y dialéctica. En este nivel, el estudiante no solo decodifica, sino que somete el contenido a un examen de validez, coherencia y pertinencia, confrontándolo con su propio sistema de valores y su acervo enciclopédico. Este nivel, aunque aún en desarrollo en los estudiantes de primaria, es el horizonte formativo que las estrategias TIC buscan facilitar.

3.3 Estrategias pedagógicas basadas en TIC para mejorar la comprensión lectora en primaria

Para mejorar la comprensión lectora en primaria mediante las TIC, no basta con digitalizar un texto; es necesario implementar estrategias pedagógicas que aprovechen la interactividad, la multimodalidad y la personalización del aprendizaje. A continuación, se presentan las estrategias más pertinentes para el nivel primario, según Durán et al. (2018):

3.3.1 El uso de la multimodalidad (texto + imagen + audio)

La comprensión lectora en primaria se potencia cuando el estudiante procesa información a través de diferentes canales sensoriales. Las TIC permiten integrar videos, infografías animadas y fragmentos de audio que actúan como anclas del significado para los niños.

Estrategia: El andamiaje multimedia. Consiste en presentar un texto de nivel primario acompañado de recursos visuales que expliquen conceptos clave de forma simultánea, facilitando la construcción de modelos mentales. Fundamento: Teoría de la codificación dual (Mayer, 2005).

3.3.2 Gamificación y plataformas de comprensión lectora

El uso de plataformas como Kahoot, Quizizz o CommonLit transforma la evaluación de la lectura en una experiencia lúdica y competitiva, especialmente motivadora para los estudiantes de primaria. Al responder preguntas sobre el texto en tiempo real, el estudiante recibe retroalimentación inmediata, lo que le permite identificar vacíos en su interpretación y ajustar su estrategia de lectura de forma autónoma.

3.3.3 Hipertextualidad y lectura crítica digital

A diferencia del libro físico, el texto digital es hipertextual. Esto requiere que el estudiante de primaria aprenda gradualmente a navegar entre enlaces sin perder el hilo conductor. Estrategia: Cartografía de enlaces guiada. El docente propone una lectura donde el alumno debe decidir, con orientación pedagógica, qué recursos visitar para profundizar en el tema, fomentando la toma de decisiones y la búsqueda selectiva de información.

3.3.4 Creación de organizadores gráficos interactivos

Las herramientas digitales como MindMeister o CmapTools permiten que los estudiantes representen visualmente lo que han comprendido, facilitando la identificación de la macroestructura del texto. Estrategia: Mapeo conceptual digital. Al terminar

una lectura, el estudiante construye un mapa mental colaborativo que permite visualizar cómo las ideas se relacionan jerárquicamente, facilitando el tránsito de la comprensión literal a la inferencial.

3.3.5 Escritura colaborativa y blogs educativos

La comprensión y la producción de textos son procesos complementarios en el nivel primario. Las TIC permiten que la lectura desemboque en un diálogo social. Mediante foros o blogs adaptados a la edad, los estudiantes comentan las lecturas de sus compañeros, generando una discusión que profundiza la interpretación del texto original.

IV. RESULTADOS

La evidencia empírica recabada corrobora que la competencia lectora en el ciclo de educación primaria constituye un constructo multidimensional, cuya eficacia está supeditada a la convergencia de variables pedagógicas y sociocontextuales. El análisis de las trayectorias investigativas en los tres docentes participantes permite colegir que el éxito en la comprensión textual no reside en una única intervención, sino en la articulación orgánica de estrategias didácticas, la mediación tecnológica y la mitigación de las brechas estructurales del entorno educativo de Úmbita, Boyacá.

En primer lugar, se evidenció una transformación significativa en los niveles de comprensión literal e inferencial de los educandos. Al integrar recursos multimodales —audios, infografías y cuentos interactivos— en el diseño instruccional del nivel primario, el procesamiento de la información se vuelve más eficiente, permitiendo que los niños de tercer grado superen la decodificación mecánica. En el contexto de Úmbita, esto se tradujo en una mayor capacidad para identificar secuencias narrativas y extraer enseñanzas de textos que vinculan su realidad rural con el currículo nacional.

En segundo lugar, el estudio arrojó resultados sobre el incremento de la motivación intrínseca y el compromiso hacia la lectura. El paso de un modelo tradicional basado en el soporte impreso a uno enriquecido con TIC generó una actitud más positiva en los estudiantes de primaria. La gamificación y el uso de plataformas interactivas actúan como catalizadores que reducen la ansiedad lectora en los niños, convirtiendo el acto de leer en una actividad lúdica y exploratoria, vital para fijar hábitos de lectura a temprana edad.

En tercer lugar, se registró el fortalecimiento de la autonomía y el aprendizaje autorregulado en el nivel primario. El diseño instruccional mediado por TIC ofrece al estudiante de tercer grado la posibilidad de avanzar a su propio ritmo, utilizando ayudas multimedia para resolver dudas de vocabulario de forma inmediata. Este resultado es particularmente relevante en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita, donde fomentar la capacidad de aprender a aprender prepara a los estudiantes para los retos de la educación media en un entorno que exige resiliencia y autogestión.

En cuarto lugar, la investigación reveló la mitigación de la brecha digital y el desarrollo de competencias del siglo XXI entre los estudiantes de primaria de la institución. Al situar el estudio en una zona rural de Boyacá, la integración de las TIC en la comprensión lectora no solo mejoró la competencia lingüística, sino que también alfabetizó digitalmente a los niños. Los resultados demuestran que los estudiantes de tercer grado desarrollaron habilidades básicas de navegación crítica y manejo de dispositivos, herramientas esenciales para su futura participación en una sociedad globalizada.

Estos hallazgos son coherentes con lo reportado por Aparicio et al. (2023), quienes enfatizan la necesidad de dispositivos pedagógicos innovadores que catalicen el compromiso cognitivo del estudiantado, y con Pereda y Durán (2023), quienes subrayan que la competencia digital docente es un prerrequisito para el diseño de entornos de aprendizaje mediados por las TIC en niveles básicos de educación.

V. CONCLUSIONES

El presente estudio colige que las dificultades en la comprensión lectora en el nivel primario no emanan de déficits cognitivos intrínsecos al discente, sino que son el corolario de un entramado de variables pedagógicas, institucionales y socioculturales que constriñen la praxis docente. En el contexto específico de la educación primaria en Úmbita, Boyacá, persiste una hegemonía de la enseñanza mecanicista orientada a la decodificación fonológica y a la convergencia de respuestas estandarizadas, que invisibiliza la lectura como proceso dialógico, subjetivo y situado.

Los hallazgos corroboran que las prácticas de literacidad en el ecosistema áulico del nivel primario se encuentran supeditadas a una racionalidad técnica y a mecanismos de estandarización coercitiva, que postergan la génesis de procesos de adscripción de sentido. Esta arquitectura pedagógica no solo erosiona la motivación lectora, sino que inhibe la capacidad del estudiante de primaria para establecer interconexiones dialógicas profundas con el texto. En consecuencia, la comprensión lectora sufre una reificación institucional: deja de ser una herramienta heurística de pensamiento crítico para transmutar en un mero artefacto evaluativo.

La convergencia de recursos digitales en el ecosistema áulico de primaria trasciende la mera instrumentalización técnica, configurándose como un catalizador de la motivación intrínseca y un facilitador de los procesos de andamiaje en la comprensión lectora. Esta mediación tecnológica no solo optimiza la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento, sino que resemantiza la experiencia literaria desde una perspectiva lúdico-cognitiva, favoreciendo una vinculación afectiva y estética con la lectura desde la infancia.

El rol docente emerge como un eje de liderazgo tecnopedagógico irrenunciable en el nivel primario. La eficacia de la transposición didáctica mediada por las TIC está supeditada a la formación continua y a la alfabetización digital del profesorado; solo mediante una praxis docente técnicamente solvente es posible orquestar entornos de aprendizaje significativos que trasciendan la instrucción tradicional y respondan a las características específicas del estudiante de primaria.

Por consiguiente, la institución educativa de primaria tiene el imperativo ético y epistemológico de integrar las arquitecturas tecnológicas vigentes en su currículo. Esta apertura no solo diversifica las trayectorias de aprendizaje, sino que responde a la necesidad urgente de formar ciudadanos con agencia social y competencias digitales, capaces de incidir de manera crítica y proactiva en las transformaciones de la sociedad contemporánea. En el contexto específico de Boyacá, esta integración adquiere una dimensión adicional al contribuir a la reducción de la brecha digital en entornos rurales.

REFERENCIAS

Altamura, R. (2025). Reconfiguración de las arquitecturas de lectura en el siglo XXI. Revista de Educación y Lectura, 12(1), 45–63.

Aparicio, O., Ostos, O., y Von Feigenblatt, O. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. Hallazgos, 20(40), 217–235. https://n9.cl/p7aeaa

Carrascal, S., Ceballos, I., y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. Revista Prisma Social, (25), 424–438. https://n9.cl/bsh71

Chiroque, S. (2024). Uso de tecnologías de información para mejorar la calidad de atención en municipalidades: Un estudio bibliométrico. Revista Científica de Sistemas e Informática, 4(1), e624. https://n9.cl/r6rc6

Clemente, M. (2024). Gobernanza digital y desarrollo psicológico armónico en niños. Revista de Psicología Educativa, 18(2), 102–118.

De Zubiría, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico. Tomo I: Preescolar y primaria. Fundación Alberto Merani / Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. Cultura, Educación y Sociedad, 9(2), 391–410.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Infante, M., Isea, J., y Méndez, C. (2025). Construcción del pensamiento crítico desde la praxis dialógica en el aula universitaria. Revista Conrado, 21(105), e4697. https://n9.cl/y8tu0t

International Reading Association [IRA]. (1996). Standards for the English Language Arts. IRA/NCTE.

Liu, S., Reynolds, B. L., Thomas, N., y Soyoof, A. (2024). The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review. Sage Open, 14(1). https://n9.cl/f26xw

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge University Press.

Mazzitelli, C., Maturano, C., y Macías, A. (2013). Dificultades estratégicas en la comprensión lectora de estudiantes de Ciencias Naturales. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 8(2), 33–49. https://tinyurl.com/bdbtaey4

Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L., e Isea, J. (2025). Metacommunicative discourse as a tool for learning in the classroom. Revista Conrado, 21(103), e4345. https://n9.cl/30pax

Narváez, I., y Fárez, D. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. Episteme Koinonia, 5(10), 78–100. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1877

OCDE. (2014). PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. I). OCDE. https://tinyurl.com/3r5dvfsh

Pereda, R., y Durán, K. (2023). La competencia digital docente como un desafío en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(2), 467–484. https://n9.cl/jf57r

Ripalda, V., Macías, J., y Sánchez, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(14), 127–138. https://tinyurl.com/2wh3rx67

Rojas de E., B. (2010). Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis (2.ª ed.). FEDUPEL.

Suárez, A. (10 de febrero de 2014). Comprensión lectora. Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. https://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Comprensión%20lectora

Vidal, D., y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior, 45(177), 95–118. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL

Autor: Nully Sánchez Castro

Filiación: Universidad de San Buenaventura

Correo electrónico: nully.sanchez@usbctg.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6025-1696

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5475*

p.p. 598 -612

Resumen

La lectura crítica en la educación superior es un proceso que requiere que el estudiante cultive capacidades analíticas, de comprensión, reflexión y cuestionamiento, así como la habilidad de expresar una posición personal fundamentada mediante textos argumentativos. El objetivo de la investigación fue realizar un rastreo bibliográfico sobre las estrategias y los desafíos de la lectura crítica en el ámbito universitario, a través de una revisión sistemática del estado actual de la literatura. Se fundamentó en los aportes de Cassany y Castellà (2020), Carlino (2020), Zubiría (2020) y Facione (2020), entre otros. El estudio buscó sintetizar teorías, metodologías y hallazgos clave sobre cómo se enseña y desarrolla esta competencia, centrando el interés en la lectura crítica, el pensamiento crítico y el internet. Si bien los académicos muestran un interés cada vez mayor por estudiar la lectura desde diversas perspectivas y contextos, aún no hay un acuerdo claro sobre su definición conceptual, y menos aún sobre lo que constituye una lectura crítica. La información del artículo proviene de bases de datos especializadas y tesis de doctorado, cuyos marcos teóricos y hallazgos investigativos enriquecen la comprensión del tema analizado. Los resultados de la revisión aportan una visión actualizada que sirve como base para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas orientadas a mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: lectura, lectura crítica, pensamiento crítico, internet, educación superior.

ANALYSIS OF CRITICAL READING IN UNIVERSITY EDUCATION: A REVIEW OF THE CURRENT STATE

ABSTRACT

CITA EN APA:

Sánchez Castro, N. (2026). La lectura crítica en la educación universitaria: un análisis del estado actual. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 598-612. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Critical reading in higher education is a process that requires students to develop analytical, comprehension, reflection, and questioning skills, as well as the ability to articulate a wellfounded personal stance through argumentative texts. The aim of this research was to conduct a bibliographic review of the strategies and challenges of critical reading in university settings through a systematic analysis of the current literature. The study was based on contributions from Cassany and Castellà (2020), Carlino (2020), Zubiría (2020), and Facione (2020), among others. It sought to synthesize key theories, methodologies, and findings on how this competency is taught and developed, with a focus on critical reading, critical thinking, and the internet. Although scholars show growing interest in studying reading from diverse perspectives and contexts, there is still no clear consensus on its conceptual definition, let alone on what constitutes critical reading. The article draws on specialized databases and doctoral dissertations, whose theoretical frameworks and research findings enhance the understanding of the topic under analysis. The review's results provide an updated perspective that serves as a foundation for future research and pedagogical practices aimed at improving critical thinking in university students.

Key words: reading, critical reading, critical thinking, internet, higher education.

LA LECTURE CRITIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE: UNE ANALYSE DE L'ÉTAT ACTUEL

RÉSUMÉ

La lecture critique dans l'enseignement supérieur est un processus qui exige des étudiants qu'ils développent leurs capacités d'analyse, de compréhension, de réflexion et de questionnement, ainsi que leur aptitude à exprimer une position personnelle argumentée à travers des textes argumentatifs. Cette recherche visait à réaliser une revue de la littérature sur les stratégies et les défis de la lecture critique en milieu universitaire, par le biais d'une analyse systématique de l'état actuel des connaissances. Elle s'appuyait notamment sur les travaux de Cassany et Castellà (2020), Carlino (2020), Zubiría (2020) et Facione (2020). Cette étude cherchait à synthétiser les principales théories, méthodologies et conclusions relatives à l'enseignement et au développement de cette compétence, en se concentrant sur la lecture critique, la pensée critique et l'utilisation d'Internet. Bien que les chercheurs manifestent un intérêt croissant pour l'étude de la lecture sous divers angles et dans différents contextes, il n'existe toujours pas de consensus clair sur sa définition conceptuelle, et encore moins sur ce qui constitue la lecture critique. Les informations présentées dans cet article proviennent de bases de données spécialisées et de thèses de doctorat, dont les cadres théoriques et les résultats de recherche enrichissent la compréhension du sujet analysé. Les résultats de cette étude offrent une perspective actualisée qui sert de base aux recherches et pratiques pédagogiques futures visant à développer l'esprit critique des étudiants universitaires.

Motsclés: lecture, lecture critique, esprit critique, internet, enseignement supérieur.

A LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DO ESTADO ATUAL

RESUMO

A leitura crítica no ensino superior é um processo que exige que o estudante desenvolva capacidades analíticas, de compreensão, reflexão e questionamento, bem como a habilidade de expressar uma posição pessoal fundamentada por meio de textos argumentativos. O objetivo da pesquisa foi realizar um levantamento bibliográfico sobre as estratégias e os desafios da leitura crítica no âmbito universitário, por meio de uma revisão sistemática do estado atual da literatura. Fundamentouse nas contribuições de Cassany e Castellà (2020), Carlino

(2020), Zubiría (2020) e Facione (2020), entre outros. O estudo buscou sintetizar teorias, metodologias e achadoschave sobre como essa competência é ensinada e desenvolvida, centrando o interesse na leitura crítica, no pensamento crítico e na internet. Embora os acadêmicos demonstrem um interesse crescente em estudar a leitura a partir de diversas perspectivas e contextos, ainda não há um consenso claro sobre sua definição conceitual, e menos ainda sobre o que constitui uma leitura crítica. As informações do artigo provêm de bases de dados especializadas e de teses de doutorado, cujos referenciais teóricos e achados investigativos enriquecem a compreensão do tema analisado. Os resultados da revisão oferecem uma visão atualizada que serve como base para futuras pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à melhoria do pensamento crítico nos estudantes universitários.

Palavras chave: leitura, leitura crítica, pensamento crítico, internet, ensino superior..

Introducción

La lectura en la educación superior presenta retos que van más allá de la simple decodificación de textos. Cassany (2006) sustenta comprenderla desde tres dimensiones: lingüística (manejo del código escrito), psicolingüística (procesos cognitivos) y sociocultural (contexto y propósito), revelando que las dificultades lectoras surgen de factores tanto individuales como sociales.

Complementando esta perspectiva tradicional, la investigación sobre la gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación superior ha buscado explorar el impacto de los entornos de aprendizaje apoyados en tecnologías de la información y comunicación (TIC), como un enfoque educativo dirigido a potenciar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes universitarios.

Las investigaciones relativas a la lectura, la lectura crítica y el pensamiento crítico presentan enfoques variados. Esta búsqueda tiene como propósito examinar los marcos epistemológicos que apoyan este estudio, así como suministrar una visión actualizada que funcione como base para estudios posteriores y estrategias educativas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior.

Desde la orientación metodológica, el rastreo bibliográfico se organizó en varias etapas. Inicialmente, se precisaron criterios específicos para seleccionar las fuentes, dando prioridad a artículos científicos indexados en plataformas académicas como Scopus, Google Académico y SciELO, con el propósito de compilar proyectos, estudios e investigaciones previas sobre lectura crítica. Asimismo, para sistematizar la información, se elaboró una matriz de arqueo referencial que permitió analizar las posturas de diferentes autores, identificando concordancias y divergencias en sus enfoques sobre la lectura crítica.

El artículo está organizado en cinco secciones y ofrece una orientación clara y concreta sobre el momento actual de la lectura crítica. En la primera sección se aborda el concepto de lectura, estudiando las diferentes interpretaciones que existen sobre este tema en el contexto académico, tanto en Colombia como en América Latina y Europa. Este análisis se efectúa teniendo en cuenta diversas teorías de la lectura, todas ellas apoyadas en fuentes teóricas y artículos de investigación.

Posteriormente, el análisis se centra en examinar metódicamente el concepto de lectura crítica, considerando tanto la producción académica existente como los marcos conceptuales y metodológicos disponibles. Por otra parte, se incluyen experiencias concretas de práctica pedagógica de la lectura crítica aplicadas por investigadores en los contextos colombiano, latinoamericano y europeo.

Asimismo, el pensamiento crítico es un tema trascendental, dado que esta destreza es primordial para tomar decisiones bien sustentadas y resolver problemas de forma integral. Esto se argumenta en estudios que presentan bases para aplicar estrategias

que promuevan la lectura crítica en la educación universitaria.

Por otro lado, la lectura crítica y su relación con los contenidos digitales han asumido un papel importante en su área de estudio, propiciando nuevas líneas de investigación. En este contexto, se han desarrollado metodologías concretas para potenciar habilidades de análisis textual en los usuarios de internet.

La lectura: reflexiones preliminares

La lectura en el contexto universitario es uno de los temas que ha captado mayor atención por parte de estudiosos y docentes. El proceso de la lectura no se reduce solo a descifrar símbolos del lenguaje, sino que implica comprender, interpretar y emitir una postura con propósitos sociales y culturales. Según Yaruro (2023), "la lectura no se limita a la decodificación de signos lingüísticos; trasciende al aprendizaje, la evaluación y toma de decisiones con fines sociales y culturales" (p. 2). En este sentido, es un fenómeno complejo que implica desarrollar destrezas en los estudiantes. Así, la OCDE (2022) analiza los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) en lectura entre 2006 y 2022, y plantea que existe una contradicción educativa: mientras Colombia presenta un avance importante de 24 puntos (de 385 a 409), superando la tendencia negativa de Latinoamérica (4 puntos) y la OCDE (16 puntos), su progreso se ha estancado en los últimos tiempos, en concordancia con la crisis global en competencias lectoras que ha afectado incluso a los países con sistemas educativos más consolidados (OCDE, 2022). En esta línea, el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), inició en 2021 el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad [PNLEO], 20182022, una iniciativa que concibe la lectura y la escritura en los siguientes términos:

> Son consideradas hoy en día un derecho de la ciudadanía, por lo cual es innegable que para garantizar derechos constitucionales como el derecho a la educación y a la cultura se requiere no solo saber leer y escribir, sino ser partícipe activo de la cultura escrita, es decir, hacer uso de la lengua escrita en la vida cotidiana con diferentes funciones. (p. 9)

Lo anterior pone de manifiesto que, aunque las políticas educativas colombianas han sido cruciales para superar las diferencias históricas, enfrentan nuevos retos en lectura para mantener su curva ascendente en un escenario donde incluso los sistemas educativos más consolidados retroceden, planteando interrogantes sobre factores estructurales como la digitalización o las transformaciones pedagógicas que están redefiniendo el aprendizaje de la lectura a escala universal.

Por otra parte, las políticas educativas en lectura en el ámbito europeo han sido influidas por iniciativas como el Marco Europeo de Competencias (European Commission, 2019), que sustenta la alfabetización como competencia clave para el aprendizaje permanente. Según el informe PISA 2022 (OECD, 2023), muchas naciones de la Unión Europea han implementado estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora, especialmente después de la pandemia de COVID19. Mullis y Martin (2021) señalan que programas como EU Read han desarrollado nuevas prácticas en la enseñanza de la lectura, mientras que Schleicher (2020) destaca como imperativo integrar las tecnologías digitales en las políticas de alfabetización.

En atención a los estudios realizados, se han desarrollado diversas concepciones acerca de la lectura que reflejan su evolución en el ámbito educativo contemporáneo. Según Cassany (2020), la lectura ya no se enmarca en la simple decodificación de textos, sino que se asimila como una práctica social y crítica en entornos digitales. Por su parte, Wolf (2020) plantea una teoría neurocognitiva, afirmando que la lectura analítica se ve afectada por el uso desmesurado de dispositivos digitales. A su vez, la UNESCO (2021) aporta una perspectiva sociocultural, resaltando que la alfabetización debe

ser inclusiva y adaptarse a las diversidades lingüísticas y culturales.

Esta perspectiva queda sustentada cuando se interpreta la lectura como un fenómeno complejo que integra tres dimensiones interdependientes: la dimensión lingüística, relacionada con el dominio del código escrito, incluyendo habilidades como la decodificación, el vocabulario y la sintaxis (Lomas, 2021); la dimensión psicolingüística, que abarca procesos cognitivos como la memoria de trabajo, la inferencia y la autorregulación en la etapa de la comprensión lectora (Cuetos, 2020); y la dimensión sociocultural, que contempla el contexto social, los propósitos comunicativos y las prácticas letradas situadas en comunidades específicas (Cassany y Castellà, 2020). Estas dimensiones interactúan de manera dinámica, con especial relevancia en entornos educativos caracterizados por la diversidad cultural y la multimodalidad digital (Zayas y Arnau, 2022). Este enfoque multidimensional demanda estrategias pedagógicas que articulen, por un lado, la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas y, por otro, la promoción de prácticas lectoras críticas y significativas en contextos reales (Solé y Teberosky, 2021).

El estudio desarrollado en el artículo conduce inevitablemente a debatir las relaciones existentes entre los procesos de lectura y los entornos socioculturales en los que estos se desarrollan. Este punto de vista es respaldado por Lomas (como se citó en Cañas y Pantoja, 2022), quien afirma que "leer en las aulas la discusión colectiva o en grupos enriquece la comprensión lectora" (p. 18). Esta aseveración resalta el enfoque social de la lectura y su importancia para construir significados compartidos en contextos educativos. Por su parte, Tapia (2022) demuestra que, en contextos marginales, las oportunidades lectoras están directamente condicionadas por factores socioeconómicos. Ambos autores coinciden en subrayar la naturaleza socialmente situada de las prácticas lectoras actuales.

Siguiendo este análisis, resulta imprescindible estudiar cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura desde el enfoque propuesto por Freire (1990), quien sostenía que:

> Más allá del solo ejercicio de enseñar a leer, este acto cultural debe involucrar textos que expresen la interacción dinámica entre pensamiento, lenguaje y realidad. El desarrollo de estos textos, dentro del proceso de alfabetización, debe considerar contenido, forma, usos potenciales y cierto grado de complejidad. Es decir, los textos de lectura superarían la escisión planteada entre la mirada ingenua de las palabras mágicas y la realidad. (p. 84)

Freire presenta un enfoque innovador de la alfabetización que va más allá del simple aprendizaje de letras y sonidos. Para él, los materiales didácticos deben ser el vehículo que permita la conexión entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad social. El autor insiste en que los textos educativos deben atender simultáneamente cuatro aspectos principales: el significado de lo que se expresa, la estructura de cómo está organizado el texto, su utilidad práctica y los desafíos que proponen. Desde este punto de vista, se cuestionan los enfoques tradicionales que definen la lectura como una habilidad técnica y descontextualizada.

Esta visión crítica resulta relevante al estudiar la transición entre la lectura escolar y la universitaria, donde los estudiantes se enfrentan al desafío de pasar de prácticas literales y reproductivas (MEN, 2021) a procesos de mayor exigencia que demandan análisis crítico, síntesis intertextual y aplicación disciplinar (Pérez y Gómez, 2023). Al ingresar a la etapa universitaria, los estudiantes se ven abocados a retos en el procesamiento y análisis de textos académicos, en razón a los niveles de complejidad y exigencia cognitiva que se requieren. Según Carlino (2020), "los docentes con frecuencia creen que sus alumnos deberían haber aprendido a leer de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, por lo cual suelen aspirar a que lleguen sabiendo cómo afrontar la lectura que ellos les asignan" (p. 23). Esto genera obstáculos importantes, dado que las competencias lectoras desarrolladas

durante la educación media resultan insuficientes para las exigencias de la educación superior. Carlino (2020) señaló que:

> Los alumnos entrevistados señalan que ingresar a la universidad significa encontrar un mundo nuevo, desafiante porque desconocen las reglas de juego, que son distintas de las del nivel educativo previo. Este desconocimiento se refiere en particular a los textos que se les da para leer y a las formas de lectura esperadas, y conlleva gran desorientación. (p. 18)

Cabe afirmar que los estudiantes al iniciar el ciclo universitario comienzan una etapa de retos académicos que implica un mayor compromiso con la institución y consigo mismos, dado que los textos son más complejos y la exigencia es más notoria. En esta dinámica, ellos como actores no solamente reciben conocimientos, sino que los construyen para la interpretación y transformación de los fenómenos captados en el transcurso de su trayectoria académica.

Esta consideración es trascendental. Ayuso (2020) plantea que son necesarias tres razones para la lectura: sobrevivir, aprender y el disfrute personal. Esta clasificación admite que la lectura no solamente es un instrumento educativo, sino que ocupa un papel fundamental en el crecimiento personal y el bienestar, articulando perspectivas vitales, cognitivas y emocionales. Al respecto, Moreira y Valverde (2023) expresan la urgencia de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras en educación superior, dado que los modelos tradicionales han demostrado ser insuficientes para generar hábitos de lectura en los universitarios.

Para concluir este apartado, cabe anotar que el ejercicio de la lectura es un proceso dialéctico entre texto, lector y contexto (Cassany, 2018; Freire, 2020), que está sujeto a cambios significativos, tal como lo expresan los autores en sus planteamientos.

La lectura crítica

En este punto del estudio, resulta relevante señalar que el subtítulo expresa un aspecto particular sobre la comprensión de la lectura como un acto activo del lector que integra niveles de lectura en el proceso de comprensión. Esta actividad intelectual compromete los conocimientos previos del lector y sus intereses, así como su relación con el entorno sociocultural. Diversos autores han definido los niveles de lectura. Según Zubiría (2020), la lectura puede clasificarse en cuatro niveles: 1) lectura literal, que implica "la identificación de ideas explícitas en el texto" (p. 56); 2) lectura inferencial, definida como "la capacidad de deducir relaciones no expresadas directamente" (p. 58); 3) lectura crítica, que requiere "un juicio fundamentado sobre la validez o intencionalidad del texto" (p. 62); y 4) lectura intertextual, donde el lector "establece conexiones con otros textos o contextos culturales" (p. 65). Este modelo enfatiza que el dominio progresivo de estas habilidades es esencial para la formación de lectores autónomos (Zubiría, 2020, pp. 7071).

La lectura crítica es una actividad intelectual activa mediante la cual el sujeto interroga constantemente su realidad inmediata. Según Morales (2020):

> Es un proceso mediado por el pensamiento de orden superior, cuyo potencial epistémico le permite al sujeto problematizar la realidad, como un esfuerzo intelectual que evidencia su autonomía para aprender, elaborar premisas y formular interpretaciones propias, así como confrontar opiniones contrapuestas. (p. 241)

La lectura crítica es un proceso cognitivo complejo que exige habilidades de pensamiento superior, facilitando al sujeto examinar críticamente su realidad y desarrollar autonomía intelectual para construir conocimiento. Para una mejor conceptualización, se revisarán los principales planteamientos teóricos al respecto. Zaini (2022) plantea que la lectura crítica pone de manifiesto dos puntos de vista diferentes, en los cuales el lector

ocupa un papel activo y comprometido con los textos, integrando su interpretación a sus propias identidades y subjetividades. Esto permite un diálogo reflexivo con el texto, superando la pasividad en el proceso de lectura.

Cassany (2022) define la lectura crítica como "una actividad interpretativa que exige del lector no solo comprender el texto, sino valorar su intencionalidad, fiabilidad y relación con el contexto" (p. 112). Igualmente, Van Dijk (2021) afirma su naturaleza multidimensional al señalar que "el análisis crítico opera simultáneamente en tres niveles: el textual (estructuras lingüísticas), el mental (esquemas cognitivos) y el social (poder e ideología)" (p. 89). En este contexto, cabe indicar que la lectura crítica no solo estudia el texto sino su intención comunicativa, su veracidad y el contexto en que se produce.

Se puede considerar que la ausencia de prácticas de lectura crítica en los niveles medio y superior refleja una situación compleja en el sistema educativo. Ramos (2020) afirma que:

> La falta de habilidad de lectura crítica en los alumnos de educación media e incluso universitaria requiere partir de problemas generales, como la forma de leer, su motivación, la frecuencia, intención, necesidad o interés; todos estos factores podrían determinar el desarrollo del pensamiento crítico y consolidar una adecuada comprensión de los contenidos textuales. Por estas razones, los docentes deben conocer el nivel de comprensión lectora de sus educandos y posteriormente planificar actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. (p. 11)

La ausencia de lectura crítica en los estudiantes se origina, por tanto, en dificultades de hábito, motivación y forma de leer. En consecuencia, los docentes deben evaluar la comprensión lectora de los estudiantes y planificar actividades que fomenten su juicio reflexivo.

En concordancia con lo expuesto, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que los estudiantes universitarios enfrentan retos importantes en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. GómezMerino et al. (2022) encontraron que solo el 32% de los estudiantes evaluados en México podían identificar argumentos y sesgos en textos académicos de manera efectiva (p. 45). Esta problemática se agudiza en entornos digitales, donde Marinkovich et al. (2021) observaron que "el 68% de los alumnos tenía dificultades para discriminar información confiable en fuentes en línea" (p. 112).

Se puede deducir que el sobreexceso de información y los hábitos de lectura superficial son elementos determinantes de esta problemática. Como señalan Vargas y López (2023), "el consumo rápido de contenidos digitales reduce la capacidad de análisis profundo en un 40% de los casos estudiados" (p. 78). En consecuencia, Cassany y Castellà (2020) plantean que "la integración transversal de estrategias metacognitivas en el currículo universitario puede mejorar significativamente estas competencias" (p. 15).

A nivel global, la UNESCO (2023) advierte que "solo el 40% de las instituciones de educación superior evalúan formalmente la lectura crítica" (p. 23), lo que denota una brecha significativa en la formación de esta habilidad clave. Estos hallazgos concuerdan con la necesidad de crear programas de intervención específicos que desarrollen no solo la comprensión lectora, sino también el debate permanente enmarcado en los discursos académicos y sociales.

Por otro lado, Aguilera y de la Cruz (2021) estudiaron la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas respecto al papel que juega la lectura crítica en su vida académica, específicamente en el aprendizaje del inglés. El objetivo que orientó el estudio fue:

> Conocer sobre la falta de atención de los alumnos hacia la lectura crítica, específicamente en el área de

> aprendizaje del inglés. Ante esto, es necesario observar qué importancia le otorgan, así como sus relaciones con la comprensión lectora y el pensamiento crítico. (p. 3)

De acuerdo con lo expuesto, el análisis crítico durante la lectura está condicionado por el dominio de la comprensión textual. Cabe destacar que, si las mencionadas habilidades se aplican adecuadamente en el idioma de origen, es posible que se transfieran a una segunda lengua. Según Aguilera y de la Cruz (2021):

> La lectura crítica es producto de las habilidades de la comprensión lectora. Si éstas se desarrollan de manera óptima en la lengua materna es muy probable que buena parte de las mismas lleguen a la lengua que se está por aprender. (p. 6)

Para finalizar, la educación superior enfrenta el desafío de renovar sus prácticas docentes para estimular una lectura crítica con la participación activa de los estudiantes y la cultura universitaria.

El pensamiento crítico

La formación del pensamiento crítico en la educación superior ha sido ampliamente analizada como una competencia esencial para el siglo actual. Diversas investigaciones destacan su importancia. En España, Vendrell (2024) señaló que "el pensamiento crítico (PC) es una habilidad importante en la educación superior porque permite a los estudiantes llegar a conclusiones justificadas, tomar decisiones informadas y resolver problemas eficientemente al enfrentar cuestiones personales, académicas y sociales" (p. 1). En esta orientación, resulta vital que los estudiantes dominen esta destreza, que facilita la comprensión de enfoques racionales aplicables tanto a problemas cotidianos como académicos. Según Pilay et al. (2025), "el pensamiento crítico es fundamental para el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y la búsqueda efectiva de información. Su desarrollo es un proceso gradual que demanda esfuerzo constante" (p. 10). Los autores destacan que el pensamiento crítico es necesario para alcanzar un aprendizaje significativo, adquirir habilidades cognitivas y construir información de forma eficaz, y afirman que su adquisición requiere tiempo y esfuerzo, pues incluye un ejercicio metódico y reflexivo, puesto en práctica tanto en escenarios educativos como en la vida cotidiana.

En este sentido, Facione (2020) considera que el pensamiento crítico involucra "el juicio autorregulado que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de las consideraciones conceptuales, metodológicas o contextuales en las que se basa ese juicio" (p. 15). La ausencia de esta habilidad conlleva el riesgo de asumir ideas y datos sin analizarlos, aceptándolos como ciertos sin someterlos a escrutinio.

Por otra parte, para fomentar el pensamiento crítico, el docente debe impulsar cuatro habilidades básicas durante el proceso de aprendizaje: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación. Cangalaya (2020) señala que "la argumentación busca que los interlocutores que forman parte de la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación específica" (p. 146). Asimismo, precisa que "el análisis permite explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones causaefecto entre ellas" (p. 147). En lo que respecta a la solución de problemas, indica que esta "requiere combinar algunas habilidades, como la percepción, el análisis y la comprensión, que faciliten el proceso de búsqueda de soluciones que puedan ser viables y coherentes" (p. 147).

Finalmente, para el mismo autor, "la evaluación es una habilidad de gran importancia, ya que permite tomar las decisiones correctas ante las situaciones que el sujeto tiene que enfrentar a lo largo de su vida" (p. 147). Cabe señalar que estas habilidades son complementarias e imprescindibles para afrontar retos complejos de forma reflexiva y consciente.

En Colombia se realizó una investigación en torno al pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Medina et al. (2020) señalaron que:

> Al determinar el nivel de pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes mediante el desempeño argumentativo, se encuentra que este fue medianamente logrado por el 64% de ellos. Por consiguiente, se propone el diseño de estrategias en ambientes enriquecidos y secuencias didácticas en los que se implementen procedimientos para potenciar habilidades de pensamiento crítico. (p. 146)

Es primordial que los estudiantes desarrollen la idoneidad para la producción de textos argumentativos, el análisis crítico de información y la resolución de problemas. Esto implica la realización de diseños curriculares que contemplen de manera explícita el fortalecimiento de estas capacidades desde el primer semestre de formación universitaria, con miras a alcanzar un nivel académico superior en los profesionales del mañana.

Investigaciones recientes en Perú, realizadas con estudiantes matriculados en el semestre académico 2021I de Negocios Internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, plantean que es urgente incluir programas académicos transversales que estimulen el pensamiento crítico a lo largo de la formación universitaria. Alegre et al. (2022) señalan que el objetivo es que los estudiantes tengan la capacidad de discernir y tomar decisiones que les permitan desarrollar un pensamiento crítico y creativo ante la diversidad global que ofrece el mundo. La investigación aporta utilidad práctica para reformar los diseños curriculares, originando una educación superior en concordancia con los desafíos sociolaborales de los ciudadanos.

Freire (2019) expresa el papel transformador del pensamiento crítico al señalar que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 72). Estas orientaciones concuerdan en que impulsar el pensamiento crítico en las aulas propende a la formación de sujetos reflexivos, autónomos y activos frente a su realidad social.

De igual forma, resulta imprescindible orientar a los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo del proceso de enseñanza, dado que estas permiten llevar a la práctica las ideas del constructivismo y del aprendizaje significativo. Al respecto, Belloch (2020) afirmó que:

> Los profesores que deseen guiar los aprendizajes de sus alumnos, fomentando la interacción y el aprendizaje colaborativo siguiendo los postulados del constructivismo social de Vygotsky o el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, tienen en las TIC un fuerte aliado, fundamentalmente en los diferentes recursos y servicios que ofrece Internet. (p. 8)

Por esta razón, incorporar las TIC en la enseñanza es vital para formar ciudadanos reflexivos en el universo digital contemporáneo. En este orden de ideas, es importante reconocer los desafíos y oportunidades para llevar a la práctica el pensamiento crítico en la era digital. Según Torres (2023), existe "la necesidad crítica de reinventar activamente la educación para la era digital, a fin de desarrollar las habilidades de alfabetización informacional y pensamiento crítico requeridas para navegar el panorama epistemológico contemporáneo" (p. 4).

En la actualidad, los estudiantes se mueven en un entorno informativo digital saturado, en el cual el conocimiento fundamentado enfrenta la desinformación y los contenidos superficiales, situación que los hace vulnerables a influencias que

limitan su crecimiento intelectual autónomo. Los neurocientíficos señalan que "la lectura en pantallas reduce entre un 2030% la comprensión profunda en comparación con el papel" (Delgado et al., 2021, p. 520), lo cual subraya la necesidad de estrategias metacognitivas. Ante esta situación, organismos internacionales resaltan que "esta alfabetización es fundamental para ejercer una ciudadanía digital plena" (UNESCO, 2021, p. 8).

En Ecuador se realizó una investigación con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de ingeniería, mediante una revisión de estrategias para su formación y la formulación de una propuesta metodológica. Oliveros et al. (2022) señalaron que:

> El modelo propuesto de aprendizaje mixto, en ambientes de aulas virtuales, representa una solución intermedia pero eficaz para el fomento del aprendizaje del pensamiento crítico en ingeniería; sus características permiten alternar el aula física con la virtual, así como la introducción gradual, y con mayor efectividad, del aprendizaje basado en competencias, utilizando los recursos web existentes, sea en el campus o en el entorno. (p. 525)

La propuesta incorporó actividades presenciales con recursos digitales que perfeccionaron las competencias de los estudiantes. Al introducir metodologías como el aprendizaje basado en problemas a través de plataformas web, se desarrollaron simultáneamente destrezas técnicas y pensamiento crítico, siguiendo la dimensión social del aprendizaje en el programa de ingeniería.

La lectura crítica y el internet

En la actualidad, es relevante reconocer el impacto transformador que el internet ha tenido en la mayoría de la humanidad. El exceso de información disponible en la red ha redefinido los elementos constitutivos de la lectura crítica. La época digital exige no solamente saber leer, sino también pensar analíticamente, verificar fuentes y comprender cómo se construyen los mensajes en variados formatos; esto resulta indispensable para prevenir la desinformación y tomar decisiones documentadas.

Un antecedente teórico sobre esta temática aparece desarrollado por Cassany y Castellà (2020):

> La saturación de contenidos digitales exige nuevas alfabetizaciones que vayan más allá de la comprensión literal. El lector competente debe aprender a rastrear fuentes, contrastar versiones, identificar intereses ocultos y reconocer estrategias persuasivas propias de los nuevos formatos multimedia, lo que requiere tanto habilidades técnicas como actitudes críticas sostenidas. (p. 58)

Un elemento esencial en esta problemática es la dificultad de los estudiantes para verificar autores, fechas o fuentes especializadas al realizar actividades académicas. Esta situación evidencia una ausencia de pensamiento crítico frente a la información, incluso en indagaciones de mayor exigencia académica. Esta complejidad se ve acentuada por lo que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022) identificó como:

> Una brecha crítica preocupante en el ámbito universitario, donde menos del 40% de los estudiantes aplica sistemáticamente criterios como la verificación de autores, la datación de contenidos o el contraste con fuentes especializadas, incluso cuando realizan trabajos académicos de cierta envergadura. (p. 33)

Frente a esta situación, Area Moreira et al. (2021) plantean un modelo integrado que combine:

> El desarrollo de competencias informacionales clásicas con la comprensión de los mecanismos

> algorítmicos que gobiernan la visibilidad de los contenidos, la economía política de las plataformas digitales y los contextos sociotécnicos que condicionan toda producción discursiva en la red. (p. 142)

Este modelo propone, en consecuencia, una formación más abierta y crítica que combine competencias fundamentales con la comprensión de los nuevos requisitos del ecosistema digital.

Queda de manifiesto la urgencia de incluir estrategias de lectura crítica en el currículo educativo, vinculándolas con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esto implica la necesidad de impulsar en los estudiantes competencias tecnológicas que los formen para analizar con criterio crítico la información disponible en entornos digitales. Al respecto, Vargas (2023) afirma que:

> Hoy la lectura crítica y las pruebas estandarizadas tendrían que estar fuertemente articuladas con la lectura crítica digital para contribuir a desarrollar en nuestros estudiantes, por un lado, una competencia digital, y por el otro aprender a navegar con criticidad en internet y las redes sociales, en medio de una avalancha de información controlada o filtrada ideológicamente. (p. 246)

Con la expansión de la tecnología, lo digital evidencia también efectos que limitan este proceso; puede afirmarse que las pantallas disminuyen la profundidad cognitiva, dificultando las inferencias y las conexiones entre ideas, mientras que el soporte impreso favorece una reflexión más profunda al reducir distracciones y propiciar la concentración. En esta línea, "los adolescentes, aunque nativos digitales, a menudo carecen de habilidades para evaluar la credibilidad de las fuentes en línea, lo que los hace vulnerables a noticias falsas y manipulación" (Pérez et al., 2021, p. 280). Los programas educativos que forman parte de la alfabetización mediática han demostrado aumentar la capacidad de los estudiantes para analizar mensajes (Gutiérrez et al., 2020, pp. 125126), aunque su implementación sigue siendo desigual en función de los recursos disponibles.

Puede concluirse, entonces, que la lectura digital restringe la capacidad de hacer inferencias y establecer relaciones de semejanza, dado que la exposición permanente a pantallas debilita los procesos cognitivos profundos, mientras que el formato impreso fomenta una lectura más analítica.

Metodología y materiales

Este estudio adopta una metodología de revisión sistemática. Page et al. (2021) señalan que:

> La revisión sistemática requiere un protocolo claro que defina los criterios de elegibilidad para los estudios, las fuentes de información que se utilizarán, la estrategia de búsqueda y los métodos que se emplearán para recopilar y sintetizar los datos. Este proceso debe documentarse meticulosamente para permitir la replicabilidad del estudio. (p. 4)

Se llevó a cabo un diseño documental analítico (Sánchez y Reyes, 2020, p. 15). El enfoque aplicado es el paradigmático interpretativo. Según Walker (2022), este paradigma "se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey, Rickert, Weber y escuelas de pensamiento como la fenomenología y la sociología cualitativa" (p. 10). Para el análisis cualitativo de los datos, se implementaron las etapas de codificación abierta y axial descritas por Echeverri (2022), quien señaló que:

> Se realizó el proceso correspondiente a la codificación abierta, para posteriormente establecer y definir las

> relaciones entre los elementos seleccionados que posibiliten la delimitación de categorías, las cuales agrupan y representan el fenómeno en estudio, tarea de la codificación axial; esto en el ejercicio de reconocer las propiedades y características que conlleven a la identificación de relaciones entre las mismas. (p. 29)

Los hallazgos fueron contrastados con fundamentos teóricos esenciales sobre lectura crítica (Sánchez y Reyes, 2020, pp. 2224). En consonancia con el objetivo de realizar un rastreo bibliográfico sobre las estrategias y los desafíos de la lectura crítica en el ámbito universitario, se implementó una metodología estructurada en varias etapas. En primer lugar, se establecieron criterios claros para la selección de fuentes, privilegiando artículos científicos indexados en bases de datos como Scopus, Web of Science y SciELO, publicados entre 2020 y 2025. Las palabras clave empleadas incluyeron combinaciones como "critical reading" AND "higher education" y "lectura crítica" AND "universidad", garantizando una búsqueda amplia y pertinente en español e inglés orientada al ámbito universitario.

En las etapas de selección se realizaron búsquedas exhaustivas en diversas bases de datos académicas: SciELO, Redalyc, Dialnet, REDIB, Scopus y buscadores como Google Académico.

Finalmente, se llevó a cabo una lectura crítica y razonada de cada fuente, extrayendo información esencial sobre aspectos teóricos, metodologías utilizadas y hallazgos relevantes. Para organizar los datos, se elaboró una matriz de síntesis comparativa entre autores, destacando convergencias y divergencias en la conceptualización de la lectura crítica.

Conclusiones

La lectura crítica es una habilidad fundamental en la educación superior que trasciende la simple interpretación de textos para integrar aspectos lingüísticos e intelectuales en contextos determinados. Sin embargo, los estudiantes se ven limitados por el exceso de información, el consumo trivial de contenidos tecnológicos y la ausencia de herramientas de autogestión para analizar las fuentes con profundidad.

Los estudiantes enfrentan retos de gran magnitud, como la sobrecarga informativa, la lectura acelerada en entornos virtuales y la falta de habilidades de aprendizaje autorregulado para examinar las fuentes de manera crítica.

Los estudios realizados permiten dilucidar que, pese a los avances en políticas educativas como el Plan Nacional de Lectura en Colombia (MEN, 2021) y los programas europeos, persisten brechas en la formación del pensamiento crítico, especialmente en entornos digitales donde la desinformación y los sesgos algorítmicos obstaculizan el análisis sustancial.

Por último, se concluye que la alfabetización digital y el pensamiento crítico deben incorporarse de forma transversal en los currículos de educación superior, articulando la interpretación textual con estrategias diseñadas para los nuevos formatos digitales. Esto permite no solo enseñar a examinar fuentes, sino también comprender los mecanismos de persuasión presentes en los discursos mediáticos, propiciando una formación integral para una sociedad digital comprometida.

REFERENCIAS

Aguilera Hernández, D. G., y de la Cruz, A. A. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT. Educación y Ciencia, 10(55), 7288.

Alegre, L. R. R., Pacheco, H. D. R. R., y Pacheco, R. L. R. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Revista Venezolana de Gerencia: RVG, 27(98), 831850.

Andrade, L., y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Palobra, 21(1), 8095. https://doi.org/10.32997/23462884vol.21num.120213488

AreaMoreira, M., HernándezRivero, V., y SosaAlonso, J. J. (2021). Educación y tecnología ante el paradigma digital. Octaedro.

Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (12), 95105.

Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras, 15.

Belloch, C. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje. Universidad de Valencia.

Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. Desde el Sur, 12(1), 141153.

Cañas Pacheco, J. N., y Pantoja Insuasty, L. A. (2022). ITOFE UAI: creación de textos desde la teoría de Carlos Lomas en estudiantes de básica y media del Colegio Bethlemitas Brighton y Liceo los Ángeles.

Carlino, P. (2020). Leen pero no comprenden… Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. Ramírez Leyva (Ed.), La formación de lectores más allá del campo disciplinar. UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.

Carlino, P. (2022). Leer y escribir en la universidad.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Cassany, D. (2018). Laboratorio lector: para entender la lectura. Anagrama.

Cassany, D., y Castellà, J. M. (2020). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría y práctica. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(2), 1028.

Cuetos, F. (2020). Psicología de la lectura (11.ª ed.). Wolters Kluwer.

Delgado, P., Salmerón, L., y García, A. (2021). Comprensión lectora en soportes digitales: un metaanálisis. Infancia y Aprendizaje, 44(3), 512543.

Echeverri, D. A. C. (2022). Naturaleza de dificultades asociadas al aprendizaje de las matemáticas: números enteros, en estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria. Revista Oratores, (17), 1941.

European Commission. (2019). European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.

Facione, P. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Freire, P. (2020). Pedagogía del oprimido (ed. conmemorativa). Siglo XXI.

Gómez Merino, L. L., ReyesAngona, S., y HernándezMosqueda, J. S. (2022). Competencia lectora crítica en universitarios: un estudio diagnóstico en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, e15.

Gutiérrez González, C., Caro, L. A., Campos, H. Á., y Caicedo, L. L. M. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación. Sophia, 20(2).

Gutiérrez Martín, A., Torrego González, A., y Vicente Mariño, M. (2020). Enseñar a pensar críticamente sobre los medios: una experiencia en educación secundaria. Revista de Educación, 389, 117140.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). Competencia digital y pensamiento crítico en educación superior. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Lomas, C. (2021). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Paidós.

Marinkovich, J., Córdova, N., y Bastías, R. (2021). Lectura crítica en la universidad: desafíos en la era digital. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 85, 103118.

Medina, M. A. G., Meza, D. A., Andrade, A. A., y Sandoval, M. R. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3).

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). Competencias lectoras en la educación media. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) Leer es mi cuento, 20182022. DGP Editores.

Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. Conrado, 16(74), 240247.

Moreira, E. M. M., y Valverde, A. A. H. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(6), 394405.

Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021: International results in reading. TIMSS y PIRLS International Study Center.

OCDE. (2022). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): informe nacional de resultados para Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles421217_recurso_03.pdf

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

Oliveros, J. A. C., Borges, C. G. R., Rodríguez, J. A. P., y Zambrano, X. H. V. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. Revista de Ciencias Sociales, 28(4), 512530.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S., … y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71.

Pérez, L., y Gómez, R. (2023). Transiciones epistemológicas en la lectura universitaria. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 14(39), 4563.

Pérez Escoda, A., García Ruiz, R., y Aguaded, I. (2021). Competencia digital y alfabetización mediática en adolescentes: una revisión sistemática. PixelBit, 61, 275304.

Pilay, P. F. T., y Garcés, A. I. F. (2025). La lectura crítica: un enfoque para cultivar habilidades de pensamiento crítico. Ciencia y Educación, 6(1), 617.

Ramos, Y. B. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. Revista EDUCAREUPELIPBSegunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 243264.

Sánchez, M., y Reyes, C. (2020). Metodología y diseños en la investigación científica. Editorial Universitaria.

Schleicher, A. (2020). The impact of COVID19 on education: Insights from education at a glance 2020. OECD Publishing.

Solé, I., y Teberosky, A. (2021). Contextos de alfabetización inicial. Horsori.

Torres, R. A. G. (2023). Pensamiento crítico en la era digital: desafíos y oportunidades para una epistemología digital. Revista Entropía Educativa, 1(1), 3141.

UNESCO. (2021a). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

UNESCO. (2021b). Alfabetización mediática e informacional: guía para docentes.

UNESCO. (2023). Critical literacy in higher education: A global perspective.

Van Dijk, T. A. (2021). Discurso y conocimiento. Gedisa.

Vargas, A. (2023). La lectura crítica en el giro digital: retos para la política curricular en lenguaje en Colombia. Lenguaje, 51(1), 224249. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12020

Vargas, J. A., y López, M. E. (2023). Impacto de las TIC en la lectura crítica universitaria: estudio longitudinal. PixelBit. Revista de Medios y Educación, 67, 7592.

Vendrell, M. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: estrategias para superar desafíos y fomentar su crecimiento. Revista de la Educación Superior, 53(210), 122.

Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. Enfoques, 34(2), 1333.

Wolf, M. (2020). Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas. Deusto.

Yaruro, D. A. S. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/109476940/82023_N1_PDF_FINAL_EnsenAprendiz_LecturaCriticalibre.pdf

Zaini, A. (2022). Ambivalent reading: Ambivalence as a reading practice in critical literacy. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688221126724

Zayas, F., y Arnau, L. (2022). Leer en la era digital: multimodalidad y educación literaria. Octaedro.

Zubiría, J. (2020). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante (5.ª ed.). Magisterio.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

MÁS ALLÁ DEL PIZARRÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA INCIDENCIA DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS MATEMÁTICAS

Autor: Omar Harry Asprilla Mena

Filiación: I. E. Femenina de Enseñanza Media "IEFEM" Quibdó – Chocó- Colombia

Correo electrónico: doctoradoomarharry@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0898-2304

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5476*

p.p. 613-626

RESUMEN

El propósito del estudio es analizar la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia didáctica para el logro del aprendizaje significativo de las matemáticas en estudiantes de educación básica secundaria. Se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), la teoría constructivista de Piaget (1970) y Vygotsky (1979), así como en el conectivismo de Siemens (2004), entre otros aportes teóricos. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño de tipo documental, sustentado en el análisis de contenido. Se consultaron 15 producciones académicas publicadas entre los años 2020 y 2025, seleccionadas con base en criterios de inclusión que privilegiaron investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, así como en la implementación de estrategias metodológicas mediadas por las TIC. Se excluyeron los estudios enfocados en áreas distintas a las matemáticas, los trabajos sin revisión por pares y las publicaciones anteriores al año 2020. Los resultados evidencian que la integración de las TIC ha transformado las prácticas pedagógicas en el área de matemáticas, al dinamizar los procesos de enseñanza, facilitar la comprensión de conceptos abstractos y fomentar la motivación y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, se identificó que las herramientas digitales favorecen la personalización del aprendizaje, potencian la interacción entre docentes y estudiantes, y promueven el desarrollo de competencias matemáticas aplicables en contextos cotidianos.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, matemáticas, TIC, educación secundaria.

"BEYOND THE BLACKBOARD: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE IMPACT OF ICT ON THE TEACHING AND MEANINGFUL LEARNING OF MATHEMATICS"

CITA EN APA:

Asprilla Mena, O. H. (2026). Más allá del pizarrón: revisión sistemática de la incidencia de las tic en la enseñanza y aprendizaje significativo de las matemáticas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 613–626. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the impact of Information and Communication Technologies (ICT) as a didactic strategy for achieving meaningful learning in mathematics among secondary school students. It is grounded in Ausubel's (1963) theory of meaningful learning, Piaget's (1970) and Vygotsky's (1979) constructivist theories, as well as Siemens' (2004) connectivism, among other theoretical contributions. The research was developed under a qualitative approach and a documentary design, supported by content analysis. Fifteen academic papers published between 2020 and 2025 were reviewed, selected based on inclusion criteria that prioritized studies focused on the teaching and learning processes of mathematics, as well as the implementation of methodological strategies mediated by ICT. Studies focused on areas other than mathematics, works without peer review, and publications prior to 2020 were excluded. The results show that the integration of ICT has transformed pedagogical practices in mathematics by energizing teaching processes, facilitating the understanding of abstract concepts, and fostering students' motivation and active participation. Likewise, it was identified that digital tools support personalized learning, enhance interaction between teachers and students, and promote the development of mathematical competencies applicable to everyday contexts.

KEYWORDS: Meaningful learning, mathematics, ICT, secondary education.

« AU-DELÀ DU TABLEAU NOIR : UNE REVUE SYSTÉMATIQUE DE L'INCIDENCE DES TIC SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DES MATHÉMATIQUES »

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser l'incidence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en tant que stratégie didactique pour favoriser l'apprentissage significatif des mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire. Elle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1963), les théories constructivistes de Piaget (1970) et de Vygotsky (1979), ainsi que sur le connectivisme de Siemens (2004), entre autres apports théoriques. La recherche a été menée selon une approche qualitative et un design documentaire, fondé sur l'analyse de contenu. Quinze productions académiques publiées entre 2020 et 2025 ont été consultées, sélectionnées selon des critères d'inclusion privilégiant les recherches centrées sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, ainsi que sur la mise en œuvre de stratégies méthodologiques médiées par les TIC. Ont été exclus les travaux portant sur des domaines autres que les mathématiques, ceux non soumis à l'évaluation par les pairs et les publications antérieures à 2020. Les résultats montrent que l'intégration des TIC a transformé les pratiques pédagogiques en mathématiques, en dynamisant les processus d'enseignement, en facilitant la compréhension de concepts abstraits et en favorisant la motivation et la participation active des élèves. De plus, il a été constaté que les outils numériques encouragent la personnalisation de l'apprentissage, renforcent l'interaction entre enseignants et élèves et promeuvent le développement de compétences mathématiques applicables dans des contextes quotidiens.

MOTS-CLÉS : Apprentissage significatif, mathématiques, TIC, enseignement secondaire.

"ALÉM DO QUADRO-NEGRO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA INCIDÊNCIA DAS TIC NO ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA"

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a incidência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia didática para o alcance da aprendizagem significativa da matemática em estudantes do ensino secundário. Fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), nas teorias construtivistas de Piaget (1970) e Vygotsky (1979), bem como no conectivismo de Siemens (2004), entre outros contributos teóricos. A investigação desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa e um desenho de tipo documental, sustentado na análise de conteúdo. Foram consultadas 15 produções académicas publicadas entre os anos de 2020 e 2025, selecionadas com base em critérios de inclusão que privilegiaram investigações centradas nos processos de ensino e aprendizagem da matemática, bem como na implementação de estratégias metodológicas mediadas pelas TIC. Foram excluídos os estudos focados em áreas distintas da matemática, os trabalhos sem revisão por pares e as publicações anteriores ao ano de 2020. Os resultados evidenciam que a integração das TIC transformou as práticas pedagógicas na área da matemática, ao dinamizar os processos de ensino, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e fomentar a motivação e a participação ativa dos estudantes. Da mesma forma, identificou-se que as ferramentas digitais favorecem a personalização da aprendizagem, potenciam a interação entre docentes e estudantes, e promovem o desenvolvimento de competências matemáticas aplicáveis em contextos quotidianos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, matemática, TIC, ensino secundário.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las matemáticas se distingue por su relevancia en la formación integral del estudiante, le proporciona habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico, lógico, así como para la resolución de problemas vinculados con su contexto. En palabras de Bonilla et al. (2023), la educación matemática debe contribuir a formar ciudadanos capaces de interpretar, argumentar y decidir de manera fundamentada en contextos diversos. Por lo cual, es fundamental que el estudiante se apropie de los conocimientos matemáticos desde edades tempranas, siendo la educación secundaria el escenario propicio para consolidar aprendizajes y competencias.

De igual manera, las matemáticas adquieren especial importancia, al promover en el estudiante el desarrollo de habilidades útiles en la vida cotidiana como en el ámbito profesional. Según Godino et al. (2018), las competencias matemáticas no solo permiten comprender y resolver problemas, sino también participar activamente en la sociedad del conocimiento. Por ende, los procesos educativos deben orientarse a la generación de experiencias de aprendizaje significativas, en las que el maestro desempeña un rol fundamental al propiciar ambientes educativos inspiradores, participativos y dinámicos. Lo que permite al estudiante involucrarse en su proceso formativo, apropiándose del conocimiento aplicable dentro y fuera del aula de clase.

Una herramienta pedagógica que ha transformado los procesos educativos es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que integran recursos como: imágenes, audios, videos y animaciones. Tradicionalmente utilizadas para el entretenimiento y el aprovechamiento del tiempo libre; en los últimos años se han implementado como estrategias metodológicas con el propósito de favorecer la interacción entre docente, conocimiento y el estudiante. De esta manera, se ha dinamizado y enriquecido el proceso educativo, brindando nuevas oportunidades en la construcción del conocimiento matemático. Según Medina et al. (2025), "la incorporación de las TIC en la enseñanza de las matemáticas favorece entornos de aprendizaje más interactivos, personalizados y motivadores" (p. 61).

No obstante, a los avances logrados en el ámbito tecnológico y pedagógico, investigaciones evidencian que aún persisten obstáculos en la enseñanza de las matemáticas. Entre ellos se destacan la escasa motivación de los estudiantes, la resistencia de algunos docentes a implementar herramientas digitales como estrategias pedagógicas,

la limitada preparación en competencias tecnológicas y la continuidad de enfoques convencionales basados en la repetición mecánica de procesos. Factores que dificultan la construcción de aprendizajes profundos y reflejan una desconexión del potencial de las TIC y su implementación en entornos educativos. Asimismo, la ausencia de políticas institucionales orientadas a fomentar el uso didáctico de la tecnología, contribuye a ampliar las brechas de acceso y aprovechamiento de estos recursos en contextos que enfrentan limitaciones en infraestructura o conectividad.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto que genera la integración de las TIC como estrategia didáctica para la consolidación de un aprendizaje significativo de las matemáticas en estudiantes de educación básica secundaria. Para dar respuesta al objetivo propuesto, se plantea el siguiente interrogante: ¿tiene incidencia la integración de las TIC en el aprendizaje significativo de las matemáticas de los estudiantes de educación básica secundaria? Con este propósito, se desarrolla una revisión documental y sistemática de investigaciones desarrolladas entre 2020 y 2025, las cuales han incorporado las TIC como un eje transformador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alcance de esta revisión comprende estudios internacionales como casos documentados en el contexto colombiano.

Para orientar la comprensión del artículo, este se estructura de la siguiente manera: (a) Marco referencial, que presenta los fundamentos teóricos que brindan sustento al proceso investigativo; (b) Metodología, que describe de manera metódica el tipo y las fases de la investigación; (c) Resultados y hallazgos, donde se exponen los principales aportes derivados del análisis de las investigaciones seleccionadas; (d) Discusión, en la que se contrastan o corroboran los aportes teóricos y empíricos con los desafíos actuales del contexto educativo; y (e) Recomendaciones finales, que sintetizan los aprendizajes más relevantes y las proyecciones futuras en torno a la mediación tecnológica en la educación matemática.

A continuación, se desarrollan los fundamentos conceptuales que sustentan el estudio, orientados a analizar el impacto de las nuevas tecnologías como estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Referentes articulados a partir de diversas perspectivas teóricas que convergen en la comprensión del aprendizaje como proceso activo, social y contextualizado. Desde los aportes del constructivismo, se reconoce que el estudiante construye el conocimiento a partir de la interacción entre sus saberes previos y las nuevas experiencias de aprendizaje, mientras que el conectivismo amplía esta visión al situar el aprendizaje en redes dinámicas mediadas por las tecnologías digitales. A su vez, la teoría del aprendizaje significativo proporciona el marco explicativo para entender cómo los nuevos contenidos se integran de manera sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, dando lugar a aprendizajes duraderos y significativo.

II. MARCO REFERENCIAL

El aprendizaje significativo de las matemáticas

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, uno de los propósitos del docente es lograr que el estudiante construya un conocimiento estructurado y, al mismo tiempo, significativo. Este enfoque se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social y el uso del lenguaje como herramienta mediadora entre los saberes previos del estudiante y los nuevos. Desde la perspectiva del enfoque por competencias, el conocimiento debe permitir al estudiante adquirir habilidades, capacidades y destrezas que le faciliten resolver situaciones propias del área disciplinar como problemas contextualizados de su entorno (Perrenoud, 2004).

En este sentido, Zabala et al. (2007) afirman que el aprendizaje de las matemáticas debe propiciar procesos de reflexión, análisis y aplicación de conceptos, en los que el estudiante asuma un papel activo en la construcción de significados. Este proceso se fundamenta en la interacción del

conocimiento previo y el nuevo que emerge durante la experiencia formativa.

Igualmente, Ausubel (1963) plantea que el aprendizaje significativo se alcanza cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial y no arbitraria con las estructuras cognitivas preexistentes del estudiante. Esta postura ha sido reafirmada por diversos investigadores. Novak (1998), sostiene que para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, el contenido debe poseer tanto un significado lógico como psicológico, y el estudiante debe estar dispuesto a establecer conexiones entre lo nuevo y lo que ya conoce. En la misma línea, Pozo y Gómez (2009) argumentan que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, que se construye activamente a partir de experiencias previas y contextos relevantes para quien aprende.

Integración de las TIC en los procesos educativos

El desarrollo e implementación de las TIC ha adquirido relevancia creciente en el ámbito educativo, por su papel mediador entre el estudiante y el conocimiento. Como señala Coll (2008), las TIC no deben concebirse únicamente como herramientas tecnológicas, sino como agentes transformadores que redefinen los procesos educativos, generando nuevos escenarios de interacción, colaboración y construcción de saberes. Estas tecnologías ofrecen acceso a una amplia gama de información y metodologías, lo que permite al docente diseñar experiencias de aprendizaje dinámicas, participativas e inclusivas. Desde la perspectiva del estudiante, se observa la transición hacia un rol más activo y protagónico. En consonancia con los principios del constructivismo, el alumno se convierte en artífice de su propio conocimiento (Tigse, 2019, p. 5), al avanzar conforme a sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Autonomía fortalecida por el uso pedagógico de las TIC, y que favorece la consolidación de aprendizajes estructurados, duraderos y significativos.

La integración de las TIC en procesos formativos es esencial para responder a las transformaciones constantes de la educación contemporánea. Escenarios caracterizados por la diversidad de intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, que exigen del docente capacidad de adaptación pedagógica. En este sentido, las TIC se constituyen en recurso didáctico de valor estratégico. Siemens (2004), desde su teoría del conectivismo, plantea que el aprendizaje en la era digital consiste en establecer conexiones entre diversas fuentes de información, y que la capacidad de identificar y gestionar dichas conexiones resulta fundamental. Por tanto, el rol del docente se redefine como el de un orientador que guía el estudiante en la navegación, selección y organización del conocimiento dentro de redes digitales, promoviendo así aprendizajes significativos en entornos interconectados.

Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

Las estrategias metodológicas mediadas por las TIC han transformado sustancialmente las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en innovadoras, creativas e inclusivas. Estas herramientas ofrecen al docente múltiples posibilidades para abordar los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas, promoviendo mayor interacción con los estudiantes y facilitando la construcción activa del conocimiento. De esta manera, se favorece el desarrollo de clases dinámicas, participativas y motivadoras, que estimulan en el estudiante una forma novedosa de aprender y consolidar un aprendizaje significativo (González et al., 2025).

Estas metodologías han permitido a las instituciones educativas y docentes, diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras, con resultados exitosos en el desarrollo de competencias matemáticas como el razonamiento lógico, la modelación y la resolución de problemas, en el ámbito disciplinar como en contextos reales. La incorporación de herramientas digitales como software educativo, plataformas interactivas y recursos en línea, ofrecen oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Diversos estudios evidencian que el uso de las TIC mejora el rendimiento

académico y la comprensión conceptual de los estudiantes, al permitir representaciones dinámicas y fomentar la exploración activa de los conceptos matemáticos.

Ventajas e inconvenientes del uso de las TIC como estrategia didáctica en el aprendizaje de las matemáticas

El uso de las nuevas tecnologías como estrategia didáctica en los procesos educativos ha revolucionado los escenarios de enseñanza, contribuyendo a mejorar metodologías, dinamizar las clases, aumentar la motivación e interés de los estudiantes por los contenidos. Las TIC aportan múltiples ventajas al promover una visión diferente del aprendizaje y construcción del conocimiento. Freire (2017) resalta la necesidad de transformar los enfoques tradicionales para dar paso a prácticas más críticas, dialógicas y participativas. En esta misma línea, Doria et al. (2023), Villalva et al. (2020), Perugachi-Imba et al. (2025), López (2020), Hawasly et al. (2023) y Domínguez-Morales et al. (2022) coinciden en que la integración de las TIC en la enseñanza de las matemáticas potencia el desempeño docente, facilita el acceso a materiales pedagógicos diversos, ofrece mayor flexibilidad en los procesos formativos, búsqueda, recopilación y procesamiento de información para la generación de nuevos aprendizajes.

Asimismo, estas herramientas favorecen la interdisciplinariedad, contribuyen a romper esquemas tradicionales de enseñanza dentro y fuera del aula, permitiendo mayor personalización del aprendizaje según los estilos y ritmos del estudiante. Además, incrementan el interés y la motivación del alumnado, mejoran la comunicación entre los actores del proceso educativo y fortalecen la interacción pedagógica. No obstante, el uso inadecuado de estas herramientas puede generar desventajas. En algunos casos, el empleo excesivo o poco planificado de tecnologías provoca distracciones, disminución de la atención o dependencia de los recursos digitales, afectando el desarrollo de habilidades básicas. Igualmente, la sobrecarga de información puede saturar a los estudiantes y dificultar la comprensión temática. Aunado ello, la falta de formación docente en el uso pedagógico de las TIC y las limitaciones de acceso a infraestructura tecnológica, especialmente en contextos con marcadas brechas digitales, son factores determinantes en el uso de este tipo de estrategias pedagógicas.

Integración teórica de la mediación tecnológica en el ámbito educativo

La incorporación de las TIC en el campo educativo se fundamenta en la integración del constructivismo y el conectivismo, enfoques que se complementan al concebir el aprendizaje como un proceso activo y participativo. El constructivismo plantea que el conocimiento se genera a través de la interacción entre los nuevos saberes y los conocimientos previos del estudiante (Piaget, 1970; Vygotsky, 1979; Ausubel, 1963), lo que requiere una participación activa en la construcción de significados. Por su parte, el conectivismo, desarrollado por Siemens (2004), amplía esta perspectiva al considerar que el aprendizaje también ocurre en entornos interconectados, donde interactúan personas, herramientas digitales y comunidades de conocimiento. En este sentido, las TIC funcionan como mediadores que facilitan el acceso flexible a diversas fuentes de información, potencian la colaboración y promueven la creación colectiva del conocimiento.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, empleando el análisis documental como técnica de sistematización y organización de la información. Para la recolección de datos se consultaron diferentes bases de datos académicas, entre ellas Redalyc, Google Scholar, Scielo, Dialnet y ERIC. Asimismo, revistas especializadas en el campo educativo, como Enseñanza de las Ciencias, Revista de Educación, Perfiles Educativos y Magis. La búsqueda se realizó utilizando descriptores como “matemáticas”, “aprendizaje significativo”, “TIC”, “TIC en educación” y “matemáticas en la secundaria”.

Bajo estos criterios, se identificaron un total de 50 producciones académicas. Se aplicaron los siguientes criterios de selección: a) artículos publicados entre 2020 y 2025; b) investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; c) estudios que integraran mediaciones con las TIC, y d) prioridad a artículos publicados en revistas arbitradas, garantizando así la rigurosidad académica y el proceso de revisión por pares. Igualmente, se excluyeron investigaciones centradas en temáticas diferentes a las matemáticas, investigaciones sin revisión por pares, publicaciones anteriores al año 2020. Tras este procedimiento, se conformó un corpus de análisis integrado por 15 artículos que cumplen con los criterios establecidos.

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres momentos que posibilitaron la configuración de los postulados teóricos. En el primero, se efectuó un arqueo bibliográfico orientado a la identificación, consulta y recopilación de diversas fuentes académicas relacionadas con el objetivo de estudio. En un segundo momento, se realizó la sistematización de la información, proceso que implicó la clasificación y organización de las posturas vinculadas con los tópicos de interés. El tercer momento correspondió al análisis de la información, etapa en la que se organizaron las ideas en una secuencia lógica y articulada que facilitó la profundización teórica.

Para el proceso de análisis, se consideró en todo momento el objetivo que orientó la investigación. Posteriormente, se seleccionaron los artículos garantizando su pertinencia, actualidad y relevancia en relación con el objetivo planteado. Se efectuó una lectura exploratoria con el propósito de obtener una visión general del contenido, atendiendo especialmente aspectos como el aprendizaje significativo de las matemáticas y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se procedió a la interpretación y análisis de la información recopilada, insumo esencial para la construcción de las reflexiones resultantes.

IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan los resultados derivados de las investigaciones que conforman el corpus analizado. Posteriormente, se expone la discusión y el análisis de la información recopilada, con el propósito de establecer interpretaciones críticas y fundamentadas.

Tabla 1

Resumen de Artículos sobre TIC en Educación

Autores	Resultados	Conclusión
Narváez-Pinango et al. (2024)	Las TIC favorecen la interacción con conceptos matemáticos y aumentan la participación activa. Igualmente, proporcionan acceso a diversas fuentes de conocimiento.	Impacto positivo en la motivación y en la actitud hacia las matemáticas.
Panchana et al. (2024)	Valoración positiva de docentes y estudiantes; mejora del rendimiento académico.	Las TIC enriquecen la práctica pedagógica, aunque requieren mayor capacitación docente.
Bendoiro et al. (2024)	Identifica retos: brecha digital de los docentes y uso de métodos tradicionales de enseñanza.	Urgencia de fortalecer competencias digitales y orientación metodológica docente.

Perugachi-Imba et al. (2025)	La efectividad depende de la formación docente, recursos disponibles y su adecuada integración en los procesos educativo.	Necesidad de articular políticas institucionales con la disponibilidad de infraestructura tecnológica.
Dai et al. (2025)	Capacitación docente mejora la autorregulación y autoeficacia estudiantil.	La formación en las TIC resulta esencial para un aprendizaje matemático más eficaz.
Medina et al. (2025)	Mayor motivación y compromiso en el desarrollo de habilidades digitales por parte del estudiante.	La acción docente es clave para aprovechar el potencial de las TIC y mejorar los procesos educativos.
Pico-Arteaga (2025)	Herramientas digitales fortalecen el pensamiento lógico y comprensión conceptual.	Favorecen el desempeño académico y la práctica docente, dinamizando los procesos metodológicos.
García (2025)	Uso de simulaciones y aplicaciones digitales mejoran la comprensión profunda de contenidos.	La interacción tecnológica consolida aprendizajes duraderos.
Bueno-Diaz (2022)	Las herramientas digitales apoyan estrategias didácticas tradicionales.	TIC como recursos pedagógicos dinamizadores de la enseñanza.
Ardila et al. (2023)	Uso de gamificación mediada por las TIC potencia aprendizajes matemáticos.	Mejora los niveles de rendimiento y habilidades matemáticas.
Asprilla et al. (2024)	El estudio evidencia la efectividad de la estrategia didáctica mediada por el software GeoGebra, la cual generó importantes beneficios en el aprendizaje matemático.	Sustituye metodologías tradicionales por enfoques más innovadores, contribuyendo a un mejor desempeño académico.
Murillo et al. (2024)	La implementación de estrategias mediadas por las TIC enriquece la praxis docente y la contextualización de los aprendizajes.	El uso de estas herramientas promueve reflexiones críticas y la creatividad pedagógica.
Torres (2025)	La inteligencia artificial (IA) permite personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades	Potencial democratizador educativo, promueve la equidad e inclusión, aunque

	individuales. Además, facilita plataformas interactivas de apoyo docente, integra conocimientos y contribuye a reducir brechas educativas.	persisten dilemas éticos y falta de formación.
De León-De et al. (2024)	La falta de formación docente en el uso e implementación de las TIC, limita innovaciones en el aula de clases.	La capacitación en habilidades digitales resulta indispensable para enriquecer los procesos educativos.
Vivanco et al. (2023)	Las TIC promueven la retroalimentación y el aprendizaje centrado en el estudiante, en procura de la consolidación del conocimiento	El docente cumple un rol fundamental en la selección e implementación de estrategias que posibiliten el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

La revisión sistemática de los quince estudios evidenció, que la incorporación de las TIC en la enseñanza de las matemáticas constituye un elemento esencial para dinamizar los procesos educativos y consolidar aprendizajes significativos. Esta afirmación es respaldada por autores como Arroyo et al. (2020), George (2020) y Rodríguez-Campoverde et al. (2020), quienes reconocen la relevancia de las TIC en el aula, destacando su capacidad de potenciar el aprendizaje y su papel como herramienta de innovación pedagógica. Asimismo, subrayan la flexibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías, al posibilitar que los estudiantes desarrollen autonomía, experimenten y alcancen los objetivos de formación, convirtiéndose en protagonistas activos de su propio proceso formativo.

De igual forma, las tendencias más consistentes identificadas en los hallazgos es el incremento de la motivación y el interés de los estudiantes en los procesos formativos, lo cual contrasta con la visión tradicional de las matemáticas como un área compleja y poco atractiva. En este sentido, Morocho et al. (2023), Ávila et al. (2024) y Pérez (2024) sostienen que los entornos educativos mediados por herramientas tecnológicas tienen el potencial de incrementar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje matemático, contribuyendo así a la consolidación de conocimientos más profundos y duraderos.

La implementación de herramientas digitales, software de simulación y entornos interactivos permite la partición activa del estudiante en la construcción del conocimiento, reforzando la idea de que la mediación tecnológica promueve la autonomía y el protagonismo de quien aprende. En esta línea, Mora et al. (2024) destacan que las nuevas tecnologías no solo facilitan la visualización interactiva de conceptos abstractos, sino que también actúan como elementos transformadores del proceso educativo, al hacer accesibles los contenidos complejos y promover una comprensión más significativa. De esta manera, las TIC contribuyen a revolucionar los métodos educativos convencionales, abriendo nuevas posibilidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

No obstante, el análisis revela que los beneficios de las TIC no son automáticos ni universales. La mayoría de los estudios coincide en que su impacto depende en gran medida del rol del docente, pues su capacidad para seleccionar, adaptar y diseñar estrategias metodológicas determina el alcance real de la integración tecnológica. En este sentido, se reafirma la necesidad de superar visiones puramente instrumentales de las TIC y comprenderlas como mediaciones pedagógicas que transforman la práctica docente y promueven entornos educativos más inclusivos, colaborativos y participativos. Al

respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) reconoce que los docentes requieren no solo habilidades técnicas, sino también competencias pedagógicas y didácticas que les permitan transformar la enseñanza mediante el uso de las TIC. Por ello, los programas de formación docente deben incorporar la dimensión tecnológica, el diseño instruccional y la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.

Asimismo, los análisis evidencian la urgente necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales. Aunque se observan avances significativos, persisten limitaciones asociadas con la falta de capacitación, la prevalencia de metodologías tradicionales poco dinámicas y la resistencia al cambio, factores que obstaculizan la consolidación de prácticas innovadoras. Es así como, Sojo (2016) sostiene que "muchos de los problemas académicos de los estudiantes tienen que ver directamente con la inadecuada didáctica que los docentes aplican en el desarrollo de sus clases" (p. 39), lo cual revela desigualdades en la implementación efectiva de tecnologías educativas. De igual modo, estudios como los de Fajardo (2023) enfatizan la importancia de formar a los profesores de matemáticas en el diseño de estrategias didácticas apoyadas en tecnologías. García (2021) resalta, por su parte, el papel crucial del docente en la selección adecuada de herramientas metodológicas, lo que exige una formación sólida, reflexiva y pertinente. En coherencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) reconoce la necesidad de capacitar a los maestros en el uso pedagógico de las tecnologías y de orientarlos para aprovechar su potencial en el aprendizaje continuo de los estudiantes.

En consecuencia, las intervenciones pedagógicas mediadas por las TIC se consolidan como una estrategia valiosa para lograr resultados satisfactorios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de las matemáticas. Tal como sostienen Flores-Cuevas et al. (2021), Pazmiño et al. (2023) y Mesías et al. (2023), estos modelos deben contemplar la capacitación del personal docente en el manejo y aplicación de herramientas tecnológicas en los procesos formativos. Esto contribuye al fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado y favorece una interacción más efectiva con los estudiantes y los contenidos. Por el contrario, la falta de procesos formativos genera resistencia entre algunos docentes frente al uso e implementación de las nuevas tecnologías. Según Calero-Cerna et al. (2023), dicha resistencia se debe, a la escasa formación en el uso de las TIC y a la persistencia de concepciones tradicionales en el ámbito educativo

V. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados derivados de la revisión sistemática permiten afirmar que la implementación de las TIC en la enseñanza de las matemáticas tiene un impacto favorable en la construcción de aprendizajes significativos. Herramientas metodológicas que contribuyen a la comprensión de conceptos complejos, fomentan el interés y la motivación del estudiante, promoviendo una participación más activa y autónoma en su proceso educativo.

Asimismo, se evidenció que la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en recursos tecnológicos transforma la labor docente, posicionándolo como guía y facilitador del conocimiento. La utilización de simuladores, programas interactivos y plataformas digitales posibilitan crear experiencias de aprendizaje dinámicas, inclusivas y ajustadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, fortaleciendo habilidades matemáticas útiles en el contexto formativo.

Además, se resalta la importancia de integrar el componente tecnológico como el pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando como esencial que los docentes no solo manejen adecuadamente las herramientas digitales, sino que también diseñen propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes significativos, estimulen el pensamiento crítico y respondan a la diversidad de contextos y necesidades del estudiante.

Igualmente, se reconoce la necesidad de que futuras investigaciones exploren con mayor rigurosidad el

efecto de las TIC desde una perspectiva integral, considerando no solo los logros académicos, sino también los elementos pedagógicos, las actitudes y las dimensiones socioemocionales asociadas a su aplicación. Resulta pertinente llevar a cabo estudios que analicen la continuidad y viabilidad de las estrategias tecnológicas a lo largo del tiempo, así como realizar comparaciones entre instituciones con distintos niveles de acceso y capacitación digital docente, con el propósito de identificar los factores que favorecen o dificultan el uso efectivo de las TIC en la enseñanza de las matemáticas.

REFERENCIAS

Ardila, L., Gutiérrez, D. y Salinas, J. (2023). La autonomía en los procesos de aprendizaje basados en gamificación para el desarrollo de competencias matemáticas. EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías, 4(2), 15-24. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/5948

Arroyo, M. y Rodríguez, M. (2020). Propuesta de herramientas TIC para facilitar el proceso enseñanza–aprendizaje de la matemática. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(12), 574-589. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042549

Asprilla, O. y Ríos, W. (2024). Mediación tecnológica en la resolución de problemas sobre operaciones aditivas con fracciones. Plumilla Educativa, 32(2), 7-27. https://doi.org/10.30554/pe.2.4933.2023

Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune & Stratton. https://doi.org/10.1037/11144-000

Ávila, W. y Meza, J. (2024). Aprendizaje aritmético de operaciones básicas matemáticas mediante Math Cilenia en la Unidad Educativa Fiscal Las Mercedes de 24 de Mayo-Manabí. Revista Científica UISRAEL, 11(1), 119–137. https://doi.org/10.35290/rcui.v11n1.2023.1075

Bendoiro, I. y Díaz, K. (2024). Retos de la Didáctica de la Matemática con el empleo de las tecnologías Revista Varela, 24(67), 10-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.10429078

Bonilla, E., Tinoco, M., Bonilla, P. y Canchignia, D. (2023). Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Polo del Conocimiento, 8(3), 52-76. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287

Bueno-Díaz, M. (2022). Las TIC como Mediadoras Didácticas en los Procesos de Aprendizaje del Área de Matemáticas. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 15(2), 36-45. https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.318

Calero-Cerna, J. y Veramendi-Vernazza, R. (2023). El uso de las Tic en las matemáticas. Una revisión sistemática de la literatura. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1512

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la institución libre de enseñanza, 72(1), 17-40. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf

Dai, L., Jin, W., Zhu, B., Liao, R., Xu, G., Jiang, H. y Guan. J. (2025). Exploring the role of social media in mathematics learning: effects on self-efficacy, interest, and self-regulation. BMC Psychol.;13(1):829. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40713778/

De León-De Hernández, I. y Cerrud-Álvarez, F. (2024). Implementación de un Programa de Formación del Docente de Matemáticas para la Enseñanza de la Geometría con el Apoyo de las TIC. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 5565-5583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9102

Domínguez-Morales, S., Pérez-Hernández, M. y Pérez-Sánchez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. Revista RedCA, 5(13), 144-162. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780990010

Doria, C., Polo, E. y Campillo, E. (2023). Las TIC en el Proceso de Enseñanza de la Educación Preescolar en la IE Santa Cruz. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7(6), 16.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280101

Fajardo, A. (2023). Mediación de Herramientas Digitales en las Creencias de los Estudiantes sobre el concepto de Probabilidad y su Incidencia en la Resolución de Problemas. (Tesis doctoral, universidad del Valle-Colombia) https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/83af488b-3b65-401c-99ae-80361062eccd

Flores-Cuevas, F., Vásquez-Martínez, C., y González-González, F. (2021). El uso de las TIC en la enseñanza de conceptos geométricos en la educación básica. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1024

Freire, P. (2017). Pedagogía del oprimido (2ª ed., 4ª reimpresión). Siglo xxi.

García, E. (2025). Integración de las tic en la educación matemática: impacto en el aprendizaje de estudiantes de educación básica. Dialéctica, 1(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i25.3888

García, S. (2021). TIC y el aprendizaje de matemáticas: caso en educación media. EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review/Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 8(1), 49-63. https://edulab.es/revEDUTECH/article/view/2939

George, C. (2020). Reducción de obstáculos de aprendizaje en matemáticas con el uso de las TIC. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11(e 697). ISSN: 2448-8550 https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150007/521662150007.pdf

Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2018). Didáctica de la matemática para educación secundaria. ICE-Horsori.

González, I., Beltran, A., Adrian, D. y Quimi, B. (2025). Transformación Digital en la Educación Ecuatoriana: Impacto de la Tecnología Educativa en la Enseñanza y Aprendizaje. Revista Social Fronteriza, 5(1). https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/565

Hawasly, M. y Ramos, S. (2023). Innovación educativa en el sector rural: una mirada curricular a los procesos de capacitación virtual del profesorado. Acta ScientiÆ InformaticÆ, 7(7), 1-6. https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/3317

https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/ee868a87-d3ab-4de4-a52a-6cd9d2f9bb5a

López, D. (2020). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por maestros tutores de Educación Primaria en la Región de Murcia. RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 9, 1-14. https://revistas.um.es/riite/article/view/432061/294771

Medina, I., Vinueza, A., Castro, D. y Polanco, B. (2025). Transformación Digital en la Educación Ecuatoriana: Impacto de la Tecnología Educativa en la Enseñanza y Aprendizaje. Revista Social Fronteriza 2025, 5(1): e565. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)565

Mesías, N. y Vera, Z. (2023). Estrategia metodológica basada en TIC para mejorar las competencias digitales de los docentes. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 11(24), 15-27. https://riti.es/index.php/riti/article/view/255

Mora, K., Ojeda, J., Villafuerte, M. y López, J. (2024). Integración de Tics en la Enseñanza de Factorización para Mejorar la Comprensión y Práctica Estudiantil en Matemáticas. Reincisol, 3(6), 2556-2579. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2556-2579

Morocho, H., Cuenca, C. y Tapia, S. (2023). El impacto de la gamificación en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de matemáticas de educación básica superior. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 6494-6505. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6650

Murillo, Y. y González, N. (2024). Contexto y las TIC como Estrategia para Mejorar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas en los Estudiantes del Grado Sexto. Unaciencia, Revista de Estudios e Investigaciones, 17(33), 124–146. https://doi.org/10.35997/unaciencia.v17i33.812

Narváez-Pinango, M., Pozo-Revelo, D. y Álvarez-Tinajero, N. (2024). El impacto de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje de las matemáticas. Revista Ecos de la Academia, 10(19), e983, 1-15. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i19.983

Novak, J. (1998). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Lawrence Erlbaum Associates.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). Resultados PISA 2022: Matemáticas. OCDE. https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

Panchana, F. y Paula, M. (2024). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas. Estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje en entornos educativos. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5 (4), 1941 – 1953 https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2385

Pazmiño, E., Murrieta, F., Morante, A. y Barco, E. (2023). Impacto de las Tics en el proceso de Aprendizaje de los estudiantes. Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 8(2), 324-340. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235462

Pérez, M. (2024). Modelo didáctico basado en mediaciones tecnológicas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales del municipio de Planeta Rica – Córdoba. (Tesis doctoral, universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panama-UMECIT) https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/ee868a87-d3ab-4de4-a52a-6cd9d2f9bb5a

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. (Título original: Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, 2001). https://books.google.com.co/books?id=0A2SnLyp_I0C books.google.com.co+1unige.ch+1

Perugachi-Imba, D., Tubón-Chicaiza, A., Carriel-Liberio, I., Albares-Argudi, K. y Núñez-Naranjo, A. (2025). El uso de Pizarras Interactivas en la Enseñanza de Matemáticas. Digital Publisher CEIT, 10(1-2), 113-127 https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2961

Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. Columbia University Press.

Pico-Arteaga, G. (2025). Estrategia metodológica basada en el uso de Scratch como herramienta motivacional de acercamiento al aprendizaje de las matemáticas. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(1), 2049–2064. https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/584

Pozo, M. y Gómez, M. (2009). Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata, 2009 – 329. http://digital.casalini.it/9788471125798

Rodríguez-Campoverde, D., Peña-Holguín, R., Solarte-Chapi, O., Marcillo-Veliz, M. y Peralta-Carpio, C. (2020). Implementación de una Flipped Classroom y su modelo pedagógico y tecnológico para la asignatura de Matemáticas en Bachillerato. Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, 12(10). ISSN: 1989-4155 https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/flipped-classroom.html

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. eLearnspace. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Sojo, I. (2016). Didáctica de la matemática. Estrategias docentes. España: GRAO

Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista Andina de Educación, 2(1), 25-28. https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659

Torres, A. (2025). Inteligencia Artificial Herramienta Pedagógica en Educación Primaria en Chocó: Revisión Sistemática. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(2), 577–601. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.622

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. https://www.planetadelibros.com/libro-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores/67602

Villalva, E., Molina, R., Palacios, F. y Villalva, M. (2020). Las TICs como recurso para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Espacios, 41(46), 274-280.http://www.2.revistaespacios.com/a20v41n46/a20v41n46p23.pdf

Vivanco, J., Tocto, J., Mogrovejo, J., León, F. y Vivanco, C. (2023). Herramientas Web 2.0 en la enseñanza aprendizaje de matemáticas. Una revisión bibliográfica. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4(2), 878–901. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.657

Zabala, A., Vidiella, A., Belmonte, L. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (Vol. 3). Graó. escolar. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ZjNgEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA184&dq=Zabala,+A.+(2007).+Enfoque+globalizador+y+pensamiento+complejo:+Una+propuesta+para+el+curr%C3%ADculo+escolar&ots=pjFVzk1u0e&sig=X5Jj9gz1ET0AaRSWkSpxtIMZ9tQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA MÚSICA TRADICIONAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL COLOMBIANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Autor: Orlando Rafael De Oro Avendaño
Filiación: Institución Educativa PIO XII de San Jacinto Bolívar
Correo electrónico: iepioxii@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8440-0197
DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5477*

p.p. 627-642

RESUMEN

El ser humano necesita desarrollar habilidades que fortalecen su formación, crecimiento académico y personal, a través de la música tradicional, la cual se podría convertir en un instrumento efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en la a realidad colombiana, no es constante encontrar el cotidiano vinculo de los estudiantes con la música tradicional en los ofrecimientos musicales de las escuelas y su entorno sociocultural, lo cual conlleva a necesidades, demandas y debilidades insatisfechas, en la construcción de la identidad. Por ello se pretende reflexionar sobre la música tradicional como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural colombiana en estudiantes de educación básica secundaria. La metodología utilizada fue documental, recopilando información de documentos (libros y trabajos académicos de artículos científicos y tesis doctorales), con vigencia de 10 años. Se utilizó la técnica de la observación y revisión documental, con sus técnicas de fichaje y el sistema folder. Los resultados arrojaron que la música tradicional, fue considerada una estrategia imprescindible que beneficia, en el proceso educativo para resaltar la identidad y fortalecerla en sus comunidades. Es un elemento fundamental que permite a docentes y estudiantes, expresar sus emociones, sentimientos, relaciones interpersonales e imaginación, toma en cuenta la interacción lo sociocultural, lo cognitivo y la conducta humana, permitiéndoles ser creativos en el proceso.

Palabras clave: Estrategia Pedagógica, Identidad Cultural, Música Tradicional

TRADITIONAL MUSIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO STRENGTHEN COLOMBIAN CULTURAL IDENTITY IN SECONDARY BASIC EDUCATION STUDENTS

SUMMARY

CITA EN APA:

De Oro Avendaño, O. R. (2026). La música tradicional como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural colombiana en estudiantes de educación básica secundaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 627-642. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Human beings need to develop skills that strengthen their education and academic and personal growth through traditional music, which could become an effective tool in the teaching-learning process. However, in Colombian reality, it is not common to find students' daily connection with traditional music in the musical offerings of schools and their sociocultural environment. This leads to unmet needs, demands, and weaknesses in the construction of identity. Therefore, the aim is to reflect on traditional music as a pedagogical strategy to strengthen Colombian cultural identity in secondary school students. The methodology used was documentary, gathering information from documents (books and academic papers, scientific articles, and doctoral theses) with a 10-year validity. Document observation and review were used, along with file-taking techniques and the folder system. The results showed that traditional music was considered an essential strategy that benefits the educational process by highlighting and strengthening identity in communities. It is a fundamental element that allows teachers and students to express their emotions, feelings, interpersonal relationships, and imagination. It takes into account the interaction of sociocultural, cognitive, and human behavior, allowing them to be creative in the process.

Keywords: **Cultural Identity, Pedagogical Strategy, Traditional Music**

LA MUSIQUE TRADITIONNELLE COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR RENFORCER L'IDENTITÉ CULTURELLE COLOMBIENNE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE

RÉSUMÉ

Les êtres humains ont besoin de développer des compétences qui renforcent leur formation et leur croissance académique et personnelle à travers la musique traditionnelle, qui pourrait devenir un outil efficace dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, dans la réalité colombienne, il n'est pas courant de trouver un lien quotidien des élèves avec la musique traditionnelle dans l'offre musicale des écoles et dans leur environnement socioculturel, ce qui conduit à des besoins, des demandes et des faiblesses non satisfaits dans la construction de l'identité. L'objectif est donc de réfléchir sur la musique traditionnelle comme stratégie pédagogique pour renforcer l'identité culturelle colombienne chez les élèves du secondaire. La méthodologie utilisée était documentaire, collectant des informations à partir de documents (livres et articles académiques, articles scientifiques et thèses de doctorat), valables 10 ans. La technique d'observation et de revue documentaire a été utilisée, avec ses techniques de classement et le système de dossiers. Les résultats ont montré que la musique traditionnelle était considérée comme une stratégie essentielle qui profite au processus éducatif en mettant en valeur et en renforçant l'identité dans leurs communautés. C'est un élément fondamental qui permet aux enseignants et aux élèves d'exprimer leurs émotions, leurs sentiments, leurs relations interpersonnelles et leur imagination. Il prend en compte l'interaction des comportements socioculturels, cognitifs et humains, leur permettant d'être créatifs dans le processus.

Mots-clés: Stratégie Pédagogique, Identité Culturelle, Musique Traditionnelle.

A MÚSICA TRADICIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A IDENTIDADE CULTURAL COLOMBIANA EM ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO SECUNDÁRIO

RESUMO

O ser humano necessita de desenvolver competências que fortaleçam a sua formação e crescimento académico e pessoal através da música tradicional, que se pode tornar uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na realidade colombiana, não é comum encontrar a ligação quotidiana dos alunos com a música tradicional na oferta musical das escolas e no seu meio sociocultural, o que gera necessidades, exigências e fragilidades não satisfeitas na construção da identidade. Assim sendo, o objetivo é refletir sobre a música tradicional como estratégia pedagógica para fortalecer a identidade cultural colombiana nos alunos do ensino secundário. A metodologia utilizada foi documental, recolhendo informação de documentos (livros e artigos académicos, artigos científicos e teses de doutoramento), com validade de 10 anos. Foi utilizada a técnica de observação e revisão documental, com as suas técnicas de arquivo e sistema de pastas. Os resultados mostraram que a música tradicional foi considerada uma estratégia essencial que beneficia o processo educativo ao destacar e fortalecer a identidade nas suas comunidades. É um elemento fundamental que permite aos professores e alunos expressarem as suas emoções, sentimentos, relações interpessoais e imaginação. Tem em conta a interação do comportamento sociocultural, cognitivo e humano, permitindo que sejam criativos no processo.

Palavras-chave: Estratégia Pedagógica, Identidade Cultural, Música Tradicional.

INTRODUCCIÓN

La música ha formado parte de la vida del ser humano a través de la historia, evidenciando que para comunicarse en sus inicios utilizaban diferentes instrumentos como huesos, estacas, las manos que hacían sonar con determinados ritmos para manifestar sentimientos, como gritos, gruñidos. Al respecto Alvillar (2015), refiere que nació como "una necesidad de expresión y comunicación del hombre, convirtiéndose en un medio distinto a la palabra o como complemento de la misma para que el hombre pueda expresarse". (p.116).

Esta forma de expresión permite al ser humano desarrollar muchas habilidades que fortalecen su formación, su crecimiento académico y personal. Además, brinda la oportunidad de conocer y comprender su estado emocional, psicológico y social, al considerarlo un hecho cultural, que ayuda a dar forma a la expresión del individuo mediante las emociones y pensamientos, permitiendo a la vez potenciar los elementos cognitivos que le permitirán mostrar un desarrollo integral de la personalidad, en la formación del ser humano. Como refieren, Solórzano, Llumiquinga, Yanqui y Gaona (2024), "el enfoque neuroeducativo ha demostrado que la música estimula áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje y la cognición" (p. 10).

Aunado a ello, desde la antigüedad hasta nuestros días la música ha sido valorada por cada civilización, creando sus propias manifestaciones culturales y artísticas, de acuerdo con su forma de vivir, lo cual ha evolucionado en la historia de la humanidad, convirtiéndose en expresiones de su cotidianidad en una forma tradicional de generación en generación, asumiendo un importante papel en sucesos, acorde con el contexto de su realidad. Según Conejo, (2012), la música tradicional, representa una sociedad determinada, un grupo, una comunidad e incluso un individuo que incluye un mensaje, desde su historia personal.

En lo que respecta al campo disciplinar, la música es una de las expresiones artísticas más completa y solo el hecho de escucharla puede ser reflexiva, evocadora, emotiva, generadora de emociones, recuerdos, sentimientos y también de aprendizajes. Tal como lo señala Reyes (2023), con respecto a los nuevos enfoques educativos propiciados en Europa y Estados Unidos "...impulsan la creación de nuevos modelos musicales educativos, que responden a las necesidades que requieren los procesos que se implementan en el aula" (p.61).

En tal sentido, podría convertirse en un instrumento efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación de los educandos. Al respecto, Alvillar (2015), coincide con esta afirmación al destacar que su repercusión "como método o estrategia para el aprendizaje es muy amplia, estimuladora y contribuye a modelar la sensibilidad del educando, así como el desarrollo general de su personalidad" (p.12).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, podría decirse que la música, de manera general, y la música tradicional, en particular, pueden contribuir a la formación de los estudiantes, ya que esta resulta del agrado de los estudiantes. En este transcurrir, el docente debe fomentar los conocimientos en los estudiantes, a través de estrategias pedagógicas motivadoras e innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que coadyuven desde la creatividad, a la búsqueda de escenarios que sean agradables al estudiante y así poder contribuir a su formación.

En este orden de ideas, según Abreu, Barrera y Bonilla (2018), mencionan que el proceso enseñanza aprendizaje, "proporciona y se comparten conocimientos generales o específicos, los cuales tiene como propósito contribuir a la formación integral de los estudiantes, que los beneficie en los diferentes aspectos: valores, conocimientos y habilidades" (p. 15). Sierra, Saldaña, Quesada y Hernández (2020), indican que "la música y sus características inciden en el aprendizaje debido a la relación que guarda con las emociones y la memoria, ya que partiendo desde este mismo aspecto emocional-cognitivo haría posible fortalecer la identidad cultural de los estudiantes".

Es importante resaltar, que la música no es ajena y está presente en cada actividad, a través de tradiciones y costumbres, en comunidades donde que se siguen practicando para dar conocer sus saberes y costumbres, lo cual evidencia experiencias que vienen desde sus ancestros, donde los pobladores toman en cuenta las señas, rituales y fiestas acompañadas de la música. Estos eventos fortalecen su cultura y hace que los alumnos, descubran más conocimiento sobre la existencia de la música, que están inculcando en su comunidad y estarían heredando los saberes musicales de sus padres.

La Secretaria de Cultura de México (2019), afirma que "para los pueblos indígenas, la música, además de ser una expresión de su rica y ancestral cultura, es una oportunidad de que ésta, sus tradiciones y su lengua sobrevivan al olvido y el desuso" (p. 2). Ante este argumento, la identidad cultural es un camino para conservar y revitalizar las tradiciones culturales, así como para promover el diálogo intercultural y la diversidad en un mundo globalizado, ya sea a través de canciones tradicionales, ritmos autóctonos o expresiones musicales propias de la comunidad.

Según Parhuay (2021), "practicar los saberes ancestrales es conservar la ideología de la comunidad y nos hace entender la realidad sociocultural desempeñando las celebraciones sagradas". Sin embargo, según la Unesco (2023), en "los países latinoamericanos el acceso a la cultura y su aprendizaje continua en vías de alcanzar su máxima democratización, y muchas veces nos encontramos con limitantes en el acceso a derechos tan importantes como el de la cultura" (p. 2). A la vez Toledo y Raque Díaz (2019), mencionan qué:

> El desconocimiento y la falta de sensibilidad por la música arrastran a muchos docentes para pensar que es una asignatura para ocupar un lugar en el currículo (…). Olvidando la importancia de las artes y en especial de la música para modelar la personalidad y enriquecer el mundo interior de los estudiantes, desarrollar su identidad cultural y su bienestar físico. (p. 109)

En tal sentido, el docente debe buscar elementos que propicien el acercamiento de los estudiantes al conocimiento, donde esta expresión contribuye al aprendizaje, con las experiencias de sus ancestros y los docentes, como agentes de la

educación, contribuyan con la música tradicional como estrategia pedagógica al fortalecimiento de su identidad cultural, desde una dimensión social, en lo cual la conciencia musical comienza antes de nacer. Según la Unesco (2023), la motivación de los estudiantes "prende con la llama de la música de tal forma que fortalece el vínculo de la institución con la comunidad, haciendo más amplio aún el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional "(p. 2).

Los docentes ante la búsqueda de mejores alternativas para propiciar el proceso de formación académica, que les permita a los estudiantes adaptarse a cualquier circunstancia o condición y resolver dificultades que pudieran enfrentar en un futuro adverso. Ante esta idea la música tradicional como estrategia pedagógica para el aprendizaje, de acuerdo con Alvillar (2015), puede hacer que el estudiante "...se interese y manifieste respeto por su nación e identidad y manifieste aprecio por el patrimonio histórico cultural de la nación". (p.115).

En el contexto colombiano el aprendizaje es diverso por su identidad cultural, por lo que el aprendizaje de los estudiantes difiere por las diferencias entre culturas. Por ello, la enseñanza dependerá de las estrategias que utiliza el profesor, desde el estudio de la realidad social donde emergen las potencialidades de la música como estrategia de aprendizaje.

Como se ha señalado en los anteriores párrafos, es entonces, imprescindible buscar estrategias apropiadas para la motivación que permita transformar distintas perspectivas y romper paradigmas, en la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes. Por consiguiente, es preciso crear espacios en la didáctica en el que inicien alternativas según Vides (2014), sobre el uso de la expresión artístico de la música tradicional, en vista de que este puede llegar a viabilizar y suministrar, habilidades para enfrentar los retos.

En consecuencia, la actividad docente está ligada al proceso de desarrollo social sostenible, se requiere hacer investigación para coadyuvar en la innovación pedagógica la cual debe incidir favorablemente en los cambios de aptitud y actitud de los educandos, a fin de consolidar el desarrollo de sus competencias, para lograr así incrementar el rendimiento académico, posibilitando su promoción escolar y que su actuar se vea reflejado en todos los contextos donde este interactúa.

Ante este escenario, en Colombia se trata de reorientar la dimensión constitucional y cultural de Colombia, las cuales se viabilizan a través de la Constitución Política de 1991, en su artículo 72 de nuestra Constitución; el Congreso de la República mediante la Ley 397 de 1997 y la Ley 1185 de 2008, no solo resaltan el patrimonio cultural, sino que incluye en ella a la música tradicional. También se resalta, en el proyecto de Ley N° 229, por medio del cual se reconoce los géneros musicales colombianos en el art 1 y 2, donde subyacen estas categorías para su promoción y difusión en los ambientes de aprendizaje.

En este contexto, las diversas realidades de los pueblos, nos hacen dar cuenta de ofrecer experiencias en proceso de enseñanza aprendizaje, con respecto al ámbito de la música como acontecimientos complejos de prácticas diversas, ya que en la mayoría de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, en donde desde una mirada internacional hacía Colombia, los elementos culturales, son considerados una representación cultural y por tanto, parte de la identidad de una nación, según Toledo, López y Díaz (2020), estos mismos hoy se ven en un proceso de olvido por parte de las nuevas generaciones, como consecuencia, a la apropiación de ritmos y fusiones creadas y promovidas por la globalización.

Al observar la realidad colombiana, no es constante encontrar el cotidiano vínculo de los estudiantes con la música tradicional en los ofrecimientos musicales de las escuelas y su entorno sociocultural, lo cual conlleva a necesidades, demandas y debilidades insatisfechas, en la construcción de la identidad. Además, este hecho soporta las enseñanzas de contenidos descontextualizados; perdiendo el sentido de lo tradicional y la formación de una nueva cultura.

En consecuencia, la relevancia de la música tradicional, como elemento que resalta lo ancestral, las costumbres y creencias de las comunidades, se

pueden utilizar para la concreción de estrategias pedagógica, crear escenarios donde se pueda aprender de manera significativa, conectar conocimientos y experiencias previas, relacionadas a lo musical y cultural, pudiera sentar las bases para futuras acciones, buscando la integración de la música tradicional colombiana en el currículo escolar.

Por eso, el presente artículo presenta algunas consideraciones para redimensionar la acción docente tomando como base la música como expresión cultural, para abrir posibilidades y crear oportunidades, de resaltar nuestro patrimonio. Por ello se pretende, plantear como propósito reflexionar sobre la música tradicional, como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural colombiana en estudiantes de educación básica secundaria.

SUSTENTO TEÓRICO

Música Tradicional

La música eso medio alternativo de comunicación que evoca sentimientos, emociones y acontecimientos, puede crear actitudes positivas ante el proceso de aprendizaje intercultural porque en práctica y aprendizaje, parte del conocimiento de la procedencia de los elementos que la caracterizan. Al respecto Parhuay (2021), aporta que "evoca sentimientos, emociones y acontecimientos creativo que permite desarrollar las diferentes habilidades: perceptivas comunicativas, imaginación creatividad, identificar los vínculos entre sociedad y manifestaciones culturales" (p.18).

A la vez Ibarra (2022), menciona que la enseñanza de la música, se asume por lo general de manera transversal, para desarrollar otras áreas, además de ello, se fomenta el interés en función de un desarrollo integral. Para Calderón (2015), la música cumple un papel muy importante en el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, considerando la activación de las zonas cerebrales fundamentales para el desarrollo de habilidades y destrezas en el proceso de aprendizaje y de la inteligencia.

Por ello la música tradicional, podría convertirse en un instrumento efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de los educandos, ya que ella nos identifica como cultura, como seres y como grupos pertenecientes a una sociedad. Además de ser una actividad recreativa, transporta al estudiante en el saber y sentir, beneficiándolo al propiciar el progreso y desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas en el proceso de aprendizaje, donde se encuentra en constante interacción lo sociocultural, lo cognitivo y la conducta humana.

Lo tradicional en la música, según Vega (2010), está vinculado con "[…] los usos de las expresiones musicales en un contexto social, en un ambiente grupal, étnico, religioso, si se quiere ideológicos, y que por lo tanto no tiene que ver con términos comerciales, sino con un uso comunitario" (p.156).

En este mismo orden de ideas, Durán y Casals (2023), refiriéndose a la música tradicional en la formación del profesorado de música, menciona que "las músicas tradicionales conforman aspectos identitarios y culturales de un grupo social… siendo la oralidad la principal forma de transmisión. Igualmente… además de ser interpretadas latamente por un pueblo, la transmisión oral intergeneracional construye una tradición en el tiempo" (p.91).

En este escenario de música tradicional o popular, Parhuay (2021), aporta su percepción de que la música es un "medio creativo que permite desarrollar las diferentes habilidades: perceptivas comunicativas, imaginación y creatividad, identificar los vínculos entre sociedad y manifestaciones culturales" (p.18). En este sentido, se infiere que esta puede llegar a convertirse desde la perspectiva de la música tradicional, como un factor de cambio en los contextos educativos. Alvillar (2015), concuerda en que:

> La música como método o estrategia para el aprendizaje es muy significativa y productiva, puesto que desarrolla, habilita, y potencia la formación integral del individuo que aprende, favoreciendo el aprendizaje basado fundamentalmente en la experiencia y la experimentación, el descubrimiento y la intelección de su entorno local, regional o nacional (p.123)

La música en el contexto educativo aborda orientar al estudiante no únicamente a saber sino a sentir, en su proceso de formación, despiertan, en él, el deseo de expresarse, para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Solórzano, Llumiquinga, Yanqui y Gaona (2024), mencionan que, como estrategia didáctica en el aprendizaje en el aula, puede generar un ambiente más motivador y estimulante para los estudiantes, lo que puede favorecer su compromiso para la participación en las distintas actividades reforzando la integralidad educativa.

Estrategia Pedagógica

Las estrategias de aprendizaje son una secuencia de actividades, procedimientos, operaciones, o planes que están orientadas a lograr los objetivos de aprendizaje de manera consciente o intencional. Según Orozco (2016), son considerada el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la interactividad del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje, para realizar una tarea con la calidad requerida.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje están conformadas por acciones, donde los docentes y estudiantes tratan de establecer el cómo hacerlo y que utilizar, para mejorar y cambiar la enseñanza-aprendizaje tradicional. De acuerdo a Gómez, Murie y Londoño (2019), los docentes pueden utilizar diferentes estrategias para facilitar el aprendizaje significativo hacia sus estudiantes y que ellos cumplan con sus metas académicas.

En tal sentido, el docente debe identificar varias formas de organizar el trabajo en el aula, para ello Amaya y Mardones (2012), plantean que se deben utilizar diversas estrategias de acuerdo con la realidad educativa y el entorno, con el fin de conducir al logro de los objetivos en lo personal y social de la vida de los estudiantes Las estrategias de enseñanza son consideradas como procedimientos que el mediador utiliza para lograr un determinado objetivo. Asimismo, se puede mencionar que son medios o recursos para brindar ayuda pedagógica tanto a los docentes como a los estudiantes.

Los docentes se valen de diferentes estrategias pedagógicas para poder implementar un proceso de aprendizaje eficaz. Interpretando a Toala, Loor y Pozo (2016), una estrategia pedagógica, consiste en la habilidad creativa del docente para dirigir, inducir y facilitar el aprendizaje de los alumnos, contribuyendo así al logro de los objetivos para el desarrollo de su rendimiento. En este sentido, cada docente tiene su estilo o línea estratégica para enseñar.

Las estrategias pedagógicas son un conjunto de acciones en donde se realiza un esquema ordenado de forma lógica y coherente que ayuden al cumplimiento de los objetivos. En el caso de la música tradicional como un recurso y herramienta apropiada para realizar actividades pedagógicas y formativas en contextos rurales, es muy necesario, ya que favorecen en sus formas y estilos de aprender y, proporcionan a los estudiantes conocimientos de acuerdo con las diversas manifestaciones musicales, culturales, sociales, entre otras.

Identidad Cultural Colombiana

La identidad cultural, está conformada por particularidades propias de una cultura, comprendiendo los diversos aspectos como la lengua, los valores, las creencias, las tradiciones, los ritos y las costumbres, son considerados el patrimonio y herencia cultural de las personas, por esta razón la música tradicional por ser parte de las particularidades de una cultura promueven la identidad cultural de las personas, ya que refuerza

los conocimientos, la relación que existe entre el individuo y la comunidad, más aún es un recurso indispensable para transmitir valores culturales y hacer revivir, las creencias, vivencias, relaciones con la naturaleza, costumbres y comportamientos de la comunidad.

La importancia de preservar una costumbre autóctona de una comunidad alejada de la ciudad Vásquez (2018), es fundamental para el desarrollo y conservación, las tradiciones en general son fundamentales ya que son únicas. Fortalecer la identidad en los estudiantes a través de las tradiciones y costumbres es esencial, creemos que esto reafirmará su identidad y tendrán sentido de pertenencia, porque requiere de algo importante y especial para fortalecerla.

La identidad cultural, se basa en el respeto hacia la cultura de la cual procedemos, para lograr transmitir al lugar donde vayamos la gran riqueza de nuestros antepasados, valorando y conservando las costumbres, que se han adquirido al pasar el tiempo, llegar a conectar con las personas externas y que esto motive, a los demás, querer conocer más de su lugar de origen, generándole valor al ser humano y al lugar de ascendencia siendo consciente de la valiosa cultura que tiene.

Marina, Valenzuela y Damir (2019), afirman que debido a las circunstancias que vivimos en la actualidad, la conexión primordial con el hombre, las creencias, nos hacen sentir que pertenecemos a algo más grande e inexplicable que no podemos ver, pero que si podemos percibir. Por ello, basados en estos autores la cultura son elementos que muestran la peculiaridad de cada pueblo y sus diferencias con los demás, en el que la música es uno de sus componentes más transcendentales.

Vinculación de la Música Tradicional, Estrategias Pedagógicas e Identidad Cultural

La música como estrategia pedagógica, para fortalecer la identidad cultural brinda una oportunidad de innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dicha premisa, alude a una necesidad que permite enriquecer el acervo cultural de las comunidades, de allí la preocupación en la búsqueda de nuevas alternativas en educación. En tal sentido, actualmente esta necesidad conlleva a docentes investigadores, a mostrar interés en indagar y explorar las opciones para entender qué estamos haciendo en referencia a nuestras acciones pedagógicas, que permitan a los estudiantes de todos los niveles lograr su aprendizaje, tal como se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Hallazgos de investigaciones periodo 2019-2023

Autor (año)	Titulo	Hallazgos
Alvillar (2015).	La música como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la geografía.	La música ofrece infinidad de posibilidades para una praxis pedagógica que incide en el individuo que aprende hacia la construccionalidad como ciudadano y practicar la ciudadanía en un acercamiento progresivo del educando con la espacialidad, cultura e identidad
Izaguirre. (2017)	La música como espacio de aprendizaje: miradas desde la innovación educativa.	El aprendizaje de la música está relacionado con la afectividad y los valores, determinados por la cultura de una sociedad. Incorporar el método Dalcroze y

		Kodaly en el aprendizaje de la música.
Sierra, Saldaña, Quesada y Hernández (2020)	La música como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura: una propuesta pedagógica	La música y sus características inciden en el aprendizaje debido a su estrecha que guarda con las emociones y la memoria
Bastidas (2020).	La enseñanza de las músicas tradicionales en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali.	Los docentes en su totalidad dedican parte de sus prácticas de aula a la enseñanza de músicas tradicionales, utilizan también canciones del folclore y ritmos populares para fortalecer el patrimonio cultural, así como llegar a afianzar la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.
Chica, Álvarez y Guevara (2021).	La música como estrategia metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes.	La música es un recurso acertado que mejora la actitud, motivación y las áreas cognitivas de los estudiantes.
Gutiérrez, Suesca y Cárdenas, (2021)	Aportes de la experiencia musical al ámbito emocional. Estado de la cuestión en Colombia	Incidencia de la formación musical en el desarrollo de habilidades interpersonales y en el fortalecimiento del ámbito intrapersonal de los estudiantes
Parhuay (2021).	La música como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes Eib Primaría de Colpapampa	Los maestros encuestados, pocos hacen el uso del canto y la música como estrategia proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas EIB de zonas rurales
Nieto, Álvarez, Urchaga y Guevara (2021)	Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria	La música es considerada un recurso de primer orden en el trabajo diario de los docentes. utilizar la música desde una perspectiva holística y en relación con otras disciplinas
Ibarra (2022)	Enseñanza de la música en la educación preescolar en instituciones educativas de Cúcuta-Norte de Santander-	La enseñanza de la música toma en cuenta las dimensiones de la personalidad, además de configurar el

	Colombia	fomento del arte, como un elemento trasversal.		La música como estrategia pedagógica para estimular el proceso de lectoescritura de niños y niñas dentro del aula regular del primer ciclo en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Indígena de Maleiwamana	Evidencia la habilidad del estudiante en reconocer las sonoridades del lenguaje, se logró despertar la motivación dentro del aula, hubo buena acogida de la estrategia musical, los avances en los estudiantes y cada uno de los objetivos personales diseñados.
Riera (2022).	Educación musical y formación instrumental un estudio epistemológico del pensamiento	La educción musical, ha adquirido vital importancia como elemento trascendental para restaurar el tejido social en Venezuela y el mundo. Los Valores como la igualdad, el amor, la libertad y la fraternidad, implícitos en el estudio de la música, se hace necesario retomarlos. Cont…	Lago (2023)		
Serrano (2022).	Constructos teóricos sobre la formación cultural a partir de los cantos de trabajo del llano, en estudiantes de educación básica secundaria en Santa Elena de Cusiva	Una formación cultural requiere entonces, del uso del patrimonio histórico como objeto material e inmaterial, que ejemplifique todas aquellas costumbres que en un pasado se presentaron.	Solórzano, Llumiquinga, Yanqui y Gaona (2024).	La música como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura. Artículo en Revista Social Fronteriza	La música puede ser una herramienta efectiva para fomentar el aprendizaje de la escritura en niñas y niños. El enfoque neuroeducativo ha demostrado que la música estimula áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje y la cognición
			Durán (2024)	Músicas tradicionales latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile:	La incorporación y uso de las músicas tradicionales latinoamericanas en la educación

	Contribuciones en el ámbito de la creación musical	musical contribuyen significativamente al desarrollo de diversas habilidades, como el desarrollo rítmico y melódico, y facilita el acercamiento a diferentes manifestaciones culturales
Rodríguez (2024)	Metodologías activas en didáctica de la música en primaria: aprendizaje basado en juegos con boomwhackers	El aprendizaje basado en juegos con tubos sonoros mejora el aprendizaje musical activo y participativo. Es necesario vincular las experiencias musicales en el aula con los intereses y experiencias de los estudiantes

Nota. Recopilación documental para la realización del artículo

Tomando en cuenta los hallazgos de cada una de las investigaciones mencionadas anteriormente, resalta la relevancia y beneficios que se pueden llegar a obtener al utilizar la música tradicional como estrategia pedagógica en los diferentes niveles educativos, además de lo que puede llegar a representar para la identidad cultural colombiana.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo como propósito, reflexionar sobre la música tradicional como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural colombiana en estudiantes de educación básica secundaria, para ello la metodología utilizada fue documental o bibliográfica, la cual de acuerdo con Carbajal (2020), es aquella que "procura obtener, seleccionar, compilar, organizar, interpretar y analizar información sobre un objeto de estudio a partir de fuentes documentales" (p. 7)

El presente artículo es un extracto de la fundamentación teórica de una tesis doctoral del autor de este artículo. Se recopiló información de documentos escritos considerados como como fuentes primarias, en el caso de libros y trabajos académicos de artículos científicos y tesis doctorales, referidos a la temática de estudios sobre la música tradicional como estrategias pedagógicas y la identidad cultural.

Asimismo, se contempló que los trabajos tuvieran una vigencia de 10 años (2015-2025), en el caso de los artículos científicos, además de cumplir con este criterio, de temporalidad sus autores deberían tener Orcid y haber sido publicados en revistas reconocidas, como aval de su cientificidad. Para efectuar el análisis se organizaron cada una de las fuentes consultadas por orden cronológico y tipo de documento, luego se sintetizó la información tomando los datos que aportaban para ser analizados. Se utilizó la técnica de la observación y revisión documental, así como la de fichaje y el sistema folder.

REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La música juega un rol muy importante para trabajar ciertos desafíos en la práctica pedagógica, con una competencia intercultural le permite al estudiante acercarse, entenderse, recibirse, relacionarse, socializarse, fusionarse y ser interdependiente con los demás compañeros. En cuanto a los trabajos revisados en su mayoría, se evidenció que la música fue considerada una estrategia imprescindible, la

cual beneficia el desarrollo de todo el proceso educativo, pues la música tradicional como recurso didáctico abre un amplio espacio de oportunidades para emplearlo efectivamente en una sesión de aprendizaje, donde los docentes en el transcurrir de enseñar, tratan de utilizar la música tradicional para resaltar la identidad, fortaleciéndola en sus comunidades.

En tal sentido, la música tradicional se convierte en un elemento fundamental que permite a docentes y estudiantes expresar sus emociones, sentimientos, relaciones interpersonales e imaginación, toma en cuenta la interacción lo sociocultural, lo cognitivo y la conducta humana, permitiéndoles ser creativos en el proceso, de manera que fortalece significativamente el desarrollo socio afectivo y formación integral, capacitándolos para una mayor participación en el aula y en su entorno.

Los aportes de los autores e investigadores muestran en las opiniones expresadas en los documentos revisados, que la presencia de la música tradicional para fortalecer la identidad cultural, es indispensable en la educación intercultural bilingüe y el currículo, ya que esta permite conocer cada vez más las manifestaciones propias de cada pueblo. La Identidad Cultural es fundamental para los alumnos, el desarrollo cultural en su localidad o comunidad, según lo investigado es un factor relevante, porque serán los estudiantes quienes impulsen y establezcan un sentido de pertenencia no solo para ellos, sino también para las generaciones que se aproximan, para su comunidad y entorno.

Igualmente la música como estrategia pedagógica, permite relativizarse el contexto académico, por ello se deben realizar actividades que favorezcan la toma de conciencia corporal, la utilización del espacio, la memorización de gestos, la ejercitación de reacción auditiva y el desarrollo de cualidades musicales, para ajustarlas a las actividades de aprendizaje, entendiendo la música como una estrategia de aprendizaje, para fortalecer la identidad cultural, como un conjunto de procesos y secuencias que sirven para apoyar el desarrollo de tareas intelectuales que se derivan de los contenidos, para lograr un propósito, de allí que deben dirigirse a los estudiantes, tomando en cuenta los contenidos que sean de su interés, las costumbres y creencias de su comunidad, para así ayudar a profundizar y relacionarse con los conocimientos previos.

CONCLUSIONES Y APORTES A LA EDUCACIÓN

1. Pedagógicos y Didácticos: a) Mejora en el aprendizaje musical: Uso de música tradicional para facilitar la comprensión de conceptos musicales (ritmo, melodía, estructura, etc.). b) Estrategias didácticas más efectivas: Identificación de metodologías innovadoras basadas en la oralidad, la práctica comunitaria y la interpretación colectiva. C) Incremento en la motivación estudiantil: La música tradicional, al estar más cerca del entorno cultural del estudiante, genera mayor interés y participación. d) Fortalecimiento de competencias transversales: Desarrollo de habilidades como trabajo en equipo, creatividad, escucha activa y memoria auditiva.

2. Socioculturales: a) Revalora el patrimonio cultural: Estudiantes reconocen y valoran expresiones culturales propias de su comunidad o región. b) Fortalecimiento de la identidad cultural: La música tradicional refuerza el sentido de pertenencia y la conexión con las raíces culturales. c) Descolonización del currículo: Se identifica la necesidad de integrar saberes ancestrales o populares en contraposición al enfoque euro centrista de la música académica.

3. Cognitivos y Emocionales: a) Desarrollo de la memoria y la atención: La transmisión oral y repetitiva de la música tradicional fortalece estos procesos mentales. b) Expresión emocional y bienestar: Estudiantes encuentran en la música tradicional una vía para expresar emociones y mejorar su autoestima.

4. Institucionales y Curriculares: a) Inclusión de saberes locales en el currículo: Se detecta una apertura o necesidad de modificar el

currículo para incorporar prácticas musicales autóctonas o locales. b) Formación docente insuficiente: Se revela que muchos docentes no están preparados para enseñar música tradicional, lo que genera una brecha entre el currículo y la práctica. a) Resistencia o aceptación institucional: Varía el grado en que las escuelas o directivos apoyan la inclusión de música tradicional.

5. Impacto en la Comunidad: Vínculo escuela-comunidad: La enseñanza de música tradicional puede fomentar una mayor interacción entre la escuela y músicos o sabedores locales.

6. Rescate de tradiciones en riesgo: a) Algunos repertorios o prácticas podrían revivir gracias al interés estudiantil. b) Empoderamiento de comunidades indígenas o afrodescendientes: Cuando la música enseñada refleja su cultura, se genera un espacio de visibilidad y dignificación.

REFERENCIAS

Abreu, Y., Barrera, A. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. Mendive (16) 4. 610-623

Amaya M. y Mardones M. (2012). La música como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, una revisión teórica. Foro Educacional file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetLaMusicaComoEstrategiaDidacticaParaLaEnsenanzaDeUn-6429492.pdf

Alvillar, E. (2015). La música como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la geografía. Perspectivas.https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas./article/view/16 4/372

Arnal, J. (1992). Investigación educativa, fundamentos y metodología. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=63011

Bastidas, E. (2020). La enseñanza de las músicas tradicionales en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali. Universidad de San Buenaventura –Cali. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/ 2780/3075

Calderón, A. (2015). La música como estrategia dinamizadora para facilitar los procesos de aprendizaje en la educación inicial. Universidad de Tolima. Ibagué Tolima. https://repository.ut.edu.co/entities/publication/2fb8bda5-9582-492aa18a58615e0573f1

Chica, J., Álvarez, M. y Guevara, C. (2021). La música como estrategia metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes. Interdisciplinaria KOINONIA. 6 (4). 334-345 334http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1505

Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. Dedica Revista de Educación y humanidadeshttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651

Congreso de la República (1997). Ley 397. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=33 7

Constitución Política de Colombia (1991). Corte Constitucional. https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion-Politica-Colombia1991.pdf

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%2 0estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Durán, F. (2024). Músicas tradicionales latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile: Contribuciones en el ámbito de la creación musical. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/692815

Durán, F. y Casals, A. (2023). La música tradicional en la formación del profesorado de música: una propuesta en el contexto chileno e Innovación Docente Universitaria. 15 (2023). 89-106. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/41258

Gómez L., Murie, L. y Londoño D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. Encuentros, 17 (2), pp. 118-131, https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/

Gutiérrez, A., Suesca L. y Cárdenas, (2021). Aportes de la experiencia musical al ámbito emocional. Estado de la cuestión en Colombia. 1 (1), https://doi.org/10.19053/22158391.12510

Lago, R. (2023). La música como estrategia pedagógica para estimular el proceso de lectoescritura de niños y niñas dentro del aula regular del primer ciclo en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Indígena de Maleiwamana. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/448d34c8-e854- 4682-ae58-00d856ff1018/content

Ibarra, J. (2022). Enseñanza de la música en la educación preescolar en instituciones educativas de Cúcuta-Norte de Santander Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador https://orcid.org/0000-0003-0826-8856

Izaguirre, M. (2017). La música como espacio de aprendizaje: miradas desde la innovación educativa. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada UNEFA. Núcleo Aragua. https://es.slideshare.net/slideshow/tesis-doctoral-manuel-izaguirre-julio- 2017/80759706

Marina, H., Valenzuela, R., y Damir, R. (2019). Tradiciones y costumbres: Estrategias didácticas para fortalecer las tradiciones y costumbres de la cultura de los pastos del Resguardo Mayasquer con los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Indígena Agroambiental Mayker. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26501/rdpozoc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nieto, I., Álvarez, J., Urchaga, J. y Guevara, R. (2021). Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. 19 (1). Ediciones Complutenses. https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74280

Ministerio de Cultura República de Colombia (2008). Ley 1185 y su reglamentación. https://www2.sgc.gov.co/patrimonio/documentostraficoilicito/ley-1185- de-2008.pdf

Orozco J. (2016) Estrategias Didácticas y aprendizaje. Farem-Esteli. 1 (17) 1-16. DOI:10.5377/farem.v0i17.2615

Parhuay N. (2021). La música como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes Eib Primaría de Colpapampa. Universidad San Ignacio Loyola. Tesis de grado https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/20116ace- 887d-4d70-a718-506fd1473fee/content

Reyes, Y. (2023). Reflexiones sobre la educación musical, fiel compañera en la formación integral del individuo. MAGOTZI. 11 (21). 1-20. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ia/issue/archive

Riera M. (2022). Educación musical y formación instrumental un estudio epistemológico del pensamiento. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador] https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1052/927

Rodríguez, M. (2024). Metodologías activas en didáctica de la música en primaria: aprendizaje basado en juegos con boomwhackers. Educación y formación. 1 (8).1-14.(UECE).https://www.researchgate.net/publication/377535671_Metodologias_activas_en_didactica_de_la_musica_en_primaria_aprendizaje_basado_en_juegos_con_boomwhackers

Secretaria de Cultura de México (2019). La música de los pueblos indígenas revitaliza las lenguas. https://www.gob.mx/cultura/articulos/la-musica-de-los-pueblos-indigenas-revitaliza-las-lenguas?idiom=es

Serrano (2022). Constructos teóricos sobre la formación cultural a partir de los cantos de trabajo del llano, en estudiantes de educación básica secundaria en Santa Elena de Cusiva. Tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en su Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/492/471 [

Sierra, D., Saldaña, C. y Quesada, L. (2020). La Música como Estrategia Didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura: una Propuesta Pedagógica. La reinvención, desafíos en educación empresa y sociedad. 8 (1). 63-84 https://www.academia.edu/47373648/LA_MUSICA_COMO_ESTRA1TEGIA_DIDACTICA_PARA_EL_FORTALECIMIENTO_DE_LOS_NIVELES_DE_LECTURA_UNA_PROPUESTA_PEDAGOGICA

Solórzano N., Llumiquinga J., Yanqui G., y Gaona T. (2024). La música como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura. Revista Social Fronteriza. 4 (2), 1-16. https://doi.org/10.59814/resofro 2024.4(2)258

Toala, J., Loor, C., y Pozo, M. (2016). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. Universidad de Guayaquil, 1-10. https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f44 7f49dd5b7.pdf

Toledo, G. y Díaz, R. (2020). El patrimonio musical colombiano en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación básica y la media. Universidad y Sociedad, 12(1), 150-155. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218- 36202020000100150&script=sci_abstract

Unesco (2023). Música en tu aula: entonando oportunidades en los procesos educativos. https://www.unesco.org/es/articles/musica-en-tu-aula- entonando-oportunidades-en-los-procesos-educativos

Vásquez, C. (2018). Preservación cultural de la danza Le kechitos del distrito de Yunguyo. http://repositorio.escuelafolklore.edu.pe/bitstream/ensfjma/44/1/TVASQUEZ_ESPINOZA.pdf7

Vega, H. (2010). La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la world music. Historia Actual Online, 23, 155-169. https://doi.org/10.36132/hao.v0i23.506

Vides, A. (2014). Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje. Universidad Rafael Landívar Licenciatura en educación y aprendizaje. http://biblio3.url.edu.gt/tesario/2014/05/84/vides-andrea.pdf..

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA CON ENFOQUE SOCIOCULTURAL: UNA MIRADA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA

Autor: Renzo Ottoniel Briceño Suárez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: renzobdoctorado@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3317-2044

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5478*

p.p. 643-657

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis reflexivo sobre la urgencia de implementar un enfoque sociocultural en la enseñanza de la matemática dentro de la educación media venezolana, contrastando los métodos tradicionales, abstractos y memorísticos con las tendencias pedagógicas innovadoras. Se explica que este enfoque, fundamentado en la teoría de Vygotski, busca transformar la disciplina en una herramienta esencial para la vida diaria y el desarrollo del razonamiento crítico, promoviendo un aprendizaje situado y contextualizado. La investigación emplea una metodología cualitativa de tipo documental para analizar las propuestas curriculares del Ministerio de Educación (MPPE) y las contribuciones de corrientes como la etnomatemática y la educación matemática crítica, entre otras. Si bien existe un potencial transformador respaldado por la legislación venezolana, el estudio identifica grandes desafíos en la praxis docente, incluyendo la resistencia al cambio, la falta de recursos y la persistencia de estructuras pedagógicas rígidas. Finalmente, se concluye que la superación de estos obstáculos requiere una renovación profunda en la formación de los profesores para vincular los saberes formales con el contexto cultural de los estudiantes, logrando una educación matemática más humana y emancipadora.

Palabras clave: enseñanza, matemática, enfoque sociocultural, educación.

TEACHING MATHEMATICS WITH A SOCIOCULTURAL APPROACH: A REFLECTIVE PERSPECTIVE ON VENEZUELAN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This article presents a reflective analysis on the urgency of implementing a sociocultural approach to mathematics teaching within Venezuelan secondary education, contrasting traditional, abstract, and rote-learning methods with

CITA EN APA:

Asprilla Mena, O. H. (2026). Más allá del pizarrón: revisión sistemática de la incidencia de las tic en la enseñanza y aprendizaje significativo de las matemáticas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 643-657. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

innovative pedagogical trends. It explains that this approach, grounded in Vygotsky's theory, seeks to transform the discipline into an essential tool for daily life and the development of critical reasoning, promoting situated and contextualized learning. The research employs a qualitative, documentary methodology to analyze the curricular proposals of the Ministry of Education (MPPE) and the contributions of currents such as Ethnomathematics and Critical Mathematics Education, among others. Although there is a transformative potential supported by Venezuelan legislation, the study identifies significant challenges in teaching practice, including resistance to change, lack of resources, and the persistence of rigid pedagogical structures. Finally, it is concluded that overcoming these obstacles requires a profound renovation in teacher training to link formal knowledge with the students' cultural context, achieving a more human and emancipatory mathematics education.

Keywords: teaching, mathematics, sociocultural approach, education.

L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES SELON UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE : UNE PERSPECTIVE RÉFLEXIVE SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE VÉNÉZUÉLIEN

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse réflexive sur l'urgence d'implémenter une approche socioculturelle dans l'enseignement des mathématiques au sein de l'éducation secondaire vénézuélienne, en contrastant les méthodes traditionnelles, abstraites et basées sur la mémorisation avec les tendances pédagogiques innovantes. Il est expliqué que cette approche, fondée sur la théorie de Vygotski, vise à transformer la discipline en un outil essentiel pour la vie quotidienne et le développement du raisonnement critique, en promouvant un apprentissage situé et contextualisé. L'étude utilise une méthodologie qualitative de type documentaire pour analyser les propositions curriculaires du Ministère de l'Éducation (MPPE) et les contributions de courants tels que l'ethnomathématique et l'éducation mathématique critique, entre autres. Bien qu'il existe un potentiel transformateur soutenu par la législation vénézuélienne, l'étude identifie d'importants défis dans la pratique enseignante, incluant la résistance au changement, le manque de ressources et la persistance de structures pédagogiques rigides. Finalement, il est conclu que surmonter ces obstacles nécessite une rénovation profonde dans la formation des professeurs pour relier les savoirs formels au contexte culturel des étudiants, aboutissant à une éducation mathématique plus humaine et émancipatrice.

Mots-clés : enseignement, mathématiques, approche socioculturelle, éducation.

ENSINO DA MATEMÁTICA COM ENFOQUE SOCIOCULTURAL: UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO MÉDIA VENEZUELANA

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise reflexiva sobre a urgência de implementar um enfoque sociocultural no ensino da matemática na educação média venezuelana, contrastando os métodos tradicionais, abstratos e memorísticos com as tendências pedagógicas inovadoras. Explica-se que esse enfoque, fundamentado na teoria de Vygotski, busca transformar a disciplina em uma ferramenta essencial para a vida diária e o desenvolvimento do raciocínio crítico, promovendo uma aprendizagem situada e contextualizada. A pesquisa emprega uma metodologia qualitativa de tipo documental para analisar as propostas curriculares do Ministério da Educação (MPPE) e as contribuições de correntes como a etnomatemática e a educação matemática crítica, entre outras. Embora exista um potencial transformador respaldado pela legislação venezuelana, o estudo identifica grandes desafios na praxis docente, incluindo a resistência à mudança, a falta de recursos e a persistência de estruturas pedagógicas rígidas. Por fim, conclui-se que a superação desses obstáculos requer uma renovação profunda na formação dos

professores para vincular os saberes formais ao contexto cultural dos estudantes, alcançando uma educação matemática mais humana e emancipadora.

Palavras-chave: ensino, matemática, enfoque sociocultural, educação..

I. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas constituyen una disciplina integrada de manera natural en la formación del ser humano, alcanzando especial relevancia y profundidad durante la adolescencia. En esta etapa de la educación formal, las matemáticas no solo deben ser percibidas por los jóvenes como una asignatura académica más —que aprueban como requisito para proseguir a los siguientes niveles de formación—, sino como un área de aprendizaje generadora de herramientas fundamentales para su desarrollo integral, preparándolos con habilidades críticas y prácticas para enfrentar los retos del futuro.

En ese mismo orden de ideas, las matemáticas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del razonamiento lógico y analítico de los adolescentes, porque al enfrentarse a problemas matemáticos aprenden a pensar críticamente y a tomar decisiones fundamentadas. Esta habilidad es aplicable en contextos escolares y se extiende a situaciones cotidianas. La capacidad de abordar problemas complejos de manera estructurada permite a los jóvenes desarrollar un enfoque que les será útil en diversas áreas de su vida, desde la resolución de conflictos hasta la toma de decisiones en su vida diaria.

En un mundo cada vez más tecnológico, científico y socialmente demandante, las habilidades matemáticas se han vuelto esenciales en el ámbito laboral, donde muchas profesiones requieren un sólido dominio de esta disciplina. La matemática brinda posibilidades para una mejor comprensión de otras áreas, fomentando la perseverancia y la resiliencia a través del proceso de ensayo y error. Los adolescentes que dominan conceptos matemáticos pueden experimentar un aumento en su confianza y autoestima, motivándolos a enfrentar otros desafíos académicos y personales con mayor seguridad.

Sin embargo, en gran parte de los países latinoamericanos, la educación media se enfoca en un proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que marca un antes y un después en la formación integral de los educandos: por un lado, se busca consolidar y profundizar todos los conocimientos matemáticos adquiridos durante la educación primaria; por otro lado, prepararlos para su futura educación universitaria.

Por lo general, esta preparación se basa en la implementación de metodologías o didácticas tradicionales promotoras de la memorización, la aplicación de actividades metódicas, la reproducción y la algoritmización; y como consecuencia, los estudiantes terminan percibiendo las matemáticas como una materia rígida, complicada o aburrida, lo que los lleva a subestimar la importancia de desarrollar las habilidades y capacidades matemáticas necesarias para su desenvolvimiento social.

Este hecho se ha visto reflejado en los resultados deficientes mostrados por los países latinoamericanos en los desempeños estudiantiles en el aprendizaje de las matemáticas; esta situación obliga a revisar y reflexionar sobre las metodologías implementadas para la enseñanza de esta disciplina en la historia reciente de la educación media latinoamericana. Ahora bien, la enseñanza de las matemáticas, según Maldonado (2022), «es uno de los procesos que históricamente ha representado un auge en relación con la administración de estrategias y recursos de naturaleza didáctica en la que se concibe el desarrollo de acciones inherentes a la constitución de aprendizajes significativos» (p. 259).

De lo expuesto, la enseñanza de las matemáticas es un proceso mediado a través de didácticas donde el

docente, en un ambiente de aprendizaje, guía al estudiante a interactuar con el conocimiento matemático y con sus pares, fomentando así un aprendizaje significativo con el propósito de desarrollar su pensamiento matemático. El componente social es indispensable dentro de la enseñanza de las matemáticas.

Este modelo enfatiza una visión holística de la educación matemática, abordando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada integral, multidisciplinaria e interdisciplinaria, reconociendo que el profesional de la docencia en matemática no solo debe dominar la matemática como disciplina, sino también poseer conocimientos de filosofía, sociología y psicología, así como de didáctica y pedagogía, entre otras áreas disciplinares.

En las instituciones de educación media en Venezuela, aún existen profesionales de la educación matemática con enfoques epistémicamente ortodoxos, quienes consideran que basta con poseer el conocimiento matemático tal como les fue enseñado en su formación universitaria años atrás. Como resultado, la enseñanza de las matemáticas se limita a la transmisión del conocimiento adquirido, utilizando únicamente materiales como el libro descontextualizado, la pizarra y el cuaderno; y muchos de estos profesionales se resisten a actualizarse o a formarse en disciplinas complementarias como la filosofía, la didáctica, la psicología y, no menos importante, la sociología.

Se ha observado cómo la Agenda 2030 de la ONU y la UNESCO han presentado términos en torno a la educación internacional muy aplicables a la enseñanza de las matemáticas, tales como: derecho humano, desarrollo sostenible, superación de las desigualdades, educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promoción de oportunidades de aprendizaje. Además, otros términos complementarios sobre la enseñanza de las matemáticas resaltados por el MPPE en la actualidad: sociedad, vida cotidiana, comprensión y transformación del contexto, realidad contextual, interdisciplinariedad de las diferentes áreas, cultura crítica liberadora y emancipadora, enseñanza más humana, útil, indispensable y necesaria para las personas y la colectividad.

Desde esta perspectiva, el presente artículo científico busca dar una respuesta teórica a la siguiente inquietud investigativa: ¿Cómo se ha conceptualizado, investigado y aplicado el enfoque sociocultural en la enseñanza de la matemática en el contexto específico de la educación media venezolana? En este sentido, se plantea como objetivo general analizar reflexivamente el abordaje de la enseñanza de la matemática con enfoque sociocultural en la educación media venezolana, a partir de la documentación científica y educativa disponible. Asimismo, el presente estudio aporta una síntesis y análisis del corpus documental existente sobre la temática, sirviendo como base o antecedente para futuras investigaciones; también ofrece una mirada reflexiva y crítica a los docentes y diseñadores curriculares venezolanos para pensar y repensar sus prácticas docentes en aras de mejorar la calidad de la enseñanza de la matemática.

> *Las matemáticas en la sociedad son importantes para la formación de nuestras y nuestros estudiantes de educación media; se hace necesario un cambio desde la perspectiva de la vida cotidiana, para comprender nuestro contexto y transformarlo. Las tendencias actuales de la enseñanza de las matemáticas plantean que debe estar relacionada con la realidad del contexto donde las y los estudiantes están recibiendo su formación, relacionándolas con sus aplicaciones desde la interdisciplinariedad de las diferentes áreas de formación. Desde este enfoque contemporáneo, sustentado en una cultura crítica, liberadora y emancipadora, constituyen un área de formación más humana, útil, indispensable y necesaria para las personas y la colectividad. (MPPE, 2022, p. 2)*

II. SUSTENTO TEÓRICO

Fundamentos de la Teoría Sociocultural

La Teoría Sociocultural es una corriente psicológica y un enfoque fundamental en el campo de la educación, desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotski. Esta teoría enfatiza la intrínseca vinculación del desarrollo cognitivo de un individuo con la interacción social y la cultura de su entorno. Al respecto, Vygotski, según lo afirmado por Carrera y Mazzarella (2001), «logró un nuevo sistema psicológico a partir de materiales tomados de la filosofía y de las ciencias sociales de su época; la teoría de Vygotski es en gran medida una aplicación del materialismo histórico y dialéctico al sistema mencionado» (p. 42).

La concepción de Vygotski acerca de la historia y su uso en relación con la ciencia y la psicología merece ser considerada seriamente en el ámbito educativo. Al respecto, Vygotski (1979, citado por Carrera y Mazzarella, ob. cit.) señala que «la perspectiva evolutiva es el método principal de su trabajo; señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia» (p. 42). A partir de lo planteado, para comprender plenamente un comportamiento es esencial analizar sus etapas y transformaciones a lo largo del tiempo; por tanto, la historia no es solo un contexto, sino un insumo fundamental para desentrañar los procesos psicológicos.

Uno de los aportes más característicos de Vygotski con su Teoría Sociocultural es la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje. Para él, el aprendizaje se produce a través de la interacción con otras personas (padres, maestros, compañeros más capaces) y la apropiación de las herramientas culturales (especialmente el lenguaje). El lenguaje es fundamental: primero funciona como un medio de comunicación social y luego se internaliza como una herramienta para el pensamiento.

Para describir este proceso, Vygotski definió los siguientes niveles: primero, el Nivel Evolutivo Real, que de acuerdo con Carrera y Mazzarella (ob. cit.) «comprende las actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales» (p. 43); este nivel revela las funciones que ya han madurado y caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. Segundo, el Nivel de Desarrollo Potencial, que según Carrera y Mazzarella (ob. cit.) «se define por la capacidad del niño de solucionar un problema con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz» (p. 43). Y como último nivel, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La ZDP es la distancia entre el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial; en síntesis, define aquellas funciones que aún no han madurado pero se encuentran en proceso de maduración, caracterizando el desarrollo mental prospectivamente. Por consiguiente, la implicación pedagógica central gira en torno a que el aprendizaje resulta más efectivo cuando las actividades y la instrucción se dirigen a las tareas ubicadas dentro de esta zona.

La Teoría Sociocultural en la Enseñanza de la Matemática

En primer lugar, las matemáticas desde el punto de vista sociocultural pueden considerarse aquellas aplicadas en el diario vivir de los seres humanos. Así lo expresa Beyer (2017) al citar que «dichas matemáticas tienen características generales que las particularizan de otros tipos de matemática, pero que dependen en gran medida de los aspectos histórico-culturales de la sociedad dentro de la cual cada individuo se encuentra inmerso» (p. 6).

Una corriente sociocultural de la educación matemática consiste en un enfoque teórico y práctico nacido del reconocimiento del conocimiento matemático como un proceso inherentemente social y cultural, que trasciende las visiones concebidas primordialmente como una mera transmisión institucional de saberes o como el desarrollo de estructuras mentales individuales. Estas corrientes se caracterizan por poner el énfasis en la construcción social del conocimiento y suelen estar vinculadas al auge del constructivismo social.

La Educación Matemática Crítica (EMC), surgida en Dinamarca con Ole Skovsmose como principal

representante, hace énfasis en los aspectos sociopolíticos vinculados a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Para Skovsmose (1994), «la educación matemática crítica, entonces, se refiere a un tipo de educación que trata de criticar las aplicaciones auténticas, en la vida real, de las matemáticas» (p. 157). La EMC pretende formar individuos críticos, capaces de interpretar, valorar y transformar las prácticas matemáticas en escenarios reales, favoreciendo una educación emancipadora y comprometida con la sociedad.

La socioepistemología de las matemáticas combina aspectos de la sociología del conocimiento y la epistemología para estudiar cómo se producen, validan y utilizan los conocimientos matemáticos en contextos sociales específicos. Para Cantoral et al. (2015), la socioepistemología postula que «para atender la complejidad de la naturaleza del saber matemático y su funcionamiento a nivel cognitivo, didáctico, epistemológico y social, se debe problematizar el saber situándolo en el entorno de la vida del aprendiz, lo que exige el rediseño del discurso matemático escolar con base en prácticas sociales» (p. 10).

Ubiratan D'Ambrosio en 1985 lidera el pensamiento sobre la etnomatemática como corriente sociocultural. Este enfoque pedagógico y plural fomenta la conexión de las prácticas matemáticas presentes en la comunidad con los contenidos matemáticos enseñados en las escuelas, permitiendo una reinterpretación del currículo matemático escolar que busca valorar y respetar las matematizaciones desarrolladas por miembros de grupos culturales distintos (D'Ambrosio, 1990).

El interaccionismo simbólico es una corriente discursiva en educación matemática donde las matemáticas coexisten entre un cuerpo de conocimiento individual y una forma particular de discurso o práctica social. Cobb (1994) consideró «al conocimiento matemático como el resultado de la organización activa que el individuo hace de sus experiencias en el mundo a través de la interacción física y el pensamiento reflexivo» (p. 63). Krummheuer (2007) complementa que «el aprendizaje de las matemáticas depende fundamentalmente de la participación del estudiante en procesos de argumentación colectiva» (p. 60).

Finalmente, la Educación Matemática Realista (EMR), cuyo principal representante es Hans Freudenthal (1991), se distingue como un proceso donde los estudiantes construyen y comprenden conceptos matemáticos a partir de situaciones significativas de la realidad, mediante la matematización progresiva y el uso de la modelación matemática. Este enfoque, inspirado en la fenomenología, busca que el conocimiento matemático surja de la experiencia contextual y se transforme en estructuras formales.

III. ABORDAJE METODOLÓGICO

El presente estudio se distingue metodológicamente por estar enmarcado en una investigación cualitativa, la cual busca comprender las realidades sociales dentro de un contexto específico. Este enfoque se centra en interpretar significados, experiencias y percepciones de los sujetos, en lugar de obtener resultados numéricos. En un sentido más amplio, la investigación cualitativa puede definirse, para Quecedo y Castaño (2002), como «la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (p. 7).

Asimismo, este proceso indagatorio se configura bajo la investigación documental, concebida por Cotrina (2025) como «un proceso sistemático de recopilación, organización y análisis de documentos y fuentes de información con el fin de establecer el estado del conocimiento sobre un determinado tema» (p. 5).

La investigación documental es un proceso estructurado en diversas fases: (1) planificación y diseño de la investigación documental; (2) recuperación y selección de la información; (3) organización y análisis de la información; y (4) elaboración y presentación de resultados (Cotrina, ob. cit.). En la primera etapa se llevó a cabo una revisión exhaustiva en repositorios y bibliotecas

virtuales de universidades venezolanas, así como en archivos digitales de la página web del MPPE y artículos científicos en bases de datos como Scopus, Redalyc, SciELO y Google Scholar.

Para esta indagación se establecieron varios criterios, incluyendo el uso de descriptores y palabras clave (como enseñanza matemática, educación matemática, matemática sociocultural, entre otras), la selección de documentos publicados en los últimos diez años, la delimitación al contexto venezolano con el uso del idioma español, y la diferenciación entre normativas, informes, trabajos de investigación, artículos científicos y libros.

En la segunda fase se registraron en una matriz digital (en Excel) los títulos de los documentos junto con sus respectivos enlaces, permitiendo filtrar los documentos y mejorar la precisión en la búsqueda y recuperación de información. En la tercera fase se elaboró una ficha de lectura y resumen para cada documento, con un análisis reflexivo que incluyó la identificación de patrones, tendencias y enfoques. Finalmente, en la cuarta fase se presenta un análisis desglosado por cada unidad indicada en la matriz, recogiendo de manera integral los hallazgos del estudio documental.

Desde un punto de vista ético, se siguieron las normas APA 7.ª edición y el Manual de Trabajo de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2022) para asegurar la correcta citación de toda la información utilizada.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS

De acuerdo con el recorrido metodológico descrito, una vez consolidadas la primera y la segunda fase de esta investigación documental, se procede a construir una matriz de análisis para organizar la información, conformada por tres (3) unidades de análisis, diecinueve (19) fuentes documentales seleccionadas y una síntesis de los aportes de cada fuente.

Tabla 1. Matriz de análisis: Enseñanza de las matemáticas desde el enfoque sociocultural en el contexto venezolano.

Unidad de Análisis	Autor(es), Año, Tipo, Título e Institución	Aporte(s)
Aportes investigativos en la historia venezolana reciente sobre la enseñanza de las matemáticas con enfoque sociocultural	Martínez y Oliveras (2015). Art. científico: Surcando caminos de interculturalidad sustentados en la Etnomatemática.	La Etnomatemática fortalece la formación docente y la educación intercultural. Integra la matemática escolar con prácticas culturales de comunidades indígenas y locales en Venezuela.
	Beyer (2017). Doc. digitalizado: Etnicidad, cultura y matemáticas en la vida cotidiana. CENAMEC / UNEM.	Se plantea dejar atrás la enseñanza mecánica y descontextualizada. Se impulsa una visión crítica y cultural que conecte las matemáticas con la vida cotidiana, la historia y los valores democráticos.
	Bolaño (2020). Art. científico: El constructivismo: modelo pedagógico para	El constructivismo cambia la enseñanza de un modelo

Unidad de Análisis	Autor(es), Año, Tipo, Título e Institución	Aporte(s)
	la enseñanza de las matemáticas. Revista Educare UPEL-IPB.	memorístico a uno activo y contextualizado. El docente actúa como mediador basado en experiencias previas y sociales.
	Rodríguez (2021). Art. científico: Creencias, tensiones y desafíos de la enseñanza de la matemática en los aborígenes venezolanos. Rev. Orinoco.	La enseñanza de la matemática debe descolonizarse y conectarse con la vida y cultura de los pueblos indígenas, preservando la unidad y la diversidad cultural.
	De Nisco (2022). Doc. digitalizado: Matemática para la vida en comunidad. UNEM.	Se propone descolonizar la matemática y ponerla al servicio de la vida en comunidad, como parte de un proyecto pedagógico que fortalezca la organización comunal en Venezuela.
	Maldonado, M. (2023). Tesis doctoral: La mediación matemática y la ZDP. Una perspectiva sociocultural desde la teoría de Vygotsky. UPEL Rubio.	El aprendizaje matemático debe ser interactivo, contextual y con sentido social. La mediación docente es esencial para que los estudiantes construyan significados y competencias efectivas.
	Navarro (2025). Art. científico: Lenguaje, representación y argumentación: perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva. Dialógica UPEL Maracay.	Las matemáticas deben convertirse en práctica social, cultural y democrática, apoyada en las TIC y orientada a la equidad educativa.
Tendencias de implementación y prácticas didácticas en la educación media venezolana	Beyer (2018). Doc. digitalizado: Metodología por proyecto desde la educación matemática. CENAMEC / UNEM.	La metodología por proyectos transforma la enseñanza al vincularla con la realidad social, cultural y política. Contribuye a formar ciudadanos críticos y participativos.

Unidad de Análisis	Autor(es), Año, Tipo, Título e Institución	Aporte(s)
	De Nisco (2019). Doc. digitalizado: Mapas y matemática: una vía para la conformación de la ciudadanía. UNEM.	Se plantea una educación matemática territorializada y comunitaria. El uso de la cartografía fortalece la ciudadanía y la nueva territorialidad comunal.
	Martínez (2021). Art. científico: El afecto en la resolución de problemas de matemática. Rev. Caribeña.	La dimensión afectiva es tan decisiva como la cognitiva. Formar estudiantes resilientes y motivados es esencial para transformar la enseñanza de la matemática.
	Castro (2022). Art. científico: Estado de la alfabetización matemática. Rev. Venezolana de Investigación en Educación Matemática.	La alfabetización matemática busca formar ciudadanos críticos más allá del uso de fórmulas, conectando la matemática con la realidad cotidiana.
	Rivas (2024). Art. científico: Integración de competencias lingüísticas en la enseñanza de las matemáticas. Sinopsis Educativa.	El bajo rendimiento matemático se relaciona con limitaciones lingüísticas. Se requiere un modelo sociocrítico que promueva diálogo, argumentación y equidad.
	Bastidas (2024). Art. científico: Transdisciplinariedad y praxis crítica en la enseñanza matemática venezolana. Sinopsis Educativa.	La praxeología transdisciplinaria es viable, pero su éxito depende de transformaciones profundas que reconozcan la matemática como herramienta de emancipación social.
	Volcán (2025). Art. científico: Valoración de las estrategias didácticas que promueven el amor en las matemáticas. OCSI.	Es necesario un ambiente positivo y seguro para que las matemáticas sean motivadoras y significativas como herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes.
Contexto venezolano: desafíos y	Serres (2015). Capítulo de libro: Perspectivas de la educación	Ofrece un diagnóstico crítico de las debilidades

Unidad de Análisis	Autor(es), Año, Tipo, Título e Institución	Aporte(s)
potencialidades	matemática en Venezuela para el siglo XXI. La educación matemática en el siglo XXI (pp. 297-316).	históricas de la enseñanza de las matemáticas en Venezuela y plantea un horizonte de transformación basado en innovación didáctica y justicia social.
	Ley Orgánica de Educación (2009). Gobierno Bolivariano de Venezuela.	Se busca fortalecer la educación matemática como eje del desarrollo integral, formando ciudadanos críticos, creativos y preparados para los retos contemporáneos.
	Proceso de Transformación Curricular en Educación Media (2016). MPPE. Venezuela.	Reúne los aspectos curriculares vigentes en la educación media y brinda orientaciones clave para el área de matemáticas.
	Énfasis curricular (2022). MPPE. Venezuela.	El MPPE impulsa transformaciones en la gestión curricular, con especial énfasis en el área de matemática dentro de la educación media.
	Matemáticas: propuestas de contenidos para la enseñanza y aprendizajes esperados (2025). MPPE. Venezuela.	Propone contenidos clave para una enseñanza matemática divertida, motivante, crítica y contextualizada, formando ciudadanos que comprendan su realidad y contribuyan al país.

Nota: Elaboración propia.

Algunos aportes investigativos y materiales educativos en la historia venezolana reciente

La historia reciente de la enseñanza de las matemáticas en Venezuela ha formado parte de una profunda ruptura epistemológica que desafía el paradigma tradicional y formalista, adoptando progresivamente un enfoque sociocultural, crítico y contextualizado. Este cambio paradigmático atiende a tendencias pedagógicas originadas en contextos internacionales y a una urgencia ética, política y pedagógica demandada en América Latina, que busca la equidad educativa y la justicia cognitiva.

El punto de partida de este enfoque hace énfasis en la comprensión de una enseñanza de las matemáticas que no está centrada en la aplicación mecánica de

fórmulas ni en la mera transmisión técnica de contenidos parcelados. Las matemáticas deben entenderse como una construcción social y cultural, en vez de ser vistas solo como un conjunto de reglas y procedimientos. Navarro (2025) enfatiza la importancia del lenguaje, las representaciones y la argumentación en el aprendizaje de las matemáticas, siendo elementos esenciales para formar ciudadanos activos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Los investigadores venezolanos en el campo de la educación matemática han apostado por una visión integradora de la experiencia y los saberes del estudiante y su contexto como base de la construcción del conocimiento. Esta transformación se ha visto impulsada por el constructivismo, especialmente en su vertiente sociocultural de Vygotski. Bolaño (2020) afirma que «han surgido teorías aceptadas desde la episteme de las ciencias como es el constructivismo, el cual enfatiza una enseñanza contextualizada desde las experiencias y conocimientos que el estudiante posee, que pueden ser el puente para asimilar nueva información» (p. 492).

Por otro lado, una línea fundamental en la investigación venezolana ha sido la etnomatemática, vista como una estrategia de descolonización del conocimiento. Desde la UNEM, De Nisco (2022) asevera que «es momento de desmonumentalizar el conocimiento matemático y colocarlo al servicio de un proyecto ético-político/pedagógico que promueva y active formas de vida que garanticen la supervivencia humana» (p. 2). Sin embargo, en Venezuela esta implementación enfrenta tensiones significativas, pues la legalidad en materia de Educación Intercultural Bilingüe dista mucho de la realidad (Rodríguez, 2021).

Tendencias de Implementación y Prácticas Didácticas en la Educación Media Venezolana

La educación media venezolana se encuentra actualmente en una divergencia crítica respecto a sus prácticas didácticas y tendencias de implementación; aun cuando existen impulsos globales por adoptar pedagogías innovadoras y contextualizadas, persiste notablemente una adhesión a modelos tradicionales que priorizan la reproducción mecánica por encima del pensamiento crítico.

El diagnóstico de las aulas venezolanas revela una marcada apatía hacia una enseñanza contextualizada. Específicamente, en el área de la matemática, la enseñanza se caracteriza por insistir en métodos centrados en la memorización y la reproducción mecánica de algoritmos. Esta dinámica ha sido criticada por Castro (2022) como una «problemática de la clase de Matemática, caracterizada, en términos de Freire (1970), por bancaria, y de Skovsmose (2000), por el paradigma del ejercicio» (p. 2).

Esta rigidez pedagógica origina consecuencias directas en el rendimiento estudiantil, principalmente en la capacidad de los adolescentes para comprender el conocimiento. La vinculación entre el bajo rendimiento y las deficiencias en las competencias lingüísticas es un hallazgo notable; por esta razón, resulta fundamental aplicar estrategias dialógicas como la redacción colaborativa de problemas contextualizados y debates matemáticos que mejoran la interpretación de enunciados y la motivación estudiantil (Rivas, 2024).

Ante esta resistencia, las tendencias didácticas emergentes en Venezuela se orientan hacia enfoques sociocríticos y humanistas que contextualizan el aprendizaje en la realidad. La praxeología transdisciplinaria integra teoría, práctica y contexto sociocultural, demostrando ser una alternativa viable para mejorar el rendimiento y reducir la deserción escolar. El método de proyectos transforma la praxis docente y sitúa el aprendizaje en el marco político-social (Beyer, 2018).

La prolongación de la rigidez tradicional genera barreras afectivas, traducidas en ansiedad, rechazo e incapacidad aprendida. Martínez (2021) señala que entre los hallazgos relacionados con los asuntos afectivos destacan «la presencia de incompetencias matemáticas aprendidas, aversión hacia la matemática y ausencia de resiliencia matemática» (p. 86). En consecuencia, resulta crucial promover

actividades bajo un enfoque humanista, estimulando la creatividad, el interés, la confianza y la participación activa a lo largo del proceso de aprendizaje matemático.

Contexto Venezolano: Desafíos y Potencialidades

La educación matemática en Venezuela se encuentra en un proceso de redefinición, buscando trascender las metodologías tradicionales que históricamente han favorecido la memorización algorítmica y la abstracción descontextualizada. El enfoque sociocultural emerge como una respuesta fundamental y oportuna a esta problemática, ajustándose a las normativas legales y a los componentes curriculares que promueven una formación integral y crítica del ciudadano.

El potencial transformador del enfoque sociocultural radica en su capacidad para vincular la actividad matemática directamente con la realidad, la vida diaria y la formación ciudadana. Esto se refleja en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), donde se establece entre los fines de la educación «desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia» (p. 11). Esta visión legal es reforzada con el énfasis curricular «Matemática para la Vida» del MPPE (2022a).

El enfoque sociocultural resaltado por el MPPE es la Educación Matemática Crítica (EMC), corriente que concibe la matemática como un producto humano y cultural. La actividad matemática escolar debe traspasar lo conceptual para «abordar temas que atiendan las necesidades reales de una comunidad, así como el entorno regional, nacional y mundial» (Serres, 2015, p. 299).

A pesar de ello, la implementación de esta transformación enfrenta desafíos estructurales y culturales profundos. Tradicionalmente, en Venezuela, la enseñanza de las matemáticas ha generado un rechazo generalizado, resultado de prácticas pedagógicas que reducen el área a la memorización y la aplicación mecánica de fórmulas sin sentido para los estudiantes. Esto demanda una renovación en la formación docente, que presenta debilidades como currículos desactualizados y falta de conexión entre las transformaciones curriculares promovidas por el Estado y las adecuaciones en las instituciones formadoras.

V. REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la matemática en Venezuela enfrenta el reto evidente de superar prácticas tradicionales centradas en la memorización y el ejercicio mecánico. El rol principal del docente, además de dominar los contenidos disciplinares, requiere formación en sociología y psicología para comprender el contexto social y cultural de sus estudiantes, fomentando espacios de aprendizaje significativos que estimulen el pensamiento crítico, la innovación y el interés por la matemática.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación venezolano ha trazado una visión progresista, innovadora y transformadora, orientada a conectar la matemática con la vida cotidiana, destacando la educación matemática crítica como la corriente sociocultural a la que otorga mayor énfasis en su fundamentación. Sin embargo, la realidad del sistema educativo —resistente al cambio, con limitaciones de recursos y con una desmotivación docente para formarse— dificulta la realización de esta visión en las aulas de educación media.

Las investigaciones en educación matemática con perspectiva sociocultural han demostrado la pertinencia de integrar la etnomatemática y el constructivismo contextualizado. Al relacionar la matemática escolar con prácticas culturales, se fomenta la participación activa, la argumentación y la justicia cognitiva. Estos elementos convierten el aula en un espacio único y valioso de negociación de significados donde se valoran diversas formas de conocer, fortaleciendo la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora.

La transformación de la educación media venezolana exige un enfoque holístico capaz de desafiar la herencia colonial del currículo y las metodologías

tradicionales. Modelos como la transdisciplinariedad, el enfoque humanista y los proyectos contextualizados ofrecen herramientas poderosas para el logro de aprendizajes significativos, aunque su éxito depende de una transformación sistémica que garantice condiciones materiales y epistemológicas. Resulta indispensable reconocer la matemática no solo como ciencia abstracta, sino como una práctica social y culturalmente localizada; esto constituiría el primer paso hacia su función emancipadora.

Finalmente, el enfoque sociocultural en la enseñanza de las matemáticas brinda la posibilidad de formar ciudadanos críticos, conscientes de su realidad y comprometidos con el desarrollo social y económico del país. Para ello, la clave no reside únicamente en diseñar un conjunto de nuevos contenidos, sino en transformar la cultura escolar que históricamente ha divorciado la matemática de la vida; en consecuencia, se requiere un compromiso de todos los actores educativos para convertirla en herramienta ineludible para el avance de la nación, combinando el saber, el hacer y la experiencia en la comprensión del mundo.

VI. REFERENCIAS

Arroyo, Y. (2023). Más allá de los números: el enfoque humanístico en la promoción del aprendizaje creativo en matemáticas. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 23(1), 741-755.

Bastidas, L. (2024). Transdisciplinariedad y praxis crítica en la enseñanza matemática venezolana: estrategias para superar la colonialidad y la brecha educativa. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación. [Ver nota editorial B3].

Beyer, W. (2017). Etnicidad, cultura y matemáticas en la vida cotidiana. Material diseñado para el PNFAE, Especialización en Educación Matemática. MPPE-CENAMEC.

Beyer, W. (2018). Metodología por proyecto desde la educación matemática. Material diseñado para el PNFAE, Especialización en Educación Matemática. MPPE-CENAMEC.

Bolaño, O. (2020). El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 488-502. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1413

Cantoral, R., Montiel, G., y Reyes-Gasperini, D. (2015). El programa socioepistemológico de investigación en matemática educativa: el caso de Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 18(1), 5-17.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotski: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44.

Castro, J. (2022). El estado de la alfabetización matemática: análisis desde las producciones y las subjetividades. Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática, 2(3), 1-31. https://doi.org/10.54541/reviem.v2i3.31

Cobb, P. (1994). Aprendizaje de las matemáticas: teorías constructivistas e interaccionistas del desarrollo matemático. Kluwer Academic.

Cotrina, M. (2025). Guía didáctica de investigación documental. [Documento en línea] https://tinyurl.com/ms3fhvp

D'Ambrosio, U. (1990). Etnomatemática. Editora Ática.

De Nisco, M. (2019, octubre). Mapas y matemáticas: una vía para la conformación de ciudadanía hacia la construcción de una nueva territorialidad. Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

De Nisco, M. (2022). Matemáticas para la vida en comunidad. Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

Godino, J. (2001). Hacia una teoría de la didáctica de las matemáticas. [Documento en línea] http://www.webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/didactica/lecturas/tema1.godino_haciatem.pdf

Goos, M. (2008). Sociocultural perspectives on the learning and development of mathematics teachers and teacher-educator-researchers. Materials from ICME, 11, 291-306.

Higginson, W. (1980). Sobre los fundamentos de la educación matemática. Para el aprendizaje de las matemáticas, 1(2), 3-7.

Krummheuer, G. (2007). Argumentación y participación en el aula de matemáticas de primaria: dos episodios y abducciones teóricas relacionadas. The Journal of Mathematical Behavior, 26(1), 60-82.

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

Maldonado, J. (2022). La enseñanza de la matemática en el devenir histórico de la educación. Dialéctica, 1(19), 259-275.

Maldonado, M. (2023). La mediación matemática y la zona de desarrollo próximo. Una perspectiva sociocultural desde la teoría de Vygotsky. [Tesis doctoral no publicada]. UPEL Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela.

Martínez, O. (2021). El afecto en la resolución de problemas de matemática. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 5(1), 86-100. https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp86-100

Martínez, O., y Oliveras, M. (2015). Surcando caminos de interculturalidad sustentados en la Etnomatemática. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 8(2), 341-363.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2017, septiembre). Proceso de cambio curricular en educación media: documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares. Dirección General de Currículo.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2022a). Énfasis curriculares. Dirección General de Currículo.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2022b). Orientaciones pedagógicas para el área de matemáticas. Viceministerio de Educación Media.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2025, junio). Matemáticas: propuestas de contenidos para la enseñanza y aprendizajes esperados. [Documento para la consulta].

Navarro, K. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. Dialógica. Revista Multidisciplinaria, 22(2), 208-235.

ONU. (s. f.). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://sdgs.un.org/2030agenda

Planas, N. (2010). Las teorías socioculturales en la investigación en educación matemática: reflexiones y datos bibliométricos. Investigación en Educación Matemática, XIV, 163-195.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. Revista Psicodidáctica, 14(1), 5-39.

Rivas, S. (2024). Integración de competencias lingüísticas en la enseñanza de las matemáticas: un diagnóstico sociocrítico para mejorar el rendimiento académico en estudiantes venezolanos. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 24(1), 505-512.

Rodríguez, M. (2021). Creencias, tensiones y desafíos de la enseñanza de la matemática en los aborígenes venezolanos. ORINOCO Pensamiento y Praxis, 9(13), 17-43.

Serres, Y. (2015). Perspectivas de la educación matemática en Venezuela para el siglo XXI. En X. Martínez y P. Camarena (Eds.), La educación matemática en el siglo XXI (pp. 297-316). Colección Paideia Siglo XXI.

Skovsmose, O. (1994). Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Kluwer Academic. [Versión castellana de 1999, Una Empresa Docente, Bogotá].

UNESCO. (2025). El derecho a la educación. https://www.unesco.org/es/right-education

Volcán, J. A. (2025). Valoración de las estrategias didácticas que promueven el amor en las matemáticas. Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica (OCSI), 6(2), 88-96.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA MOTIVACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: Rosa Amalia Vargas Aljure

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: rosa.vargas85@sincelejoaprende.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8644-3692

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5479*

p.p. 658-669

Resumen

La comprensión lectora continúa siendo uno de los retos más persistentes en la educación primaria latinoamericana, a pesar de los esfuerzos institucionales y las reformas curriculares orientadas a su fortalecimiento. Este artículo, derivado de un trabajo doctoral en curso, propone una reflexión teóricodidáctica sobre la motivación como eje articulador de la comprensión lectora en contextos socioculturalmente diversos. Desde un enfoque multidimensional, se argumenta que la motivación no constituye un componente accesorio, sino la base que dinamiza la interacción significativa entre el estudiante y el texto. La revisión de teorías como la de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y el Modelo CORI (Guthrie y Wigfield, 2000) permite comprender la relación entre interés, autonomía y percepción de competencia en los procesos de lectura. El análisis incorpora aportes recientes de la psicología educativa y la pedagogía crítica, subrayando el papel del docente como mediador motivacional y diseñador de ambientes inclusivos de lectura. En conclusión, se sostiene que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere integrar los factores afectivos, cognitivos y culturales en una práctica pedagógica situada, donde leer se convierta en una experiencia emocionalmente significativa y socialmente transformadora.

Palabras clave: motivación lectora, comprensión lectora, educación primaria, autonomía, pedagogía inclusiva.

MOTIVATION AS THE ARTICULATING AXIS OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

CITA EN APA:

Vargas Aljure, R. A. (2026). La motivación como eje articulador de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 658-669. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Abstract

Reading comprehension remains one of the most persistent challenges in Latin American primary education, despite institutional efforts and curricular reforms aimed at strengthening it. This article, derived from ongoing doctoral research, proposes a theoreticaldidactic reflection on motivation as the articulating axis of reading comprehension in socioculturally diverse contexts. From a multidimensional approach, it is argued that motivation is not an accessory component, but the foundation that dynamizes the meaningful interaction between the student and the text. The review of theories such as SelfDetermination Theory (Deci & Ryan, 1985) and the CORI Model (Guthrie & Wigfield, 2000) allows for an understanding of the relationship between interest, autonomy, and perceived competence in reading processes. The analysis incorporates recent contributions from educational psychology and critical pedagogy, highlighting the teacher's role as a motivational mediator and designer of inclusive reading environments. In conclusion, it is maintained that strengthening reading comprehension requires integrating affective, cognitive, and cultural factors into a situated pedagogical practice, where reading becomes an emotionally significant and socially transformative experience.

Keywords: reading motivation, reading comprehension, primary education, autonomy, inclusive pedagogy.

LA MOTIVATION COMME AXE ARTICULATEUR DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Résumé

La compréhension en lecture demeure l'un des défis les plus persistants de l'enseignement primaire en Amérique latine, malgré les efforts institutionnels et les réformes curriculaires visant à la renforcer. Cet article, issu d'un travail de doctorat en cours, propose une réflexion théoricodidactique sur la motivation en tant qu'axe articulateur de la compréhension en lecture dans des contextes socioculturellement divers. Dans une approche multidimensionnelle, il est avancé que la motivation ne constitue pas un élément accessoire, mais la base qui dynamise l'interaction significative entre l'élève et le texte. L'examen de théories telles que la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et le Modèle CORI (Guthrie & Wigfield, 2000) permet de comprendre la relation entre l'intérêt, l'autonomie et la perception de compétence dans les processus de lecture. L'analyse intègre des apports récents de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie critique, soulignant le rôle de l'enseignant comme médiateur motivationnel et concepteur d'environnements de lecture inclusifs. En conclusion, il est soutenu que le renforcement de la compréhension en lecture nécessite l'intégration de facteurs affectifs, cognitifs et culturels dans une pratique pédagogique située, où lire devient une expérience émotionnellement significative et socialement transformatrice.

Motsclés: motivation à la lecture, compréhension en lecture, enseignement primaire, autonomie, pédagogie inclusive.

A MOTIVAÇÃO COMO EIXO ARTICULADOR DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Resumo

A compreensão leitora continua sendo um dos desafios mais persistentes na educação primária latinoamericana, apesar dos esforços institucionais e das reformas curriculares orientadas para o seu fortalecimento. Este artigo, derivado de uma pesquisa de doutorado em andamento, propõe uma reflexão teóricodidática sobre a motivação como eixo articulador da compreensão leitora em contextos socioculturalmente diversos. A partir de uma abordagem multidimensional, argumentase que a motivação não constitui um componente acessório, mas sim a base que dinamiza a interação significativa entre o estudante e o texto. A revisão de teorias como a da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) e o Modelo CORI (Guthrie & Wigfield, 2000) permite compreender a relação entre interesse, autonomia e percepção de competência nos processos de leitura. A análise incorpora contribuições recentes da psicologia educacional e da pedagogia crítica, sublinhando o papel do docente como mediador motivacional e criador de ambientes inclusivos de leitura. Em conclusão, sustentase que o fortalecimento da compreensão leitora requer a integração de fatores afetivos, cognitivos e culturais em uma prática pedagógica situada, onde ler se torne uma experiência emocionalmente significativa e socialmente transformadora.

Palavras chave: motivação para a leitura, compreensão leitora, educação primária, autonomia, pedagogia inclusiva.

Introducción

La lectura constituye uno de los pilares esenciales del aprendizaje escolar y del desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas se ha evidenciado una preocupación constante por los bajos niveles de comprensión lectora en educación básica, fenómeno que afecta el rendimiento académico y la formación de ciudadanos críticos (Snow, 2002; Duke y Cartwright, 2021). A pesar de las múltiples políticas educativas y programas de fomento lector, evaluaciones recientes continúan evidenciando rezagos significativos, especialmente en contextos latinoamericanos (Crespo et al., 2021).

Dicha problemática ha sido abordada principalmente desde perspectivas centradas en el componente cognitivo, relegando el papel de la motivación como un factor estructural en la construcción del sentido lector. Sin embargo, investigaciones recientes destacan que los elementos afectivos y la disposición emocional del estudiante son determinantes para comprender profundamente los textos (Toste et al., 2020; Klauda y Guthrie, 2020).

Desde una mirada sociocrítica, la enseñanza de la lectura no puede entenderse al margen de las condiciones contextuales y culturales en que los niños se desarrollan. La motivación hacia la lectura está directamente relacionada con la posibilidad de que el texto dialogue con la experiencia vital del lector, con su entorno y con sus intereses. Así, se plantea la necesidad de superar los modelos homogéneos y mecanicistas que convierten la lectura en un acto descontextualizado, para avanzar hacia prácticas inclusivas, reflexivas y emocionalmente significativas. Este artículo no pretende presentar resultados empíricos, sino un análisis teóricoconceptual que sustente la comprensión de la motivación lectora como elemento transformador del proceso educativo.

Desarrollo teórico

La comprensión lectora desde una visión multidimensional

La comprensión lectora, entendida como la capacidad de construir significado a partir del texto, constituye un proceso cognitivo, afectivo y social de enorme complejidad. No se trata únicamente de decodificar signos o reconocer palabras, sino de establecer relaciones entre lo leído, el conocimiento

previo y el contexto sociocultural del lector. Estudios recientes en psicología educativa coinciden en que la comprensión lectora emerge de la interacción entre procesos mentales, motivacionales y culturales (Kim, 2020; Duke y Cartwright, 2021).

Durante mucho tiempo, los modelos pedagógicos tradicionales concibieron la lectura como un ejercicio técnico, centrado en la decodificación, la fluidez o la identificación literal de ideas. Tal enfoque, aunque necesario en las etapas iniciales, ha demostrado ser insuficiente para formar lectores competentes y críticos. Al reducir la lectura a un proceso mecánico, se invisibilizan dimensiones fundamentales como la motivación, la emoción, la cultura y la interacción social. Snow (2002) advierte que la comprensión lectora no puede explicarse únicamente desde la competencia lingüística, pues su desarrollo está estrechamente vinculado a la disposición emocional del lector y a las condiciones del entorno en el que se produce el acto de leer. Por ello, es indispensable asumir la lectura como un fenómeno multidimensional que integra lo cognitivo, lo lingüístico, lo afectivo y lo sociocultural.

Desde el plano cognitivo, comprender un texto implica activar esquemas mentales, realizar inferencias y supervisar la propia comprensión. Estas operaciones dependen tanto del conocimiento previo como de las estrategias metacognitivas. No obstante, la investigación contemporánea demuestra que dichas estrategias se usan de manera más eficiente cuando existe motivación intrínseca (Schiefele et al., 2022).

En el plano lingüístico, la comprensión lectora se articula con la capacidad de procesar estructuras gramaticales, vocabulario y coherencia textual. Sin embargo, más allá del dominio técnico del idioma, es la intencionalidad comunicativa la que otorga sentido a la lectura. Un lector motivado busca comprender no solo lo que el texto dice, sino lo que sugiere o provoca. Así, el lenguaje se convierte en vehículo para el pensamiento y la emoción, permitiendo que el estudiante conecte sus experiencias con los significados que construye.

Por su parte, la dimensión sociocultural recuerda que la lectura no ocurre en el vacío, sino en un entramado de prácticas culturales. Autores recientes insisten en que el contexto define el nivel de implicación del lector y orienta su motivación (Barzilai y Ka'adan, 2022; Crespo et al., 2021). En consecuencia, la comprensión lectora también depende del reconocimiento de los referentes culturales y del valor que la sociedad atribuye al acto de leer. Un entorno familiar y escolar que fomente el diálogo, la curiosidad y el intercambio de ideas potencia la motivación y la comprensión, mientras que los ambientes descontextualizados tienden a inhibir el interés lector.

Finalmente, la lectura debe asumirse como una práctica cultural y afectiva que conecta al estudiante con su entorno y consigo mismo. Cuando el niño encuentra en los textos una representación de su realidad o una posibilidad de expresar sus emociones, el proceso lector adquiere sentido y profundidad. La motivación, en este marco, se erige como el eje articulador que integra todas las dimensiones: moviliza lo cognitivo, da dirección a lo lingüístico y enraíza lo sociocultural. Por tanto, enseñar a comprender no puede limitarse a transmitir estrategias; implica crear experiencias de lectura que despierten el deseo de aprender, imaginar y transformar.

Repensar la comprensión lectora desde esta mirada multidimensional exige reconfigurar las prácticas pedagógicas. El aula debe convertirse en un espacio donde leer no sea un acto impuesto, sino una oportunidad para descubrir, sentir y construir conocimiento. La lectura, entonces, deja de ser un fin en sí misma para convertirse en una experiencia viva que articula pensamiento, emoción y cultura, posibilitando la formación de lectores autónomos, críticos y comprometidos con su realidad.

La motivación como eje articulador del proceso lector

La motivación es uno de los factores más determinantes en la comprensión lectora, pues constituye la fuerza interna que impulsa al individuo a leer, explorar y construir significados.

Investigaciones recientes confirman que los estudiantes motivados no solo comprenden mejor, sino que desarrollan una relación más profunda y sostenida con la lectura (Toste et al., 2020; Schiefele et al., 2022). En el caso de la lectura, dicho objetivo se traduce en el deseo de comprender, interpretar y disfrutar los textos, lo que convierte la motivación en una condición esencial para la consolidación de lectores autónomos y críticos. No basta con enseñar estrategias de comprensión o decodificación si no se estimula el interés y el gusto por leer; la motivación es, en este sentido, el puente que conecta el conocimiento con la emoción y el aprendizaje significativo.

La Teoría de la Autodeterminación, formulada por Deci y Ryan (1985), ofrece una base teórica sólida para comprender la relación entre motivación y lectura. Esta teoría postula que los seres humanos poseen tres necesidades psicológicas básicas que deben satisfacerse para mantener un aprendizaje sostenido y genuino: autonomía, competencia y relación. La autonomía se refiere a la capacidad de tomar decisiones sobre las propias acciones; la competencia, a la percepción de eficacia en las tareas emprendidas; y la relación, al sentimiento de pertenencia y conexión con los demás. Cuando el entorno educativo promueve estas tres necesidades, los estudiantes desarrollan una motivación genuina, tal como lo demuestran estudios contemporáneos que han validado la Teoría de la Autodeterminación en el ámbito lector, evidenciando que estos tres elementos predicen de manera significativa el compromiso lector y el rendimiento comprensivo (Moore et al., 2021).

Aplicada al ámbito lector, esta teoría revela que los estudiantes se comprometen más con la lectura cuando pueden elegir los textos, decidir la forma de abordarlos y perciben que poseen las habilidades necesarias para comprenderlos. Además, cuando la lectura se convierte en un medio de interacción social, por ejemplo, al compartir ideas con compañeros o dialogar sobre historias,, se refuerza la necesidad de relación y, con ella, la motivación intrínseca. Por el contrario, cuando el proceso lector se caracteriza por la imposición, la evaluación excesiva o la falta de pertinencia cultural, la lectura pierde su sentido y se convierte en una tarea escolar vacía de significado. Miyamoto, Pfost y Becker (2020) sostienen que la motivación lectora no solo favorece la comprensión literal, sino que potencia la capacidad inferencial, el pensamiento crítico y la apropiación cultural del conocimiento, lo cual demuestra su papel articulador en los procesos de aprendizaje profundo.

En el plano pedagógico, reconocer la motivación como punto de partida implica replantear el rol del docente. El maestro deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un mediador motivacional, capaz de crear condiciones emocionales y cognitivas que estimulen el deseo de leer. Diseñar actividades que promuevan la curiosidad, el descubrimiento, el juego y el desafío intelectual puede incrementar el interés de los estudiantes y consolidar hábitos lectores sostenibles. Asimismo, el reconocimiento de los logros individuales y el acompañamiento empático fortalecen la percepción de competencia, generando un círculo virtuoso en el que la motivación y la comprensión se retroalimentan mutuamente.

Otro aspecto crucial es el vínculo entre motivación y relevancia cultural. Los textos y materiales seleccionados para la enseñanza deben conectar con las experiencias, identidades y contextos de los estudiantes. Cuando los niños se ven reflejados en las historias o cuando los contenidos se relacionan con su vida cotidiana, la lectura adquiere sentido y se convierte en una experiencia significativa. En cambio, la imposición de textos ajenos a su realidad puede generar resistencia y desinterés. Por ello, resulta indispensable incorporar obras literarias, relatos orales, noticias locales o producciones de la comunidad que dialoguen con la cultura y la lengua de los estudiantes. Este principio responde a la concepción de que la motivación lectora no es un atributo individual, sino una construcción social y cultural que se teje en la interacción entre sujeto, texto y entorno.

En consecuencia, la motivación actúa como eje articulador del proceso lector porque integra las dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales

de la lectura. No solo orienta el comportamiento del lector, sino que define la profundidad y calidad de su comprensión. Cuando el estudiante se siente autónomo, competente y emocionalmente vinculado con lo que lee, el acto de lectura trasciende la mecánica del aula para convertirse en una experiencia de descubrimiento personal y colectivo. En este sentido, fomentar la motivación hacia la lectura no es un complemento del currículo, sino una condición pedagógica esencial para que la escuela forme lectores críticos, reflexivos y culturalmente conscientes.

El modelo CORI y la enseñanza de la lectura basada en la motivación

El CORI continúa siendo un referente fundamental para comprender la relación entre motivación y comprensión lectora. Aunque su formulación original es del año 2000, investigaciones recientes han demostrado su vigencia y adaptabilidad en distintos contextos educativos (Guthrie et al., 2021; Klauda y Guthrie, 2020). A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados en la repetición o la evaluación de habilidades técnicas, el CORI plantea que la lectura se fortalece cuando los estudiantes se involucran de manera activa en la construcción de significado a partir de experiencias auténticas. Su premisa fundamental es que el aprendizaje lector no puede imponerse desde fuera; debe surgir del interés genuino del estudiante por explorar el mundo a través de los textos. De esta forma, el modelo propone que la motivación no sea un añadido al proceso lector, sino su núcleo articulador.

El CORI se sustenta en seis principios pedagógicos esenciales: curiosidad, autonomía, cooperación, relevancia, estrategia y autoeficacia. La curiosidad impulsa al estudiante a formular preguntas y a buscar respuestas más allá de la superficie textual; la autonomía le permite tomar decisiones sobre su proceso lector; la cooperación fomenta la interacción con otros, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento; la relevancia conecta los textos con intereses personales y contextuales; la estrategia enseña a utilizar herramientas cognitivas para comprender de manera profunda; y la autoeficacia refuerza la confianza del lector en su capacidad para entender y disfrutar lo que lee. Estos principios interactúan de forma sinérgica para generar un entorno de aprendizaje en el que la lectura se vive como una experiencia significativa, autorregulada y emocionalmente satisfactoria.

En América Latina, donde persisten desigualdades educativas, estudios recientes muestran que enfoques motivacionales como el CORI mejoran la comprensión lectora, el compromiso y la participación activa del estudiantado (Crespo et al., 2021). En muchas aulas de primaria, la lectura continúa enseñándose mediante métodos rígidos, centrados en la repetición mecánica y la evaluación memorística. Esta práctica tiende a desmotivar al estudiante, pues reduce la lectura a una obligación académica sin conexión con su vida cotidiana. Frente a ello, el CORI propone un cambio de paradigma: concebir la lectura como una actividad social y afectiva en la que el estudiante investiga, dialoga y crea. Incorporar este modelo en los currículos latinoamericanos implica reconocer la diversidad cultural y lingüística de las aulas, así como diseñar proyectos lectores que partan de los intereses, saberes y contextos de los niños.

En la práctica, un aula orientada por el modelo CORI se caracteriza por el aprendizaje activo. Los estudiantes no leen solo para responder preguntas o cumplir tareas, sino para resolver problemas, desarrollar proyectos o construir productos significativos, como cuentos, murales o dramatizaciones. La lectura se convierte, así, en una herramienta de exploración del entorno y de autoconocimiento. El docente diseña secuencias didácticas que integran la lectura con otras áreas del saber —ciencias, arte o historia—, fomentando una comprensión transversal y significativa. A su vez, el trabajo cooperativo adquiere un papel central: los estudiantes comparten interpretaciones, debaten y aprenden a respetar las perspectivas de los demás, reforzando tanto la dimensión cognitiva como la socioemocional de la lectura.

En este enfoque, el docente cumple un rol de guía y mediador, no de transmisor. Su tarea consiste

en generar las condiciones para que los estudiantes descubran el placer de leer y se reconozcan como sujetos capaces de comprender. En lugar de imponer contenidos, el maestro acompaña la exploración, plantea preguntas abiertas y promueve la reflexión crítica. Además, propicia espacios de autoevaluación y expresión creativa, donde los estudiantes valoran su progreso y vinculan sus emociones con la lectura. Este proceso no solo mejora la comprensión, sino que fortalece la identidad lectora, la autoestima y la confianza en las propias capacidades.

El impacto del modelo CORI trasciende el aula, ya que promueve una cultura lectora sostenible. Al fomentar la autonomía y el sentido de propósito, los estudiantes desarrollan hábitos de lectura que perduran más allá del contexto escolar. Leer deja de ser una actividad solitaria o punitiva y se convierte en una práctica social y cooperativa, donde el texto funciona como puente entre el conocimiento, la emoción y la cultura. En consecuencia, la motivación no solo impulsa la comprensión lectora, sino que se consolida como un componente central de la formación integral del estudiante.

En síntesis, el modelo CORI demuestra que enseñar a leer no consiste en formar repetidores de información, sino en formar exploradores del sentido. Al integrar la motivación con la comprensión, la lectura adquiere su verdadero poder transformador: abrir puertas al pensamiento crítico, a la creatividad y a la construcción de identidades diversas. Por ello, implementar este modelo en las escuelas latinoamericanas representa una oportunidad para resignificar la enseñanza de la lectura, humanizar el proceso educativo y construir comunidades escolares donde leer sea, ante todo, un acto de libertad y descubrimiento.

Dimensión cultural y afectiva de la lectura

La comprensión lectora no se produce en el vacío, sino dentro de contextos socioculturales específicos que influyen en la manera en que los estudiantes se aproximan a los textos. Investigadores recientes destacan que la motivación lectora aumenta cuando los textos reflejan la identidad cultural del estudiante y permiten un vínculo emocional con las historias (Barzilai y Ka'adan, 2022; Duke y Cartwright, 2021). En esta línea, la literatura reciente señala que las prácticas afectivas e inclusivas potencian la construcción del sentido lector y favorecen ambientes más participativos (Toste et al., 2020; Schiefele et al., 2022).

El reto de la pedagogía contemporánea consiste en construir escenarios de lectura inclusivos que reconozcan la diversidad lingüística, cultural y emocional de los estudiantes. Vásquez y Pérez (2020) destacan que las estrategias lúdicas y participativas favorecen la implicación del niño con el texto, especialmente cuando este se vincula con su contexto vital. La incorporación de materiales literarios que reflejen las identidades locales —cuentos tradicionales, leyendas, canciones o narraciones propias de la comunidad— puede convertirse en una poderosa herramienta para despertar la motivación y el sentido de pertenencia.

En este marco, la lectura deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una práctica de reconocimiento cultural. La escuela, por tanto, debe transformarse en un espacio donde se legitimen todas las voces y se promueva la lectura como una experiencia de diálogo intercultural. El docente, al asumir un rol mediador y empático, tiene la oportunidad de articular la dimensión afectiva de la lectura con el desarrollo cognitivo, generando aprendizajes más profundos, significativos y sostenibles.

Metodología

La metodología de este estudio se enmarca en el paradigma cualitativointerpretativo, enfoque que permite comprender fenómenos educativos desde la subjetividad, la experiencia y la construcción social del significado. Desde esta perspectiva, la realidad se concibe como diversa, contextual y dinámica, lo que hace pertinente explorar la motivación lectora y la comprensión desde las voces y prácticas de los actores escolares. Autores contemporáneos como Denzin y Lincoln (2023) y Tracy (2020) destacan que la investigación cualitativa busca interpretar cómo

las personas dan sentido a sus experiencias, articulando elementos cognitivos, emocionales y socioculturales.

En coherencia con ello, el estudio adopta un diseño hermenéutico, idóneo para analizar procesos educativos en profundidad e interpretar discursos, prácticas y significados asociados a la lectura. La hermenéutica, retomada en estudios educativos recientes, permite comprender los fenómenos desde un proceso continuo de interpretación y reconstrucción del sentido (Flick, 2019; Saldaña, 2021). Esta aproximación resulta especialmente pertinente para analizar la motivación y la comprensión lectora como procesos complejos, subjetivos y situados culturalmente.

La elección de este diseño responde también al carácter multidimensional del fenómeno investigado, pues permite interpretar la interacción entre factores afectivos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el acto lector. Investigaciones recientes en lectura cualitativa, como las de Barzilai y Ka'adan (2022) y Crespo et al. (2021), resaltan que comprender la motivación lectora requiere explorar no solo comportamientos observables, sino también percepciones, emociones, identidades y experiencias escolares.

En este sentido, el diseño hermenéutico favorece un análisis profundo de los relatos y prácticas de docentes y estudiantes, coherente con las bases teóricas del estudio y con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y del modelo CORI, cuya interpretación contextual exige un enfoque flexible y comprensivo (Klauda y Guthrie, 2020; Moore et al., 2021).

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en una institución educativa de primaria ubicada en un contexto multicultural y de diversidad sociolingüística. La población estuvo conformada por estudiantes de cuarto y quinto grado; sin embargo, para efectos del estudio se trabajó con una muestra intencional, seleccionada mediante criterios de pertinencia, accesibilidad y riqueza informativa.

Los participantes incluyen docentes del área de Lengua y Literatura y estudiantes entre 9 y 11 años. Esta configuración responde al propósito de comprender el fenómeno desde múltiples perspectivas, incorporando la visión pedagógica y la experiencia estudiantil.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En consonancia con el enfoque cualitativo, se emplearon técnicas flexibles y dialógicas que permiten acceder a la dimensión motivacional y cultural de la lectura:

Entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes y directivos, centradas en las prácticas de enseñanza, la motivación lectora y las percepciones sobre el acompañamiento pedagógico. Grupos focales, realizados con estudiantes para explorar intereses lectores, experiencias afectivas y estrategias motivacionales significativas. Observación participante, orientada a registrar interacciones, ambientes de lectura, prácticas didácticas y dinámicas de motivación en el aula. Revisión documental, que incluyó planificaciones de clase, materiales de lectura y registros pedagógicos.

Estos instrumentos fueron diseñados y validados preliminarmente en el marco de la tesis doctoral, garantizando coherencia conceptual y pertinencia con los objetivos del estudio.

Procedimiento

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases:

Fase diagnóstica. Se exploraron las prácticas lectoras, la disposición motivacional de los estudiantes y las dinámicas pedagógicas institucionales. Esta fase permitió delimitar categorías iniciales y orientar la construcción teórica posterior.

Fase interpretativa. Se llevó a cabo la recolección de la información mediante entrevistas, observaciones y grupos focales. El análisis se realizó a través de un proceso de codificación temática, siguiendo los principios de la hermenéutica

interpretativa: comprensión, interpretación y reconstrucción del sentido.

Fase de integración teórica. Los hallazgos se articularon con las bases teóricas del estudio (motivación, comprensión lectora, modelo CORI, enfoques socioculturales), permitiendo refinar categorías y generar una comprensión profunda del fenómeno.

Consideraciones éticas

El estudio se realizó en cumplimiento de estándares éticos institucionales y normativos. Se garantizaron el consentimiento informado de docentes y directivos, el asentimiento informado de los estudiantes, la confidencialidad de los datos, la participación voluntaria y el uso exclusivo académico de la información. Adicionalmente, la investigación se rige por los principios de respeto, protección y bienestar de los participantes, especialmente por tratarse de población escolar.

Resultados

El análisis hermenéutico permitió identificar que la motivación lectora de los estudiantes se configura principalmente a partir de una dimensión afectiva, donde el interés temático, la conexión emocional con los textos y la percepción de autoeficacia influyen directamente en la profundidad de la comprensión. Los estudiantes se involucran más en la lectura cuando encuentran temas cercanos a su vida cotidiana, experiencias personales o elementos que evocan curiosidad o disfrute. Este hallazgo coincide con lo planteado por Barzilai y Ka'adan (2022), quienes afirman que la motivación se incrementa cuando existe resonancia emocional y pertinencia cultural en los materiales.

Asimismo, la percepción de autoeficacia —la confianza en la propia capacidad para comprender un texto— emergió como un factor decisivo. Los estudiantes que se perciben capaces de leer con éxito muestran mayor disposición a explorar, persistir y construir significados más elaborados. Este patrón se encuentra respaldado por investigaciones recientes que evidencian que la autoeficacia potencia la comprensión y el compromiso lector (Schiefele et al., 2022; Moore et al., 2021).

A la par de estas motivaciones internas, también se identificó la presencia de motivaciones extrínsecas asociadas a la evaluación escolar. Algunos estudiantes leen principalmente para cumplir con tareas, evitar sanciones o responder a exigencias formales, lo cual se relaciona con lo planteado por Toste et al. (2020), quienes advierten que las motivaciones externas generan acción, pero no necesariamente profundidad interpretativa. En conjunto, esta categoría muestra que la comprensión lectora se ve fortalecida cuando el estudiante construye un vínculo afectivo y de competencia con la lectura, mientras que se debilita cuando predomina la presión evaluativa o la falta de conexión temática.

De igual manera, los hallazgos revelan que la mediación pedagógica constituye un elemento central en la activación de la motivación lectora y, por ende, en la comprensión. Las prácticas docentes que fomentan el diálogo, la participación y la expresión emocional generan un ambiente propicio para que los estudiantes interpreten, infieran y reflexionen sobre lo leído. En los episodios de aula observados, la interacción abierta y la validación de las emociones asociadas a la lectura favorecieron la participación activa, lo cual coincide con lo que plantean Klauda y Guthrie (2020) acerca de que la mediación motivacional incrementa el involucramiento lector.

No obstante, también se identificó un predominio de prácticas tradicionales centradas en la decodificación y en la repetición mecánica. Actividades como el subrayado reiterativo, el copiado literal o la lectura en voz alta sin mediación estratégica siguen siendo prácticas frecuentes, pero limitan la autonomía y reducen el proceso lector a una tarea técnica. Investigaciones actuales advierten sobre el impacto negativo de estos enfoques en la motivación intrínseca, pues no generan experiencias significativas ni promueven habilidades inferenciales (Duke y Cartwright, 2021).

El análisis también permitió observar que la disponibilidad de recursos didácticos influye en la experiencia de lectura. La escasez de textos variados,

materiales multisensoriales o propuestas interdisciplinarias restringe la posibilidad de que los estudiantes se identifiquen con diferentes tipos de contenido. Esta tendencia se alinea con estudios que demuestran que los ambientes ricos en recursos favorecen la exploración lectora y el compromiso (Guthrie et al., 2021). En este sentido, la mediación docente y los materiales disponibles en el aula se convierten en factores que pueden amplificar o inhibir la motivación y la comprensión.

Asimismo, el análisis evidenció que la comprensión lectora está profundamente influida por las condiciones socioculturales que rodean al estudiante. El entorno familiar se presenta como un espacio lector limitado en muchos casos: los hogares suelen contar con pocos libros, escasos espacios destinados a la lectura y una participación familiar centrada en el cumplimiento de tareas escolares. Esta situación coincide con lo expuesto por Crespo et al. (2021), quienes señalan que las prácticas lectoras familiares condicionan fuertemente la motivación y la frecuencia lectora en niños de primaria.

Además, las prácticas culturales locales moldean la percepción que los estudiantes tienen de la lectura. En varios casos, la lectura se concibe como una obligación escolar y no como una práctica cultural o recreativa. Esta visión restringida coincide con estudios recientes que señalan que, en contextos socioculturalmente vulnerables, la lectura es percibida como una actividad aislada del entorno cotidiano, lo que disminuye el sentido y la motivación (Barzilai y Ka'adan, 2022).

Finalmente, las condiciones sociomateriales del contexto escolar también afectan la experiencia lectora. Las limitaciones en el acceso a bibliotecas actualizadas, espacios alfabetizadores o materiales tecnológicos reducen las oportunidades de contacto con textos diversos y limitan la posibilidad de desarrollar una comprensión profunda. Este hallazgo refuerza la idea de que la lectura y la motivación deben analizarse como procesos situados, influenciados por estructuras escolares y comunitarias (Duke y Cartwright, 2021; Kim, 2020).

Los resultados evidencian que la comprensión lectora en educación primaria emerge como una experiencia multidimensional en la que convergen la motivación afectiva del estudiante, la mediación docente y las condiciones socioculturales del contexto. La motivación intrínseca —basada en el interés, la autoeficacia y la conexión emocional— se confirma como el eje articulador que impulsa a los estudiantes a interpretar y reflexionar sobre los textos. La mediación docente actúa como catalizadora o inhibidora del proceso, mientras que el contexto sociocultural condiciona las oportunidades, imaginarios y significados vinculados a la lectura. En conjunto, los hallazgos respaldan lo señalado por la literatura reciente: la comprensión lectora es un proceso profundamente relacional, afectivo y contextual, que exige prácticas pedagógicas situadas, inclusivas y motivadoras.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que la motivación constituye el eje articulador de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, al movilizar procesos afectivos, cognitivos y socioculturales que inciden directamente en la profundidad y calidad de la interpretación textual. La lectura no puede comprenderse únicamente como una habilidad técnica; por el contrario, emerge como una experiencia situada en la que el interés, la autoeficacia y la conexión emocional determinan la implicación del estudiante y su disposición para construir significado. Se confirma así que la motivación intrínseca —sustentada en el interés genuino y en la percepción de competencia— potencia la comprensión y favorece una relación más consciente y reflexiva con los textos.

Asimismo, se concluye que la mediación docente desempeña un papel decisivo en la activación de la motivación y en la consolidación de prácticas lectoras profundas. Las estrategias dialogadas, el acompañamiento emocional, la selección pertinente de materiales y el fomento de la autonomía se revelan como elementos transformadores que impulsan el compromiso lector. En contraste, las prácticas centradas en la repetición mecánica y la evaluación estrictamente técnica

limitan el sentido de la lectura y reducen su impacto formativo.

Finalmente, el estudio evidencia que los factores socioculturales condicionan las oportunidades de lectura y configuran el significado que los estudiantes otorgan a esta práctica. La disponibilidad de recursos, el apoyo familiar y la valoración cultural de la lectura influyen en el modo en que los niños se aproximan al texto y en su capacidad de comprenderlo.

Como aporte a la educación, se plantea la necesidad de promover pedagogías inclusivas y culturalmente pertinentes que reconozcan la motivación como elemento central del aprendizaje lector. Esto implica transformar las prácticas escolares hacia experiencias más significativas, emocionalmente resonantes y vinculadas al contexto de los estudiantes, de modo que la lectura se convierta en una práctica de sentido, participación y transformación personal y comunitaria.

Referencias

Barzilai, S., y Ka'adan, I. (2022). Motivational aspects of reading in multicultural contexts. Reading and Writing, 35(2), 301323.

Crespo, M., D'Angelo, N., y Remorini, C. (2021). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. Revista Innova Educación, 6(3), 6179. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. Springer.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2023). The Sage handbook of qualitative research (6.ª ed.). Sage.

Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading: New directions for understanding reading development and instruction. Educational Researcher, 50(9), 612619.

Flick, U. (2019). An introduction to qualitative research (6.ª ed.). Sage.

Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. III, pp. 403422). Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., y Ho, A. (2021). Motivational influences on reading: A CORIbased framework. Journal of Educational Psychology, 113(6), 10321048. https://doi.org/10.1002/rrq.035

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGrawHill.

Kim, Y.S. G. (2020). Hierarchical models of reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, 53(1), 321.

Klauda, S. L., y Guthrie, J. T. (2020). Motivation and engagement in reading from a CORI perspective. Reading Research Quarterly, 55(S1), S213S232.

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4.ª ed.). Sage.

Miyamoto, A., Pfost, M., y Becker, M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation and reading competence: A 5year longitudinal study. Learning and Instruction, 65, 101276.

Moore, E., Baker, R., y Eccles, J. (2021). Autonomy, competence, relatedness and reading engagement in elementary students. Contemporary Educational Psychology, 65, 101953.

Schiefele, U., Stutz, F., y Schaffner, E. (2022). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension: A metaanalytic update. Learning and Individual Differences, 51, 4958. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608016301753

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., y Filderman, M. (2020). A metaanalytic review of the relations between motivation and reading achievement for K12 students. Review of Educational Research, 90(3), 420456.

Tracy, S. J. (2020). Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact (2.ª ed.). Wiley.

Vásquez, G., y Pérez, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos narrativos en primaria. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, 115. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150029/html/

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD

Autor: Rufino Seballo Rodríguez

Filiación: Universidad Católica Santo Domingo Santo Domingo,

Distrito Nacional, República Dominicana

Correo electrónico: rseballo20220990@ucsd.edu.do

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3147-2294

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5480*

p.p. 670-685

Resumen

El acompañamiento pedagógico se ha consolidado como una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la práctica docente y la mejora de los procesos educativos. El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad educativa en la Escuela Primaria Santo Domingo Savio, el Politécnico Padre Bartolomé Vegh, la Escuela Esteban Martínez, el Liceo Nocturno Manoguayabo del nivel secundario y el Espacio Educativo Ad Maiora de los niveles primario y secundario en la República Dominicana. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, orientado a examinar la relación entre las variables objeto de estudio. La población estuvo conformada por docentes de los niveles primario y secundario, a quienes se les aplicó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert. Las variables fueron operacionalizadas en dimensiones como supervisión formativa, retroalimentación pedagógica y desarrollo profesional docente, en relación con el acompañamiento pedagógico, y desempeño docente, rendimiento académico y clima de aula, en relación con la calidad educativa. El análisis de los datos se realizó mediante estadísticos descriptivos para interpretar las percepciones de los docentes. Los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico influye positivamente en el fortalecimiento del desempeño docente y en la mejora de las prácticas pedagógicas. En conclusión, el estudio resalta la importancia de implementar procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico como estrategia para promover la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones.

Palabras clave: *acompañamiento, acompañamiento pedagógico, calidad educativa.*

CITA EN APA:

Seballo Rodríguez, R. (2026). Acompañamiento pedagógico y su impacto en la calidad. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 670-685. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

EDUCATIVA PEDAGOGICAL SUPPORT AND ITS IMPACT ON EDUCATIONAL QUALITY

ABSTRACT

Pedagogical support has become a fundamental strategy for strengthening teaching practice and improving educational processes. The purpose of this study was to analyze the relationship between pedagogical support and educational quality at Santo Domingo Savio Primary School, Padre Bartolomé Vegh Polytechnic Institute, Esteban Martínez School, Manoguayabo Night High School at the secondary level, and the Ad Maiora Educational Space at both primary and secondary levels in the Dominican Republic. A quantitative approach with a descriptive design was adopted to examine the relationship between the variables under study. The population consisted of teachers from primary and secondary levels, to whom a structured questionnaire with a Likert-type scale was administered. The variables were operationalized into dimensions such as formative supervision, pedagogical feedback, and teacher professional development in relation to pedagogical support, and teaching performance, academic achievement, and classroom climate in relation to educational quality. Data analysis was conducted using descriptive statistics to interpret teachers' perceptions. The results showed that pedagogical support positively influences the strengthening of teaching performance and the improvement of pedagogical practices. In conclusion, the study highlights the importance of implementing systematic pedagogical support processes as a strategy to promote the continuous improvement of educational quality in educational institutions.

Keywords: *support, pedagogical support, educational quality.*

ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE ET SON IMPACT SUR LA QUALITÉ

RÉSUMÉ

L'accompagnement pédagogique s'est consolidé comme une stratégie fondamentale pour le renforcement de la pratique enseignante et l'amélioration des processus éducatifs. La présente étude avait pour objectif d'analyser la relation entre l'accompagnement pédagogique et la qualité de l'éducation à l'École primaire Santo Domingo Savio, au Polytechnique Padre Bartolomé Vegh, à l'École Esteban Martínez, au Lycée nocturne
Manoguayabo du niveau secondaire, ainsi qu'à l'Espace éducatif Ad Maiora des niveaux primaire et secondaire en République dominicaine. Une approche quantitative avec un design descriptif a été adoptée afin d'examiner la relation entre les variables à l'étude. La population était composée d'enseignants des niveaux primaire et secondaire, auxquels un questionnaire structuré avec une échelle de type Likert a été administré. Les variables ont été opérationnalisées en dimensions telles que la supervision formative, la rétroaction pédagogique et le développement professionnel des enseignants, en relation avec l'accompagnement pédagogique, ainsi que la performance enseignante, la réussite scolaire et le climat de classe, en relation avec la qualité de l'éducation. L'analyse des données a été réalisée à l'aide de statistiques descriptives afin d'interpréter les perceptions des enseignants. Les résultats ont montré que l'accompagnement pédagogique influence positivement le renforcement de la performance enseignante et l'amélioration des pratiques pédagogiques. En conclusion, l'étude souligne l'importance de mettre en œuvre des processus systématiques d'accompagnement pédagogique comme stratégie pour promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'éducation dans les institutions éducatives.

Mots-clés: *accompagnement, accompagnement pédagogique, qualité de l'éducation.*

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E SEU IMPACTO NA QUALIDADE

RESUMO

O acompanhamento pedagógico tem se consolidado como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da prática docente e a melhoria dos processos educacionais. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o acompanhamento pedagógico e a qualidade educacional na Escola Primária Santo Domingo Savio, no Politécnico Padre Bartolomé Vegh, na Escola Esteban Martínez, no Liceu Noturno Manoguayabo do nível

secundário e no Espaço Educacional Ad Maiora dos níveis primário e secundário na República Dominicana. Adotou-se uma abordagem quantitativa com delineamento descritivo, orientada a examinar a relação entre as variáveis objeto de estudo. A população foi composta por professores dos níveis primário e secundário, aos quais foi aplicado um questionário estruturado com escala do tipo Likert. As variáveis foram operacionalizadas em dimensões como supervisão formativa, retroalimentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente, em relação ao acompanhamento pedagógico, e desempenho docente, rendimento acadêmico e clima de sala de aula, em relação à qualidade educacional. A análise dos dados foi realizada por meio de estatísticas descritivas para interpretar as percepções dos professores. Os resultados evidenciaram que o acompanhamento pedagógico influencia positivamente o fortalecimento do desempenho docente e a melhoria das práticas pedagógicas. Em conclusão, o estudo ressalta a importância de implementar processos sistemáticos de acompanhamento pedagógico como estratégia para promover a melhoria contínua da qualidade educacional nas instituições de ensino.

Palavras-chave: *acompanhamento, acompanhamento pedagógico, qualidade da educação.*

I. INTRODUCCIÓN

La calidad educativa constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en contextos latinoamericanos donde convergen demandas de equidad, pertinencia y eficacia en los procesos de enseñanzaaprendizaje (Solis-Trujillo et al., 2025). En este sentido, las políticas educativas modernas no solo se centran en resultados cuantitativos de aprendizaje, sino también en garantizar que los procesos pedagógicos se orienten a prácticas docentes más efectivas y analíticas que respondan a las necesidades de los estudiantes y los cambios socioculturales.

En este escenario, el acompañamiento pedagógico emerge como una estrategia de intervención profesional orientada a fortalecer la práctica docente mediante procesos sistemáticos de observación, retroalimentación formativa, asesoría técnica y reflexión colaborativa. Diversos estudios recientes señalan que un acompañamiento pedagógico estructurado puede generar cambios significativos en las prácticas de enseñanza cuando se integra con coherencia curricular, procesos reflexivos y apoyo continuo para los docentes (Taveras-Sánchez, 2023). Esta concepción supera la lógica tradicional de supervisión administrativa, destacando su función formativa centrada en la mejora continua, el diálogo profesional sustentado en evidencias y la reflexión crítica sobre la enseñanza. Por ello, el acompañamiento pedagógico se ha consolidado como una estrategia clave para fortalecer el desempeño docente y mejorar la calidad educativa (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

La literatura contemporánea resalta que el acompañamiento pedagógico no solo apoya el desarrollo profesional docente, sino que además contribuye a la consolidación de culturas colaborativas dentro de las instituciones educativas, lo cual impulsa prácticas educativas más efectivas que inciden directamente en el rendimiento académico y en los indicadores de calidad educativa (Solis-Trujillo et al., 2025). A pesar de que algunos avances institucionales han incorporado mecanismos de acompañamiento docente, aún se evidencia una brecha entre las acciones formales y los resultados empíricos que evidencien el impacto estructural de dichas prácticas.

En el contexto dominicano, se han impulsado iniciativas de fortalecimiento institucional que incluyen procesos de acompañamiento pedagógico como parte de las estrategias para elevar la calidad educativa; sin embargo, aún existe la necesidad de estudios empíricos que analicen con rigor científico la relación entre la implementación de estas prácticas y los indicadores de calidad educativa a nivel institucional. El presente estudio se desarrolla en la Escuela Primaria Santo Domingo Savio, el

Politécnico Padre Bartolomé Vegh, la Escuela Esteban Martínez, el Liceo Nocturno Manoguayabo y el Espacio Educativo Ad Maiora, con el propósito de determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad educativa en estas instituciones, aportando evidencia empírica que contribuya a la mejora continua de los procesos pedagógicos en la República Dominicana. En este marco, resulta pertinente analizar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad educativa en las instituciones estudiadas**.**

II. ESTRUCTURA TEÓRICA

El acompañamiento pedagógico es un proceso sistemático de apoyo profesional que fortalece la práctica docente mediante observación, retroalimentación formativa, asesoría técnica y reflexión colaborativa, promoviendo la mejora del desempeño y los aprendizajes estudiantiles (UNESCO, 2019; Avalos, 2021). Este enfoque considera al acompañamiento como una estrategia de desarrollo profesional continuo, que optimiza la planificación didáctica, la atención a la diversidad y la innovación pedagógica. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2023) señala que los sistemas educativos con mejores indicadores implementan mentoría estructurada y acompañamiento docente, lo que repercute positivamente en la eficacia pedagógica, la equidad y los resultados de aprendizaje. Hattie (2023) destaca que la retroalimentación efectiva y el acompañamiento sistemático son de los factores con mayor impacto en los aprendizajes estudiantiles.

En ese sentido, Hattie (2009, 2023) confirma que las prácticas docentes basadas en evidencia, como la evaluación formativa, la claridad instruccional y la retroalimentación oportuna, tienen efectos significativos en el aprendizaje. Asimismo, diversos estudios han demostrado que los procesos de acompañamiento y coaching docente contribuyen a mejorar la calidad de la instrucción y el rendimiento académico de los estudiantes cuando se implementan de forma sistemática y sostenida (Kraft et al., 2018). Asimismo, investigaciones recientes destacan que los procesos de asistencia pedagógica y práctica reflexiva entre docentes favorecen la integración de innovaciones en la enseñanza y el desarrollo profesional continuo (Vandeyar & Adegoke, 2024).

El desempeño docente es un factor central en la calidad educativa. Shulman (1987) introdujo el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, enfatizando que el dominio disciplinar debe combinarse con habilidades para transformar el conocimiento en formas comprensibles para los estudiantes. Ello indica que, los procesos de acompañamiento pedagógico contribuyen al fortalecimiento de estas competencias profesionales mediante la orientación, la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica docente.

En ese sentido, Hattie (2009, 2023) confirma que las prácticas docentes basadas en evidencia, como evaluación formativa, claridad instruccional y retroalimentación oportuna, tienen efectos significativos en el aprendizaje. Desde el enfoque de capacidades, Sen (1999) vincula la calidad educativa con pensamiento crítico, autonomía y equidad, dimensiones estrechamente relacionadas con el desempeño profesional del docente. En Latinoamérica, Taveras-Sánchez (2023) sostiene que el acompañamiento pedagógico mejora el desempeño cuando se concibe como un proceso formativo, reflexivo y continuo.

En conjunto, el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente se articulan como constructos multidimensionales que integran competencias pedagógicas, dominio disciplinar, habilidades socioemocionales, compromiso ético y capacidad reflexiva. La calidad educativa depende de la coherencia entre políticas, liderazgo institucional y prácticas docentes efectivas, estableciendo una relación bidireccional en que la mejora del desempeño docente fortalece la calidad educativa y los sistemas orientados a la calidad generan condiciones para el desarrollo profesional continuo.

Acompañamiento pedagógico y desempeño docente

La investigación de Catalán Muñoz y Obeso Rodríguez (2023) indica que “las estrategias de acompañamiento pedagógico influyen en la función formativa, humanística, integradora y democrática

permitiendo al docente desarrollar sus competencias personales y profesionales para mejorar su desempeño", evidenciando que el acompañamiento fortalece capacidades pedagógicas, éticas y reflexivas, impactando directamente en la planificación, atención a la diversidad y calidad de la enseñanza.

Flores et al. (2025) señalan que un acompañamiento reflexivo y colaborativo mejora el desempeño docente y la calidad educativa, desarrollando autonomía pedagógica y capacidad crítica mediante observación, análisis y retroalimentación continua. Cuellar Cajahuaringa y Macazana Fernández (2022) confirman que existe una correlación positiva entre acompañamiento y desempeño, mostrando que seguimiento, asesoría y evaluación formativa incrementan la calidad de la planificación y gestión del aula. Rodríguez-Castro (2024) agrega que el acompañamiento orientado al apoyo formativo genera confianza, apertura al cambio e innovación, reforzando la profesionalización docente y la calidad educativa.

El desempeño docente y la calidad educativa

El desempeño docente influye directamente en la calidad educativa, ya que en el aula se concretan el currículo, las políticas y las intenciones formativas. La UNESCO (2015) destaca que la calidad depende de la formación, motivación y desempeño de los docentes, el factor con mayor impacto en los aprendizajes.

Según Perrenoud (2004), el desempeño docente requiere movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones complejas, planificar estratégicamente, evaluar formativamente y atender la diversidad. La OCDE (2018) indica que la formación continua, el acompañamiento y la evaluación formativa fortalecen el desempeño docente, evidenciando su relación directa con la mejora de la calidad educativa. **Relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad educativa**

El acompañamiento pedagógico fortalece la calidad educativa al promover la mejora continua de la práctica docente y la coherencia entre planificación, ejecución y evaluación. La UNESCO (2015) señala que la calidad educativa depende del desarrollo profesional docente apoyado en formación y acompañamiento sistemático, que favorece la reflexión y mejora pedagógica.

La OCDE (2019) indica que los sistemas educativos de mayor calidad implementan mentoría y acompañamiento continuo, lo que permite identificar debilidades, ajustar estrategias y promover prácticas inclusivas. Así, el acompañamiento pedagógico fortalece el desempeño docente y fomenta una cultura institucional de mejora continua.

III. METODOLOGÍA

La investigación se basó en el paradigma positivista, utilizando un enfoque cuantitativo para analizar la relación entre acompañamiento pedagógico y calidad educativa mediante datos numéricos. El diseño fue no experimental, transversal con alcance descriptivo, orientado a analizar las percepciones docentes sobre el acompañamiento pedagógico y su relación con la calidad educativa, observando las variables en su contexto natural sin manipulación (Hernández Sampieri et al., 2018), y se empleó razonamiento deductivo para contrastar teoría y práctica en el contexto institucional.

La muestra incluyó cuarenta y tres (43) docentes de una población de ciento sesenta (160) individuos de la Escuela Primaria Santo Domingo Savio, el Politécnico Padre Bartolomé Vegh, Escuela Esteban Martínez, el Liceo Nocturno Manoguayabo y el Espacio Educativo Ad Maiora, trabajando con un muestreo no probabilístico intencional, garantizando la participación de docentes de todos los ciclos en las diferentes escuelas. La recolección se realizó mediante encuesta digital en Google Forms, usando un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco niveles para medir percepciones y prácticas docentes. Los datos se procesaron con análisis estadístico descriptivo de frecuencias, porcentajes y valores acumulados, obteniendo evidencia empírica para evaluar la incidencia del acompañamiento pedagógico en la calidad educativa.

IV. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en tres subcategorías. La primera, supervisión formativa, incluye

orientación, observación de clases y retroalimentación, donde se evidencian respuestas en niveles bajos, lo que indica que estos procesos aún no son plenamente sistemáticos. La segunda corresponde al desarrollo profesional docente, que integra mentoría, seguimiento a la práctica y actualización metodológica, mostrando percepciones divididas. La tercera aborda el impacto en la calidad educativa, considerando evaluación formativa, atención a la diversidad y rendimiento académico, con avances, pero aún de consolidación moderada.

Tabla 1

El proceso de supervisión formativa que se desarrolla en la institución tiene un enfoque orientado a la mejora profesional del docente.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	4	0.09	7	9	16
A veces	11	0.26	18	26	42
Casi siempre	13	0.30	31	30	72
Siempre	12	0.28	43	28	100
Totales	**43**	**1**		**100**	

Figura 1

El proceso de supervisión formativa que se desarrolla en la institución tiene un enfoque orientado a la mejora profesional del docente.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 1.

Los resultados muestran que el 42% de los docentes se ubica en las categorías muy bajas (nunca, casi nunca y a veces), lo que indica que una parte importante no percibe de forma consistente la supervisión formativa. Aunque el 58% considera que ocurre casi siempre o siempre, el acumulado hasta "a veces" evidencia debilidades en la percepción del acompañamiento pedagógico en las instituciones analizadas.

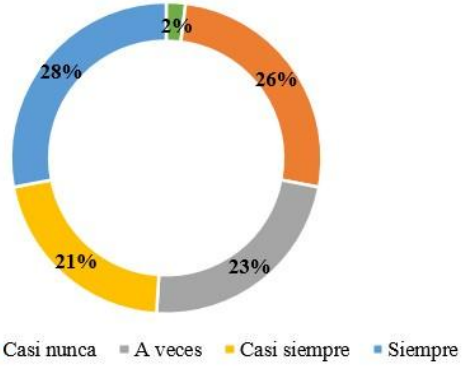
Tabla 2

Las observaciones de aula se realizan con criterios técnicos claros y previamente establecidos

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	1	0.02	1	2	2
Casi nunca	11	0.26	12	26	28
A veces	10	0.23	22	23	51
Casi siempre	9	0.21	31	21	72
Siempre	12	0.28	43	28	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 2

Las observaciones de aula se realizan con criterios técnicos claros y previamente establecidos



Nota: Datos obtenidos de la tabla 2.

La figura muestra que el 51% de los docentes se ubica en las categorías nunca, casi nunca y a veces, lo que indica que las observaciones de aula no siempre se realizan con criterios técnicos claros. Aunque el 49% percibe que ocurre casi siempre o siempre, el acumulado hasta "a veces" evidencia debilidades importantes en la sistematicidad de la supervisión pedagógica en las instituciones analizadas.

Tabla 3

La asesoría pedagógica que recibo incluye retroalimentación basada en evidencias concretas de mi práctica docente.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	5	0.12	5	12	12
Casi nunca	10	0.23	15	23	35
A veces	10	0.23	21	23	49
Casi siempre	14	0.33	35	33	81
Siempre	8	0.19	43	19	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 3

La asesoría pedagógica que recibo incluye retroalimentación basada en evidencias concretas de mi práctica docente.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 3.

Los datos indican que el 49% de los docentes se identifica en las categorías muy bajas, lo que indica que casi la mitad percibe que la retroalimentación basada en evidencias no se realiza con suficiente regularidad. Aunque el 52% considera que ocurre casi siempre o siempre, el acumulado hasta "a veces" evidencia que este componente del acompañamiento pedagógico aún presenta limitaciones.

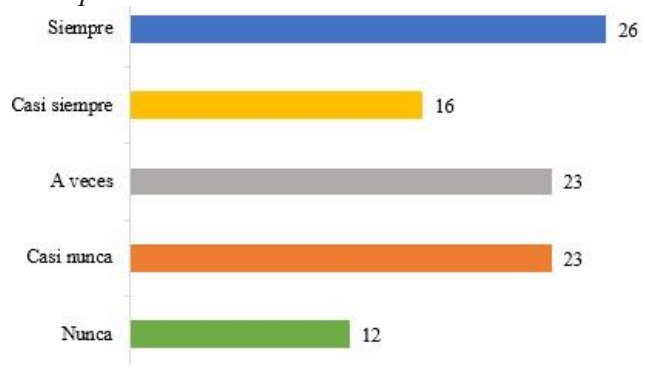
Tabla 4

La mentoría o acompañamiento profesional promueve espacios de reflexión crítica sobre mi desempeño docente.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	5	0.12	5	12	12
Casi nunca	10	0.23	15	23	35
A veces	10	0.23	25	23	58
Casi siempre	7	0.16	32	16	74
Siempre	11	0.26	43	26	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 4

La mentoría o acompañamiento profesional promueve espacios de reflexión crítica sobre mi desempeño docente.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 4.

Los resultados muestran que el 58% de los docentes se ubica en las categorías inferiores (nunca, casi nunca y a veces), lo que indica que la mentoría pedagógica aún no se consolida de forma generalizada. Aunque el 42% percibe estos espacios con alta frecuencia, el predominio de respuestas bajas evidencia limitaciones en el desarrollo de procesos de mentoría en las instituciones analizadas.

Tabla 5

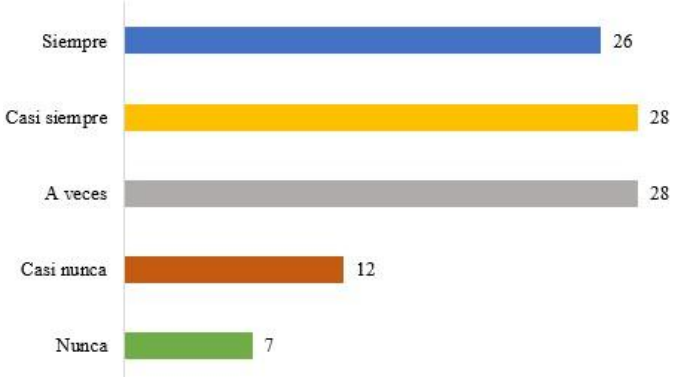
Las orientaciones técnicas recibidas se vinculan directamente con la mejora de mis estrategias didácticas.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	5	0.12	8	12	19
A veces	12	0.28	20	28	47
Casi siempre	12	0.28	32	28	75
Siempre	11	0.26	43	26	100

Totales	**43**	**1.00**	**100**

Figura 5

Las orientaciones técnicas recibidas se vinculan directamente con la mejora de mis estrategias didácticas.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 5.

Los resultados muestran que el 47% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que sugiere que para casi la mitad las orientaciones técnicas no siempre se relacionan claramente con la mejora de sus estrategias didácticas. Aunque el 54% percibe esta relación con mayor frecuencia, el acumulado hasta "a veces" evidencia limitaciones en el impacto pedagógico del acompañamiento.

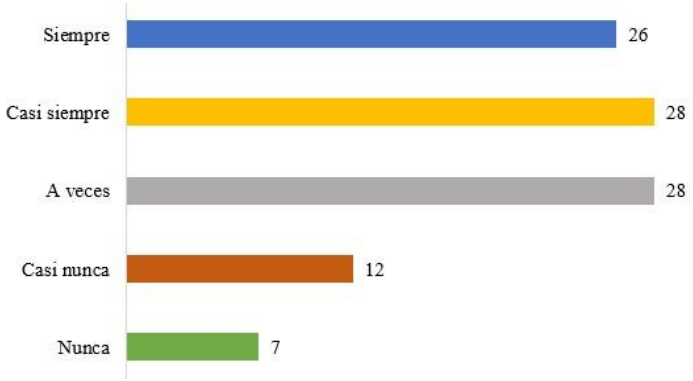
Tabla 6

El seguimiento pedagógico institucional fomenta una cultura de mejora continua en el centro educativo.

Opciones	f	fr	Fa	%	% acumulado
Nunca	5	0.12	5	12	12
Casi nunca	7	0.16	12	16	28
A veces	12	0.28	24	28	56
Casi siempre	7	0.16	31	16	72
Siempre	12	0.28	43	28	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 6

El seguimiento pedagógico institucional fomenta una cultura de mejora continua en el centro educativo.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 6.

Los resultados muestran que el 56% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que muchos perciben que el seguimiento pedagógico no promueve de forma constante la mejora continua. Aunque el 44% señala que ocurre con alta frecuencia, el predominio de respuestas bajas evidencia debilidades en el acompañamiento institucional.

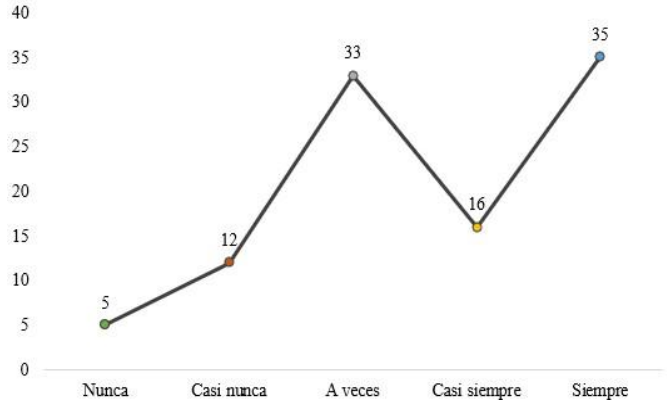
Tabla 7

El apoyo profesional recibido contribuye a mi actualización metodológica.

Opciones	f	fr	Fa	%	% acumulado
Nunca	2	0.05	2	5	5
Casi nunca	5	0.12	7	12	17
A veces	14	0.33	21	33	50
Casi siempre	7	0.16	28	16	66
Siempre	15	0.35	43	35	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 7

El apoyo profesional recibido contribuye a mi actualización metodológica.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 7.

Los datos muestran que el 50% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que evidencia percepciones divididas sobre el impacto del apoyo profesional en la actualización metodológica. Aunque el 51% considera que ocurre con frecuencia, el acumulado hasta "a veces" refleja limitaciones en la percepción del acompañamiento pedagógico.

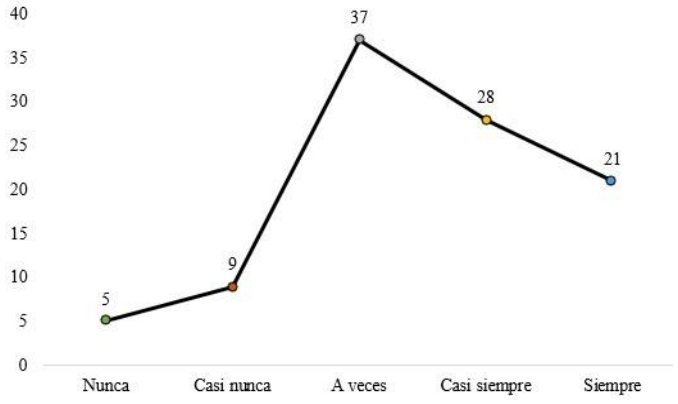
Tabla 8

A partir de la asesoría pedagógica recibida, he fortalecido la coherencia entre planificación, ejecución didáctica y evaluación de los aprendizajes.

Opciones	f	f_r	Fa	%	%acumulado
Nunca	2	0.05	2	5	5
Casi nunca	4	0.09	6	9	14
A veces	16	0.37	22	37	51
Casi siempre	12	0.28	34	28	79
Siempre	9	0.21	43	21	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 8

A partir de la asesoría pedagógica recibida, he fortalecido la coherencia entre planificación, ejecución didáctica y evaluación de los aprendizajes.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 8.

Los resultados muestran que el 51% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que la asesoría pedagógica no siempre fortalece la coherencia entre planificación, ejecución y evaluación. Aunque el 49% percibe este apoyo con mayor frecuencia, el acumulado hasta "a veces" sugiere debilidades en la articulación pedagógica.

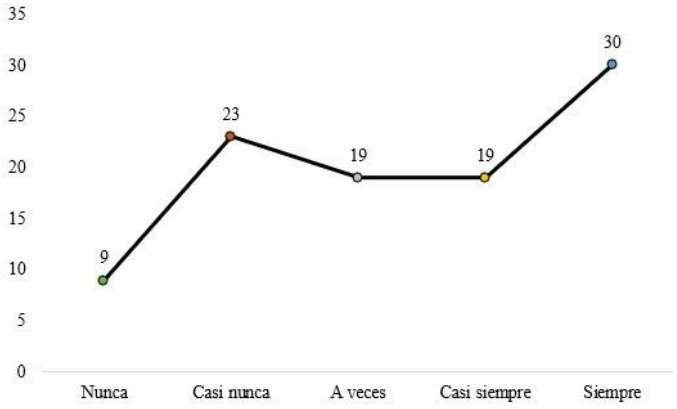
Tabla 9

El acompañamiento docente ha mejorado mi capacidad para aplicar estrategias diferenciadas que atienden la diversidad del aula.

Opciones	f	f_r	Fa	%	%acumulado
Nunca	4	0.09	4	9	9
Casi nunca	10	0.23	14	23	32
A veces	8	0.19	22	19	51
Casi siempre	8	0.19	30	19	70
Siempre	13	0.30	43	30	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 9

El acompañamiento docente ha mejorado mi capacidad para aplicar estrategias diferenciadas que atienden la diversidad del aula.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 9.

Los resultados muestran que el 51% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que las estrategias pedagógicas diferenciadas aún no están plenamente consolidadas. Aunque el 49% percibe mejoras por el acompañamiento pedagógico, el acumulado hasta "a veces" refleja avances limitados en la atención a la diversidad.

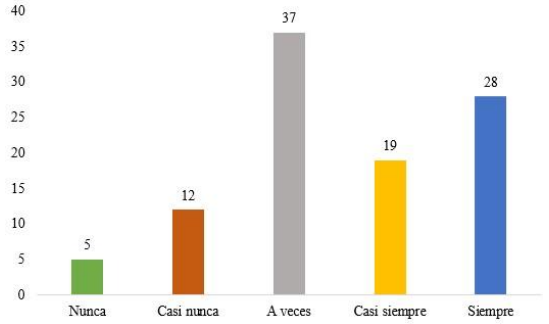
Tabla 10

Gracias al seguimiento pedagógico institucional, utilizo con mayor frecuencia la evaluación formativa para ajustar mis estrategias.

Opciones	f	f_r	Fa	%	%acumulado
Nunca	2	0.05	2	5	5
Casi nunca	5	0.12	7	12	17
A veces	16	0.37	23	37	54
Casi siempre	8	0.19	31	19	73
Siempre	12	0.28	43	28	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 10

Gracias al seguimiento pedagógico institucional, utilizo con mayor frecuencia la evaluación formativa para ajustar mis estrategias.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 10.

Los resultados muestran que el 54% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que la evaluación formativa aún no se percibe como una práctica constante. Aunque el 47% señala que el seguimiento pedagógico la promueve con mayor frecuencia, el acumulado hasta "a veces" refleja debilidades en su consolidación.

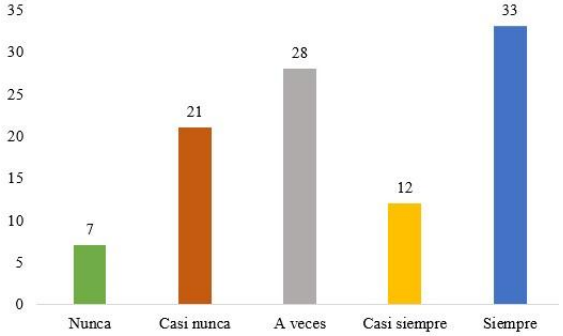
Tabla 11

El apoyo técnico recibido ha contribuido a mejorar el rendimiento académico de mis estudiantes.

Opciones	f	f_r	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	9	0.21	12	21	28
A veces	12	0.28	24	28	56
Casi siempre	5	0.12	29	12	67
Siempre	14	0.33	43	33	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 11

El apoyo técnico recibido ha contribuido a mejorar el rendimiento académico de mis estudiantes.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 11.

Los datos muestran que el 56% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que muchos no perciben claramente el impacto del apoyo técnico en el rendimiento académico. Aunque el 45% reconoce efectos positivos, el acumulado hasta "a veces" refleja percepciones moderadas sobre la incidencia del acompañamiento pedagógico.

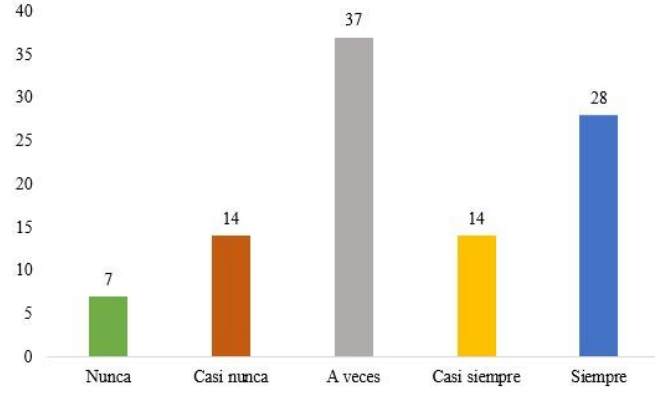
Tabla 12

Las orientaciones profesionales recibidas me permiten realizar ajustes pedagógicos basados en evidencias del aprendizaje estudiantil.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	6	0.14	9	14	21
A veces	16	0.37	25	37	58
Casi siempre	6	0.14	31	14	72
Siempre	12	0.28	43	28	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 12

Las orientaciones profesionales recibidas me permiten realizar ajustes pedagógicos basados en evidencias del aprendizaje estudiantil.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 12.

Los resultados muestran que el 58% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que el uso de evidencias de aprendizaje para realizar ajustes pedagógicos aún no está plenamente institucionalizado. Aunque el 42% percibe su aplicación frecuente, el acumulado hasta "a veces" evidencia debilidades en este componente del acompañamiento pedagógico.

Tabla 13

La supervisión formativa ha fortalecido mi capacidad para generar un clima de aula participativo, inclusivo y respetuoso.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	6	0.14	9	14	21
A veces	13	0.30	22	30	51
Casi siempre	11	0.26	33	26	77
Siempre	10	0.23	43	23	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 13

La supervisión formativa ha fortalecido mi capacidad para generar un clima de aula participativo, inclusivo y respetuoso.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 13.

Los datos muestran que el 51% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica percepciones moderadas sobre el impacto de la supervisión formativa en la construcción de un clima de aula participativo e inclusivo. Aunque el 49% reconoce efectos positivos, el acumulado hasta "a

veces" evidencia desafíos en la consolidación de estos ambientes pedagógicos.

Tabla 14

El proceso de apoyo pedagógico institucional favorece prácticas que promueven pensamiento crítico y aprendizaje significativo.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	3	0.07	3	7	7
Casi nunca	6	0.14	9	14	21
A veces	13	0.30	22	30	51
Casi siempre	10	0.23	32	23	74
Siempre	11	0.26	43	26	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 14

El proceso de apoyo pedagógico institucional favorece prácticas que promueven pensamiento crítico y aprendizaje significativo.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 14.

Los resultados muestran que el 51% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, lo que indica que muchos no perciben plenamente que el acompañamiento pedagógico promueva el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Aunque el 49% reconoce su desarrollo frecuente, el acumulado hasta "a veces" refleja avances aún incipientes en la promoción de habilidades cognitivas superiores.

Tabla 15

Considero que los procesos de orientación pedagógica inciden directamente en la mejora de la calidad educativa del centro.

Opciones	f	fr	Fa	%	%acumulado
Nunca	1	0.02	1	2	2
Casi nunca	2	0.05	3	5	7
A veces	13	0.30	16	30	36
Casi siempre	12	0.30	28	30	66
Siempre	15	0.34	43	34	100
Totales	**43**	**1.00**		**100**	

Figura 15

Considero que los procesos de orientación pedagógica inciden directamente en la mejora de la calidad educativa del centro.



Nota: Datos obtenidos de la tabla 15.

Los resultados muestran que el 36% de los docentes se ubica en las categorías inferiores, indicando que más de un tercio no percibe claramente el impacto del acompañamiento pedagógico en la calidad educativa. Aunque el 64% lo considera frecuente, el acumulado hasta "a veces" evidencia que persisten percepciones críticas en algunas instituciones.

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de las quince tablas revela tendencias claras en la percepción del profesorado sobre el acompañamiento pedagógico. Una proporción importante de docentes se ubica en las categorías

inferiores de frecuencia (nunca, casi nunca y a veces), con porcentajes acumulados entre 47% y 58%, lo que indica que supervisión formativa, asesoría pedagógica y seguimiento profesional se perciben de manera limitada o irregular. Esto es particularmente evidente en aspectos clave como la reflexión crítica sobre la práctica, el uso de evidencias para ajustar la enseñanza, el seguimiento institucional y la influencia en el rendimiento académico, donde los valores inferiores superan el 50%, evidenciando debilidades en la consolidación del acompañamiento docente.

Estos resultados sugieren que el acompañamiento pedagógico está en fase de consolidación institucional, combinando avances en su estructuración con desafíos en sistematicidad e impacto. Coinciden con estudios que señalan que la observación de aula, la retroalimentación basada en evidencias y la reflexión pedagógica fortalecen significativamente el desarrollo profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2023). Por ello, se evidencia la necesidad de estrategias más estructuradas, que promuevan observación sistemática, retroalimentación continua y análisis colaborativo, para mejorar el desempeño docente y consolidar una cultura educativa centrada en la calidad y la innovación pedagógica.

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidencian que el acompañamiento pedagógico constituye un factor relevante para el fortalecimiento del desempeño docente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, se observa que las prácticas de supervisión formativa, asesoría pedagógica y seguimiento profesional contribuyen a promover la reflexión sobre la práctica docente, la actualización metodológica y la incorporación de estrategias didácticas más efectivas en el aula. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que destacan que el acompañamiento pedagógico favorece procesos de mejora continua mediante la retroalimentación profesional, el análisis sistemático de la práctica pedagógica y el aprendizaje colaborativo entre docentes, configurándose como un mecanismo clave para el desarrollo profesional docente y la innovación educativa (DarlingHammond et al., 2022; Avalos, 2021).

No obstante, aunque los resultados muestran percepciones positivas sobre la importancia del acompañamiento pedagógico, también se identifican porcentajes relevantes en categorías intermedias e inferiores de frecuencia, lo que indica que estos procesos aún se desarrollan con niveles moderados de sistematicidad en algunas instituciones. Esta situación coincide con estudios internacionales que señalan que el impacto del acompañamiento docente depende en gran medida de la existencia de estructuras institucionales claras, procesos sistemáticos de observación de aula y mecanismos de retroalimentación pedagógica basados en evidencias del aprendizaje (OECD, 2023). En este sentido, la ausencia de protocolos institucionales claros o la limitada continuidad de los procesos de acompañamiento pueden reducir su potencial impacto en la mejora de la práctica docente.

Asimismo, los resultados confirman que el acompañamiento pedagógico puede incidir de manera significativa en el fortalecimiento del desempeño docente cuando se orienta a promover procesos de reflexión profesional, análisis de la práctica y toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Investigaciones previas han demostrado que estrategias como la mentoría docente, la observación sistemática de clases y la retroalimentación formativa tienen efectos positivos tanto en el desarrollo profesional del profesorado como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fullan, 2021; Hattie, 2023). En esta misma línea, estudios recientes destacan que los procesos de desarrollo profesional docente basados en la colaboración profesional y el aprendizaje entre pares favorecen mejoras sostenidas en la práctica pedagógica y en la calidad de los sistemas educativos (Hargreaves & O'Connor, 2022; Schleicher, 2023).

En el contexto educativo dominicano, estos hallazgos adquieren especial relevancia, ya que el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico ha sido identificado como una de las estrategias clave para mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo profesional docente. Diversos estudios

señalan que los procesos de acompañamiento formativo, cuando se desarrollan de manera sistemática y articulada con las políticas institucionales, contribuyen a consolidar culturas profesionales colaborativas y a fortalecer la calidad de los procesos pedagógicos en los centros educativos. En este sentido, los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica que confirma la importancia de fortalecer modelos institucionales de acompañamiento pedagógico orientados a la mejora continua de la enseñanza y al desarrollo de prácticas educativas más reflexivas, inclusivas e innovadoras.

En conjunto, los hallazgos confirman que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia fundamental para promover la mejora de la calidad educativa, siempre que se implemente mediante procesos estructurados de observación pedagógica, retroalimentación formativa y análisis colaborativo de la práctica docente. Por ello, resulta necesario consolidar políticas institucionales que garanticen la continuidad y sistematicidad de estos procesos, promoviendo espacios de aprendizaje profesional docente y fortaleciendo la cultura de mejora continua en las instituciones educativas.

VII. APORTES PARA LA MEJORA DE LAS INSTITUCIONES

Los resultados muestran que, aunque el acompañamiento pedagógico está presente, persisten debilidades en la claridad de criterios de observación, la retroalimentación basada en evidencias y el seguimiento sistemático del desempeño docente. Esto evidencia la necesidad de fortalecer los procesos institucionales de apoyo profesional para mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

Se propone un modelo institucional de acompañamiento pedagógico estructurado, centrado en el desarrollo profesional mediante observación de aula, reflexión sobre la práctica y retroalimentación formativa. Este enfoque concibe el acompañamiento como aprendizaje profesional continuo que fortalece la práctica pedagógica y las competencias docentes.

La literatura indica que los sistemas educativos con mejores resultados promueven colaboración profesional, análisis de la práctica y uso de evidencias para la mejora pedagógica (Darling-Hammond et al., 2022; UNESCO, 2023). El modelo se fundamenta en tres componentes: observación con criterios claros, retroalimentación formativa basada en evidencias y seguimiento institucional hacia la mejora continua, además del desarrollo de comunidades de aprendizaje para fomentar innovación y reflexión colectiva.

Fases de implementación del modelo

Fase	Propósito	Acciones principales	Período
Diagnóstico	Identificar fortalezas y debilidades del acompañamiento	Análisis de resultados y revisión de prácticas pedagógicas	Año 1
Diseño del modelo	Establecer lineamientos institucionales	Elaboración de protocolos de observación y retroalimentación	Año 1
Implementación	Aplicar el acompañamiento pedagógico	Observaciones de aula, mentoría docente y reuniones pedagógicas	Año 2
Evaluación y mejora	Valorar el impacto del modelo	Seguimiento de resultados y ajustes institucionales	Años 3

Nota: La tabla muestra una propuesta para el fortalecimiento del acompañamiento y la mejora de la calidad educativa.

VIII. CONCLUSIONES

Los resultados indican que el acompañamiento pedagógico es clave para fortalecer el desempeño docente y la calidad educativa, aunque su implementación aún presenta consolidación moderada, especialmente en la claridad de criterios de observación, retroalimentación basada en evidencias y seguimiento sistemático de la práctica. La concentración de respuestas en categorías bajas y medias sugiere que estos procesos no siempre se desarrollan con la regularidad y profundidad necesarias, situando al acompañamiento en una fase

de desarrollo institucional más que de plena consolidación.

Sin embargo, parte del profesorado percibe efectos positivos, reconociendo que el acompañamiento mejora estrategias didácticas, reflexión sobre la práctica y aprendizaje estudiantil cuando se aplica sistemáticamente. Por ello, fortalecer estos procesos requiere modelos institucionales estructurados, con criterios claros, observación formativa, retroalimentación fundamentada en evidencias y espacios de reflexión colectiva. Estudios recientes muestran que el aprendizaje profesional continuo y el análisis colaborativo de la práctica docente favorecen mejoras sostenidas en enseñanza y resultados educativos (Darling-Hammond et al., 2022; UNESCO, 2023). Así, consolidar el acompañamiento pedagógico puede promover prácticas más reflexivas e innovadoras y elevar la calidad educativa.

IX. REFERENCIAS

Ávalos, B. *Teacher professional learning and development: The role of learning in improving educational quality*. New York: Routledge, 2021.

Catalán Muñoz, D. M., & Obeso Rodríguez, Y. A. . "Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente." *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* (2023): 7(30). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.639.

Cuellar Cajahuaringa, H. E. & Macazana Fernández, D. M. "Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Primaria de Menores N.º 127 “San José”." *IGOBERNANZA* (2022): 5(19), 159–177. https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n19.2022.210.

Darling-Hammond, L, Hyler, M. E. & Gardner, M. *Effective teacher professional development*. Palo Alto, California: Learning Policy Institute, 2022. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-developmentreport.

Flores, L. M. R., Mozo Cruz, N. D., & Matos Suárez, Z. G. M. "Impact of pedagogical accompaniment on teacher performance in public education: Evidence from a rural district in Peru." *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* (2025): 32(S2), 212–223. https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/199.

Fullan, M. *The right drivers for whole-system success*. Informe educativo / documento de política educativa (policy report). Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education, 2021. https://cse.edu.au/wp-content/uploads/2021/07/Fullan-The-right-drivers-for-wholesystem-success-2021.pdf.

Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2022. https://doi.org/10.4135/9781506328133.n10.

Hattie, John. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Reino Unido: Routledge, 2009. https://doi.org/10.4324/9780203887332.

—. *Visible learning: The sequel*. Londres, Reino Unido: Routledge, 2023. https://doi.org/10.4324/9781003384661.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education, 2018.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. "The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence." *Review of Educational Research* (2018): 88(4), 435–483. https://doi.org/10.3102/0034654318759268.

OECD. (2018). *The future of education and skills 2030*. Informe tecnico internacional. París, Francia: OECD Publishing, 2018. https://doi.org/10.1787/54ac7020-en.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. Informe internacional de

política educativa (policy report). París, Francia: OECD Publishing., 2019. https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona España: Graó, 2004.

Rodríguez-Castro, F. X. . "El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (2024): 54(3). 95-124. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555.

Schleicher, A. *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing, 2023. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en.

Sen, Amartya. *Development as Freedom*. Nueva York, Estados Unidos: Alfred A. Knopf, 1999. https://cdn.mises.org/qjae3_1_11.pdf.

Shulman, L. S. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." *Harvard Educational Review* (1987): 57(1), 1–22. https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1.

Solís-Trujillo, et al. "The impact of pedagogical support on improving teaching practice: a systematic review." *Seminars in Medical Writing and Education* (2025): 4, 220–245. https://doi.org/10.56294/mw2025431.

Taveras-Sánchez, B. Y. "El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción." *RECIE* (2023): 7(1), 53–77. https://recie.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/404.

Taveras-Sánchez, B. Y., & López-Yáñez. "El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2022): 27(95), 1193-1224. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8644405.pdf.

UNESCO. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano.* Informe técnico. Lima, Perú: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)., 2019. https://unesdoc.unesco.org.

—. *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms*. Informe institucional. Paris: UNESCO Publishing, 2023. https://doi.org/10.54676/FZKU5964.

—. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* . Informe conceptual y de orientación política (policy report). París, Francia: UNESCO Publishing, 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555.

Vandeyar, T., & Adegoke, O. O. . "Teachers' ICT in pedagogy: A case for mentoring and mirrored practice." *Education and Information Technologies* (2024): 29, 18985–19004. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12603-4.

.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS CIENCIAS NATURALES, UN MODELO PARA LA SOCIOFORMACIÓN

Autor: Samara Irina Contreras Arroyo

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: sa.upel18@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2771-3130

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5481*

p.p. 686-698

Resumen

La realidad actual, compleja e incierta, con problemáticas diversas que inciden en la dinámica de transformaciones sociales, conmina a las instituciones educativas a la utilización de métodos y estrategias de investigación, así como a la renovación de conceptualizaciones y referentes teóricos que cualifiquen la praxis vital de los docentes. Generar un modelo teórico para la socioformación desde la interdisciplinariedad de las ciencias es el objetivo de esta propuesta para afrontar las exigencias de la complejidad. Los referentes teóricos consultados incluyen a Morín (1994), Tobón (2002), Ortiz (2012) y López, González y Cardoso (2015). Se propone una metodología de trabajo fundamentada en el paradigma explicativo, también llamado positivista, con enfoque cuantitativo y un diseño metodológico no experimental de corte transeccional correlacional causal. El escenario de estudio es la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS). Las técnicas e instrumentos de recolección de datos serán la encuesta y el cuestionario, respectivamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para establecer las relaciones y llegar a conclusiones claras, se contempla realizar un análisis estadístico utilizando un software especializado. Los procedimientos e instrumentos configuran la ruta que avala los alcances que, a través de la ejecución de este proyecto, tributan a la renovación y redireccionamiento del ejercicio docente en relación con la aplicación de estrategias socioformativas e interdisciplinarias en el quehacer pedagógico. De la misma forma, el liderazgo del maestro dotado de estas herramientas redunda ostensiblemente en la formación integral de los estudiantes y, por ende, en el contexto sociocultural.

Palabras clave: interdisciplinariedad, ciencias naturales, modelo de socioformación.

THE INTERDISCIPLINARITY OF NATURAL SCIENCES: A MODEL FOR SOCIOFORMATION

CITA EN APA:

Contreras Arroyo, S. I. (2026). La interdisciplinariedad de las ciencias naturales, un modelo para la socioformación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 686-698. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Abstract

The current complex and uncertain reality, with its diverse problems affecting the dynamics of social transformation, compels educational institutions to use research methods and strategies, as well as to renew conceptualizations and theoretical frameworks that qualify the vital praxis of teachers. The objective of this proposal is to generate a theoretical model for socioformation based on the interdisciplinarity of the sciences to address the demands of complexity. The theoretical references consulted include Morín (1994), Tobón (2002), Ortiz (2012), and López, González, and Cardoso (2015). A working methodology is proposed based on the explanatory paradigm, also known as positivist, with a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional, causal-correlational design. The study setting is the Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS). The techniques and instruments for data collection will be the survey and the questionnaire, respectively (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). To establish relationships and reach clear conclusions, a statistical analysis will be performed using specialized software. The procedures and instruments constitute the path that supports the achievements which, through the execution of this project, contribute to the renewal and reorientation of teaching practices regarding the application of socioformative and interdisciplinary strategies in pedagogical work. Similarly, the leadership of teachers equipped with these tools significantly impacts the comprehensive education of students and, consequently, the sociocultural context.

Keywords: interdisciplinarity, natural sciences, socioformation model.

L'INTERDISCIPLINARITÉ DES SCIENCES NATURELLES : UN MODÈLE POUR LA SOCIOFORMATION

Résumé

La réalité actuelle, complexe et incertaine, marquée par divers problèmes affectant la dynamique des transformations sociales, contraint les établissements d'enseignement à utiliser des méthodes et des stratégies de recherche, ainsi qu'à renouveler les conceptualisations et les cadres théoriques qualifiant la praxis vitale des enseignants. L'objectif de cette proposition est de générer un modèle théorique pour la socioformation basé sur l'interdisciplinarité des sciences afin de faire face aux exigences de la complexité. Les références théoriques consultées incluent Morín (1994), Tobón (2002), Ortiz (2012) et López, González et Cardoso (2015). Une méthodologie de travail est proposée, fondée sur le paradigme explicatif, également appelé positiviste, avec une approche quantitative et un design méthodologique non expérimental, transversal, corrélationnel et causal. Le cadre de l'étude est l'Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS). Les techniques et instruments de collecte de données seront respectivement l'enquête et le questionnaire (Hernández, Fernández et Baptista, 2014). Pour établir des relations et parvenir à des conclusions claires, une analyse statistique utilisant un logiciel spécialisé est envisagée. Les procédures et instruments constituent la voie qui soutient les résultats qui, grâce à l'exécution de ce projet, contribuent au renouvellement et à la réorientation de la pratique enseignante en ce qui concerne l'application de stratégies socioformatives et interdisciplinaires dans le travail pédagogique. De même, le leadership de l'enseignant doté de ces outils a un impact significatif sur la formation intégrale des élèves et, par conséquent, sur le contexte socioculturel.

Mots-clés : interdisciplinarité, sciences naturelles, modèle de socioformation.

A INTERDISCIPLINARIDADE DAS CIÊNCIAS NATURAIS: UM MODELO PARA A SOCIOFORMAÇÃO

Resumo

A realidade atual, complexa e incerta, com diversas problemáticas que incidem na dinâmica das transformações sociais, obriga as instituições educativas a utilizar métodos e estratégias de investigação, bem como a renovar conceptualizações e referenciais teóricos que qualifiquem a prática vital dos docentes. Gerar um modelo teórico para a socioformação a partir da interdisciplinaridade das ciências é o objetivo desta proposta para enfrentar as exigências da complexidade. As referências teóricas consultadas incluem Morín (1994), Tobón (2002), Ortiz (2012) e López, González e Cardoso (2015). Propõe-se uma metodologia de trabalho fundamentada no paradigma explicativo, também chamado positivista, com abordagem quantitativa e um desenho metodológico não experimental de corte transversal correlacional causal. O cenário de estudo é a Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS). As técnicas e instrumentos de recolha de dados serão o inquérito e o questionário, respetivamente (Hernández, Fernández e Baptista, 2014). Para estabelecer as relações e chegar a conclusões claras, contempla-se a realização de uma análise estatística utilizando um software especializado. Os procedimentos e instrumentos configuram a rota que avaliza os alcances que, através da execução deste projeto, contribuem para a renovação e reorientação do exercício docente em relação à aplicação de estratégias socioformativas e interdisciplinares no fazer pedagógico. Da mesma forma, a liderança do professor dotado destas ferramentas repercute ostensivamente na formação integral dos estudantes e, consequentemente, no contexto sociocultural.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, ciências naturais, modelo de socioformação.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias que contribuyen a optimizar los procesos educativos en las diferentes naciones han sido lo suficientemente amplias y ricas; sin embargo, pese a los esfuerzos adelantados, algunos países se hallan rezagados y persisten en resultados pobres, lejos de alcanzar los estándares internacionales de calidad en la educación.

En el contexto universal la educación debe estar a tono con los cambios que se suscitan gracias al advenimiento y desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la dinámica de las transformaciones sociales; estos factores son, a su vez generadores de múltiples variables que requieren de la indagación y utilización de métodos y estrategias más acorde con las percepciones y exigencias del contexto sociocultural local y universal. Vale decir que la era de la sociedad del conocimiento, se instaura con un desequilibrio total de las estructuras cognitivas, pues de lo contrario persistirán los rezagos y el apego a prácticas pedagógicas descontextualizadas lo que ratifica Siemens (2010) al decir que los enfoques y modelos no están respondiendo a los nuevos retos sociales de cambio acelerado y cultura tecnológica.

Asimismo, Tobón (2015) expresa lo siguiente:

> Estos (los modelos y enfoques educativos) se estructuraron en el contexto de la sociedad preindustrial e industrial. Es importante entonces, construir nuevos enfoques o modelos que respondan al contexto actual y ayuden a transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento, considerando al ser humano en su triple dimensión: individual, social y ambiental. Para ello es clave lograr un acuerdo en los ejes claves de la sociedad del conocimiento, base para avanzar en nuevas perspectivas educativas (p.8).

Es decir, que la obsolescencia de los modelos y enfoques educativos permite afirmar que, para las características y requerimientos de la sociedad posmoderna, es necesario perfilar a los sujetos en

formación desde sus aspectos individual, social y ambiental. Existen algunos referentes internacionales que definen los cánones mínimos de calidad al alcance de los países latinoamericanos que pueden servir como punto de apoyo para estar a tono con las exigencias internacionales. En este sentido, cada nación define su propio sistema educativo y las respectivas políticas que lo sustentan. En Colombia, con la promulgación de la Ley 115 de educación, se inicia la ruta que dirige y regula el proceso educativo, abordando los componentes de equidad, calidad, eficiencia y cobertura que a su vez incluye la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo mediante la implementación de mecanismos concretos, garantizando el derecho a la educación.

En la apuesta educativa, Colombia ha definido componentes que requieren suma atención, mencionados en el párrafo anterior; a su vez, cada componente ha marcado tendencias objeto de análisis, evaluación y seguimiento. Especialmente en cuanto al componente de calidad, las tendencias son desempeño académico de los estudiantes, resultados de las pruebas nacionales e internacionales, rediseño del currículo, entre otras.

En su gran tarea de impulso a la calidad, en un principio, con la Ley 115 (1994) define en uno de sus articulados las áreas obligatorias y fundamentales para los diferentes niveles educativos, fragmentando desde esta posición, los saberes; posterior a ello definió los *lineamientos curriculares* (1998) para cada área del plan de estudios que coadyuvaron al reconocimiento de sus enfoques, competencias, y otros elementos importantes en la apropiación del saber docente. Seguidamente, en concomitancia con los lineamientos curriculares, se emanaron desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los estándares curriculares que definen el saber del estudiante al culminar cierto conjunto de grado; sin embargo, la tarea no estaba acabada; fue necesario derivar de los estándares curriculares, lo que hoy se conoce como *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016). Posteriormente, se implementan las matrices de referencia y las mallas de aprendizaje.

Ahora bien, lo anterior, es el reconocimiento del camino recorrido en la línea o componente de calidad; no obstante, los tiempos actuales requieren cambios estructurales en correspondencia con las necesidades de cada región y sus actores. Esta demanda, alude a la complejidad de la modernidad, a las necesidades de interconexión de los saberes y a la construcción de saberes desde lo colectivo; para ello, algunos teóricos, han adelantado aportes sustanciales que tributan sus bondades a una nueva perspectiva de la educación, que se erige en lo que se conoce como enfoque socioformativo.

Con respecto a la socioformación, es válido reiterar su significancia como enfoque pedagógico que se fundamenta en el constructivismo social en articulación con la epistemología de la complejidad, Tobón (2012); es decir, es de vital importancia concebir la educación como un proceso integral cuyo producto sea, individual y socialmente, formado en las competencias que le permitan afrontar las exigencias y necesidades de los diversos contextos y redituar a la sensibilización y a las transformaciones sociales.

Específicamente, la alusión al constructivismo social asocia como referente obligatorio a Vygotsky (1985), quien afirma que el nuevo conocimiento es un constructo colectivo que se adelanta a partir de la realidad vista desde diferentes aristas, lo que implica el auge de la dinámica social.

El currículo, en el sistema educativo colombiano, se traduce según el Artículo 76 de la Ley 115 (1994) como:

> El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a

> cabo el proyecto educativo institucional (p. 17).

En consonancia con lo anterior, el enfoque socioformativo, está representado en la praxis que adelantan los diversos actores de la comunidad educativa, con el propósito de establecer proyectos éticos de vida y las competencias necesarias para afrontar los desafíos del paradigma de la complejidad. Tobón (2012), confluye con lo expreso afirmando que: "Desde la socioformación, el currículo se entiende como el conjunto de prácticas concretas que tienen los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en torno a la formación" (p.15).

Ahora bien, la praxis desde el currículo requiere del abordaje de procesos integrales que den cuenta de los siguientes saberes: conocer, ser, hacer y convivir, los que Delors (1996) planteó como pilares fundamentales de la educación, los cuales redefine Tobón (2012). Estos saberes se traducen en competencias necesarias para afrontar retos en los diversos contextos, que a su vez exigen la implementación de estrategias que propendan por afincar el pensamiento complejo; Tobón (2013), asegura que:

> El diseño del currículo desde el enfoque socioformativo busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre (p.150).

En concordancia con el enfoque socioformativo, y teniendo en cuenta el objeto de investigación, es necesario, abordar la interdisciplinariedad como complemento de tal enfoque. La interdisciplinariedad, desde la perspectiva del investigador, es una necesidad imperativa que el mundo de la complejidad demanda; es un proceso que ha de convertirse en cultura institucional, lo que implica, además del reconocimiento de la praxis, su valoración, su manejo dinámico y la acción participante de los actores del proceso educativo.

Por su parte, Albert (1997), plantea que interdisciplinariedad, se genera a partir del intento de resolver una problemática desde varias disciplinas, llegando a comprenderla desde lo real mediante la interacción de saberes. Esta concepción, se enriquece con lo expuesto por (Borbonat, citado en Ortiz 2012), cuando expresa al respecto que "es una condición fundamental de toda comprensión intelectual mínimamente profunda" (p.5); lo que se traduce como la capacidad de interconectar saberes para comprender y significar con sentido.

El proceso interdisciplinario desde las instituciones educativas requiere del papel activo del maestro, de su carácter mediador en su calidad de poseedor del saber investigativo. Salazar (2004), sostienen que: "las relaciones interdisciplinarias constituyen una exigencia que presupone la reorganización y reestructuración del trabajo científico de los profesores" (p.204).

En el campo de las ciencias naturales, todavía se utilizan estrategias tradicionales debido a circunstancias relacionadas con la persistencia de la fragmentación del conocimiento que se evidencia en el asignaturismo, la renuencia a la conformación de equipos interdisciplinarios manifiesta en el trabajo aislado y su consecuente falta de interacciones e interrelaciones entre saberes y colegas. A esto se suman aspectos atinentes a la logística, como, por ejemplo, carencia de laboratorios e insumos, poca utilización de espacios y elementos del paisaje natural y de actividades lúdicas.

Estas circunstancias previamente anotadas, presuponen una reforma estructural del currículo, en tanto que la complejidad del contexto actual requiere igualmente de metodologías y estrategias complejas que permitan la confluencia de saberes específicos y

generales, así como también de la experiencia de los agentes educativos e institucionales que configuran la comunidad educativa.

A las circunstancias anteriores se agrega otro elemento de gran trascendencia en la dinámica del contexto universal actual, cuya articulación con todos los agentes del proceso educativo se convierte en el principal generador de cambios en las estructuras cognitivas de los miembros de la institución. Se trata del componente investigativo, en tanto que éste conmina a docentes y estudiantes a la indagación y despierta interés y curiosidad hacia la búsqueda de referentes que orienten y enriquezcan sus proyectos co-creados para participar en la solución de problemas del contexto.

Es consabido que desde esta perspectiva, la lectura y la escritura cobran su preponderancia como competencias importantes para el desarrollo del pensamiento complejo y requieren de orientaciones teóricas y prácticas necesarias para la correcta comprensión e interpretación de los fenómenos y eventos que inciden en la reconstrucción del conocimiento y tributan a la solución de problemas en situaciones generadoras de conflictos, tales como violencia, conflictos sociales, falta de cultura ecológica, entre otras, que al ser identificados requieren intervenciones de equipos interdisciplinarios, del trabajo en equipo, de la colaboración mutua y de referentes conceptuales relacionados con la formación integral. Siguiendo a Palacino (2007):

> Estas estrategias deben favorecer también la participación activa de los estudiantes en torno a la construcción de sus conocimientos y su propio sentido de vida. Para ello, se deben incentivar hábitos de lectura, de autonomía y despertar o reavivar esa curiosidad y fascinación propias de la investigación, en este caso científica (p.276).

En contexto, la Escuela Normal Superior de Sincelejo, escenario para el desarrollo de la investigación, se encuentra adelantando una práctica innovadora, reconocida e institucionalizada: interdisciplinariedad. El colectivo docente, por grado y jornada establecen encuentros periódicos, cuya finalidad es potenciar las habilidades de pensamiento mediante el planteamiento de estrategias y didácticas que conduzcan al análisis de conflictos cognitivas que surjan de situaciones, objeto de análisis resultantes de la aplicación de la matriz DOFA. En la práctica, el proceso interdisciplinario, se ejecuta con la guía, producto del trabajo realizado por los docentes, guía que se dispone para el trabajo con estudiantes.

En contraste aparente con la práctica desarrollada en la Escuela Normal en cuanto a la interdisciplinariedad y lo expuesto por algunos autores, pareciera existir una relación íntima; sin embargo, actores del proceso educativo aseveran que no existe una claridad onto-epistémica, axiológica y teleológica que marquen la ruta para generar una clara y verdadera interdisciplinariedad que conduzca a la generación e integración de conocimientos. Existen algunas evidencias documentales (actas del consejo académico) que registran los vacíos de conocimientos y multiplicidad de inquietudes en torno a esta práctica innovadora.

Desde la perspectiva directiva, la interdisciplinariedad es en particular para la Escuela Normal, una estrategia pedagógica mediada por la investigación con enfoque cualitativo, que deriva en soluciones de problemáticas del contexto lideradas por el colectivo de docentes.

Desde la visión panorámica que se expresa en los párrafos precedentes, se concibe el diseño, la implementación y aplicación de una propuesta metodológica interdisciplinaria que colme las expectativas de índole compleja, en un escenario igualmente complejo con problemáticas multifactoriales que requieren de paradigmas emergentes para soluciones mediatas e inmediatas

Las posiciones de los actores mencionadas requieren revisar las aristas que de este proceso se desprenden y que pueden permitir a la investigadora

la generación de un modelo teórico para la interdisciplinariedad. En este contexto, se plantea la siguiente interrogante que orientará el estudio:

¿Cuáles son los significados ontológicos, epistémicos, axiológicos y teleológicos que sustentan la generación del modelo teórico para la socioformación desde la interdisciplinariedad de las ciencias naturales en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo?

Dándole respuesta al interrogante anterior es posible alcanzar el objetivo de la investigación: Generar un modelo teórico para la socioformación desde la interdisciplinariedad de las ciencias naturales en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

REFERENTES TEÓRICOS

Interdisciplinariedad en las ciencias naturales

Las características del contexto actual en sus intrincadas relaciones en todos los órdenes, exige renovaciones y replanteamientos que se ajusten a la dinámica del tiempo y a las necesidades educativas de la población local y universal, mismas que deben trascender la fragmentación del conocimiento hacia la búsqueda de nuevos paradigmas que privilegien las interrelaciones, en pos de hallar los puntos de convergencia y divergencia de las diferentes disciplinas del conocimiento. De ahí que la interdisciplinariedad se convierta en el medio a cuyo través se puedan establecer estrategias integradores que tengan en cuenta tanto lo específico como lo general, y por ende una aproximación más sólida al objeto de conocimiento.

A propósito del tema –interdisciplinariedad- Ortiz (2012), contextualiza su emergencia en 1970, precisamente, en el seminario de Pluridisciplinariedad que se celebró en Niza (Francia) en el que se destaca la participación de Piaget, influido por el estructuralismo. A este evento se suman otros, tales como, el Congreso de Lucamo (Suiza), en 1987, que continúa con el desarrollo del tema, y, finalmente se consolida con la proclamación de la Carta de la Transdisciplinariedad, en Arrábida (Portugal) en 1994. Vale anotar, que este certamen contó con la presencia de connotados teóricos, dentro de los cuales se destacan J. Piaget y E. Morín.

Es preciso enfatizar que el trabajo que se realiza con enfoque interdisciplinario deviene en múltiples ventajas que se irradian a todos los agentes del proceso educativo, en tanto que permite estudiar el objeto desde distintas perspectivas conllevando a procesos mentales más complejos que coadyuvan al desarrollo de habilidades de pensamiento y favorecen el intercambio de saberes. Así mismo, conmina al equipo humano al trabajo colaborativo, al desarrollo de competencias sociales, a despertar el espíritu investigativo, todo lo cual debe orientarse hacia la búsqueda de estrategias que agreguen valor al conocimiento y pueda ser contextualizado en la solución de problemas diversos, tanto en el ámbito local, como en el universal. Esta multiplicidad de relaciones e interacciones implica acciones integradoras a fin de colmar las necesidades, exigencias y expectativas del mundo actual.

En suma, la interdisciplinariedad es el paradigma emergente del intrincado andamiaje configurador del complexus de diversas áreas que requieren ser articuladas y rearticuladas en un todo coherente a fin de satisfacer la aproximación al objeto de conocimiento y su contextualización en distintos ámbitos.

Socioformación como eje articulador

En relación con el marco del presente proyecto, es imperioso aludir a la interdisciplinaridad en las Ciencias Naturales. Bien puede iniciarse este apartado con una interrogante en apariencia simple: ¿Cómo percibe el sujeto cognoscente la realidad del medio o del entorno local o universal desde el dominio de las ciencias naturales? La respuesta a la inquietud epistemológica anterior, además de múltiples también podrían ser recurrentes y con la probabilidad de que algunas apunten a elucidar la

cuestión, aduciendo que pese a los aportes específicos del área para resolver el problema no bastan por sí sólo para dirimir el conflicto epistémico que plantea la interrogante inicial, en este sentido (López, González y Cardoso 2015) expresan lo siguiente:

> De ahí, la necesidad de una educación científica orientada a la formación de personas con una verdadera visión holística del mundo, cimentada en la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. La educación, al igual que la ciencia y la tecnología, es un fenómeno social que se transforma en dependencia de las necesidades de la sociedad. Las necesidades del desarrollo socioeconómico y el impetuoso avance de la ciencia y la técnica, así como el gran volumen de conocimientos científicos que se genera en el mundo, exigen que la enseñanza actual deba tener cada día un carácter más generalizador, integrador y desarrollador (p.1).

En otras palabras, es necesario que las estrategias que se implementen para aproximarse a su estudio y aprendizaje tengan en cuenta los aportes de otras disciplinas para que conjuntamente con sus objetos de conocimiento se establezca un diálogo de saberes que se entrecrucen en la búsqueda de elementos teóricos y prácticos que posibiliten la comprensión de los eventos y fenómenos que devienen en la percepción del mundo real.

Es importante que las instituciones educativas incluyan en sus currículos proyectos interdisciplinarios que estén más a tono con las exigencias del momento actual y se inscriban en las bases de la socioformación y del paradigma de la complejidad; de esta manera se pueden establecer relaciones y articulaciones que aportan solidez a los conocimientos.

Así pues, para la consolidación de este proyecto es importante lo ateniente a la socioformación, toda vez que el enfoque formativo se configura en un eje articulador de este trabajo. La socioformación, considerada un enfoque formativo surgió, en el año 2002, con el fin de darle un sentido diferente a la sociedad del conocimiento, haciéndola más reflexiva, con mayor emprendimiento, que pudiera abordar problemas del contexto y resolver las necesidades planteadas e inmediatas. Este sentido diferente buscaba una formación integral y, que, a su vez, ofreciera una nueva dimensión formativa de la sociedad a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, Prado (2018).

Para lograr lo anteriormente expuesto es necesario considerar las características que hacen único este enfoque, tales como el proyecto ético de vida, el emprendimiento, la gestión y co-creación del conocimiento, el trabajo colaborativo y la metacognición. A continuación, según lo planteado por (Tobón, Gonzalez, Nambo, y Vazquez, 2015) se describe cada uno:

Proyecto ético de vida sólido. Consiste en vivir buscando la plena realización personal y contribuir al tejido social, la paz y el desarrollo socioeconómico, buscando el equilibrio y sustentabilidad ambiental. Implica actuar con los valores universales tales como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la autonomía, el compromiso y el respeto.

Emprendimiento. Se define como el proceso por medio del cual se inician y sacan adelante proyectos que contribuyan a resolver problemas del contexto, con creatividad, pertinencia, eficiencia y eficacia. Para ello, se emplea la metodología de los proyectos formativos en la cual se articulan diversos saberes.

Trabajo colaborativo. Consiste en el proceso por medio del cual las personas trabajan unas con otras mediante actividades articuladas para lograr una meta común. Para ello es necesario comunicarse con asertividad, unir las fortalezas y resolver los conflictos que se presentan.

Gestión y co-creación del conocimiento. Es el proceso por medio del cual se busca, procesa, guarda, comprende, adapta, crea, innova y aplica el

conocimiento de diversas áreas en la resolución de problemas del contexto con análisis sistémico, ética y colaboración. Tanto la búsqueda, como el análisis y la aplicación del conocimiento es un proceso compartido, en el cual se integran diferentes visiones.

Metacognición. Es el proceso por medio del cual las personas mejoran continuamente su desempeño para alcanzar unas metas por medio de la reflexión y la guía de unos determinados valores o referentes externos. De esta forma, se previenen, reconocen y corrigen los errores a tiempo. En este sentido, desde la socioformación se supera el concepto tradicional de metacognición como toma de consciencia o autorregulación, porque implica acciones reales de mejora con base en metas y el trabajo colaborativo con otros.

Desde este enfoque, se privilegia el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la articulación de elementos teóricos y prácticos, misma que se concreta en la contextualización de los aprendizajes. Vale anotar que la entretejida dinámica social en sus múltiples dimensiones, máxime en la educación, obliga al maestro a cambiar sus referentes en cuanto a fundamentos teóricos relativos a todos los elementos que constituyen el currículo; esto es una necesidad perentoria para estar a tono con los requerimientos del momento actual, a fin de afrontar el reto que representa ser un agente activo, cuya misión debe ajustarse a participar en la formación de sujetos integrales, lo cual implica aspectos cognitivos, valorativos y procedimentales. Así mismo, le confiere el deber de liderar todas las acciones posibles que generen cambios en las estructuras mentales de estudiantes, padres de familia y comunidad, en general para que se involucren en el desarrollo de procesos educativos, cuya entropía requiere del concurso y asunción de todos los agentes educativos y de la sociedad.

Los postulados que sirven de base para la sustentación de la propuesta en curso son los de Edgar Morín, los cuales aluden a las interrelaciones que se establecen entre diversos elementos afines y antagónicos, que bien, puede asociarse con la interdisciplinariedad, entendida en este contexto como la integración de saberes.

En los siguientes términos, Morin, (1994) se refiere a la complejidad:

> …es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (p.11).

Este complexus es el que permite entender la integración de las disciplinas sin que éstas pierdan su objeto de estudio, cuyas especificidades en sus múltiples relaciones e interacciones se compaginan en un todo interdisciplinario que fortalece los procesos de análisis y síntesis a fin de comprender los eventos y fenómenos en lo diverso y multifactorial de los contextos.

Desde esta perspectiva, el enfoque interdisciplinario en el ámbito educativo promueve una visión integradora en la que se imbrican aspectos atinentes a los conocimientos tanto específicos como generales; a los docentes en tanto que requiere de la búsqueda y actualización de referentes de su propia disciplina y de las disciplinas afines; asimismo fortalece las interrelaciones de los profesionales comprometidos con los proyectos educativos.

La teoría de la complejidad en su principio hologramático deja entrever las ventajas del enfoque interdisciplinario al cuestionar al reduccionismo y al holismo como formas excluyentes de aproximación al conocimiento en tanto que conlleva a sesgos y mutilaciones lo cual se evita, si en vez de excluirlas, devinieran recíprocamente. Siguiendo a Soto (2000):

> El principio hologramático nos ayuda a pensar que la realidad no está hecha de

> partes, como lo suponen los reduccionistas, ni tampoco de totalidades, como siguen creyendo los holistas. El todo no puede concebirse sin las partes ni las partes sin el todo: un muñeco de nieve sin cabeza o una cabeza sin muñeco de nieve en estricto, no son un muñeco de nieve. El todo (muñeco de nieve), necesita de ambos elementos (cuerpo y cabeza), para ser reconocido como tal. Y claro, debemos hacer dos precisiones: la primera es que en general la parte es distinta del todo, pero siempre lo contiene parcialmente; la segunda es que la parte no contiene del todo al todo a no ser que la parte sea igual al todo. Por tal motivo uno puede reconocer las partes del todo, pero siempre estableciendo una relación de dependencia entre ambos. En las exclamaciones: mira, un muñeco de nieve sin cabeza y mira, allá está la cabeza del muñeco, esto se ve claramente (p.33).

De todas maneras, los múltiples cambios que se suscitan en todos los órdenes conllevan a la reflexión y a la búsqueda de nuevas formas de mirar el mundo más acorde con las exigencias del momento histórico. En este contexto, la educación es uno de los aspectos que con mayor urgencia requiere de renovaciones en cuanto a los paradigmas que la orientan.

Es así como, de acuerdo con las exigencias de la complejidad, en el ámbito educativo y con apoyo de las ideas de Morín y otros autores citados conviene dilucidar alrededor de un enfoque modelo que se compagina fundamentalmente con la multiplicidad de factores que se generan a partir de las visiones globales y reintegradoras que se asocian a los principios del pensamiento complejo.

Para esta aproximación, el siguiente planteamiento permite iniciar el tema en cuestión: Castañer y Trigo (1995):

> Contrariamente a lo que se suele pensar, llevar a cabo proyectos de interdisciplina curricular no implica mayor carga de trabajo docente, sino mayor riqueza, variedad y aceptación de actividades y una mayor equitatividad en la repartición de tareas, incluso tensiones que se suelen asumir en solitario, entre los profesionales implicados. La primera parte de la presente obra pretende evidenciar que es creciente el interés por desarrollar proyectos interdisciplinares. Es una voz activa que nos recuerda la necesidad de no olvidar (p.22).

Las ideas precedentes permiten apreciar con perspicacia las ventajas que devienen de la implementación de proyectos educativos desde un enfoque interdisciplinario, máxime si dichas ventajas se irradian hacia todos los elementos que implican los procesos. Así, por ejemplo, al establecerse un diálogo entre los saberes de las distintas disciplinas que se integran se consolida el conocimiento al estudiarlo en sus especificidades y al rearticularlo para conocer sus emergencias, se transita del todo a las partes y de éstas al todo, (principio hologramático de Morín)

La interdisciplinariedad, asimismo, deviene en el fortalecimiento del espíritu colaborativo de los miembros que integran el equipo de trabajo al establecer interacciones que tributan mutualismo e intercambio de saberes, experiencias y estrategias. Frente al panorama antes descrito y sin intención de polemizar, la complejidad de la educación demanda de un enfoque pedagógico que satisfaga a plenitud las necesidades que implican todos los rasgos de esta sociedad posmoderna. De esta manera habrá que hacer replanteamientos que apunten a las estrategias didácticas, dando prelación al trabajo en equipo a fin de favorecer el aprendizaje colaborativo, hacer más énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento que en contenidos teóricos, propiciar un ambiente de paz y de concordia, procurar que la clase se convierta en un espacio de libre expresión ajustándose a las reglas de la sana convivencia y la

praxis permanente de los valores éticos morales y estéticos.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación está enmarcada en el paradigma positivista, que en esencia según Ricoy (2006) "sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica" (p. 14). La generación de este modelo teórico requiere la mirada desde lo cuantitativo, pues es necesario poner a prueba las hipótesis de interdisciplinariedad y socioformación, mediante estrategias variadas. Según (Hernández, Fernández y Baptista 2010), esto permitiría al investigador "proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones" (p. 10). En concordancia con la temática de investigación, se considera que el diseño no experimental es coherente con los objetivos de la investigación, lo que implica la no manipulación de las variables y la observación del fenómeno conforme a su naturaleza contextual. El enfoque seleccionado para explicar por qué y en qué condiciones ocurre el fenómeno de la interdisciplinariedad es el analítico correlacional.

La población definida para el presente estudio corresponde a 148 docentes, 7 directivos y 3857 estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Sincelejo Sucre. La muestra estará conformada por estudiantes de grado 9 de básica secundaria, docentes que desarrollen su práctica pedagógica en este nivel y directivos de la institución. La encuesta será la técnica aplicada y el instrumento seleccionado para la recolección de los datos es el cuestionario que, según Ruíz (2002), "está integrado por preguntas que solicitan información referida a un problema, objeto o tema de investigación, el cual es normalmente administrado a un grupo de personas" (p. 191).

Con relación a la validez y confiabilidad del instrumento, para este caso, los constructos relacionados con la elaboración de la escala de medición son objeto de revisión por jueces, expertos que validan la clasificación de los ítems en algún constructo según su previa definición y evaluación de su grado de relevancia., según Mendoza, y Garza (2017): "La validez se enfoca a la importante relación, entre el indicador y el constructo" (p. 5). La confiabilidad se espera que, al medir las variables propias de esta investigación, el instrumento empleado, pueda generar los mismos resultados en eventos repetitivos; en este caso, se espera que al aplicarse el instrumento base en grupos de grado o en áreas diversas de la escuela normal, el comportamiento sea parecido, es decir se halle la misma consistencia. En este aspecto, enfocará su atención en las particularidades de los indicadores propios de cada variable que se vaya a medir.

REFLEXIONES FINALES.

En términos epistémicos, los educadores demuestran dominio de los métodos de investigación científica, aunque requieren ampliar su repertorio para incluir herramientas cualitativas que enriquezcan la interpretación de los datos, pues hasta ahora predominan las aproximaciones cuantitativas y las mediciones de laboratorio.

Asimismo, en el plano axiológico, cabe señalar que los docentes afirman la importancia de formar estudiantes críticos y socialmente comprometidos, pero esa valoración ética carece de espacios formales en los que se debatan cómo los descubrimientos científicos pueden traducirse en decisiones responsables que afecten al entorno.

Finalmente, lo teleológico subraya que el fin último del saber docente es formar ciudadanos críticos y agentes de cambio, y pese a que esta aspiración se encuentra presente en los discursos, su incorporación efectiva en el currículo y en los procesos de evaluación aún adolece de inconsistencias.

Por lo tanto, se concluye que, para que el saber docente alcance su máxima potencialidad, resulta imprescindible armonizar la dimensión teórica con la dimensión práctica y ética, de modo que cada contenido científico convoque de manera directa a la reflexión sobre su relevancia social y se vincule con objetivos claros de transformación comunitaria.

REFERENCIAS

Albert, M. J. (1997) La integración de saberes e interdisciplinariedad, un reto para la formación. En: Colectivo de Autores Integración de saberes e interdisciplinariedad. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Borbonat, J. (1997) Concepción de la interdisciplinariedad en los distintos niveles educativos. En Colectivo de Autores INTEGRACIÓN DE SABERES E INTERDISCIPLINARIEDAD. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castañer, M., y Trigo, E. (1995). Globalidad e interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria : propuestas teórico-prácticas (3°; INDE, ed.). Recuperado de https://www.inde.com/es/productos/detail/pro_id/49

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

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

López, E., González, A., & Cardoso, M. (2015). La aplicación de tareas integradoras interdisciplinarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la formación inicial de los profesores de Ciencias Naturales. Mendive. Revista de Educación, 13(3), 252–265. Recuperado de http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/758

Mendoza, J., & Garza, J. B. (2017). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. Innovaciones de negocios, 6(11).

Morin, E. (1994). *Introduccion al pensamiento complejo* (Gedisa, ed.). [Documento en linea]Retrieved from Disponiblehttp://www.posgrado.unam.mx/musica/div/pdf/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf. [Consulta: 2019,Marzo 12]

Ortiz, E. (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, ISSN-e 2224-2643, Nº. 1, 2012, Págs. 1-12*, (1), 1–12. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228305

Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias, 6(2), 275–298. Retrieved from http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART4_Vol6_N2.pdf

Prado, R. (2018). *La socioformación: un enfoque de cambio educativo*. [Revista en linea] *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(1), 57–82. https://doi.org/10.35362/rie7612955 [Consulta: 2019,Marzo 14]

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22

Ruíz, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa. Barquisimeto, Venezuela: Cideg.

Salazar, D. (2004). Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor. En Didáctica: Teoría y práctica (pp. 192-205) Editorial Pueblo y educación

Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparicio (Ed.), Conectados en el ciberespacio (pp. 77-89). Madrid: UNED.

Soto, J. (2000). Tres Principios para la Configuración de una Psicología de lo Complejo. Cinta moebio, 8, 159–168. Recuperado de https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26383/27682

Tobón, A. (2012). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación: *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. (Instituto Universitario Anglo Español A. C. & Red Durango de Investigadores Educativos A.C., Eds.) (1°). México. Retrieved from http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Competencias-y-Educacion.pdf

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias* (ECOE). [Documento en linea] Retrieved from Disponible:http://www.ecoeediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf. [Consulta: 2019,Marzo 9]

Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., & Vazquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. scielo, XXXVI(1), 7–29. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf

Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja Sergio. *Paradigma*, *26*(2), 7–36.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

COMPETENCIAS CIUDADANAS, HEBEGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y DOCUMENTAL PARA REPENSAR LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA.

Autor: Sandra Yaneth Mosquera Aguilar

Filiación: Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"

Colombia

Correo electrónico: sanyamosa69@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6906-1078

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5482*

p.p. 699-716

Resumen

El presente artículo de revisión documental, con enfoque crítico-hermenéutico, analiza la integración de la Hebegogía en la práctica docente como pilar estratégico para repensar la formación ciudadana en la educación media colombiana. Este estudio se fundamenta en autores que han aportado a la comprensión del desarrollo adolescente y de la Hebegogía, como Castillo (2022), Doubront (2021), Ravelo (2022) y Alvarado et al. (2024), al igual que en referentes sobre formación ciudadana como Velarde et al. (2021), Verjel (2020) y la UNESCO (2016-2024). La metodología consistió en la búsqueda, selección y análisis de fuentes académicas, legales e institucionales producidas principalmente entre 2020 y 2025, complementadas con documentos fundacionales. Desde una comprensión hermenéutica, se identificaron convergencias y tensiones entre el marco normativo colombiano sobre competencias ciudadanas y las prácticas pedagógicas vigentes, aún caracterizadas por modelos transmisivos y poco dialógicos que limitan la autonomía, la participación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Los hallazgos muestran que la Hebegogía se configura como un enfoque pertinente para acompañar al joven desde una mediación afectiva, ética y social. Se concluye que la formación ciudadana en la educación actual exige prácticas docentes reflexivas y humanizadoras que articulen la vivencia democrática en el aula, el desarrollo de competencias socioemocionales y un enfoque hebegógico orientado a la convivencia, la paz y la transformación social.

Palabras clave: Hebegogía, práctica docente, competencias ciudadanas, educación media, formación ciudadana.

CITA EN APA:

Mosquera Aguilar, S. Y. (2026). Competencias ciudadanas, hebegogía y práctica docente: una revisión crítica y documental para repensar la formación ciudadana en la educación media en Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 699-716. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

CITIZENSHIP COMPETENCIES, HEBEGOGY, AND TEACHING PRACTICE: A CRITICAL AND DOCUMENTARY REVIEW TO RETHINK CITIZENSHIP EDUCATION IN COLOMBIAN UPPER SECONDARY EDUCATION

Abstract

This documentary review article, developed from a critical–hermeneutic approach, analyzes the integration of Hebegogy into teaching practice as a strategic pillar to rethink citizenship education in Colombian upper secondary education. The study is grounded in authors who have contributed to the understanding of adolescent development and Hebegogy, such as Castillo (2022), Doubront (2021), Ravelo (2022), and Alvarado et al. (2024), as well as key references on citizenship education including Velarde et al. (2021), Verjel (2020), and UNESCO (2016–2024). The methodology consisted of the search, selection, and analysis of academic, legal, and institutional sources produced primarily between 2020 and 2025, complemented by foundational documents. Through a hermeneutic understanding, convergences and tensions were identified between the Colombian normative framework on citizenship competencies and current pedagogical practices, which remain characterized by transmissive and weakly dialogical models that limit students' autonomy, participation, and socio-emotional development. The findings reveal that Hebegogy constitutes a relevant approach to accompany adolescents through affective, ethical, and social mediation. It is concluded that contemporary citizenship education requires reflective and humanizing teaching practices that integrate democratic experience in the classroom, the development of socio-emotional competencies, and a hebegogic approach oriented toward coexistence, peace, and social transformation.

Keywords: Hebegogy, teaching practice, citizenship competencies, upper secondary education, citizenship education.

COMPÉTENCES CITOYENNES, HÉBÉGOGIE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE : UNE REVUE CRITIQUE ET DOCUMENTAIRE POUR REPENSER LA FORMATION CITOYENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COLOMBIE

Résumé

Le présent article de revue documentaire, adoptant une approche critique et herméneutique, analyse l'intégration de l'hébégogie dans la pratique enseignante comme pilier stratégique pour repenser la formation citoyenne dans l'enseignement secondaire colombien. Cette étude s'appuie sur des auteurs ayant contribué à la compréhension du développement adolescent et de l'hébégogie, tels que Castillo (2022), Doubront (2021), Ravelo (2022) et Alvarado et al. (2024), ainsi que sur des références clés en matière de formation citoyenne comme Velarde et al. (2021), Verjel (2020) et l'UNESCO (2016-2024). La méthodologie a consisté en la recherche, la sélection et l'analyse de sources académiques, juridiques et institutionnelles produites principalement entre 2020 et 2025, complétées par des documents fondateurs. À partir d'une compréhension herméneutique, des convergences et des tensions ont été identifiées entre le cadre normatif colombien sur les compétences citoyennes et les pratiques pédagogiques actuelles, encore caractérisées par des modèles transmissifs et peu dialogiques qui limitent l'autonomie, la participation et le développement socio-émotionnel des élèves. Les résultats montrent que l'hébégogie se configure comme une approche pertinente pour accompagner le jeune par une médiation affective, éthique et

sociale. Il est conclu que la formation citoyenne dans l'éducation actuelle exige des pratiques enseignantes réflexives et humanisantes qui articulent l'expérience démocratique en classe, le développement de compétences socio-émotionnelles et une approche hébégogique orientée vers la coexistence, la paix et la transformation sociale.

Mots-clés : hébégogie, pratique enseignante, compétences citoyennes, enseignement secondaire, formation citoyenne.

COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA, HEBEGOGIA E PRÁTICA DOCENTE: UMA REVISÃO CRÍTICA E DOCUMENTAL PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO NA COLÔMBIA

Resumo

O presente artigo de revisão documental, com abordagem crítico-hermenêutica, analisa a integração da Hebegogia na prática docente como pilar estratégico para repensar a formação cidadã no ensino médio colombiano. Este estudo fundamenta-se em autores que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento adolescente e da Hebegogia, como Castillo (2022), Doubront (2021), Ravelo (2022) e Alvarado et al. (2024), bem como em referenciais sobre formação cidadã como Velarde et al. (2021), Verjel (2020) e a UNESCO (2016-2024). A metodologia consistiu na busca, seleção e análise de fontes acadêmicas, legais e institucionais produzidas principalmente entre 2020 e 2025, complementadas por documentos fundacionais. A partir de uma compreensão hermenêutica, identificaram-se convergências e tensões entre o quadro normativo colombiano sobre competências de cidadania e as práticas pedagógicas vigentes, ainda caracterizadas por modelos transmissivos e pouco dialógicos que limitam a autonomia, a participação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Os resultados mostram que a Hebegogia se configura como uma abordagem pertinente para acompanhar o jovem através de uma mediação afetiva, ética e social. Conclui-se que a formação cidadã na educação atual exige práticas docentes reflexivas e humanizadoras que articulem a vivência democrática na sala de aula, o desenvolvimento de competências socioemocionais e uma abordagem hebegógica orientada para a convivência, a paz e a transformação social.

Palavras-chave: Hebegogia, prática docente, competências de cidadania, ensino médio, formação cidadã.

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana en el panorama educativo colombiano se erige como una tarea urgente y compleja, atravesada por la desigualdad social, la exclusión estructural y las tensiones derivadas de la violencia, la pobreza y la fragmentación cultural. Aunque en teoría existe una base normativa robusta (Constitución Política de Colombia 1991, Ley 115 de 1994, Ley 1620 de 2013, Ley 1732 de 2014), orientada a la educación en valores democráticos y la paz; en la práctica, persisten brechas entre el discurso académico y legal y las metodologías de enseñanza en el aula.

Diversas investigaciones han evidenciado que, pese a los esfuerzos institucionales, el aprendizaje ciudadano continúa centrado en enfoques tradicionales, donde prevalece la repetición de contenidos sobre el cuestionamiento profundo y la participación activa y, que las instituciones educativas en sus diferentes niveles educativos en los que intervienen los adolescentes (Básica Secundaria, Educación Media y Superior), en vez de ser escenarios para la deliberación democrática y la construcción colectiva del bienestar común, siguen reproduciendo esquemas autoritarios que restringen el pensamiento crítico y la autonomía juvenil. (Torres et al. 2024; Yáñez y González, 2021; Torres at al. 2020; Prado, 2024; Verjel, 2020).

En este panorama, la educación media, representa un punto de inflexión decisivo, pues es el espacio donde los adolescentes consolidan su identidad, orientan su proyecto de vida y definen su tránsito hacia la educación superior y el mundo laboral, sin embargo, se presentan obstáculos, dado que, las prácticas escolares continúan ancladas en modelos que desconocen las singularidades propias del adolescente, dificultando el desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa y ética. Esto plantea la necesidad de revisar profundamente el sentido de la práctica docente y de reconceptualizar las estrategias de formación ciudadana desde enfoques más humanizantes y contextualizados.

Es en este contexto donde la Hebegogía, concebida por Castillo (2022) como la ciencia y el arte de acompañar el aprendizaje del joven en su etapa de transición hacia la adultez, emerge como un puente agógico indispensable entre la pedagogía infantil y la andragogía. Su enfoque enfatiza que el adolescente es un ser biopsicosocial (Ravelo, 2022), que aprende de manera distinta, impulsados por la búsqueda de sentido, la necesidad de reconocimiento y el deseo de participar en la transformación de su realidad. Por tanto, integrar la Hebegogía en la práctica docente significa, humanizar la educación: pasar de enseñar para el cumplimiento de un currículo a educar para la vida, la convivencia y la acción ciudadana.

En este marco, el propósito de la investigación se centra en analizar la integración de la Hebegogía en la práctica docente como estrategia para repensar la formación ciudadana y fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas en los jóvenes de la educación media, con miras a consolidar una educación humanista, inclusiva y socialmente comprometida. Este análisis se realiza a través de una revisión documental crítica y hermenéutica, que articula bases teóricas, hallazgos empíricos y orientaciones hebegógicas para contribuir a la reflexión y transformación del ejercicio docente en Colombia.

Por lo anterior, la base teórica del artículo se organizó en torno a tres elementos interdependientes:

(1) Competencias ciudadanas: fundamentos para una ciudadanía crítica, participativa y global; (2) La práctica docente en la educación media: tensiones, resignificación y caminos hacia una pedagogía para la comprensión del ser adolescente; y (3) La Hebegogía: un enfoque transformador. Estas categorías se integran para ofrecer una lectura crítica y sustentada de la formación ciudadana en Colombia, permitiendo comprender las tensiones entre el discurso normativo, la realidad escolar y las necesidades vitales de los jóvenes.

DESARROLLO

Tras evidenciarse la distancia entre las políticas educativas y la práctica real en el aula concerniente a la formación ciudadana, se vuelve necesario revisar los aportes conceptuales que orientan la educación para la autonomía, la participación y la convivencia. A partir de estas bases, se presentan los tres ejes teóricos que estructuran el desarrollo teórico que fundamenta la reflexión central del artículo.

1. Competencias ciudadanas: fundamentos para una ciudadanía crítica, participativa y global

La crisis social que atraviesa el planeta, ha dejado un saldo de millones de pérdidas humanas, un aumento notable de la exclusión y la desigualdad estructural, así como, un profundo deterioro ambiental, poniendo en riesgo la viabilidad de las futuras generaciones. En este contexto, Sánchez y Aguinada (2021), sostienen que, en medio de un escenario global marcado por la desigualdad, la violencia y la degradación de los valores humanos, resulta imprescindible promover estudios que contribuyan a reconstruir la convivencia, la solidaridad y el compromiso con el bien común.

Desde esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que la educación constituye un catalizador fundamental para el cambio social, económico y cultural de las comunidades; igualmente, la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), se reconoce como eje formativo que promueve en los estudiantes la comprensión de las dinámicas globales y el desarrollo de competencias orientadas a la transformación social de cara a los desafíos del siglo XXI (UNESCO, 2016, 2024).

De acuerdo con Velarde (2021), los sistemas educativos latinoamericanos están reorientando la función de la escuela hacia la formación ciudadana activa, transformándola en un espacio de participación donde los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas mediante experiencias y aprendizajes vinculadas con su entorno. Este proceso fortalece el ejercicio de derechos y deberes y consolida su pertenencia a la comunidad; esto exige, una articulación de políticas y estrategias educativas

que contribuyan al alcance de este propósito formativo.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), define las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la vida social y política. Estas se agrupan en tres dimensiones interdependientes: cognitiva, emocional y comunicativa, orientadas al desarrollo de la empatía, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la valoración de la diversidad.

Sin embargo, a pesar de los lineamientos, la violencia persiste en los entornos escolares colombianos y se agrava al observar que la mayoría de los estudiantes colombianos se ubican en los niveles de desempeño 1 y 2 en la pruebas de competencias ciudadanas y sociales (ICFES, 2025). Lo cual refleja la dificultad de traducir el conocimiento teórico en acciones concretas de convivencia y participación; por ello Luís (2023), reafirma que el desafío se concentra en el diseño de programas educativos que fortalezcan las habilidades críticas, el desarrollo de valores y la educación cívica. Por lo tanto, la escuela, tiene el reto de superar la enseñanza normativa y transformarse en un espacio de práctica viva de la democracia y la paz.

De igual forma, Porto (2023), advierte que la formación ciudadana no puede limitarse a un discurso académico de paz y convivencia, sino traducirse en prácticas docentes que reconozcan la conflictividad social y promuevan la participación real de los estudiantes, empoderándolos con las habilidades necesarias para transformar su entorno. En la misma línea, Yáñez y González (2021), destacan que, en México, las instituciones escolares tienden a reproducir modelos autoritarios, limitando la expresión y participación juvenil; por lo que es indispensable repensar la formación ciudadana más allá del discurso político-educativo.

Desde una perspectiva latinoamericana, la UNESCO (2015) plantea que los contextos de desigualdad, violencia estructural y exclusión social demandan una educación que articule la ética con la acción social, mediante una *Educación para la Ciudadanía Mundial* (ECM), que forme sujetos críticos, empáticos, respetuosos y responsables globalmente. En coherencia, la *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible* promueve entornos democráticos y restaurativos donde el aprendizaje sea una experiencia ética y transformadora (UNESCO, 2024). La UNESCO (2016), invita a repensar la educación como un espacio de desarrollo integral, donde se fomente la participación efectiva, la reconciliación y la ética, preparando a los jóvenes para enfrentar los retos del siglo XXI de manera responsable y con compromiso social local y global.

En coherencia con ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), incorpora en su marco normativo para la educación media, las competencias ciudadanas como fundamento de la formación, junto con las habilidades digitales para cerrar brechas de inequidad y preparar a los jóvenes no sólo para el acceso a la educación superior, sino también para su inserción en el mercado laboral y en la ciudadanía global. En este mismo sentido, Benjumea y Mesa (2021) argumentan que la formación ciudadana contribuye a disminuir la deserción en los primeros niveles universitarios y a mejorar el desempeño profesional, fortaleciendo así la justicia y el desarrollo territorial.

En esta perspectiva, el reto educativo actual no radica únicamente en definir las competencias ciudadanas, sino en hacerlas parte de la vida escolar. Ello exige una práctica docente reflexiva y humanizadora, que reconozca las particularidades del adolescente y fomente espacios de dialógico, participación y análisis crítico. La escuela cobra sentido cuando se convierte en un escenario donde los jóvenes construyen su identidad, ejercen la corresponsabilidad social y fortalecen su autonomía, su juicio ético y su capacidad de transformar conscientemente la realidad.

La práctica docente en la educación media: tensiones, resignificación y caminos hacia una pedagogía para la comprensión del ser adolescente

El recorrido analítico por los diversos estudios y documentos revisados permite afirmar que la práctica docente en la educación media se encuentra en una encrucijada entre la tradición y la transformación; A pesar de los múltiples esfuerzos institucionales y de la abundante normativa orientada a la formación integral —como lo expresan los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), y las directrices sobre educación media (MEN, 2020), las prácticas educativas continúan mostrando una marcada tendencia a la memorización, a la fragmentación del conocimiento y a la débil vinculación entre escuela y vida.

En este sentido, Núñez et al. (2023) sostienen que la implementación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en la escuela ha sido limitada y subrayan la ruptura entre las políticas educativas y las prácticas de aula. Igualmente, Díaz (2025) señala que, aunque existen políticas educativas hacia la formación ciudadana en la educación media colombiana, en la vida escolar se evidencia ausencia de orientaciones metodológicas efectivas y situadas que sean capaces de conectar el currículo con la realidad social que viven los jóvenes; por tanto, en la mayoría de los contextos, predomina una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento y en la evaluación de resultados, lo que

debilita la posibilidad de promover aprendizajes significativos y ciudadanos.

De allí que, Prado (2024) advierte que continúa prevaleciendo "la herencia mecanicista y anquilosada del rol tradicional entre alumno y profesor" (p. 26), evidenciando la dificultad para reconocer al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Torres et al. (2020) complementan esta visión al señalar que muchos docentes "poseen juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan, disciernen o analizan" (p. 2), debido a la ausencia de espacios institucionales que fomenten la reflexión sobre la propia práctica.

Esta falta de diálogo crítico genera rutinas pedagógicas que reproducen la pasividad y debilitan la construcción de pensamiento autónomo; en coherencia con ello, Estepa (2023) en su tesis doctoral señala que en la educación media existen serias dificultades en la formación de competencias ciudadanas, relacionadas con las prácticas pedagógicas autoritarias, currículos fragmentados y limitadas oportunidades de espacios de diálogo juvenil, así mismo destaca que la falta de formación específica de los docentes constituye un gran obstáculo para la efectividad de la educación ciudadana en Colombia, puesto que, los docentes no cuentan ni con el conocimiento disciplinar, ni con el conocimiento didáctico del contenido que enseñan.

En consecuencia, los estudiantes presentan grandes debilidades en el desarrollo de competencias ciudadanas, evidenciadas en los bajos resultados del ICFES (2025), confirmando que los discursos sobre democracia y convivencia no siempre se traducen en experiencias formativas reales. Desde una mirada hermenéutica, estas tensiones revelan una crisis de sentido del ámbito educativo: la labor docente se ha aislado de la vida y del propósito ético que lo sostiene. En la práctica, la escuela corre el riesgo de convertirse en un espacio técnico y despersonalizado, donde la normatividad y la métrica del rendimiento sustituyen la comprensión del ser adolescente. Además, diversos autores han cuestionado el modelo de competencias ciudadanas adoptado en América Latina y en Colombia por su orientación tecnocrática y funcional.

Siguiendo esta línea, Vargas (2021), sostiene que al estar profundamente vinculado con un enfoque capitalista centrado en el saber hacer, dicho modelo ha empobrecido la formación cívica y ciudadana, reduciendo la finalidad de la educación a la inserción laboral y relegando su dimensión ética, social y humanista. Frente a este panorama, la UNESCO (2024) exhorta a transformar la educación en una herramienta para "construir sociedades más pacíficas, justas, igualitarias e inclusivas" (p. 3), lo que implica asumir la práctica docente como experiencia humana y social, no meramente instructiva.

El problema de la desconexión entre los ideales democráticos de participación y las prácticas pedagógicas instrumentales no es un fenómeno exclusivo de la educación media, sino una tendencia estructural del sistema educativo en Colombia; esta tensión refleja que la escuela contemporánea enfrenta un dilema dual, como señala Álvarez et al. (2023), oscilando entre la teoría y la acción real, restringiendo el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales capaces de propiciar aprendizaje significativo y el desarrollo humano integral.

Este análisis crítico devela que las limitaciones de la práctica docente no se deben únicamente a los pocos recursos o a la falta de formación, sino a una concepción instrumental de la enseñanza que reduce el acto educativo a la transmisión de saberes, sin reconocer su dimensión ética, emocional y cultural. De ahí la necesidad de repensar los procesos formativos desde enfoques que comprendan al adolescente como sujeto en desarrollo integral y no como simple receptor de contenidos. De otro lado, Oliveros et al. (2021), plantean que la paz no se limita a una política estatal, sino que emerge como una práctica cotidiana, experiencial y cultural, sostenida por las comunidades que transforman sus realidades a través de la creatividad, la memoria y la cooperación.

En ese sentido, su investigación resalta que las expresiones culturales funcionan como escudos de protección simbólica y emocional, al tiempo que promueven la reconciliación, la autogestión y el empoderamiento comunitario, elementos esenciales para una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción de una paz territorial y sostenible. Los hallazgos de Alvarado et al. (2024) profundizan esta lectura al sostener que educar en la adolescencia demanda integrar teorías y prácticas que orienten la comprensión de la realidad, la percepción de los adolescentes y la manera en que el docente los enfrenta, destacando la urgencia de un acompañamiento generativo y responsable. Esta mirada enlaza con los planteamientos de Castillo (2022), quien propone entender la educación juvenil como un proceso de mediación afectiva y cognitiva, donde el educador acompaña la maduración personal y ciudadana del adolescente desde el reconocimiento de su singularidad, su emocionalidad y su capacidad de transformación.

De igual modo, el MEN (2020) insiste en fortalecer en la educación media una enseñanza que articule la formación académica con la ciudadana y la ética, reconociendo el papel del maestro como mediador del desarrollo integral. En este horizonte, la reflexión y el diálogo emergen como matices esenciales del quehacer docente, en tanto posibilitan que el maestro comprenda y resignifique su práctica en relación con las necesidades y realidades del estudiantado. Fierro, et al. 1999 como se citó en Villalpando et al. (2020), señaló que el diálogo constante en la práctica docente constituye un medio

para generar crítica dentro del pensamiento y promover procesos de transformación profesional.

Esta comprensión amplía la perspectiva sobre la práctica docente, al reconocerla como un espacio ético y colectivo donde la conversación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permite reinterpretar la experiencia, fortalecer la identidad del maestro y renovar el sentido formativo de la enseñanza. Así, el docente deja de ser un simple transmisor de saberes para convertirse en un sujeto reflexivo y dialógico que aprende con sus estudiantes, en coherencia con el propósito de una educación media orientada al desarrollo integral de una ciudadanía activa y pacífica.

La Hebegogía: un enfoque transformador

El desarrollo humano, en su tránsito por las etapas de la infancia, la juventud y la adultez, se caracteriza por la diversidad de necesidades formativas que cada fase demanda. Estas etapas difieren sustancialmente en sus motivaciones, intereses y modos de aprendizaje, por lo que el diseño agógico debe ajustarse a la madurez del individuo. Así, mientras el niño requiere de una tutela pedagógica total y el adulto de una autodirección andragógica, el adolescente precisa un acompañamiento intermedio que equilibre orientación y autonomía. En esta línea, Castillo (2022) sostiene que el proceso educativo con adolescentes exige un esquema de "semidirección", en el que el educador actúe como mediador activo del aprendizaje y no como un mero transmisor de saberes.

La adolescencia, constituye una etapa transicional caracterizada por cambios cognitivos, emocionales y sociales que demandan un acompañamiento formativo ajustado a las necesidades del joven. Desde una mirada hebegógica, esta fase requiere integrar teoría y práctica para orientar su comprensión del mundo y fortalecer una identidad generativa y responsable (Alvarado et al; 2024). En este sentido, Doubront (2021) sostiene que la educación media no debe sustentarse únicamente en la pedagogía, ya que los adolescentes transitan por una etapa "biológica, psicológica y social que exige una praxis educativa acorde con sus condiciones y no con las determinaciones de un sistema educativo que no enseña a pensar sino a obedecer" (p. 176).

De este modo, la Hebegogía emerge como una ciencia y arte de acompañar los procesos formativos del adolescentes y del joven. Según León (2022), su finalidad es legitimar el protagonismo juvenil dentro del proceso de aprendizaje, promoviendo su autonomía y su participación reflexiva. A su vez, Ravelo (2022) la define como una disciplina científica ligada a la antropología, orientada a empoderar al joven como sujeto activo de su educación y a desarrollar experiencias significativas con pertinencia social. Sin embargo,

advierte que los currículos de la educación media siguen sustentados en principios pedagógicos tradicionales, lo que genera monotonía y desinterés, pues las metodologías aplicadas resultan aisladas y descontextualizadas de la realidad del adolescente.

Esta visión se enlaza con la pedagogía crítica de Freire (1970), quien recordaba que "nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (p. 49). Educar, desde este enfoque, no es imponer saberes, sino un acto dialógico que promueve la reflexión, la autonomía y la transformación personal y social. Así la Hebegogía comparte el espíritu freireano al concebir el aula como un laboratorio de ciudadanía, donde el aprendizajes se construye desde la experiencia, la emoción y la acción. Este enfoque demanda un docente dispuesto a escuchar, acompañar y reconocer el potencial transformador del estudiante. En palabras de León (2022), el educador debe trascender su papel pedagógico y convertirse en un Hebegogo, capaz de comprender las necesidades del joven desde una mirada holística y de orientarlo como agente de cambio en la construcción social;

La literatura reciente evidencia que el enfoque hebegógico influye directamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y ciudadanas. Llorent et al (2025), demostraron que la empatía, la autorregulación emocional y la apertura a la diversidad del profesorado se correlacionan con el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y de convivencia en los estudiantes, lo cual confirma que un docente con prácticas hebegógicas contribuye no sólo a formar mejores aprendices, sino mejores seres humanos, capaces de aportar a la construcción de una sociedad más pacífica y democrática. En coherencia con ello, Parada (2024), argumenta que, para consolidar una cultura de paz, la educación debe centrarse en la formación ciudadana práctica.

Esto implica que las instituciones educativas tienen la responsabilidad urgente de fomentar entornos que impulsen la participación activa y la responsabilidad social de los estudiantes orientando su acción hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la búsqueda de soluciones compartidas frente a las problemáticas reales de su entorno. Para alcanzar estos propósitos cívicos de la educación, se requiere implementar procesos formativos que respondan a las necesidades, intereses y particularidades de los jóvenes, fomentando así una motivación genuina hacia el aprendizaje significativo; lo cual es crucial para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias que les permitan formar individuos más íntegros y ciudadanos responsables.

En este horizonte, la Hebegogía cobra especial relevancia como ciencia y gnosis transformadora, al centrarse en la educación del adolescente desde su condición evolutiva, afectiva y social, propiciando su desarrollo como ciudadano del

mundo contemporáneo (Doubront 2021; Alvarado et al. 2024).

Por ello, la Hebegogía se consolida como un puente agógico entre la pedagogía y la andragogía, capaz de responder a las demandas formativas de la adolescencia contemporánea. Su aplicación en la educación media favorece la comprensión del joven como sujeto integral y ciudadano en construcción, promoviendo competencias como la empatía, la deliberación, el liderazgo y la toma de decisiones responsables. Desde esta perspectiva, la enseñanza se entiende como un proceso dialógico que estimula la conciencia crítica y el compromiso con la comunidad.

Finalmente, en contextos como el colombiano atravesados por la desigualdad, la violencia estructural y pérdida de sentido comunitario; la Hebegogía adquiere una función gnoseológica y práctica orientada a acompañar al adolescente en su desarrollo personal y ciudadano. Como señala Mendoza (2023), la interacción del docente con el tejido social y la participación comunitaria amplían su comprensión del contexto, fortalecen su empatía y liderazgo, y potencian su capacidad para formar estudiantes activos y comprometidos con la paz. así, la Hebegogía se erige como un enfoque transformador que humaniza la educación y convierte el aula en un espacio de convivencia democrática, diálogo y reconstrucción social.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con una estructura de una revisión documental crítica hermenéutica de enfoque cualitativo, orientada por la hermenéutica gadameriana para construir un diálogo reflexivo entre los textos y la intérprete. Desde esta perspectiva, se buscó comprender y resignificar los sentidos que diferentes autores han elaborado sobre la práctica docente, las competencias ciudadanas y la Hebegogía en la educación media, reconociendo al docente y al estudiante como sujetos situados en contextos históricos y sociales concretos.

Se seleccionaron documentos producidos principalmente entre 2020 y 2025, incorporando algunos textos fundacionales por su vigencia conceptual. Se consideraron artículos científicos, libros académicos, tesis, informes institucionales y documentos normativos de organismos nacionales e internacionales, con énfasis en Colombia y América Latina, siempre que abordaran de manera explícita al menos una de las categorías de análisis y su vínculo con la educación media. La búsqueda se realizó en bases de datos y repositorios académicos e institucionales como *Scielo, RedALyC, Dialnet, Google Scholar, ERIC* y *ResearchGate;* seguida de una lectura exploratoria de títulos, resúmenes y palabras clave, y de una lectura analítica que permitió extraer citas relevantes y construir

paráfrasis argumentativas de los aportes más significativos.

Los hallazgos se organizaron en tres categorías macro como son competencias ciudadanas, práctica docente en educación media y Hebegogía, que fueron interpretadas críticamente en su contexto sociohistórico, buscando identificar convergencias, tensiones y vacíos que aportaron a una comprensión más profunda de la formación ciudadana de adolescentes y jóvenes. El rigor del estudio se sostuvo mediante la triangulación de fuentes y la coherencia entre las interpretaciones y la evidencia documental, atendiendo a los criterios de credibilidad, dependabilidad, confirmabilidad y transferibilidad propios de la investigación cualitativa, con la intención de ofrecer una lectura sólida, sensible y situada del fenómeno educativo.

HALLAZGOS

Los hallazgos del estudio revelan una brecha persistente entre el marco normativo de la educación ciudadana en Colombia y la realidad cotidiana de la práctica docente en la educación media. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido políticas y lineamientos que promueven la formación en competencias ciudadanas, la convivencia pacífica y el desarrollo integral, gran parte de las experiencias educativas siguen ancladas en modelos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos y en la autoridad vertical del docente, lo que limita el pensamiento crítico, la participación democrática y la autonomía estudiantil.

Desde una mirada hermenéutica, el análisis permite inferir que la verdadera transformación no depende de nuevas normas, sino de un nuevo modo de comprender y ejercer la docencia: uno que ponga en el centro al adolescente como sujeto de aprendizaje, de palabra y de acción ética. Los resultados se articulan con el propósito central de la investigación: repensar la formación ciudadana, a través de la comprensión de la forma cómo la práctica docente, orientada desde la Hebegogía, puede fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas hacia una cultura de paz. La evidencia documental confirma que la Hebegogía ofrece un marco conceptual pertinente para resignificar la enseñanza en la adolescencia, al reconocer este periodo como un tránsito vital caracterizado por la búsqueda de autonomía, identidad y sentido.

La lectura crítica de los documentos analizados permite afirmar que la práctica docente constituye el núcleo ético de la formación ciudadana. No se trata de enseñar sobre la convivencia, sino de vivirla en el aula. La forma en que el maestro dialoga, evalúa, media conflictos o reconoce la voz de sus estudiantes, determina el tipo de ciudadano que la escuela forma. En este sentido, las competencias socioemocionales (SEC) —como la empatía, la autorregulación, la cooperación y la toma de

decisiones responsables— se configuran como la base de toda educación ciudadana, puesto que sostienen las actitudes que hacen posible la convivencia democrática. Educar para la paz en Colombia implica fortalecer estas capacidades desde la cotidianidad del aula, integrando la emoción, la reflexión y la acción social.

A partir de los resultados, se vislumbra la necesidad de promover una reconfiguración de la educación media colombiana desde una perspectiva hebegógica y humanizadora. Los hallazgos invitan a fortalecer la formación docente inicial y continua, incorporando la comprensión del desarrollo adolescente, la reflexión sobre la práctica y el trabajo socioemocional como ejes estructurantes. Una docencia reflexiva, crítica y comprometida con la transformación social se convierte en la herramienta más poderosa para reconstruir el tejido ético y ciudadano de la nación.

CONCLUSIONES

El presente estudio abordó el problema de la débil articulación entre la práctica docente y la formación en competencias ciudadanas en la educación media, particularmente en contextos donde la convivencia se encuentra atravesada por tensiones sociales y culturales. Se planteó como propósito comprender cómo la Hebegogía, entendida como ciencia y arte del acompañamiento del adolescente en su proceso de maduración integral, puede constituirse en un enfoque transformador para la formación ciudadana desde la escuela.

Desde un enfoque cualitativo, interpretativo y hermenéutico, se revisaron investigaciones, marcos normativos y propuestas pedagógicas que permitieron analizar la realidad educativa y develar los sentidos que subyacen a la práctica docente en este nivel. La metodología empleada, basada en la interpretación crítica de fuentes documentales y teóricas, posibilitó construir una comprensión profunda de los fenómenos educativos y de las dinámicas relacionales entre docentes y estudiantes adolescentes.

El análisis permitió evidenciar que, a pesar de los avances normativos y de los esfuerzos institucionales, la enseñanza de la ciudadanía continúa marcada por enfoques instrumentales y poco dialógicos, en los que predomina la transmisión del conocimiento por encima de la experiencia vivida. Se concluye que la verdadera transformación educativa requiere trascender la enseñanza técnica hacia una práctica reflexiva, afectiva y ética, donde el docente se asuma como mediador de sentido, promotor de la empatía y facilitador de procesos de deliberación y corresponsabilidad.

De esta manera, la Hebegogía emerge como categoría integradora que orienta la comprensión del adolescente como sujeto activo, emocional y socialmente situado, capaz de construir significados

y de actuar en función del bien común. A su vez, las competencias socioemocionales se consolidan como la base esencial para la formación ciudadana, pues posibilitan la regulación emocional, la empatía, el juicio ético y la convivencia pacífica. Ambas dimensiones —hebegógica y socioemocional— son pilares para el desarrollo de una educación humanizadora y transformadora.

Entre los alcances del estudio se destaca la formulación de un constructo teórico-práctico que vincula las competencias ciudadanas, la práctica docente reflexiva y la Hebegogía como ejes complementarios de una educación media contextualizada y pertinente. No obstante, se reconocen limitaciones derivadas de la ausencia de estudios empíricos recientes que permitan contrastar los hallazgos con la práctica en diversos entornos escolares; por ello, se propone avanzar en investigaciones de campo que profundicen en la validación de estrategias hebegógicas aplicadas al aula.

En síntesis, se concluye que educar para la ciudadanía y la paz implica educar para la comprensión, para el reconocimiento del otro y para la acción ética compartida. La escuela, entendida como espacio de encuentro y de interpretación de la vida, tiene la responsabilidad de reconstruir el tejido humano desde la palabra, la emoción y la convivencia. Solo una práctica docente reflexiva, crítica y hebegógica podrá responder a los desafíos contemporáneos y contribuir a la formación de sujetos íntegros, empáticos y transformadores de su realidad.

REFERENCIAS

Alvarado, J; Ramos, R; y Cuéllar, I. (2024). *Orientación vocacional y Hebegogía; rumbo a una analogía postmoderna generativa disciplinar. Revista de Investigación Educativa RedCA*, 6(20), 84–99. Universidad Autónoma del Estado de México. https://www.redalyc.org/journal/7487/748780037006/html/

Álvarez, M; Arteaga, A; Henao, F; y Ramírez, E. (2023). *Desarrollo de competencias ciudadanas a través de las prácticas pedagógicas interculturales. Mundo Fesc*, 13(27), 205-225. https://doi.org/10.61799/2216-0388.1352

Calle, V. (2024). *Las prácticas docentes desde la pedagogía hebegógica en la construcción del ser y la integración de los saberes tradicionales wayuu. Dialógica, Revista Multidisciplinaria*, 21(1), 4-22. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/2879

Castillo, F. (2022). *Conferencia: Hebegogía. La alegría del adolescente en situación de aprendizaje* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OqVJq8NFrjg

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Díaz, M. (2025). *Competencias ciudadanas para el siglo XXI: fundamentos teóricos basados en el desarrollo del pensamiento político* (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" - Venezuela. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1953/1846

Doubront M. (2021). *Necesidad de una Hebegogía Transformacional*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1), 175-194. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513568

Estepa, R. (2023). *Corpus teórico de formación en competencias ciudadanas como principio básico de la participación y la democracia en la Educación Media de Colombia* (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio-Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/589/536

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la Investigación-acción*. México / Barcelona / Buenos Aires: Editorial Paidós. (Colección Maestros y Enseñanza, núm. 3).

Freire, P. (1970.) Pedagogía del oprimido. México D. C: Siglo XXI.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2025). *Apuntes del Icfes para la política educativa: Informe nacional de resultados del examen Saber 11.° – 2024*. Bogotá, D. C. ICFES. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/INFORME_NACIONAL_RESULTADOS_SABER_11_2024.pdf#:~:text=Los%20hombres%20obtuvieron%20un%20promedio%20de%20265,del%20sector%20oficial%2C%20que%20fue%20de%20252.

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial No. 48.733 del 15 de marzo de 2013. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial No. 49.293 del 1.º de septiembre de 2014. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313

León Peña, J. D. (2022). *La Hebegogía: un prospecto innovador en la educación del adolescente*. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanísticas (RECSH)*, 11(21), 1–20. Universidad de Guadalajara, México. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9183168

Llorent, V., Yuste, F., y Núñez, M. (2025). *Teachers' characteristics for the teaching of social and emotional competencies in secondary education. Journal of Education for Teaching,* 51(3), 432–450. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2480085

Mendoza, G. (2024). *Competencias ciudadanas del docente para el desarrollo académico de los estudiantes. Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 44-57. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/243/320

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No. 6. Bogotá: MEN*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. Documento base. Bogotá: MEN.* https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Educación%20Media%20accesible.pdf

Núñez, S; Macias, H; y Palacio, L. (2024). *Formación de competencias ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia. Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), e03364108. Universidad de la Costa – CUC. https://doi.org/10.17981/culteduso c.15.1.2024.4108

Oliveros, J; Palacios, E., y Correa, C. (2021). *Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. Revista Humanismo y Sociedad*, 9(1), e1-e16. https://doi.org/10.22209/rhs.v9n1a01

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO* - Francia. http://www.unesco.org/new/es/global-citizenship-education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* UNESCO -Francia. ISBN: 978-92-3-300042-1. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389241

Parada, Luz. (2024). *Formación ciudadana y cultura de paz: pilares fundamentales en el proceso educativo del desarrollo de competencias ciudadanas en los actores educativos de educación superior en Colombia* (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" - Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1282

Prado, M. (2024*). Exploración teórica y reflexiones sobre la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Revista Humanismo y Cambio Social*, 26-36. https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Humanismo/es/article/view/3627

Porto, P. (2023). *Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas*. GACETA DE PEDAGOGÍA, (47), 210–232. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2352

Ravelo, Z. (2022). *Hebegogía, gnosis de transición entre la pedagogía y la andragogía en la formación del adolescente. Holopraxis. Ciencia, Tecnología e Innovación*, 6(1), 73–92. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9183168

Sánchez, S; y Aguinaga, S. (2021). *Formación de competencias ciudadanas para responder a un mundo global. Educare et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(2), 30–42. https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.673

Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). *La reflexión de la práctica docente. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n10/2550-6722-rchakin-10-00087.pdf

Torres, S; Otondo, M; y Seguel, A. (2024). *Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura. Revista Andina de Educación,* 7(2), e000727. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.7

Vargas, S. (2021*). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61–82. https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906

Velarde, H; Campoblanco, V; y Padilla, J. (2021). *Competencias ciudadanas en América Latina entre los años 2010 a 2020: Análisis sistémico. Revista Centro Sur Agraria, Instituto Edwards Deming, Quito, Ecuador*. https://www.centrosuragraria.com/index.php/revista/article/view/91

Verjel, S. (2020). *Las competencias ciudadanas en los textos escolares colombianos. Una perspectiva crítica del contenido pedagógico (Tesis Doctoral, Universidad Católica Andrés Bell***o,** Caracas - Venezuela). http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAU4066.pdf

Villalpando, C; Estrada, M; y Álvarez G. (2020). *El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas*. *Alteridad*, 15(2), 229-240. Universidad Politécnica Salesiana. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07

Yáñez, M; y González, M. (2021). *Competencias ciudadanas y propuesta para una escuela democrática por estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Revista Vértice Universitario*, 23(92), 13-27. https://doi.org/10.36792/rvu.v91i91.38

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO GEOMÉTRICO-MÉTRICO DESDE EL MODELO MKT Y LA REALIDAD AUMENTADA PARA MAESTROS EN FORMACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS.

Autor: Santhier Stiwar Mosquera Ampudia

Filiación: Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"

Colombia

Correo electrónico: sanmoa18@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2810-8650

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5483*

p.p. 717-730

RESUMEN

El artículo realiza una revisión teórica sistemática que integra los referentes conceptuales del pensamiento geométrico-métrico, el modelo *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT), la teoría de los niveles de razonamiento de Van Hiele y el potencial de la Realidad Aumentada (RA) como mediación didáctica en la enseñanza de la geometría universitaria. Se analiza la persistencia de brechas entre las metas formativas de la educación geométrica y las prácticas escolares tradicionales, evidenciada en evaluaciones internacionales, regionales y nacionales, lo que justifica estudiar el pensamiento geométrico-métrico como constructo multidimensional articulado a procesos de visualización, modelación, representación y argumentación. La revisión documental permite identificar aportes relevantes sobre el conocimiento especializado docente, destacando que los dominios del MKT, especialmente el SCK, KCS y HCK, resultan críticos para comprender cómo los futuros maestros interpretan, explican y movilizan definiciones, propiedades y relaciones geométricas. Asimismo, se sistematizan hallazgos recientes que demuestran que la RA favorece la inteligencia espacial, la exploración activa de objetos tridimensionales y la fluidez representacional, configurándose como mediación coherente con las exigencias cognitivas del pensamiento geométrico-métrico. A partir del análisis comparativo, se evidencia una escasez de estudios que articulen de manera integrada estos tres ejes: pensamiento geométrico-métrico, conocimiento especializado docente y tecnologías inmersivas en la formación inicial de profesores de matemáticas, lo que delimita la pertinencia y contribución del presente artículo como ejercicio de integración teórico-analítica.

CITA EN APA:

Mosquera Ampudia, S. S. (2026). Enseñanza del pensamiento geométrico-métrico desde el modelo MKT y la realidad aumentada para maestros en formación en el área de matemáticas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 717–730. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

PALABRAS CLAVE: pensamiento geométrico-métrico, MKT, niveles de Van Hiele, realidad aumentada, formación docente, visualización espacial.

TEACHING GEOMETRIC-METRIC THINKING THROUGH THE MKT MODEL AND AUGMENTED REALITY FOR PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

The article presents a systematic theoretical review that integrates the conceptual foundations of geometric-metric thinking, the Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) framework, the Van Hiele theory of levels of geometric reasoning, and the potential of Augmented Reality (AR) as a didactic mediation in university-level geometry teaching. It analyzes the persistence of gaps between the formative goals of geometric education and traditional school practices, as evidenced in international, regional, and national assessments, which justifies examining geometric-metric thinking as a multidimensional construct articulated through processes of visualization, modeling, representation, and argumentation. The documentary review identifies relevant contributions regarding specialized teacher knowledge, highlighting that the MKT domains—particularly SCK, KCS, and HCK—are critical for understanding how future teachers interpret, explain, and mobilize geometric definitions, properties, and relationships. Likewise, recent findings are systematized, demonstrating that AR enhances spatial intelligence, supports active exploration of three-dimensional objects, and promotes representational fluency, thus acting as a mediation aligned with the cognitive demands of geometric-metric thinking. The comparative analysis reveals a scarcity of studies that integrate these three axes: geometric-metric thinking, specialized teacher knowledge, and immersive technologies within the initial training of mathematics teachers, which underscores the relevance and contribution of the present article as a theoretically and analytically integrated endeavor.

KEYWORDS: geometric–metric thinking, MKT, Van Hiele Levels, augmented reality, teacher education, spatial visualization.

ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE GÉOMÉTRIQUE-MÉTRIQUE MÉDIÉ PAR LE MODÈLE MKT ET LA RÉALITÉ AUGMENTÉE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES

RÉSUMÉ

L’article réalise une revue théorique systématique qui intègre les référents conceptuels de la pensée géométrique-métrique, le modèle *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT), la théorie des niveaux de raisonnement de Van Hiele et le potentiel de la Réalité Augmentée (RA) en tant que médiation didactique dans l’enseignement de la géométrie universitaire. Il analyse la persistance des écarts entre les objectifs formatifs de l’éducation géométrique et les pratiques scolaires traditionnelles, mise en évidence par des évaluations internationales, régionales et nationales, ce qui justifie l’étude de la pensée géométrique-métrique comme un construit multidimensionnel articulé à des processus de visualisation, de modélisation, de représentation et d’argumentation. La revue documentaire permet d’identifier des apports pertinents concernant le savoir spécialisé

des enseignants, en soulignant que les domaines du MKT, en particulier le SCK, le KCS et le HCK, se révèlent essentiels pour comprendre comment les futurs enseignants interprètent, expliquent et mobilisent les définitions, les propriétés et les relations géométriques. Par ailleurs, les résultats récents systématisés démontrent que la RA favorise l'intelligence spatiale, l'exploration active d'objets tridimensionnels et la fluidité représentationnelle, se configurant comme une médiation cohérente avec les exigences cognitives de la pensée géométrique-métrique. À partir de l'analyse comparative, il est mis en évidence une rareté d'études articulant de manière intégrée ces trois axes : la pensée géométrique-métrique, le savoir spécialisé des enseignants et les technologies immersives dans la formation initiale des professeurs de mathématiques, ce qui délimite la pertinence et la contribution du présent article en tant qu'exercice d'intégration théorico-analytique.

MOTS-CLÉS : pensée géométrique-métrique, MKT, niveaux de Van Hiele, réalité augmentée, formation des enseignants, visualisation spatiale.

ENSINO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO-MÉTRICO A PARTIR DO MODELO MKT E DA REALIDADE AUMENTADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO

RESUMO

O artigo realiza uma revisão teórica sistemática que integra os referenciais conceituais do pensamento geométrico-métrico, o modelo *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT), a teoria dos níveis de raciocínio de Van Hiele e o potencial da Realidade Aumentada (RA) como mediação didática no ensino da geometria universitária. Analisa-se a persistência de lacunas entre as metas formativas da educação geométrica e as práticas escolares tradicionais, evidenciada em avaliações internacionais, regionais e nacionais, o que justifica estudar o pensamento geométrico-métrico como construto multidimensional articulado a processos de visualização, modelagem, representação e argumentação. A revisão documental permite identificar contribuições relevantes sobre o conhecimento especializado docente, destacando que os domínios do MKT, especialmente o SCK, KCS e HCK, mostram-se críticos para compreender como os futuros professores interpretam, explicam e mobilizam definições, propriedades e relações geométricas. Da mesma forma, sistematizam-se achados recentes que demonstram que a RA favorece a inteligência espacial, a exploração ativa de objetos tridimensionais e a fluidez representacional, configurando-se como mediação coerente com as exigências cognitivas do pensamento geométrico-métrico. A partir da análise comparativa, evidencia-se a escassez de estudos que articulem de maneira integrada estes três eixos: pensamento geométrico-métrico, conhecimento especializado docente e tecnologias imersivas na formação inicial de professores de matemática, o que delimita a pertinência e contribuição do presente artigo como exercício de integração teórico-analítica.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento geométrico-métrico, MKT, níveis de Van Hiele, realidade aumentada, formação de professores, visualização espacial.

INTRODUCCIÓN

La geometría constituye mucho más que un conjunto de fórmulas, definiciones y teoremas: representa un lenguaje universal que permite describir, interpretar y transformar el espacio en el que se desarrolla la vida humana. Su valor no radica únicamente en el dominio de técnicas o procedimientos, sino en la capacidad que ofrece para razonar espacialmente, modelar situaciones reales y comprender estructuras subyacentes en fenómenos naturales y construcciones humanas. En palabras de Freudenthal (1973) argumenta que:

> La matemática, y particularmente la geometría, debe concebirse como una actividad humana mediante la cual el individuo organiza su experiencia espacial, la representa y la transforma a través de estructuras que construye y reconstruye en interacción con su entorno" (p. 5).

A pesar de esta concepción, la enseñanza de la geometría enfrenta desafíos persistentes en los diferentes niveles educativos. Con frecuencia, la práctica escolar se reduce a la transmisión de procedimientos algorítmicos descontextualizados, sin ofrecer oportunidades para explorar, visualizar y razonar de manera significativa. Esta paradoja pedagógica ha sido identificada por Villanueva y Navarro (2017), quienes evidencian:

> Una brecha entre los objetivos formativos de la educación geométrica —centrados en el desarrollo del razonamiento y la visualización espacial— y las prácticas reales en las aulas, caracterizadas por la enseñanza memorística de fórmulas y propiedades, desconectadas de contextos significativos" (p. 97).

En el ámbito internacional, evaluaciones comparativas como el "*Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias***"** (TIMSS). Muestran que los niveles de desempeño en geometría y medición son consistentemente inferiores en comparación con otros dominios matemáticos. De acuerdo con la *"Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo"* (IEA, 2020), menos del 35 % de los estudiantes alcanzan niveles de razonamiento geométrico que involucran análisis, deducción informal o resolución de problemas complejos. En estudios recientes Johnson y Larsen (2021), confirman que estas dificultades persisten incluso en contextos donde se han incorporado recursos digitales y estrategias basadas en modelización y visualización dinámica.

En Latinoamérica, los informes de organismos regionales y las bases de datos del "*Estudio Regional Comparativo y Explicativo"* (ERCE), reflejan brechas profundas en el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico, asociadas tanto a inequidades estructurales como a prácticas pedagógicas tradicionales. En Colombia, los resultados de las Pruebas SABER PRO (2022) para licenciaturas en matemáticas, ingeniería y afines evidencian desempeños particularmente bajos en el componente geométrico-métrico, situación que contrasta con las metas establecidas en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016–2026) y con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a promover una educación inclusiva e innovadora.

En este escenario, la educación superior, y especialmente la formación inicial de docentes de matemáticas, desempeña un papel clave. El pensamiento geométrico-métrico concebido como la capacidad de visualizar, representar, modelar y razonar sobre formas, magnitudes y estructuras (MEN, 2006). Constituye un eje fundamental para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas. Investigaciones recientes como las de Sinclair y Bruce (2021), subrayan que fortalecer este pensamiento requiere enfoques didácticos que integren la visualización, el uso de múltiples representaciones y la argumentación.

En este contexto, las tecnologías educativas emergentes, particularmente la Realidad Aumentada (RA), adquieren un valor estratégico. La RA crea entornos interactivos que articulan el espacio físico y el virtual, expandiendo las posibilidades de exploración geométrica tridimensional y favoreciendo procesos de razonamiento y metacognición (Hernández et al., 2019). No obstante, su integración en la educación superior exige un soporte teórico consistente que oriente las decisiones didácticas, el diseño curricular y la evaluación.

En este sentido, marcos teóricos como el Mathematics Knowledge for Teaching (MKT) de Ball et al., (2008), la teoría de niveles de razonamiento de Van Hiele (1958; actualizaciones en Usiskin, 2018; Pittalis y Christou, 2020), permiten analizar cómo se construye, transforma y enseña el saber geométrico.

La articulación de estos marcos con la potencialidad de la RA posibilita un constructo

teórico sólido para repensar la enseñanza del pensamiento geométrico-métrico en la formación inicial docente.

REFERENTES TEÓRICOS

El desarrollo teórico de este artículo se sustenta en una articulación conceptual que integra el pensamiento geométrico–métrico, el modelo Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), la teoría de los niveles de razonamiento de Van Hiele y los aportes de la Realidad Aumentada (RA) como mediación didáctica innovadora en la enseñanza de la geometría universitaria. Este desarrollo teórico permite comprender la geometría no solo como un conjunto de contenidos formales, sino como un sistema complejo de prácticas cognitivas, representacionales y argumentativas que se construyen progresivamente en interacción con el contexto y la experiencia didáctica. Desde esta perspectiva, se asume que el fortalecimiento del pensamiento geométrico-métrico en la formación de docentes requiere tanto del dominio conceptual especializado como del uso estratégico de recursos tecnológicos que potencien la visualización, la modelación y la comprensión significativa del espacio, situando a la RA como un puente entre lo concreto y lo abstracto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría.

Pensamiento geométrico – métrico en educación matemática

El pensamiento geométrico-métrico se reconoce como un eje fundamental en la educación matemática, por cuanto posibilita comprender, representar, analizar, transformar el espacio físico y conceptual. Su fundamento clásico se encuentra en Freudenthal (1973), para quien la geometría constituye una actividad humana orientada a organizar la experiencia espacial. El autor afirma que:

> El pensamiento geométrico implica capturar el espacio en el cual los niños [jóvenes y adultos] viven, respiran y se mueven; un espacio que deben aprender a conocer, explorar y conquistar con el fin de vivir, respirar y moverse mejor en este. (Freudenthal, 1973, p. 6).

Este enfoque se complementa con investigaciones actuales que destacan la importancia del razonamiento espacial, la visualización dinámica y la argumentación como ejes centrales para el desarrollo del pensamiento geométrico. (Jones et al; 2020), Clements y Sarama, 2021). Las tendencias contemporáneas enfatizan que la geometría no se limita a la memorización de propiedades, sino que integra actividades cognitivas, perceptuales y métricas que contribuyen a la comprensión profunda y aplicada del espacio.

Actividades propias del pensamiento geométrico-métrico

Camargo (2021) propone que la didáctica de la geometría se fundamenta en la interacción entre distintos elementos que configuran el proceso educativo. En el centro se sitúa la Geometría, articulada mediante el modelo EAGeo (Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría), que actúa como un eje de conexión entre enseñanza y aprendizaje en un contexto social y cultural determinado. Esta visión reconoce que la enseñanza geométrica es un fenómeno complejo, que involucra prácticas pedagógicas, procesos cognitivos y contextos socioculturales que influyen directamente en la construcción del conocimiento geométrico.

En este marco, los objetos de la geometría se pueden clasificar en tres niveles:

1. Concretos: formas bidimensionales (figuras planas) y tridimensionales (cuerpos geométricos) que pueden observarse y manipularse físicamente.
2. Conceptuales: incluyen representaciones de 1D, 2D, 3D y hasta 4D, cuya comprensión requiere procesos de abstracción mental.
3. Abstractos: corresponden a entes geométricos, relaciones, métricas y operaciones formales sin representación tangible, vinculados al razonamiento matemático avanzado.

Asimismo, los procesos propios de la actividad geométrica incluyen visualizar,

representar, conceptualizar, conjeturar y argumentar. Estos procesos están interrelacionados y tienen como finalidad fortalecer la comprensión geométrica:

1.Visualizar: percibir e identificar objetos y relaciones espaciales, construyendo imágenes mentales.

2.Representar: trasladar estas imágenes a dibujos, modelos físicos o digitales.

3.Conceptualizar: identificar, definir y clasificar elementos, estructurando el conocimiento.

4.Conjeturar: explorar, inducir y formular hipótesis sobre propiedades geométricas.

5.Argumentar: justificar y demostrar formalmente las conjeturas.

Investigaciones recientes muestran que la mediación con RA potencia estos procesos al permitir exploraciones interactivas, retroalimentación inmediata y manipulación tridimensional significativa. Bulut et al. (2023), analizaron 42 estudios sobre RA en la educación matemática y concluyeron que esta tecnología facilita una mejor comprensión de los conceptos matemáticos, mejora la capacidad espacial, permite exploraciones interactivas en tres dimensiones, favorece el aprendizaje colaborativo y ofrece feedback inmediato en entornos de manipulación significativa (aunque también señalaron que un alto nivel de motivación no garantiza automáticamente ganancias de conocimiento).

Pensamiento geométrico-métrico según el MEN

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece el pensamiento geométrico-métrico como uno de los cinco ejes fundamentales para orientar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles educativos. Según los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias (2006), este pensamiento busca desarrollar la capacidad para comprender, representar, analizar y transformar el espacio y las formas, así como utilizar magnitudes y medidas para interpretar y resolver situaciones reales y matemáticas.

El pensamiento geométrico-métrico se compone de dos dimensiones interrelacionadas:

1.Componente geométrico: se orienta a que los estudiantes comprendan y utilicen propiedades de figuras y cuerpos geométricos en contextos bidimensionales y tridimensionales. Implica habilidades para visualizar, describir, representar, analizar y razonar sobre relaciones espaciales, reconociendo patrones, simetrías y transformaciones.

2.Componente métrico: se refiere a la comprensión y uso de magnitudes, unidades de medida e instrumentos para cuantificar atributos como longitud, área, volumen, ángulos y tiempo. También incluye habilidades de estimación, comparación, conversión entre sistemas y resolución de problemas contextualizados.

Los enfoques actuales del MEN enfatizan el desarrollo de competencias orientadas a la resolución de problemas, la argumentación y la modelación, aspectos reforzados en las actualizaciones curriculares y orientaciones recientes para la educación matemática (MEN, 2018)

Modelo MKT: conocimiento especializado para enseñar geometría

La enseñanza efectiva de la geometría requiere un conocimiento especializado que articule saber disciplinar y didáctico. Shulman (1986) introduce el Pedagogical Content Knowledge (PCK) como un saber docente que integra contenido y enseñanza. Reinterpretando la línea de estudio impulsada inicialmente por Shulman, el equipo de investigadores de la Universidad de Michigan ha orientado su trabajo hacia la comprensión de la naturaleza y alcance del conocimiento necesario para enseñar Matemáticas.

Ball et al. (2005, citado por Ciccioli y Sgreccia, 2020), retomó el concepto de PCK introducido por Shulman y destacó que la enseñanza matemática articula, de manera inseparable, la comprensión del contenido con los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual exige un tipo de

saber particular que pertenece específicamente al quehacer docente, pero atravesado por una dimensión esencialmente matemática. Este saber constituye un conocimiento adicional y especializado, por lo cual proponen, así, un conjunto de seis dominios que constituyen el MKT agrupados en dos grandes campos: conocimiento de la materia y PCK.

Por una parte, el conocimiento común del contenido (CCK) abarca aquel saber matemático que se emplea de forma habitual en diversos campos profesionales y científicos que hacen uso de la geometría. Este tipo de conocimiento se activa, por ejemplo, al distinguir entre soluciones válidas y erróneas, al detectar definiciones imprecisas o incorrectas en materiales didácticos, o al emplear adecuadamente términos, símbolos y notaciones propias de la disciplina.

Así mismo, el conocimiento especializado del contenido (SCK) hace referencia a un conjunto de acciones propias de la labor docente, profundamente vinculadas con la naturaleza específica del contenido geométrico. Este saber se requiere, por ejemplo, cuando el profesor debe ofrecer fundamentaciones claras ante las dudas del estudiantado, seleccionar y emplear diversas representaciones de un mismo objeto geométrico, así como establecer vínculos significativos entre ellas, o decidir qué representación es más adecuada según el contexto.

Del mismo modo, implica la capacidad de construir e interpretar significados dentro de las explicaciones geométricas, formular definiciones pertinentes al propósito y al nivel en el que se trabajan, explorar la extensión de los conceptos y procedimientos evaluando sus límites de aplicabilidad, generalizar situaciones, analizar críticamente el lenguaje geométrico y construir preguntas que promuevan un pensamiento profundo y productivo.

Mas aún el conocimiento horizonte del contenido (HCK) se refiere a la comprensión de cómo los distintos temas geométricos se articulan entre sí, proporcionando una mirada integrada y coherente del campo. Este tipo de saber permite reconocer la estructura global de la geometría y anticipar cómo los contenidos actuales se conectan con ideas, así como en niveles superiores de formación.

Por otro lado, el conocimiento del contenido y de los estudiantes (KCS) abarca la comprensión de cómo piensan y aprenden los estudiantes, lo que posibilita anticipar sus posibles avances, obstáculos, errores recurrentes y formas de razonamiento. Este dominio se manifiesta cuando el docente selecciona actividades que resulten significativas para el grupo, analiza las respuestas o intervenciones que surgen en la clase y reconoce patrones de pensamiento que revelan incomprensiones, vacíos conceptuales o usos poco precisos del lenguaje geométrico.

Se debe agregar que el conocimiento del contenido y de la enseñanza (KCT) incluye las formas didácticas de abordar el desarrollo de un contenido para hacerlo accesible a otros. Comprende el uso de recursos, el establecimiento de conexiones con ideas previas, así como la organización de instrumentos adecuados para evaluar contenidos específicos.

De ahí que el conocimiento del contenido y del currículum (KCC) implica la toma de decisiones y la planificación respecto a cómo se estructura y se orienta la enseñanza de acuerdo con los lineamientos curriculares, los programas oficiales y los recursos instruccionales disponibles para un nivel educativo determinado.

Este dominio se relaciona directamente con las disposiciones regulatorias tanto institucionales como jurisdiccionales. En el marco de este estudio, el modelo adquiere concreción al articular estos componentes con las características propias del pensamiento geométrico-métrico. La realidad aumentada y la enseñanza para los maestros en formación.

Teorías sobre la realidad aumentada (RA)

La Realidad Aumentada (RA) constituye una tecnología educativa en constante evolución, cuyo estudio involucra aportes teóricos clásicos y

desarrollos contemporáneos. En términos generales, la RA se define como un entorno que integra elementos virtuales y reales de manera simultánea, generando experiencias inmersivas que enriquecen la percepción del usuario mediante capas de información digital superpuestas al espacio físico.

En 1995, Paul Milgram y sus colegas introdujeron el concepto del continuo de la realidad-virtualidad, ubicando la RA en un punto intermedio entre el entorno real y el virtual:

> La Realidad Aumentada se ubica en una zona intermedia dentro del continuo de la realidad-virtualidad, en la cual el entorno real se complementa con elementos virtuales superpuestos que coexisten espacialmente con la realidad física del usuario" (Milgram et al., 1995, p. 283).

Posteriormente, Azuma (1997) formalizó esta definición al identificar tres características esenciales de la RA: (a) la combinación de elementos reales y virtuales; (b) la interactividad en tiempo real; y (c) el registro tridimensional. Según el autor:

"La Realidad Aumentada es un sistema que combina lo real y lo virtual, es interactivo en tiempo real y está registrado en tres dimensiones" (Azuma, 1997, p. 356).

Estas características distinguen a la RA de otros entornos virtuales y la convierten en una herramienta particularmente útil para la educación científica y matemática, donde la comprensión de fenómenos tridimensionales resulta esencial. De Pedro (2011) amplía esta perspectiva al señalar que:

> La Realidad Aumentada complementa la percepción del entorno real añadiendo información generada por computador, lo cual posibilita que el estudiante observe y manipule objetos virtuales integrados en su propio espacio físico, generando una experiencia de aprendizaje más rica y significativa (p. 303).

En el ámbito de la educación universitaria, la RA adquiere una relevancia particular para la enseñanza de la geometría: permite que los estudiantes visualicen, manipulen y exploren objetos geométricos en tres dimensiones, superando las limitaciones de la representación bidimensional en el aula tradicional. Por ejemplo, la RA posibilita que futuros licenciados en Matemáticas observen transformaciones espaciales, simetrías, relaciones métricas y construcciones volumétricas desde una perspectiva interactiva, lo que fortalece tanto el razonamiento geométrico como el pensamiento espacial.

Investigaciones recientes apoyan estos planteamientos. Una revisión sistemática reciente sobre la RA en educación matemática mostró que esta tecnología se aplica frecuentemente en temas de geometría y medida, y que puede tener efectos positivos en la motivación, la capacidad espacial, la creatividad, el uso de estrategias de nivel alto y la autoeficacia estudiantil (İslim et al., 2024).

Asimismo, una investigación centrada en el contexto universitario (y otros niveles) concluyó que las aplicaciones de RA en educación superior presentan un efecto global considerable del (89.6%) en los resultados de aprendizaje, destacando que el diseño instruccional y los resultados esperados actuaron como moderadores claves (Li et al., 2023).

Por su parte en el contexto de la geometría en educación superior, la RA puede servir como mediación didáctica poderosa: al superponer objetos 3D manipulables en el espacio de aprendizaje físico, favorece la construcción activa del conocimiento, facilita la visualización de relaciones geométricas complejas y promueve la indagación, la experimentación y la reflexión. En este sentido, la RA se convierte en un recurso que potencia no sólo la comprensión conceptual sino también la apreciación visual-espacial de la geometría, contribuyendo a que los estudiantes universitarios desarrollen una visión integral de los objetos geométricos y sus transformaciones.

En cuanto a las actividades lúdico-pedagógicas con Realidad Aumentada para maestros en formación en Matemáticas pueden integrarse en una secuencia que articula visualización, modelación y argumentación geométrico-métrica: (a) un Laboratorio RA de cuerpos y secciones, donde se exploran sólidos, se manipulan vistas 3D y se generan secciones cónicas con planos virtuales para

estimar y validar áreas y volúmenes; (b) una Ruta de transformaciones isométricas tipo "scavenger", que exige identificar traslaciones, rotaciones y reflexiones superponiendo rejillas y vectores sobre objetos reales y justificar invarianzas métricas con capturas y notas.

(c) Medición aumentada en contexto, usando cintas, ejes y escalas virtuales para contrastar métodos directos e indirectos (semejanza, Pitágoras, trigonometría) y reportar errores y tolerancias; (d) Diseño de manipulativos RA en microenseñanza (p. ej., bloques multibase y redes de sólidos) con rúbrica de PCK para seleccionar representaciones, anticipar errores y formular andamiajes; (e) Prueba de conjeturas con RA + GeoGebra/AR, modelando y validando propiedades y relaciones métricas con discusión de contraejemplos.

(f) De lo físico a lo formal (RME + transposición didáctica), pasando de escenas reales capturadas con RA a la abstracción, el escalado, la semejanza y la formalización (definiciones, teoremas, demostraciones); y (g) Evaluación formativa aumentada, con listas de cotejo y rúbricas superpuestas al entorno para valorar precisión métrica, uso de representaciones múltiples, justificación y comunicación.

La literatura reciente respalda estas decisiones didácticas: las revisiones sistemáticas reportan efectos positivos en comprensión, visualización espacial y motivación en geometría y advierten la necesidad de una integración pedagógica explícita (Bulut et al. 2023), mientras que estudios con docentes en formación muestran mejoras en el dominio de recursos y en la disposición para enseñar con RA mediante manipulativos 3D (Montero et al., 2025). Finalmente, a pesar de estos beneficios, la implementación de la RA en entornos universitarios exige atender cuestiones como la infraestructura tecnológica, la formación del profesorado, la integración curricular y la evaluación de los efectos a más largo plazo.

Teoría de los niveles de razonamiento geométrico de van hiele

La teoría de Van Hiele (1958) describe cinco niveles progresivos de razonamiento geométrico que explican cómo los estudiantes construyen comprensión sobre las figuras y sus propiedades. Estos niveles no dependen de la edad, sino de la experiencia didáctica y del tipo de mediación que recibe el aprendiz Fuys et al. (1988).

1. Visualización (Reconocimiento): el estudiante identifica figuras por su apariencia global, sin atender a sus propiedades formales. La enseñanza con RA puede apoyarse en objetos tridimensionales que faciliten la percepción y manipulación visual.

2. Análisis: el sujeto comienza a reconocer características y propiedades (lados, ángulos, simetrías), aunque aún no establece relaciones entre ellas. La RA permite resaltar medidas y comparaciones métricas en tiempo real.

3. Deducción informal u orden: el estudiante comprende relaciones entre propiedades (por ejemplo, que todo cuadrado es un rectángulo) y puede justificar observaciones de manera empírica. Con RA se pueden explorar invariantes geométricas al transformar figuras.

4. Deducción formal: se desarrolla la capacidad de construir demostraciones dentro de un sistema axiomático. La RA puede funcionar como entorno de verificación visual de teoremas.

5. Rigor: el pensamiento se caracteriza por la abstracción de estructuras y sistemas axiomáticos distintos; el estudiante compara teorías geométricas y argumenta con base en principios lógicos.

Desde otra óptica, en el proceso de formación de maestros de matemáticas, la implementación de actividades lúdico-pedagógicas alineadas con los niveles de la teoría de Pierre Van Hiele facilita el desarrollo progresivo del pensamiento geométrico-métrico, comenzando por la visualización (nivel 0) mediante un "Safari AR de sólidos y secciones", donde los futuros docentes reconocen figuras tridimensionales y sus huellas bidimensionales en entorno de realidad aumentada; luego avanzan al análisis (nivel 1) con un "Laboratorio AR de atributos y medidas" para relacionar propiedades geométricas y magnitudes métricas.

En el nivel 2 (orden/relaciones informales) realizan una "Búsqueda AR de isometrías" en el campus, identificando traslaciones, rotaciones y reflexiones e infiriendo invariantes métricas; el nivel 3 (deducción informal) se aborda con el "Diseño-validación AR de conjeturas sobre cuadriláteros", donde los maestros en formación manipulan vértices en un entorno virtual y generan patrones antes de escribir sus conjeturas; finalmente, en el nivel 4 (deducción formal) se trabaja en los "Caminos de prueba guiada con RA", desde observaciones RA hasta esquemas de prueba rigurosos.

Estos trayectos se enriquecen con secuencias centradas en pensamiento geométrico-métrico mediante "Rutas AR de secciones cónicas" y "Métricas en contexto con overlays RA", complementadas por microenseñanzas con pauta Van Hiele + RA que fortalecen el conocimiento didáctico del futuro docente. (Waluya, 2022).

METODOLOGÍA

La elaboración de este artículo se desarrolló mediante un proceso metodológico de carácter cualitativo–documental, orientado desde la lógica propia de los estudios de revisión teórica. En primer lugar, se definió la naturaleza del manuscrito como un artículo de revisión teórica, decisión sustentada en la necesidad de analizar, integrar y articular marcos conceptuales clásicos y contemporáneos sobre el pensamiento geométrico-métrico, el modelo Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), la teoría de niveles de razonamiento de Van Hiele y la Realidad Aumentada (RA) como mediación didáctica, tal como se formuló en el diseño inicial del texto.

A partir de esta decisión base, se construyó un cuerpo argumental organizado en torno a tres temas orientadores: (a) una narración detallada del tema de interés, (b) la descripción del aporte original e inédito del artículo, y (c) la argumentación del valor disciplinar de la temática para el campo de la enseñanza de la geometría. En la fase siguiente, se emprendió la búsqueda, selección y análisis de fuentes teóricas y empíricas actualizadas, guiada por criterios de pertinencia, vigencia y relevancia conceptual. Se estableció como requisito la identificación de al menos treinta documentos, de los cuales veinticuatro debían tener una vigencia no mayor a cinco años.

La muestra documental se conformó con artículos científicos indexados, tesis doctorales recientes, libros especializados y capítulos de libros que profundizan en los marcos conceptuales relevantes.

Para ello, se consultaron bases de datos académicas especializadas como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Dialnet, SpringerLink y repositorios institucionales, además de las fuentes bibliográficas proporcionadas durante el desarrollo de la unidad curricular. Esta fase permitió construir el arqueo conceptual requerido y organizar la información mediante una matriz analítica de consistencia, donde se clasificaron las fuentes según tipo, enfoque, aportes, métodos empleados y resultados.

Finalmente, se realizó una lectura crítica, comparativa y categorial del corpus documental. Este análisis se enfocó en identificar convergencias y divergencias entre autores, tendencias teóricas, constructos clave y hallazgos empíricos relevantes. A partir de este ejercicio, se delimitaron categorías analíticas centrales: pensamiento geométrico-métrico, procesos cognitivos asociados (visualización, representación, argumentación), conocimiento matemático para la enseñanza (MKT), teoría de los niveles de Van Hiele, y Realidad Aumentada. Una vez establecidas las categorías, se procedió a la organización, integración y articulación teórica del material revisado.

HALLAZGOS

El análisis cualitativo–documental evidenció la existencia de tres núcleos centrales que articulan el pensamiento geométrico-métrico, el MKT y la Realidad

Aumentada desde un marco comprensivo coherente. El primer núcleo se relaciona con la concepción del pensamiento geométrico-métrico como un constructo complejo y multidimensional sustentado en la interacción entre visualización, razonamiento espacial, modelación, uso de representaciones y comprensión de magnitudes. Estudios contemporáneos mostraron que esta multidimensionalidad se expresa con especial intensidad cuando el estudiante transita entre representaciones 2D–3D, genera comparaciones entre áreas o volúmenes, o moviliza definiciones formales de figuras (Caviedes et al., 2022).

Las investigaciones en formación docente coincidieron en que la articulación entre percepción espacial, conceptualización formal y comunicación matemática constituye un eje estructural del desarrollo del pensamiento geométrico, particularmente en contextos escolares y universitarios que requieren el análisis de propiedades, clasificaciones y transformaciones geométricas (Liñán-García et al., 2021).

Un segundo núcleo emergente se relaciona con el papel del Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) como marco potente para comprender las demandas cognitivas y didácticas de la enseñanza de la geometría. Los estudios revisados mostraron que el conocimiento especializado del contenido (SCK) y el conocimiento del contenido y de los estudiantes (KCS) son dimensiones especialmente críticas cuando se abordan definiciones, relaciones geométricas o procesos de razonamiento complejo, como lo evidencian trabajos en torno a definiciones de cuadriláteros, figuras 2D o geometría analítica en futuros profesores (Ciccioli y Sgreccia, 2020).

Asimismo, se identificó que el conocimiento horizonte del contenido (HCK) adquiere relevancia en la planificación de trayectorias y progresiones de aprendizaje geométrico-métrico, convergiendo con los niveles de razonamiento de Van Hiele y con la necesidad de movilizar conocimientos especializados en situaciones reales de aula. Las tesis de Monroy (2023) reforzaron esta idea al evidenciar que el dominio del docente sobre los sistemas de representación y las herramientas digitales influye decisivamente en la calidad de las tareas y en la emergencia de formas de razonamiento matemático.

El tercer núcleo hallado corresponde a la Realidad Aumentada (RA) como mediación didáctica coherente con los procesos cognitivos vinculados al desarrollo del pensamiento geométrico-métrico. La literatura más reciente reveló efectos consistentes en la mejora de la visualización espacial, la inteligencia espacial, la manipulación significativa de objetos 3D, el análisis de invariantes y la fluidez representacional (Morales y Lozano, 2025). Investigaciones en diversos niveles educativos desde educación básica hasta formación universitaria demostraron que la RA favorece la comprensión de la geometría volumétrica, la interactividad, la motivación y la exploración activa de propiedades geométricas.

Finalmente, el análisis transversal permitió identificar un vacío recurrente y significativo: aunque existe amplia evidencia sobre efectos motivacionales, perceptivos, metacognitivos y de razonamiento espacial asociados al uso de RA en la enseñanza de la geometría (Flavin, 2025), persiste una escasez de estudios que integren de manera articulada los tres ejes analíticos centrales: pensamiento geométrico-métrico, MKT y RA en la formación inicial docente. Esta ausencia de articulación profunda reafirma la pertinencia del presente trabajo como propuesta integradora que aporta un marco de lectura crítico para un campo en consolidación.

CONCLUSIONES

La revisión realizada permite reconocer que el pensamiento geométrico-métrico constituye un constructo multidimensional cuya comprensión exige abordar simultáneamente los procesos cognitivos, las estructuras conceptuales y las mediaciones didácticas que lo configuran. El análisis del corpus documentado muestra que su desarrollo no ocurre de manera espontánea, sino que depende

de experiencias de aprendizaje diseñadas cuidadosamente que favorecen la visualización, la modelación, la argumentación y el tránsito entre representaciones, dimensiones que son decisivas para la comprensión profunda de la geometría y sus aplicaciones.

En relación con la formación inicial de docentes, los marcos conceptuales revisados evidencian que el conocimiento especializado requerido para enseñar geometría demanda una comprensión integrada del contenido, de los modos en que los estudiantes construyen significados y de las progresiones de razonamiento propias del campo. El modelo MKT ofrece una mirada transversal de estos elementos, permitiendo identificar los dominios profesionales que el profesor debe movilizar para diseñar, secuenciar y evaluar situaciones que respondan a la complejidad del pensamiento geométrico-métrico. Esta perspectiva contribuye a superar visiones simplificadas de la enseñanza, al situar como eje central el análisis didáctico del contenido.

La Realidad Aumentada emerge, dentro de esta revisión, como una mediación coherente con las exigencias cognitivas de la geometría contemporánea. Sus potencialidades para la manipulación de objetos tridimensionales, la exploración activa de propiedades y la convergencia entre lo concreto y lo abstracto, abren posibilidades para enriquecer las prácticas formativas en el aula universitaria. No obstante, su incorporación efectiva requiere criterios pedagógicos claros, una integración curricular planificada y una comprensión profunda del papel que cumplen las tecnologías como mediadoras del conocimiento, y no como sustitutos del quéhacer docente.

Desde una mirada crítica, la revisión documental evidencia una disrupción del campo: abundan estudios sobre pensamiento geométrico, otros sobre conocimiento docente, y otros sobre tecnologías emergentes; de forma aislada. Sin embargo, son escasas las propuestas que articulan de manera sistemática estas tres dimensiones en la formación inicial de profesores de matemáticas. Esta ausencia de articulación teórico-metodológica constituye una oportunidad para generar investigaciones que aborden el diálogo entre modelos de conocimiento docente, progresiones de razonamiento y mediaciones digitales, especialmente en la geometría universitaria.

REFERENCIAS

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6(4), 355–385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554

Ball, D., Hill, H., y Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? American Educator, 29(3), 14–46. http://hdl.handle.net/2027.42/65072

Bulut, M., y Borromeo Ferri, R. (2023). A systematic literature review on augmented reality in mathematics education. European Journal of Science and Mathematics Education, 11(3), 556–572. https://doi.org/10.30935/scimath/13124

Camargo, L. (2021). La enseñanza y el aprendizaje de la geometría en la formación de docentes de matemáticas: fundamentos del modelo EAGeo. Universidad Pedagógica Nacional.

Caviedes Barrera, S. (2022). Caracterización del conocimiento especializado sobre el área de figuras planas en estudiantes para maestro (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_688280/scb1de1.pdf

Ciccioli, V., y Sgreccia, N. (2020). Conocimiento matemático para la enseñanza de geometría analítica en futuros profesores. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 15(1), 1–27. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662020000100001

Clements, D. H., y Sarama, J. (2021). Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach (3.ª ed.). Routledge. ISBN 978-0-367-52197-4

De Pedro, J. (2011). Realidad aumentada y educación: nuevos escenarios de aprendizaje. Revista de Medios y Educación, (38), 299–313.

Flavin, M. (2025). Augmented reality for area measurement reasoning of elementary students. Education Technology Research and Development, 73, 1–23. https://acortar.link/6UYNwS

Freudenthal, H. (1973). Mathematics as an educational task. Dordrecht: Reidel.

Fuys, D., Geddes, D., y Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. Journal for Research in Mathematics Education Monograph, 3, 1–196.

Hernández, F., González, M., y Salinas, J. (2019). Realidad aumentada y aprendizaje geométrico: una revisión de experiencias educativas. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC), 18(1), 40–57. https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.40

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). Informe nacional de resultados del examen Saber Pro y Saber TyT – 2021. Bogotá: ICFES.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. IEA.

Islim, O. F., Namlı, Ş., Sevim Çırak, N., Özçakır, B., y Lavicza, Z. (2024). Augmented reality in mathematics education: A systematic review. Participatory Educational Research, 11(4), 115–139. https://doi.org/10.17275/per.24.52.11.4

Johnson, E., y Larsen, S. (2021). Students' development of geometric reasoning through inquiry-based instruction: A conceptual analysis. Journal for Research in Mathematics Education, 52(4), 415–440.

Jones, K., Fujita, T., Kondo, Y., y Kumakura, H. (2020). Spatial reasoning skills about 2D representations of 3D geometrical shapes in grades 4 to 9. Mathematics Education Research Journal, 32(2), 235–255. https://link.springer.com/article/10.1007/s13394-020-00335-w

Kurniawan, S., y Yoon, G. (2023). Augmented reality applications for mathematical creativity: Implications, features and potential. Springer. https://doi.org/10.1007/s40692-023-00287-7

Li, G., Luo, H., Chen, D., Wang, P., Yin, X., y Zhang, J. (2025). Augmented reality in higher education: A systematic review and meta-analysis (2000–2023). Education Sciences, 15(6), 678. https://doi.org/10.3390/educsci15060678

Liñán-García, M. del M., Muñoz-catalán, M. C., Contreras, L. C., y Barrera-Castarnado, V. J. (2021). Specialised knowledge for teaching geometry in a primary education class. Mathematics, 9(21), 2805. https://www.mdpi.com/2227-7390/9/21/2805

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., y Kishino, F. (1995). Augmented reality: A class of displays on the reality–virtuality continuum. Proceedings of Telemanipulator and Telepresence Technologies, 2351, 282–292. https://doi.org/10.1117/12.197321

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares de matemáticas. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Lineamientos Curriculares. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. Bogotá: MEN.

Monroy Guzmán, L. (2023). Formas de razonamiento... Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/1a97f268-1d54-492d-8d3f-bf0cd8a10be1/content

Montero-Izquierdo, A. I., et al. (2025). Augmented reality 3D multibase blocks: A study with pre-service teachers. Education Sciences, 15(8), 954. https://doi.org/10.3390/educsci15080954

Morales Méndez, G., y Lozano Avilés, A. B. (2025). Realidad aumentada y GeoGebra 3D... Revista de Educación a Distancia, 25(82). https://revistas.um.es/red/article/view/644051

Naciones Unidas. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Pittalis, M., y Christou, C. (2020). Students' cognitive development in geometry: Revisiting the van Hiele theory. Educational Studies in Mathematics, 104(1), 101–118.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Sinclair, N., y Bruce, C. (2021). Digital tools and geometric thinking. ZDM Mathematics Education, 53(3), 517–530.

Usiskin, Z. (2018). Revisiting the van Hiele levels: A re-examination. Mathematics Teacher, 111(4), 270–279.

Van Hiele, P. M. (1958). The child's thought and geometry. University of Utrecht.

Villanueva, M., y Navarro, E. (2017). Dificultades y desafíos en la enseñanza de la geometría escolar. Revista Educación Matemática, 29(2), 95–110.

Waluya, S. B. (2022). A systematic review on geometric thinking. European Journal of Education Research, 11(3). https://www.eu-jer.com/articles/EU-JER_11_3_1535.pdf

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

EMPRENDER COMO COMPETENCIA. REFLEXIONES ACERCA DEL PERFIL DEL DOCENTE UPEL.

Autor: Trinimar Del Valle Fernández Crespo

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL

Correo electrónico: trinifer29@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9459-770X

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5484*

p.p. 731-743

RESUMEN

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ha asumido desde 2015 un diseño curricular por competencias; por tanto, el docente se concibe como un ser humano crítico que construye propuestas transforma al interpretar la realidad para dar respuesta a necesidades educativas e inova al investigar para el mejoramiento permanente. Por ello, el modelo formativo, innovador y de calidad, muestra a un docente que desarrolla sus competencias participando en realidades educativas dinámicas, diversas y controversiales. Precisamente, la competencia emprendedora se relaciona con la asunción de riesgos e incertidumbre, así como con la generación de ideas y proyectos desde un posicionamiento proactivo, motivado y creativo. Sin embargo, dicha competencia no ha sido considerada dentro de las competencias genéricas, sino como parte de la formación específica de algunas especialidades. La revisión documental realizada constituye la primera fase de un tránsito hacia una tesis doctoral, con la intención de proponer la integración curricular de la formación en emprendimiento como competencia genérica del profesorado.

Palabras clave: Emprendimiento, competencia, docente, UPEL.

ENTREPRENEURSHIP AS A COMPETENCE: REFLECTIONS ON THE UPEL TEACHER PROFILE

Abstract

Since 2015, the Libertador Experimental Pedagogical University (UPEL) has adopted a competency-based curriculum design. Consequently, the teacher is conceived as a critical human being who constructs proposals, transforms by interpreting reality to respond to educational needs, and innovates by researching for continuous

CITA EN APA:

Fernández Crespo, T. del V. (2026). Emprender como competencia. Reflexiones acerca del perfil del docente UPEL. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 731-743. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

improvement. Therefore, the innovative and quality training model portrays a teacher who develops their competencies by participating in dynamic, diverse, and controversial educational realities. Specifically, entrepreneurial competence is related to risk-taking, managing uncertainty, and generating ideas and projects from a proactive, motivated, and creative position. However, this competence has not been considered within the generic competencies, but rather as part of the specific training for certain specialties. The documentary review conducted represents the first phase of a transition toward a doctoral thesis, with the intention of proposing the curricular integration of entrepreneurship training as a generic competence for teachers.

Keywords: Entrepreneurship, competence, teacher, UPEL.

L'ENTREPRENEURIAT COMME COMPÉTENCE : RÉFLEXIONS SUR LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT DE L'UPEL

Résumé

L'Université Pédagogique Expérimentale Libertador (UPEL) a adopté depuis 2015 une conception curriculaire fondée sur les compétences ; par conséquent, l'enseignant est conçu comme un être humain critique, capable d'élaborer des propositions, de transformer la réalité en l'interprétant pour répondre aux besoins éducatifs, et d'innover par la recherche en vue d'une amélioration permanente. Ainsi, le modèle de formation, innovant et de qualité, présente un enseignant qui développe ses compétences en participant à des réalités éducatives dynamiques, diverses et controversées. Plus précisément, la compétence entrepreneuriale se rapporte à la prise de risques et à la gestion de l'incertitude, ainsi qu'à la génération d'idées et de projets à partir d'une posture proactive, motivée et créative. Cependant, cette compétence n'a pas été intégrée parmi les compétences génériques, mais est considérée comme faisant partie de la formation spécifique de certaines spécialités. La revue documentaire réalisée constitue la première phase d'un parcours vers une thèse de doctorat visant à proposer l'intégration curriculaire de la formation à l'entrepreneuriat en tant que compétence générique du corps enseignant.

Mots-clés : Entrepreneuriat, compétence, enseignant, UPEL.

EMPREENDER COMO COMPETÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO DOCENTE DA UPEL

Resumo

A Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) assumiu, desde 2015, um desenho curricular baseado em competências; portanto, o docente é concebido como um ser humano crítico, que constrói propostas, transforma ao interpretar a realidade para responder às necessidades educativas e inova ao pesquisar para a melhoria permanente. Por isso, o modelo formativo, inovador e de qualidade, revela um docente que desenvolve as suas competências participando em realidades educativas dinâmicas, diversas e controversas. Precisamente, a competência empreendedora relaciona-se com a assunção de riscos e incertezas, bem como com a geração de ideias e projetos a partir de um posicionamento proativo, motivado e criativo. No entanto, tal competência não foi considerada dentro das competências genéricas, mas sim como parte da formação específica de algumas especialidades. A revisão documental realizada constitui a primeira fase de um trânsito para uma tese de doutorado, com a intenção de propor a integração curricular da formação em empreendedorismo como competência genérica do professorado.

Palavras-chave: Empreendedorismo, competência, docente, UPEL.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2015, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2015) asumió un diseño curricular por competencias con el cual transformó su modelo formativo a uno innovador, de calidad y centrado en el desarrollo humano que muestra un docente como profesional e investigador de la docencia que desarrolla sus competencias participando en realidades educativas dinámicas, diversas y controversiales. La inmersión y participación en dichas realidades le exige que ocupe su lugar protagónico en el contexto social, en tanto se le pide que sea transformador, actor y gestor de su propio aprendizaje, desde el cual se convierte en mediador entre las instituciones educativas, su comunidad y la realidad social (UPEL, 2015), contribuyendo con el sistema educativo venezolano como un humano crítico que construye propuestas, transforma al interpretar la realidad y dar respuesta a necesidades educativas e innova al investigar para el mejoramiento permanente.

Entonces, el profesional e investigador de la docencia, egresado de la UPEL, atiende las necesidades educativas en contextos diversos implementando proyectos (desde su diagnóstico) para la resolución de problemas que emerjan de la realidad. Es, por tanto, crítico y reflexivo, cuestionando y problematizándola en escenarios de indagación, investigación e interacción dialógica continua y comprometido con su cambio social (UPEL, 2015). Este nuevo perfil docente es exigente, en consecuencia, dado que es una formación inicial y permanente que requiere un desarrollo competencial, progresivo y complejizado a lo largo de su desarrollo profesional, de manera que su perfil docente llegue a su consecución cuando sea momento de empleabilidad y de desarrollo laboral y siga perfeccionándose durante el quehacer docente.

Acerca de esto, es menester aseverar que la propia realidad es una exigencia, debido a que en ella, en sus diversos contextos, existen complejas necesidades sociales, económicas, culturales y ambientales. A esto se suma el hecho de que la profesión docente se ve afectada, en su empleabilidad, por condiciones socioeconómicas de desvalorización salarial, dificultades para tener un empleo de ingreso estimable que permita vivir con dignidad con el trabajo que se ejecuta, lo cual ha sido estimado con preocupación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de América Latina (OCDE, 2009), porque las condiciones de empleo docente (a pesar de ofrecer paquetes de remuneración con vacaciones, seguridad relativa de trabajo y pensiones) no son competitivas ni generosas al compararlas con otras profesiones y ocupaciones en el mundo, por lo que el aumento de sueldos es un tema constante por décadas.

Se agrega a ello la escasa o casi nula formación para el autoempleo o la creación de negocios dentro de la formación inicial de los docentes, ante lo cual Ibáñez-Cubillas y Gijón Puerta (2021) exponen un decálogo de competencias emprendedoras que debe desarrollar un docente en formación, de manera que, siendo parte de su perfil, pueda llevar a cabo su labor y también impulsar el emprendimiento en su enseñanza. Precisamente, porque la competencia emprendedora se relaciona con la gestión de recursos y proyectos ante la asunción de riesgos e incertidumbre y la generación de ideas, innovaciones y soluciones, desde un posicionamiento proactivo, motivado y creativo y un trabajo colaborativo y en equipo.

La relación que estas competencias emprendedoras guarda con el perfil docente es definitiva, así como su consideración dentro del

CITA EN APA:

Fernández Crespo, T. del V. (2026). Emprender como competencia. Reflexiones acerca del perfil del docente UPEL. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 731-743. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

nuevo escenario formativo demandante y exigente. Y, sin embargo, dicha competencia no ha sido considerada dentro de las competencias genéricas UPEL, sino como parte de la formación específica de algunas especialidades como educación física, educación comercial y educación socioproductiva y dentro de la formación de las unidades de libre elección (UNCLE) y no como parte de la formación obligatoria, quedando la posibilidad de su aprendizaje también sin certeza.

Las razones por las cuales se evidencia tal situación son las mismas que han sido objeto de discusión en torno al asunto del emprendimiento y el empresarismo, en tanto, si bien es cierto que el concepto surgió en el marco de los estudios empresariales, como concepción de negocio, también es cierto que el emprendimiento se ha desligado de aquel, porque aun cuando conserva la noción de creación de empleo o negocio es aún más que eso; se refiere, en todo caso, a la capacidad de asumir riesgos iniciando proyectos diversos para propiciar cambios y crecimiento, lo que significa que no solo generación de riqueza o supervivencia económica son los factores motivadores (Uribe Macías y Reinoso Lastra, 2013), sino que actualmente la necesidad de innovación en el currículo, la implementación de enseñanza activa y contextualizada, la vinculación práctica profesional y educativa con experiencia laboral y solución de problemas contextuales con relación a aprendizajes obtenidos productos de procesos reflexivos impulsan la competencia emprendedora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021), en el marco de una mentalidad emprendedora para una cultura emprendedora y dentro de un ecosistema emprendedor (UNESCO, 2021; Uribe Macías y Reinoso Lastra, 2013).

Esta caracterización es, tal cual, la realidad formativa del docente en formación de la UPEL, por lo cual se entiende que este necesita formar esa mentalidad emprendedora para dar respuesta a sus exigencias formativas en atención al perfil docente asumido. El docente requiere ser un sujeto emprendedor para generar ideas, implementarlas y hacerlas sostenibles (como sugiere UNESCO, 2021 que deben ser las competencias emprendedoras) y le es necesario tener liderazgo, capacidad comunicativa, colaborativa y de trabajo en equipo, siendo innovador y creativo para asumir contextos inciertos, dinámicos y cambiantes en los cuales resolver los problemas educativos que enfrente (como indican Uribe Macías y Reinoso Lastra, 2013 que deben ser las competencias emprendedoras). Cabe preguntarse si acaso hoy un docente en formación pudiera obviar alguna de estas competencias para su empleabilidad futura y realmente la respuesta sería negativa y en, este sentido, debe afirmarse que un docente debe ser un sujeto emprendedor.

Ahora bien, no puede tampoco soslayarse el hecho de la realidad socioeconómica del docente en Venezuela, quien ha abandonado las aulas de clase y su profesión docente ante la inminencia de la depauperación salarial que lo obliga a dar paso a ideas de negocio alejadas totalmente de la profesionalidad y de sus saberes pedagógicos, lo cual resulta en la pérdida profesional. Así han surgido negocios de la economía informal como respuesta de pseudoemprendimientos de docentes, quienes siendo profesionales de la docencia asumen trabajos mecánicos, estéticos, culinarios o gastronómicos, de transporte o de cualquier tipo de servicio donde sí prevalece la noción de emprendimiento como subsistencia (Quintana, 2024), caracterizados por la pérdida de saberes pedagógicos tanto experienciales como teóricos, ante lo cual hay que hacer lo que determinó la OCDE (2009): hay que tratar de atraer, motivar y conservar a los docentes, frente a las exigencias y crisis que enfrentan en su realidad laboral.

De allí que es preciso dar paso a reflexiones necesarias y perentorias acerca de la relación entre la competencia emprendedora y las competencias genéricas del perfil docente de la UPEL como parte de un docente con mentalidad emprendedora; y, por otro lado, la necesidad de formar en ella, habida

cuenta que como saberes profesionales deben ser éstos los que se constituyan en pilar para emprendimientos, como creación de autoempleo, si fuere el caso que enfrente el docente. En consecuencia, el objetivo de esta revisión documental (realizada como primera fase del tránsito hacia la tesis doctoral) fue el de analizar la relación entre la competencia emprendedora y las competencias genéricas del perfil docente de la UPEL para lo cual se llevaron a cabo objetivos específicos de identificación de competencias genéricas, reconocimiento de propuestas curriculares en planes de estudio de especialidades en torno al emprendimiento, descripción de posibilidades de la competencia emprendedora en el perfil por competencias de la UPEL.

Finalmente, se declara que se asume la competencia emprendedora como una competencia clave para la formación del sujeto, tal como fue asumida por el Marco Común Europeo, que al serlo busca su desarrollo desde la propia escuela primaria y su complejización hacia los otros niveles educativos, por lo que curricularmente se concibe como "un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas" (Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España, s.f.). En esta medida, se forma desde edades tempranas al sujeto emprendedor para que puede adaptarse a contextos diversos, según necesidades y oportunidades detectadas, a través del entrenamiento del pensamiento estratégico y la reflexión ética que analiza y evalúa el entorno, creando ideas en procesos creativos y de innovación donde actúa crítica y constructivamente para afrontar la incertidumbre.

Eso hace que el sujeto con competencia emprendedora sepa tomar decisiones justificadas y basadas en información y el conocimiento y se relacione con los demás de forma motivada, eficiente y empática, lo que le permite implementar sus ideas, así como gestionarlas de manera sostenible en proyectos diversos (Ibáñez-Cubillas y Gijón Puerta, 2021; Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España, s.f.).

Método

La investigación realizada se asumió desde la modalidad de investigación documental, siguiendo las orientaciones que UPEL (2006) delimitó, por lo cual se tomó el estudio de la competencia emprendedora como un problema, cuyo conocimiento requirió tener como fuentes de información a datos divulgados en documentos impresos o electrónicos; esto es, datos de fuente secundaria (Balestrini, 2002). Luego, dentro de su tipología, se tomó decisión por la realización de un estudio de tipo revisión crítica, porque es el que permite llevar a cabo análisis crítico de los datos que era la intencionalidad investigativa al decidir reflexionar acerca de la competencia emprendedora como necesidad de integración curricular al perfil.

Para trabajar con documentos como fuentes debe seguirse un procedimiento general que según Gallardo (2007), comporta un proceso de dos fases o etapas que refieren a: (1) una primera etapa de acopio de material documental; y, (2) una segunda etapa de organización lógica del material recabado con intención de dar respuesta a los objetivos investigativos. Cada etapa, por supuesto, implica el uso y aplicación de técnicas e instrumentos para el cuidado de la rigurosidad científica (Hernández et al, 2010); en consecuencia, durante la primera etapa se aplicó proceso de lectura de documentos para la observación documental, de manera que se hizo búsqueda e identificación de fuentes que dio como resultado la precisión de fuentes curriculares relacionadas con el diseño curricular: documento base del currículo (UPEL, 2015) y planes de estudio de especialidades UPEL; estos documentos fueron relacionados con estudios acerca de competencia emprendedora. La técnica observación documental y fichaje fueron aplicadas para tales fines.

La fase primera permitió el reconocimiento de lo que sugieren Hernández et al (2010) como nivel de alcance exploratorio para la investigación, porque se constató que la información es dispersa e interna

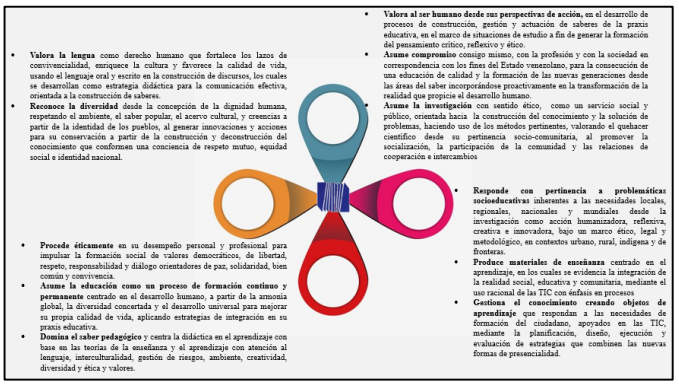
institucional, así como que no hay estudios previos sobre los cuales soportarse, lo cual legitima la necesidad de los estudios doctorales en el tema en cuestión. De manera posterior, se ejecutó la fase segunda, siguiendo lo propuesto por Rojas Soriano (2002) como organización y sistematización de la información; en consecuencia, se hizo ordenamiento siguiendo los tres objetivos, de manera que pudo clasificarse la información proveniente de los documentos y proceder a su análisis documental para la construcción de los aportes esperados (Bosch García, 1972) con el aporte analítico del investigador.

Resultados

Competencias genéricas en el perfil de docente UPEL

La formación inicial y permanente del docente fue establecida desde un conjunto (11 en total) de competencias denominadas genéricas porque constituyen un perfil profesional docente, sea cual sea la formación especializada, en el cual la docencia, la pedagogía, la didáctica, la investigación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un marco teórico-modelativo que le permite convertirse en actor, gestor y constructor la práctica educativa y desde las cuales está preparado para abordar el entorno al cual ofrece respuestas ante sus exigencias del entorno. Las 11 competencias genéricas del docente UPEL pueden observarse en el gráfico 1 siguiente:

Gráfico 1. Competencias genéricas del docente UPEL



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de UPEL (2015).

Para asumir el concepto de competencias, la UPEL tomó la decisión de la Comisión Nacional de Currículo (CNC) en 2011 que había determinado que representan un "sistema complejo de conocimientos, habilidades, disposiciones y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo de sus actividades, integrando las dimensiones del ser, conocer, saber, convivir y emprender, enmarcados en la ética y en los valores" (UPEL, 2015, p. 16). Es un todo integrado del quehacer docente en la realidad que muestra un nuevo perfil del egresado UPEL como profesional e investigador de la docencia para que se ajuste, dinámicamente, a diversos y demandantes escenarios de trabajo, y a la par vaya mejorando continuamente su formación integral.

Como se observa, cada competencia ofrece una mirada del desempeño idóneo de un docente en Venezuela, cuyos saberes pedagógicos se conciben, además, en constante formación con lo que se apuesta al desarrollo permanente, tanto del propio profesional como de su labor educativa, lo cual redunda, por ende, en el mejoramiento del sistema educativo. Y en ello, se abren las puertas de la cultura y la mentalidad emprendedora para hacer posible la innovación y la creatividad constantes como camino del sujeto docente que hace frente a su profesionalidad.

La revisión de estas competencias muestra ese relacionamiento posible con foco en aportes teóricos propios del emprendimiento, lo cual se presenta en el cuadro 1 a continuación.

Cuadro 1. Relacionamiento competencias genéricas UPEL y matriz teórica del emprendimiento

Competencia genérica UPEL	**Aporte teórico relacionante desde el emprendimiento**
Valora al ser humano desde sus perspectivas de acción, en el desarrollo de procesos de construcción, gestión y actuación de saberes de la praxis educativa, en el marco de situaciones de estudio a fin de generar la formación del pensamiento crítico, reflexivo y ético.	-La acción ante situaciones amerita de actitud positiva y de la capacidad de asumir los riesgos para dar respuestas cónsonas. La formación en una cultura implica conocimiento de los desafíos del entorno, así como sólida orientación hacia cómo hacerles frente a través de estrategias y toma de decisiones asertivas. La formación de la actitud emprendedora permite tal desarrollo del sujeto (Collins et al, 2021). -El perfil inicial del emprendedor parte desde la potencialidad del sujeto, quien tiene actitud emprendedora propia de su pensamiento creativo e innovador ante los escenarios y se encuentra motivado ante ellos. La formación del perfil emprendedor amerita el fortalecimiento de la actitud, a través de autoevaluación de fortalezas y debilidades, y de la capacidad de adaptarse al cambio con liderazgo y trabajo en equipo (Cardella et al, 2025). -El emprendedor evalúa constantemente sus conocimientos, reflexionando en la práctica, porque aprende haciendo y el fortalecimiento de su desarrollo se lleva a cabo en la praxis misma (Cardella et al, 2025). -La ética del emprendimiento conduce al sujeto a su propio autodesarrollo, de manera que se forme como competitivo, revalorizando sus saberes, mejorando a sí mismo y transformándose permanentemente desde su reflexividad (Díez, 2025)
Asume compromiso consigo mismo, con la profesión y con la sociedad en correspondencia con los fines del Estado venezolano, para la consecución de una educación de calidad y la formación de las nuevas generaciones desde las áreas del saber incorporándose proactivamente en la transformación de la realidad que propicie el desarrollo humano.	-La ética del emprendimiento conduce al sujeto a su propio autodesarrollo, de manera que se forme como competitivo, revalorizando sus saberes, mejorando a sí mismo y transformándose permanentemente desde su reflexividad (Díez, 2025). -El sujeto emprendedor se diferencia de los otros en su actitud, porque asume riesgos y enfrenta problemas desde su capacidad de crear y llevar adelante sus ideas, implementándolas y sosteniéndolas (Pérez et al, 2019; UNESCO, 2021)
Responde con pertinencia a problemáticas socioeducativas inherentes a las necesidades locales, regionales, nacionales y mundiales desde la investigación como acción humanizadora, reflexiva, creativa e innovadora, bajo un marco ético, legal y metodológico, en contextos urbano, rural, indígena y de fronteras.	-El sujeto emprendedor es una persona con ideas creativas que ante escenarios de incertidumbre actúa asumiendo riesgos y respondiendo asertivamente para transformar la realidad (sea esta social, económica y cultural) dentro de un contexto específico que le permite desarrollar sus competencias laborales (Schumpeter, 1944). -El sujeto innovador es un agente activo de progreso y desarrollo, así como propiciador de procesos de innovación, generando una cultura de mejoramiento (Schumpeter, 1983), siendo su capacidad de creatividad e innovación le permite adaptarse a cambios y transformar realidades (Cardella et al, 2025).
Reconoce la diversidad desde la concepción de la dignidad humana, respetando el ambiente, el saber popular, el acervo cultural, y creencias a partir de la identidad de los pueblos, al generar innovaciones y acciones para su	-La mentalidad emprendedora, enfocada en la resolución de problemas, usa la creatividad para la ideación que comprende la realidad y encuentra oportunidades como alternativas; por tanto innovar y actuar es expresión del pensamiento divergente que genera ideas novedosas y convergente que las evalúa y racionaliza, usando el conocimiento de sus experiencias

conservación a partir de la construcción y deconstrucción del conocimiento que conformen una conciencia de respeto mutuo, equidad social e identidad nacional.	y el conocimiento de oportunidades, adaptándose al entorno (Gómez, 2019).

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Cardella et al (2025), Collins et al (2021), Díez (2025), Pérez et al (2019), Schumpeter (1944), Schumpeter (1983), UNESCO (2021) y UPEL (2015)

Cuatro competencias genéricas del perfil docente UPEL dan cuenta de los nexos entre el desempeño idóneo y la visión del emprendimiento, desde el sujeto emprendedor, la mentalidad, la actitud y la cultura emprendedora; razón por la cual puede considerarse la necesidad de concebir al docente como un sujeto emprendedor que requiere formarse para desempeñarse como actor, gestor y constructor de la docencia.

El emprendimiento como parte de las propuestas curriculares en planes de estudio de especialidades UPEL

Esa concepción mencionada ya fue asumida por algunas especialidades de la UPEL. En particular, tres especialidades consideran dentro de sus planes de estudio el emprendimiento como parte de las competencias necesarias, a saber: educación física, educación comercial y educación socioproductiva. Hacen parte de las opciones de unidades curriculares, tanto obligatorias (UNCO) como de libre elección (UNCLE) al emprendimiento como aprendizaje de perfiles profesionales específicos, que, según se observa, siguen siendo expresión de la relación emprendimiento-empresarismo, porque son estos perfiles los únicos que lo consideran y no como parte de una formación propia del sujeto emprendedor, sino como una opción para la empleabilidad o autoempleabilidad, lo cual ya se dijo que puede ser un escenario necesario para el docente, habida cuenta sus desafíos socioeconómicos, pero que termina obviando la formación al emprendimiento desde una mentalidad y actitud emprendedora que es la que sirve para el fortalecimiento de las competencias genéricas.

A continuación, se detalla en el cuadro 2 siguiente la descripción de las unidades curriculares relacionadas con el emprendimiento para el perfil profesional de las especialidades referidas

Cuadro 2. Unidades curriculares relacionadas con emprendimiento en tres especialidades de la UPEL

Especialidad	**Caracterización**
Educación física	UNCLE: Emprendimiento en la educación Periodo académico: 3 Nivel: Integración Componente: Componente de Formación Contextualizada (CFC)
Educación comercial	UNCO: Proyectos de emprendimientos socio-productivos Periodo académico: 7 Nivel: Profundización Componente: Componente de Formación Profesional Específica (CFPE)
Educación Socioproductiva	UNCO: Educación y emprendimiento social Periodo académico: 1 Nivel: Integración Componente: Componente de Formación Profesional Específica (CFPE)
	UNCO: Teorías aplicadas al compromiso con el Emprendimiento Social Periodo académico: 2 Nivel: Integración Componente: Componente de Formación Profesional Específica (CFPE)
	UNCO: Ejecución de Estrategias para el Emprendimiento Social Periodo académico: 4 Nivel: Fundamentación Componente: Componente de Formación Profesional Específica (CFPE)

Fuente: Elaboración propia con datos internos de planes de estudio UPEL

El cuadro muestra el énfasis que posee para la formación en educación socioproductiva el tema del emprendimiento como parte de la formación especializada, pero además al tipificarlo como UNCO indica que es obligatorio este conocimiento en dicho docente y que su complejización se lleva a cabo a lo largo de la formación inicial (semestres 1, 2 y 4) durante la mitad de la misma. Para la formación en educación comercial, por lo contrario, es considerado como un aprendizaje del nivel de profundización (semestre 7), indicando que es un docente que ya ha desarrollado otras competencias anteriores y que al momento de finalizar su carrera docente usa este nuevo saber para la práctica profesional en sí.

El caso de la especialidad de educación física es particular, porque usa el emprendimiento como una idea de UNCLE, lo que indica que es una alternativa de aprendizaje, pero en el marco de la investigación o extensión, en tanto las UNCLES son propuestas realizadas desde líneas de investigación y/o programas de extensión, según el lineamiento curricular 19 de UPEL (2013). En consecuencia, se entiende que la propuesta UNCLE Emprendimiento en la educación (para el semestre 3) relacionado con el CFC da cuenta de una necesidad del contexto que en esta especialidad se asume como uno donde el emprendimiento da cuenta de soluciones posibles que deben ser investigadas y/o llevadas a cabo en implementación dentro de comunidades educativas o comunidades con necesidades particulares que pueden resolverse desde los saberes especializados de esta formación física. Hay en ello un posicionamiento distinto al dado por las especialidades de educación socioproductiva y comercial, porque pueden generarse tanto conocimiento como experiencias de intervención social que abren posibilidades para la formación al emprendimiento como una competencia.

La competencia emprendedora como posibilidad en el perfil por competencias de la UPEL.

Los casos de las tres especialidades dan cuenta ya de la posibilidad de abrir espacio a la formación al emprendimiento, por supuesto que para la educación socioproductiva y comercial son parte fundamental del docente que enseña esas especialidades. El caso de educación física resulta aún más interesante por las posibilidades investigativas y extensionistas que abren como intersticios posibles de actualización curricular para el perfil profesional; pero la misma posibilidad es común a las otras especialidades, porque un emprendedor es un innovador, en esencia, cuya mentalidad se enfoca en generar ideas para resolver problemas (Gómez, 2019) y ya en el propio documento base se declaró que su acción educativa se lleva a cabo con participación e inmersión en realidades de contextos cambiantes, dinámicos y demandantes donde las necesidades emergen y el docente las enfrenta desde sus competencias.

En este sentido, el docente UPEL es uno concebido como un:

> profesional e investigador a formar se proyecta como un ser libre, autónomo, crítico, reflexivo, investigador, participativo y protagónico, comprometido con el país de sólidos conocimientos para diagnosticar, diseñar, desarrollar, evaluar, formular y ejecutar proyectos, atendiendo a necesidades de escenarios diversos y cambiantes, con amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, manejo efectivo y ético de las tecnologías de la información y la comunicación, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ambientalista y responsabilidad social, evidenciada en su constante interacción con la realidad intra y extrauniversitaria (UPEL, 2015, p. 11)

El emprendimiento debería ser parte de su mentalidad y actitud ante el trabajo y de la manera cómo actúa en su empleo. No debería focalizarse a algunas especialidades particularizadas con lo empresarial y productivo, aunque puede comprenderse el concepto y su adecuación y pertinencia para los docentes de educación comercial y socioproductiva. Antes bien, además, debería ser una concepción extendida como formación general para todas las especialidades, porque todos los docentes requieren ser innovadores y creativos para dar respuesta a los contextos de enseñanza, además de que con ello enriquecen su formación profesional y su saber pedagógico.

Si se considera que un docente UPEL es un innovador para dar respuesta a las realidades socioeducativas, mientras mejora su praxis y al propio sistema educativo, resulta medular que sea emprendedor y que forme su mentalidad y actitud emprendedora. Además, al haber declarado que la pedagogía crítica es su fundamento pedagógico para que problematice, cuestione e interrogue su práctica educativa se dio cabida a un escenario educativo para promover una teoría educativa de cambio, pero también una práctica educativa de cambio, al punto de que ambas confluyen en una nueva praxis educativa, con lo que se entiende que hay cambios con reflexividad y que el docente se hace consciente en su propia acción docente de lo que debe mejorar y cómo hacerlo (Carr, 2002).

Por supuesto que esta nueva concepción para el docente UPEL implica comprender que el proceso educativo es un compromiso moral y ético de generar transformaciones para dar respuestas a los problemas prácticos y trae como consecuencia, una idea de cambio a la propia práctica que viene aparejada de una concepción donde tanto el docente como el estudiante no se consideran como tradicionalmente actúan, sino como la UNESCO (2016) establece, de manera que ocurra la superación del paradigma tradicional, la trascendencia del conocimiento academicista y el tránsito del aprendizaje pasivo del estudiante hacia un aprendizaje en interacción y construcción entre todos y con ello definió la *innovación educativa* como un acto deliberado y planificado que se dirige hacia la solución de problemas desde la intención de que se logre mayor calidad en los aprendizajes. Por supuesto que, el docente es un docente innovador, pero lo es porque es reflexivo hacia su compromiso con su práctica en constante mejora (McKernan, 2008).

Como se observa, la búsqueda de la innovación educativa es, indefectiblemente, por la mejora que atiende problemas para dar solución. Si bien es cierto, muchos son los obstáculos, desafíos y demandas que deben hacerse frente desde las aulas de clase y escuelas y a ellos se debe la innovación educativa, es claro que la innovación ocurre cuando lo que el estudiante aprende no es resultado de aquella concepción pasiva de él mientas aprendía y en la que él no era el protagonista de su conocimiento, sino un receptor pasivo de información. La innovación educativa, así, se debe a ambas perspectivas (reflexividad y cambio educativo) que conjugadas generan propuestas de intervención innovadoras, en fin. UNESCO (2016) reafirma entonces que no es mera modernización, es contextualización que se planifica, intencionadamente para producir cambios necesarios y transformaciones que sean perentorias.

Siendo así la figura del docente UPEL es la de un docente innovador, lo cual se relaciona con la posibilidad de su competencia emprendedora, ante la cual es imprescindible reconocer los nexos con este perfil docente, en el marco de la pedagogía crítica como marco teórico para propugnar la necesidad de que ocurra la necesaria reflexión sobre la práctica educativa (Torres Santomé, 2006), cuya acción docente está centrada en el aprendizaje, como fundamento pedagógico, y donde el rol del docente es medular, en tanto es él quien trae el cambio al aula, tras sus decisiones (reflexivas) de mejora.

Siendo esto así, este docente innovador ha asumido, pedagógicamente, su búsqueda de cambio en innovaciones educativas que se soportan en su perfil de agente curricular de práctica pedagógica renovada y consciente, desde su plena competencia

en el área de conocimiento, por lo cual genera e implementa procesos y acciones innovadoras, estando en la vanguardia educativa, actuando creativamente, creando espacios donde quienes aprenden se hacen parte de su aprendizaje, porque crea un clima positivo y de trabajo colaborativo en la construcción de conocimientos, mientras fomenta el deseo de aprender de manera significativa en los estudiantes (Constenla et al, 2022; Menchén Bellón, 2019; Ríos, 2004; Vecino y Ruiz, 2021), lo cual es propio de un sujeto emprendedor; pudiera decirse, de un sujeto docente emprendedor.

Conclusiones

El análisis realizado genera aportes relevantes acerca de la necesidad de reflexionar en torno al docente UPEL, como nuevo perfil del egresado docente, desde la asunción de su formación por competencias. Resulta importante considerar la competencia emprendedora como parte de la formación docente, ya que la figura del docente innovador sirve para mostrar su capacidad de generar ideas para hacer frente a contextos socioeducativos problemáticos, lo cual amerita de una mentalidad y actitud emprendedora que aún no se encuentra dentro de sus competencias genéricas, pero que el interrelacionamiento realizado con cuatro de las 11 competencias permite la observancia de los intersticios posibles para la actualización curricular de las mismas.

Además, debe hacerse revisión profunda de los programas sinópticos y analíticos de las UNCOs y UNCLE de las especialidades de educación socioproductiva, educación comercial y educación física, a los fines de análisis del desarrollo de las competencias; con particular énfasis en el caso de educación física donde la propuesta UNCLE se unió a la actividad investigativa y extensionista de la UPEL en pregrado, lo cual es cónsono con la competencia emprendedora en cuanto al desarrollo constante del emprendedor.

Finalmente, la alusión a la formación inicial del docente en todas sus especialidades debe ser una búsqueda curricular, porque se pudieron evidenciar los nexos ineludibles entre el docente que la UPEL ha concebido como su perfil profesional y la competencia emprendedora, porque es uno que puede adaptarse a contextos diversos, reflexionando éticamente y asumiendo compromisos con la realidad que debe mejorar en el entorno donde labora enseñando y creando ideas en procesos creativos y de innovación.

Referencias

Balestrini, Miriam (2002). Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora el proyecto de investigación. Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles*. (6ª Ed.). Caracas. BL Consultores Asociados.

Bosch García, Carlos. (1972). *La técnica de investigación documental*. (3° ed.). Universidad Central de Venezuela.

Cardella, Giuseppina, Hernández, Briseida, Freire, Clara y Sánchez-García, José (2025). *El camino del emprendedor. Teoría, persona y ecosistemas de innovación*. Madrid: DYKINSON

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crític*a. Madrid: Morata

Collins, Nathyn, Vera, Nury y Tul, Liliana (2021) Actitud positiva y su efecto en la capacidad de asumir riesgos de los emprendedores del cantón la libertad. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 5(2), 1-6. [Documento en línea] Disponible: https://www.redalyc.org/journal/5736/573666758001/html/ [Consulta: 2025, marzo 13]

Constenla, Jaime, Vera, Angélica, Jara-Coatt, Pilar. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00107. [Documento en

línea] Disponible: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000100107 [Consulta: 2025, marzo 11]

Díez, Enrique (2025). *Emprendimiento o emprendedurismo educativo*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Gallardo, Helio. (2007). *Elementos de investigación académica*. (30° reimp.). Universidad Estatal a Distancia. (Original publicado en 1991).

Gómez, María del Pilar (2019). *La mentalidad emprendedora*. Bogotá: Ediciones de la U

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos.; Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.) México, D.F: McGraw Hill

Ibáñez-Cubillas, Pilar y Gijón Puerta, José (2021). Competencias para la formación inicial de los docentes en la enseñanza del emprendimiento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(138), 1-19. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5677

McKernan, J. (2008) *Investigación-acción y currículo*. (3ª Ed.). Madrid: Morata

Menchén Bellón, Francisco. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores*. España: Díaz de Santos.

Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España (s.f.). Competencia emprendedora. [Documento en línea] Disponible: https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/emprendedora.html#:~:text=La%20competencia%20emprendedora%20implica%20desarrollar,de%20valor%20para%20otras%20personas. [Consulta: 2025, marzo 14]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). Política de educación y formación. *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.* [Documento en línea] Disponible: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264046276-es.pdf [Consulta: 2025, febrero 13]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" Texto 1: Innovación Educativa*. Lima: UNESCO. UNESCO (2016). Innovación educativa. Santiago: UNESCO

Pérez, Laurymar, Parada, Dana y Pérez, Johana (2019). Emprendimiento y resiliencia: mitos y realidades referente: entidad no gubernamental en el área del emprendimiento. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración ENFOQUES*, 3(9), 49-65. [Documento en línea] Disponible: https://www.redalyc.org/journal/6219/621964639004/html/ [Consulta: 2025, marzo 15]

Quintana, Gisell (2024). *#Reportaje Más de 100.000 docentes han abandonado las aulas por depauperación salarial*. Prensa digital Banca y negocios. [Documento en línea] Disponible: https://www.bancaynegocios.com/reportaje-mas-de-100-000-docentes-han-abandonados-las-aulas-por-depauperacion-salarial/ [Consulta: 2025, enero 25]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). Formación al emprendimiento para entidades de EFTP. Guía práctica. Francia: Autor. [Documento en línea] Disponible: https://www.google.co.ve/books/edition/Formaci%C3%B3n_al_emprendimiento_para_entida/anMnEAAA

QBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=formacion+emprendimiento+empresarial&pg=PA47&printsec=frontcover [Consulta: 2025, enero 20]

Rincón, Elita y Añez, Carlos (2016). El empresario como agente innovador del desarrollo económico: la visión de Joseph Alois Schumpeter. *RECITIUTM*, 2(1), 101-123. [Documento en línea] Disponible: http://recitiutm.iutm.edu.ve/index.php/recitiutm/article/view/49 [Consulta: 2025, marzo 01]

Ríos, Daniel. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV, (2), 95-112. [Documento en línea] Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf [Consulta: 2025, marzo 02]

Rojas Soriano, Raúl. (2002). *Investigación social. Teoría y praxis*. (12° ed.). Plaza y Valdés.

Schumpeter, Joseph (1944) *Teoría del desenvolvimiento económico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

Schumpeter, Joseph (1983). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Orbis.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2013). *Lineamientos curriculares del documento base 2011*. Caracas: Autor

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2015). *Documento base del currículo*. Caracas: Autor

Uribe Macías, Mario y Reinoso Lastra, Juan (2013). *Emprendimiento y empresarismo.* Bogotá: Ediciones de la U.

Vecino, Sonia, Ruiz, María (2021). Características del perfil de la y del docente innovador. Revisión bibliográfica. *Fórum de Recerca*, (26), 82-89. [Documento en línea] Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114247 [Consulta: 2025, marzo 20]

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA

Autor: Vicente Carlos Ahumada Serje

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL

Correo electrónico: vicentecarlosas@hotmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9984-4827

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5489*

p.p. 744-758

Resumen

El presente artículo de revisión teórica tiene como propósito presentar un estado del arte y un marco conceptual sobre las competencias y capacidades socioemocionales en los docentes, orientadas al manejo de los conflictos interpersonales en entornos escolares. Entre los autores revisados destacan: Goleman, CASEL, Extremera y Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez y Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo y Sierra, los cuales coinciden en que las competencias socioemocionales en docentes cumplen un rol determinante en la gestión eficaz de los conflictos interpersonales en espacios escolares. La literatura analizada evidencia que el fortalecimiento de dichas habilidades, reducen la incidencia de conflictos, previene el burnout docente y promueve prácticas restaurativas más consistentes. Los hallazgos subrayan la necesidad de integrar la información socioemocional en la preparación docente inicial y continua, así como de articular estos procesos con políticas institucionales que favorezcan la convivencia y el bienestar escolar. Partiendo de la premisa de que la gestión de conflictos en la escuela depende tanto de condiciones institucionales como de recursos personales y profesionales de los docentes, se articula evidencia clásica y contemporánea sobre inteligencia emocional, competencias socioemocionales, modelos de gestión de conflictos, y abordajes escolares favorecedores (prácticas restaurativas, habilidades comunicativas, mediación). Se propone un marco integrador que considera antecedentes (rasgos individuales, formación y cultura institucional), mediadores (competencias socioemocionales docentes: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y competencias para la resolución de conflictos) y resultados esperados (clima escolar positivo, reducción de incidencias, mejores aprendizajes socioemocionales del estudiantado).

CITA EN APA:

Ahumada Serje, V. C. (2026). Competencias y capacidades socioemocionales de los docentes para el manejo de los conflictos interpersonales en el entorno escolar: una revisión teórica. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 744-758. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Palabras clave: Capacidades socioemocionales, conflictos interpersonales, manejo de conflictos, docentes, entorno escolar.

SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES AND CAPACITIES OF TEACHERS FOR THE MANAGEMENT OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A THEORETICAL REVIEW

Abstract

This teorical review article aims to present a state of the arte and conceptual framework on teachers' socio-emotional competencies and capacities, oriented toward the management of interpersonal conflict in school settings. Among the authors reviewed, the following stand out: Goleman, CASEL, Extremera and Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez and Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo and Sierra, all of whom agree that teachers'socio-emotional competencies play a crucial rol in the effective management of interpersonal conflicts in schools. The analyzed literature shows that strengthening these skills reduces the incidence of conflicts, prevents teacher bournout, and promotes more consistent restorative practices. The findings underscore the need to integrate socio- emotional information into initial and ongoing teacher training, as well as to align these processes with institutional policies that foster positive school climate and well-bing. Bases on the premise that conflict management in schools depends both on institutional ocnditions and on teachers' personal an pfrofesional resources, the article integrates classical and contemporaru evidence on emotional intelligence, socioemotional competencies, conflict management models, and school-based supportive approaches (restorative practices, communication skills, mediation). An integrative framework is proposed that considers antecedents (individual traits, training, and institutional culture) mediators (teachers' socioemotional competencies), and excepted outcomes (positive school climate, reduced incidents, improved students' socioemotional learning).

Keywords: Socioemotional capacities, interpersonal conflicts, conflict management, teachers, school environment.

COMPÉTENCES ET CAPACITÉS SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS POUR LA GESTION DES CONFLITS INTERPERSONNELS EN MILIEU SCOLAIRE : UNE REVUE THÉORIQUE

Résumé

Le présent article de revue théorique a pour objectif de présenter un état de l'art et un cadre conceptuel sur les compétences et capacités socioémotionnelles des enseignants, orientées vers la festion des conflits interpersonnels en milieu scolaire. Parmi les auteurs analysés, les suivants se distinguent: Goleman, CASEL, Extremera et Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez et Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo et Sierra. Tous s'accordent á dire que les compétences socio-émotionnelles des enseignants jouent un róle crucial dans la gestión efficace des conflits interpersonnels en milieu scolaire. La littérature analysée montre que le renforcement de ces compétences réduit la fréquence des conflits, prévient l'épuisement professionnel des enseignants et favorise des pratiques restauratives plus-émotionnelles á la formation initiale et continue des enseignants, et d'harmoniser ces processus avec les politiques institutionnelles qui encouragent un climat scolaire positif et le bien-étre des éleves. Partant du príncipe que la gestio des conflits á l'école dépend á la fois des conditions institutionnelles et des ressources personnelles et professionnelles des enseignants, l'article articule des preuves classiques et contemporaines concernant l'intelligence émotionnelle, les compétences socioémotionnelles, les modéles de gestión des conflits et les approches scolaires favorables (pratques restauratives, compétences communicationnelles, médiation). Un cadre intégrsteur est proposé, prenant en comtpe les antécédents (caractéristiques individuelles, formation et

culture institutionnelle), les médiateurs (compétences socioémotionnelles des enseingnants: conscience de soi, autorégulation, empathie, compétences sociales et compétences en résolution de conflits) ainsi que les résultats attendus (climat scolaire positif, réduction des incidents, amélioration des apprentissages socioémotionnels des éléves).

Mots-clés: Capacités socioémotionnelles, conflits interpersonnels, gestión des conflits, enseingnants, milieu scolaire.

COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS DOS DOCENTES PARA O MANEJO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO TEÓRICA

Resumo

O presente artigo de resisão teórica tem como objetivo apresentar um estado da arte e um marco conceitual sobre as competêcias e cpacidades socioemocionais dos profesores, orientadas para a gestãao de conflitos interperssoais no ambiente escolar. Dentre os autores analisados, destacam-se: Goleman, CASEL, Extremera e Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez e Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo e Sierra, todos concordando que as competéncias socioemocionais dos profesores desempenham um papel crucial na gestão eficaz de conclitos interpessoais nas escolas. A literatura analisada demonstra que o fortalecimento dessas habilidades reduz a incidencia de conflitos, previne a síndrome de burnout em profesores e promove práticas restaurativas más consistentes. Os resultados reforcam a necessidade de integrar informações socioemocionais na formação inicial e continuada de profesores, bem como de alinhar esses procesos ás políticas instutcionais que fomentam um clima escolar positivo e bem-estar. Partindo do principio de que a gestão de conflitos na escola depende tanto das condições institucionais quanto dos recursos pessoais e profissionais dos docentes, o artigo articula evidêencias clássicas e contemporáneas sobre inteligencia emocional, competências socioemocionais, modelos de gestão de conflitos e abordagens escolares favoráveis (prácticas restaurativas, competências comunicativas, mediação). Propõo-se um quadro integrador que considera os antecedentes (características individuais, formação e cultura institucional), os mediadores (competências socioemocionais dos profesores: autoconciêencia, autorregulacão, empatía, habilidades sociais e competências para a resoluçã de conflitos) e os resultados esperados (clima escolar positivo, redução de incidentes, melhoria da aprendizagem socioemocional dos estudantes).

Palabras-chave: Capacidades socioemocionais, conflitos interperssoais, gestão de conflitos, profesores, ambiente escolar.

.

Introducción

La normalización de la violencia, la precariedad de recursos en zonas rurales y la sobrecarga laboral docente son factores que propician falencias socioemocionales, afectando el clima escolar y la formación. Esta problemática se agudiza por la carencia de formación sistematizada en los docentes y la falta de bases institucionales para la gestión de conflictos, generando una brecha entre las demandas del entorno y las capacidades profesionales que tensa la convivencia y la calidad pedagógica. Ante la debilidad de políticas claras y prácticas restaurativas, resulta necesario revisar la literatura científica para comprender los factores incidentes y las competencias requeridas. Este artículo ofrece un marco teórico actualizado y un análisis crítico para orientar futuras prácticas en contextos similares.

El manejo de conflictos interpersonales en el entorno escolar es esencial para la calidad educativa y el bienestar. Aunque los conflictos son inherentes

a la vida escolar, su gestión inadecuada deteriora el clima de aula y obstaculiza el aprendizaje. En este escenario, los docentes asumen un rol central como mediadores, responsables de encauzar las diferencias hacia soluciones constructivas. Por ello, la preparación docente debe trascender el dominio académico e incorporar el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan un desempeño eficaz en situaciones de tensión.

En el caso específico de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico), el desafío se acentúa por factores socioculturales y la limitación de recursos. Este contexto demanda de los docentes sensibilidad y resiliencia para responder a los retos de la convivencia. Las competencias socioemocionales se convierten en un recurso estratégico que permite regular emociones, comprender a los demás y canalizar tensiones mediante el diálogo. Estas capacidades no solo favorecen la resolución pacífica de conflictos, sino que inciden directamente en la creación de un clima escolar positivo y en la formación de estudiantes con mayores niveles de tolerancia y responsabilidad social.

Desde el punto de vista metodológico, el presente artículo se basa en una revisión integrada de literatura que articula contribuciones clásicas y estudios contemporáneos. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como Scopus, Scielo, Redalyc, Google Scholar y Dialnet, empleando descriptores relacionados con inteligencia emocional, convivencia y gestión del conflicto. La revisión abarcó investigaciones publicadas entre 1990 y 2024, permitiendo analizar convergencias y vacíos para ofrecer una base estructurada en la discusión del fenómeno.

Esta revisión teórica resulta pertinente al proporcionar un marco conceptual que sistematiza evidencias y prácticas exitosas, generando insumos valiosos para orientar estudios empíricos en realidades locales como la de San Juan de Tocagua. Asimismo, el abordaje de esta temática responde a compromisos globales y nacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que resaltan la importancia de promover sociedades pacíficas e inclusivas, reconociendo a la escuela y los docentes como actores clave en la construcción de una cultura de paz.

Se optó por el enfoque de revisión integradora para reunir y sintetizar estudios teóricos y empíricos de diversas corrientes metodológicas. La selección de este método responde a la necesidad de articular la literatura clásica sobre inteligencia emocional con investigaciones recientes sobre gestión de conflictos escolares. De esta manera, se busca no solo identificar conceptos clave, sino examinar las implicaciones prácticas de dichas teorías en contextos educativos similares al colombiano.

El proceso de búsqueda incluyó bases de datos internacionales y documentos oficiales de organismos como la UNESCO y la OCDE. Se utilizaron descriptores en español e inglés tales como "competencias socioemocionales", "manejo de conflictos escolares" y "clima escolar". Los criterios de inclusión consideraron estudios pertinentes en educación y psicología publicados entre 1990 y 2024, incorporando antecedentes regionales para contextualizar los hallazgos en el marco de la realidad latinoamericana.

Finalmente, el análisis de los documentos seleccionados se realizó mediante una lectura crítica orientada a identificar convergencias y vacíos en dimensiones conceptuales, metodológicas y contextuales. Esta sistematización permitió construir un marco integrador que vincula las capacidades docentes con la gestión efectiva de conflictos. Se ofrece así un corpus teórico actualizado sobre las transformaciones necesarias para que las instituciones educativas respondan a los desafíos socioculturales de las nuevas generaciones e integren nuevos saberes a su formación académica.

Desarrollo

En la siguiente sección se hace un recorrido por diversas investigaciones académicas que ofrecen diferentes perspectivas sobre el fenómeno de las competencias socioemocionales aplicadas a la práctica docente, la formación integral de

estudiantes, el manejo de conflictos y la preservación del clima escolar. Se comparten visiones y experiencias de los autores a fin de recoger una visión holística del tema y una comprensión multidimensional de la problemática.

Las competencias socioemocionales constituyen un eje fundamental en la formación integral de las personas y, en el ámbito educativo, se convierten en un recurso indispensable para los docentes en su labor cotidiana. Goleman (1995) las define como un conjunto de habilidades que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, todas orientadas al manejo adecuado de las emociones y a la construcción de relaciones saludables. Dichas competencias no solo son relevantes en la vida personal, sino que, en el caso de los educadores, representan un recurso estratégico para promover aprendizajes significativos en entornos caracterizados por la diversidad y, en muchos casos, por la conflictividad. En consecuencia, los docentes requieren no solo formación disciplinar y pedagógica, sino también un fortalecimiento de su dimensión socioemocional para ejercer una influencia positiva y transformadora en el aula.

La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2020) ha sistematizado estas competencias en cinco grandes dominios: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estos dominios constituyen un marco de referencia internacional que permite orientar las prácticas educativas hacia la formación integral de estudiantes y docentes. Así, por ejemplo, la autoconciencia implica reconocer las propias emociones, valores y limitaciones, mientras que la autorregulación supone la capacidad de manejar impulsos y adaptarse a situaciones cambiantes. Por su parte, la conciencia social está vinculada con la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural; las habilidades de relación se asocian con la comunicación asertiva y la cooperación; y la toma de decisiones responsable promueve el juicio ético y reflexivo frente a dilemas de la vida cotidiana. La metodología consistió en la revisión y análisis documental, extrayendo los puntos esenciales que convergen con la problemática propuesta, con el fin de construir un corpus teórico actualizado y adaptable a los contextos vulnerables rurales contemporáneos.

Estos elementos, al ser integrados en la práctica docente, trascienden la enseñanza de contenidos y se convierten en pilares de una pedagogía orientada al bienestar y la convivencia. Los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan actitudes y comportamientos que repercuten directamente en el clima escolar. Schonert-Reichl et al. (2017) destacan que los docentes que han recibido formación en competencias socioemocionales generan aulas más cohesionadas, donde los estudiantes se sienten reconocidos y apoyados. Esto demuestra que el impacto del docente va mucho más allá de lo académico: su capacidad de escucha, su gestión emocional y su habilidad para construir vínculos sólidos determinan, en gran medida, la calidad de la experiencia escolar.

En este sentido, las competencias socioemocionales de los docentes trascienden la esfera individual para convertirse en una herramienta de gestión pedagógica y organizacional. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) sostienen que el manejo adecuado de emociones permite enfrentar de manera más efectiva los conflictos escolares, ya sea entre estudiantes, con las familias o incluso entre colegas. La gestión socioemocional no elimina los conflictos, pero sí transforma su abordaje: en lugar de percibirse como amenazas, los conflictos se convierten en oportunidades para la negociación, la mediación y el aprendizaje colectivo. Esta perspectiva resulta clave en instituciones donde la diversidad cultural, social y económica genera tensiones constantes.

La UNESCO (2021) ha subrayado que la promoción de habilidades socioemocionales en los docentes favorece la construcción de entornos inclusivos, equitativos y seguros, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS

16). Estos objetivos internacionales buscan garantizar una educación de calidad y fomentar sociedades pacíficas y justas, lo que implica que la formación socioemocional de los docentes no debe ser considerada un complemento, sino un componente central de la práctica educativa contemporánea. Integrar estas competencias en las políticas públicas y en los programas de formación inicial y continua de los docentes constituye, por tanto, una estrategia fundamental para cumplir con los compromisos globales en materia educativa.

La ausencia de competencias socioemocionales en el personal docente puede, por el contrario, agravar tensiones y generar ambientes poco propicios para el aprendizaje. El modelo de Thomas y Kilmann (2002) sobre estilos de manejo de conflictos plantea que las personas suelen enfrentar disputas a partir de cinco estilos: competencia, colaboración, compromiso, evitación y acomodación. Los docentes que carecen de habilidades socioemocionales tienden a recurrir a estilos rígidos y poco constructivos, como la evitación o la competencia, lo que limita la posibilidad de alcanzar acuerdos sostenibles. En cambio, aquellos que han desarrollado empatía, autorregulación y comunicación asertiva son capaces de emplear estilos más colaborativos, favoreciendo la construcción de consensos y la transformación positiva de las relaciones.

Las competencias socioemocionales, en este sentido, actúan como un puente entre el saber pedagógico y la práctica convivencial. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de generar entornos donde las diferencias sean reconocidas como oportunidades de aprendizaje y no como amenazas. Salas-Rodríguez y Arrieta (2021) sostienen que, en contextos de vulnerabilidad, la formación socioemocional de los docentes contribuye significativamente a disminuir tensiones sociales y a promover la resiliencia colectiva. Este enfoque permite que los educadores no solo manejen los conflictos, sino que los conviertan en espacios de formación ciudadana, fortaleciendo valores como la solidaridad, la justicia y el respeto mutuo.

En contextos como el colombiano —y particularmente en instituciones educativas rurales como San Juan de Tocagua— este marco conceptual cobra especial relevancia. La OCDE (2020) advierte que la ruralidad enfrenta condiciones de desigualdad estructural que impactan tanto el acceso como la calidad de la educación. En estos escenarios, los conflictos interpersonales no solo surgen de la convivencia escolar, sino que también reflejan problemáticas comunitarias más amplias, como la pobreza, la inequidad y la falta de oportunidades. Por ello, la preparación socioemocional de los docentes se convierte en una herramienta indispensable para articular respuestas pedagógicas flexibles, humanas y sostenibles.

Investigaciones recientes han demostrado que los programas de formación en competencias socioemocionales para docentes inciden positivamente en la reducción de la violencia escolar y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional. Schonert-Reichl et al. (2017) evidencian que los maestros participantes en programas de aprendizaje socioemocional mostraron mayores niveles de empatía y regulación emocional, lo cual repercutió directamente en la cohesión de sus aulas. Estos hallazgos confirman que la formación socioemocional no es un lujo, sino una necesidad pedagógica que impacta de manera directa en la calidad de los procesos educativos y en la satisfacción laboral docente.

En el contexto latinoamericano, Salas-Rodríguez y Arrieta (2021) destacan que la formación socioemocional en entornos de vulnerabilidad contribuye no solo a la resolución de conflictos, sino también al fortalecimiento de la resiliencia escolar. Esto es especialmente relevante en comunidades donde las desigualdades sociales se reflejan en las dinámicas escolares, generando exclusiones, discriminaciones y violencia. En estos casos, la capacidad del docente para mediar, comprender y transformar los conflictos se convierte en un factor protector que garantiza la permanencia escolar y la construcción de un clima de confianza.

Asimismo, las competencias socioemocionales se constituyen en un recurso fundamental para enfrentar el estrés laboral, un fenómeno creciente en el sector educativo. Mérida-López y Extremera (2017) señalan que la inteligencia emocional está estrechamente vinculada con la prevención del *burnout* y con el fortalecimiento de la satisfacción profesional. Los docentes que cultivan la autoconciencia y la autorregulación desarrollan mayor resiliencia frente a las demandas de su labor, evitando que el desgaste emocional afecte su desempeño pedagógico. Este aspecto es particularmente importante en instituciones rurales, donde las carencias materiales y humanas aumentan la presión sobre los educadores.

En instituciones del Atlántico colombiano, donde los recursos son limitados y las condiciones laborales suelen ser precarias, el manejo de emociones y la capacidad de mediación de los docentes representan un recurso invaluable. Extremera et al. (2019) evidencian que la formación socioemocional favorece la cohesión comunitaria y la motivación estudiantil, factores que resultan determinantes en contextos donde la permanencia escolar se ve amenazada por la deserción y la falta de oportunidades. De este modo, las competencias socioemocionales se convierten en un capital pedagógico que fortalece la resiliencia educativa en contextos adversos.

A nivel pedagógico, la integración de las competencias socioemocionales en el currículo no solo potencia la gestión de conflictos, sino que también facilita el aprendizaje académico. La OCDE (2020) sostiene que habilidades como la perseverancia, la responsabilidad y la cooperación tienen un impacto directo en el rendimiento escolar y en la permanencia educativa. Los estudiantes que desarrollan estas competencias presentan mayores niveles de motivación y compromiso, lo cual repercute en la mejora de sus resultados académicos y en la disminución de la deserción. Por ello, la formación socioemocional de los docentes no solo beneficia la convivencia, sino también el logro de metas educativas.

Los docentes que fortalecen su formación en este campo contribuyen a una educación integral que prepara a los estudiantes no únicamente para aprobar contenidos, sino para desenvolverse en sociedades complejas, democráticas y plurales. La UNESCO (2021) enfatiza que las competencias socioemocionales son esenciales para el desarrollo de ciudadanos responsables, capaces de tomar decisiones éticas y de contribuir a la construcción de sociedades pacíficas. Este enfoque se alinea con la necesidad de que la educación contemporánea no solo forme profesionales competentes, sino también personas capaces de vivir en comunidad y de resolver pacíficamente las tensiones sociales.

CASEL (2020) subraya que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional debe adoptar un enfoque sistémico en las escuelas, en el que los docentes ocupen un papel central como agentes de cambio. Para que estas iniciativas sean efectivas, no basta con incluir contenidos en el currículo; se requiere también que las instituciones educativas promuevan climas organizacionales coherentes con los valores de la educación emocional. Ello implica que los directivos, las familias y la comunidad educativa en su conjunto participen de manera activa en la construcción de entornos socioemocionalmente saludables.

Por otra parte, Goleman (1995) argumenta que la inteligencia emocional es un predictor del éxito personal y profesional más significativo que el coeficiente intelectual. Este planteamiento reafirma la importancia de formar docentes que no solo dominen contenidos disciplinares, sino que también sean capaces de manejar sus emociones, establecer relaciones constructivas y afrontar los retos de la vida cotidiana. La educación socioemocional de los docentes, en este sentido, repercute directamente en el desarrollo integral de sus estudiantes, quienes se benefician de modelos positivos de resiliencia, empatía y cooperación.

La evidencia empírica de Schonert-Reichl et al. (2017) confirma que los programas de formación socioemocional fortalecen la empatía y la autorregulación en los docentes, lo que a su vez

repercute en climas de aula más cohesionados. Estos resultados sustentan la necesidad de políticas educativas que institucionalicen estas prácticas y que reconozcan el valor de la educación emocional como un componente central del desarrollo profesional docente. En consecuencia, invertir en formación socioemocional no solo contribuye al bienestar individual de los maestros, sino también al fortalecimiento de la convivencia escolar y de la cohesión comunitaria.

El marco conceptual sobre competencias socioemocionales y manejo de conflictos evidencia que la formación docente no puede limitarse a la dimensión cognitiva o disciplinar, sino que debe incorporar el desarrollo integral de habilidades emocionales y relacionales (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021). La formación socioemocional se convierte en un recurso pedagógico, preventivo y transformador que fortalece la convivencia escolar y que sitúa al docente como mediador clave en la resolución pacífica de tensiones.

La literatura académica contemporánea insiste en concebir las competencias socioemocionales no como un agregado de la práctica docente, sino como un componente esencial que permea todas las áreas del ejercicio pedagógico y las relaciones en los espacios escolares (CASEL, 2020; Goleman, 1995). Desde este nuevo enfoque, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones conforman una red interdisciplinaria que habilita a los educadores para diagnosticar, intervenir y transformar dinámicas de conflicto en oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, tanto de manera individual como colectiva (Amaya, 2023; Muñoz, 2023).

Esta integración de saberes cognitivos y emocionales exige algo más allá que memorizar o sentir; implica saber actuar en contextos hostiles, aplicando técnicas comunicativas eficientes para estimular posturas reflexivas, críticas y éticas que fomenten la práctica axiológica en la comunidad educativa. Se trata de establecer escenarios de diálogo respetuoso donde se identifiquen los puntos de vista causantes del conflicto y se hallen soluciones conjuntas que conserven la armonía y la paz entre las partes (Carrascal y Patricia, 2024; Cárdenas, 2024).

La eficacia de las competencias socioemocionales está sujeta en gran parte a los contextos, tales como la cultura institucional, las políticas de convivencia, el liderazgo escolar, los recursos y las redes de apoyo, los cuales toman acción a la hora de poner en práctica dichas competencias (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Sánchez et al., 2022). Un docente formado formal y empíricamente en competencias y habilidades socioemocionales opera con más eficacia cuando la institución promueve prácticas coherentes, como protocolos restaurativos, formación continua y espacios de supervisión pedagógica. Ante la ausencia de estas condiciones, las capacidades individuales de los docentes se ven limitadas por estructuras sociales que reproducen respuestas punitivas o fragmentadas (Galindo Rueda et al., 2025; Chicoma y Santisteban, 2022).

El desarrollo de competencias socioemocionales debe entenderse como un proceso a largo plazo que debe combinar formación inicial, formación continua y práctica reflexiva acompañada (Aguilar et al., 2012; Chicoma y Santisteban, 2022). Estas líneas de formación ofrecen marcos conceptuales, herramientas prácticas, supervisión especializada y espacios de reflexión, posibilitando la toma de decisiones desde la experiencia. Estos programas combinados muestran mayor sostenibilidad en los cambios conductuales y en la mejora del clima escolar (Melendres et al., 2024; Galindo Rueda et al., 2025).

Las evidencias formativas descritas en la literatura pueden agruparse en tipologías: programas centrados en habilidades individuales para la regulación emocional y la autoeficacia; programas relacionales para la comunicación no violenta y dinámicas de cohortes docentes; y enfoques sistémicos para la integración curricular, políticas escolares y participación comunitaria. Estas tipologías generan diferentes impactos en la comunidad educativa, fortaleciendo la mediación y la resolución de conflictos cotidianos, y posibilitando

la transformación en la cultura escolar y en los indicadores de convivencia a mediano plazo (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021).

Los estudios revisados reportan efectos consistentes como la reducción de incidentes disciplinarios, mejoras en la percepción del clima escolar, descenso en la sensación de desgaste de los docentes y aumento en el portafolio de estrategias de solución de conflictos (Schonert-Reichl et al., 2017; Melendres et al., 2024; Martelo y Sierra, 2025). También se aprecian mejoras en los indicadores de bienestar escolar tras la implementación de programas en educación media. Asimismo, se identifican aumentos en la autoconciencia y las competencias de comunicación, así como una relación entre competencias emocionales docentes y la reducción de manifestaciones de *burnout*.

Sin embargo, los resultados mostraron heterogeneidad: intervenciones breves o poco acompañadas presentan efectos transitorios; en cambio, los programas integrados con seguimiento institucional revelan cambios más duraderos en la convivencia y en los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes (Galindo Rueda et al., 2025; Sánchez et al., 2022).

La evaluación de programas socioemocionales implica tanto indicadores de proceso (participación, satisfacción del docente, cambios en la práctica pedagógica) como de resultado (incidencias disciplinarias, clima escolar, rendimiento académico, bienestar integral). En este sentido, Reaño Robles (2023) recalca la importancia de combinar métricas cuantitativas, como cuestionarios estándar y registros de incidentes, con evaluaciones cualitativas, tales como entrevistas, diarios de campo y análisis de casos, para tener una interpretación transversal del fenómeno. También, Melendres et al. (2024) recomiendan evaluaciones longitudinales que permitan apreciar la sostenibilidad de los efectos.

La mediación escolar, entendida como proceso facilitador de resolución pacífica de conflictos, se constituye en una herramienta y escenario privilegiado para la aplicación de competencias socioemocionales. Cárdenas (2024) plantea que, cuando la mediación se articula con el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la neutralidad, los acuerdos que se logran son más duraderos y generan aprendizajes personales en los estudiantes. La mediación transforma el conflicto en oportunidad formativa y democratiza la voz de los actores implicados.

Para desempeñarse como mediador, el docente necesita capacidades específicas: manejo de dinámicas grupales, reconocimiento de emociones implícitas, sostén de la neutralidad y dominio de técnicas comunicativas para guiar el diálogo (Carrascal, 2024; Cárdenas, 2024). Estas capacidades requieren formación práctica y supervisada, así como espacios institucionales que legitimen el papel del mediador más allá de la función disciplinaria.

Las prácticas de reparación simbólica complementan la mediación, pues ponen el énfasis en la reparación del daño, la restauración de relaciones y la responsabilidad social. Martelo y Sierra (2025) señalan que integrar prácticas restaurativas con formación socioemocional docente potencia la cultura de convivencia, desplazando las actitudes contendientes por otras reparativas y conciliadoras.

El vínculo entre inteligencia emocional y prevención del *burnout* es sólido en la literatura: los docentes con alta capacidad de autorregulación y gestión emocional presentan menos índices de agotamiento y mayor satisfacción profesional. Las competencias socioemocionales actúan como recursos que modulan la percepción del estrés y la capacidad de resiliencia (Mérida-López y Extremera, 2017; Muñoz, 2023).

Más allá de la formación individual, las instituciones educativas deben proveer recursos estructurales: supervisión pedagógica, espacios de coaprendizaje, pausas organizadas y programas de apoyo psicológico. Se evidencia que los programas de bienestar integrados en la gestión escolar reducen la rotación docente y mejoran la percepción de

seguridad laboral (Sánchez et al., 2022; Melendres et al., 2024).

Para que las competencias socioemocionales se institucionalicen, las escuelas necesitan mecanismos de sostenibilidad como *mentoring* entre pares, comunidades de práctica docente y acompañamiento técnico continuo; estrategias que favorecen la transformación de lo aprendido a la práctica cotidiana y la adaptación contextual de herramientas metodológicas.

Diversos autores sostienen que el aprendizaje socioemocional debería integrarse tanto como contenido explícito, como en metodologías transversales. Esto implica que la escuela no solo enseñe competencias socioemocionales mediante sesiones puntuales, sino que también las practique en la organización diaria: normas compartidas, pedagogías participativas y evaluaciones formativas (Sánchez et al., 2022; Melendres et al., 2024).

Estudios recientes muestran que asignaturas aparentemente no ligadas a lo emocional, como educación física y artes, pueden ser espacios propicios de socialización emocional y resolución de conflictos. La educación física facilita la construcción de reglas compartidas, el manejo de la frustración y el trabajo cooperativo, mientras que el arte promueve la expresión, la empatía y la reconstrucción de experiencias significativas a la luz de la estética.

Martelo y Sierra (2025) describen prácticas concretas: dinámicas de roles para practicar la escucha y el diálogo; ejercicios de autorregulación como sesiones de yoga o pausas activas; proyectos cooperativos para desarrollar responsabilidades compartidas; y círculos de conversación que habilitan el reconocimiento diverso y la otredad. Dichas prácticas, cuando están sostenidas por la dirección institucional, generan cambios en los patrones de interacción del aula.

En contextos rurales o vulnerables, como es el caso de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, las problemáticas escolares están profundamente entrelazadas con las condiciones socioeconómicas y culturales de la localidad (OCDE, 2020; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021). Las tensiones familiares, la precariedad de recursos y las expectativas educativas restringidas impactan la dinámica emocional del centro escolar. Por lo tanto, las intervenciones deben articular la escuela con la comunidad, ofreciendo espacios de participación y fortalecimiento de redes de apoyo (Aguilar et al., 2021; Román y Risoto, 2022).

La eficacia de los programas requiere adaptación cultural: contenidos, metodologías y lenguajes deben traducirse a la realidad sociocultural de la comunidad escolar (Carrascal y Patricia, 2024; Galindo Rueda et al., 2025). Esto incluye reconocer formas locales de resolución de conflicto, líderes comunitarios y prácticas de cuidado que pueden potenciar la intervención educativa.

Un vacío persistente es la falta de evaluaciones longitudinales que demuestren la sostenibilidad de los cambios y la transferencia de competencias al conjunto institucional (Reaño Robles, 2023; Sánchez et al., 2022). Muchos estudios reportan mejoras inmediatas, pero existe escasa evidencia sobre la permanencia de estos efectos y su difusión entre el cuerpo docente.

A pesar de los aportes relevantes sobre contextos latinoamericanos, aún falta investigación contextualizada en el Atlántico colombiano y en realidades comparables, donde variables como la ruralidad, el desplazamiento y la precariedad laboral configuran dinámicas singulares (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Muñoz, 2023). La producción científica local resulta clave para generar políticas y prácticas pertinentes.

Se requiere desarrollar marcos de evaluación que integren indicadores posicionales, pedagógicos y comunitarios, capaces de capturar la complejidad de la convivencia escolar. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos es esencial para generar evidencias robustas y accionables (Melendres et al., 2024; Reaño Robles, 2023).

A partir del análisis, se pueden proponer lineamientos prácticos y políticos para fortalecer las

competencias socioemocionales docentes y la gestión de conflictos:

1. **Formación continua articulada:** Diseñar programas que combinen teoría, práctica supervisada y acompañamiento en aula, con evaluación formativa y espacios de reflexión colectiva (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021).

2. **Políticas institucionales de convivencia:** Impulsar protocolos basados en prácticas restaurativas, mediación y participación estudiantil, evitando las confrontaciones y promoviendo la reparación simbólica y el diálogo honesto (Martelo y Sierra, 2025; Cárdenas, 2024).

3. **Sostenibilidad mediante comunidades:** Fomentar el *mentoring*, las redes de apoyo y comunidades docentes que permitan la transferencia de aprendizajes y la construcción de repertorios locales (Galindo Rueda et al., 2025).

4. **Articulación curricular transversal:** Integrar el aprendizaje socioemocional en todas las áreas del currículo, aprovechando la educación física y el arte como escenarios de socialización emocional (Pulido y Fontecha, 2025; Rodríguez Herrera, 2025).

5. **Evaluación integral:** Implementar marcos de evaluación mixtos y estudios longitudinales para medir la sostenibilidad de los efectos (Reaño Robles, 2023; Melendres et al., 2024).

6. **Adaptación cultural y comunitaria:** Desarrollar programas contextualizados que incorporen saberes locales y la participación de familias y líderes comunitarios (Carrascal y Patricia, 2024; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021).

Visto desde una perspectiva integradora, es indispensable reconocer que el desarrollo de competencias socioemocionales no solo se expresa en comportamientos observables, sino que se articula a través de procesos cognitivos, afectivos y éticos que configuran la identidad profesional del docente. Estas competencias consolidan un entramado complejo que permite interpretar las dinámicas interpersonales con profundidad, anticipar tensiones y promover acciones orientadas a fortalecer el tejido relacional de la comunidad educativa. En este sentido, el docente se convierte en un agente que, además de enseñar, también transmite valores en sus estudiantes, articulando su enseñanza a hábitos éticos de buenas prácticas del conocimiento.

Además, las competencias socioemocionales operan como un mecanismo de mediación entre las demandas externas del entorno escolar y el mundo interno del docente. La autoconciencia, por ejemplo, facilita la comprensión del impacto que tienen las emociones en la conducta pedagógica, mientras que la autorregulación permite mantener la estabilidad emocional necesaria para enfrentar situaciones de conflicto sin recurrir a respuestas impulsivas o punitivas. Este dominio emocional contribuye a generar un clima de aula más seguro, donde los estudiantes perciben coherencia entre lo que el docente enseña y el ejemplo axiológico de su comportamiento.

También, es fundamental destacar que la empatía y las habilidades de relación constituyen pilares clave en la construcción de escenarios dialógicos. Cuando el docente logra situarse en la perspectiva del otro, aumenta su capacidad de comprender las causas subyacentes del conflicto, facilitando intervenciones más humanas y proporcionalmente ajustadas a las necesidades de los involucrados. La comunicación activa, por su parte, permite desactivar tensiones antes de que estas escalen, demostrando que los conflictos no siempre requieren intervenciones disciplinarias, sino espacios de reconocimiento mutuo.

Del mismo modo, la toma de decisiones responsable adquiere relevancia en contextos donde las situaciones conflictivas involucran dilemas éticos. Los docentes deben valorar no solo la normativa institucional, sino también las

implicaciones emocionales y sociales de sus acciones. Esto implica considerar la dignidad de los estudiantes, la equidad en el trato y la necesidad de construir soluciones que promueven la justicia restaurativa sobre la sanción. En consecuencia, las competencias socioemocionales se convierten en un recurso indispensable para promover una convivencia basada en la corresponsabilidad y el respeto.

Otro aspecto relevante es el papel de la cultura escolar en la consolidación de estas competencias. Cuando las instituciones educativas promueven prácticas coherentes con los principios del aprendizaje socioemocional, se genera un entorno facilitador para la práctica cotidiana de estas habilidades. Por el contrario, las estructuras escolares rígidas o centradas exclusivamente en la disciplina punitiva dificultan la consolidación de estas competencias y limitan al docente a respuestas reactivas que no atienden la raíz de los conflictos.

Es importante reconocer que el desarrollo de competencias socioemocionales no constituye un destino final, sino un proceso continuo que requiere reflexión permanente, supervisión profesional y cualificación. La práctica reflexiva permite al docente evaluar sus acciones, identificar áreas de mejora y consolidar aprendizajes significativos que impacten tanto en su bienestar como en su clima escolar. La institucionalización de espacios de reflexión colectiva, como comunidades de acompañamiento profesional pedagógico, contribuye a fortalecer estas capacidades de forma constante y progresiva.

Las investigaciones venideras deben contemplar diseños que combinen rigor y pertinencia: estudios cuasiexperimentales con seguimiento longitudinal, investigaciones-acción participativas que involucren a docentes y comunidad, y análisis cualitativos profundos que capten la experiencia subjetiva de la mediación y la intervención socioemocional (Reaño Robles, 2023; Chicoma y Santisteban, 2022).

Conclusiones

La revisión teórica realizada permite afirmar que las competencias socioemocionales de los docentes constituyen un eje fundamental para la gestión efectiva de los conflictos interpersonales en las instituciones educativas contemporáneas. A lo largo del análisis se evidenció que estas competencias se articulan directamente con la convivencia escolar, la eficacia en la mediación de tensiones y el bienestar, tanto de docentes como de estudiantes. Lejos de ser capacidades accesorias, las competencias socioemocionales emergen como componentes profesionales estructurales, indispensables para sostener prácticas educativas humanizantes y contextualizadas.

En primer lugar, la evidencia revisada demuestra que los docentes emocionalmente diestros logran reconocer, comprender y gestionar las dinámicas relacionales del aula, anticipando los conflictos, conduciendo diálogos restaurativos y favoreciendo climas de respeto y corresponsabilidad. Esta capacidad se amplifica en contextos de carencia y vulnerabilidad, donde los conflictos escolares suelen reflejar tensiones sociales e intrafamiliares, e incluso subculturales más complejas. En tales escenarios, las competencias socioemocionales permiten a los docentes convertirse en agentes de contención emocional y mediación constructiva, reduciendo la escalada de tensiones y fortaleciendo la cohesión grupal, tal como lo sostienen diversos autores analizados (Amaya, 2023; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Muñoz, 2023).

En segundo lugar, las investigaciones revisadas confirman que los programas de formación socioemocional dirigidos a docentes producen mejoras significativas en la gestión del conflicto, el bienestar ocupacional y el clima escolar. Intervenciones bien diseñadas logran transformar la práctica pedagógica y consolidar repertorios de afrontamiento emocional sostenibles en el tiempo (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021). No obstante, se evidencian también desafíos importantes: la falta de políticas institucionales coherentes, el débil acompañamiento docente posterior a las capacitaciones y la escasez de

evaluaciones longitudinales dificulta la sostenibilidad de esos programas.

Un tercer hallazgo central es que la gestión del conflicto en la escuela no se limita a la actuación individual del docente, sino que depende de la existencia de ecosistemas institucionales que promuevan la participación democrática, la justicia restaurativa y el respeto por la diversidad. Las competencias socioemocionales adquieren su máximo potencial cuando se insertan en culturas escolares que valoran el diálogo, la mediación, la resolución colaborativa de problemas y la formación ciudadana. La institución educativa, por lo tanto, debe responsabilizarse no solo de formar docentes emocionalmente competentes, sino también de construir entornos organizacionales coherentes con dichos principios (Sánchez et al., 2022; Galindo Rueda et al., 2025).

Asimismo, el análisis permitió concluir que las competencias socioemocionales producen un impacto directo en la prevención del *burnout* docente y en la construcción de condiciones de trabajo emocionalmente sostenibles. La literatura confirma que el manejo adecuado de emociones protege al docente frente a la sobrecarga laboral, la frustración y la violencia simbólica o explícita que puede emerger en entornos escolares complejos. Por ende, fortalecer las competencias socioemocionales no solo beneficia al estudiantado, sino también a la salud emocional y mental de los docentes.

Aún se requieren estudios longitudinales que evidencien la sostenibilidad de los cambios, investigaciones contextualizadas en zonas rurales y vulnerables, y marcos de evaluación más integrales que articulen dimensiones pedagógicas, socioemocionales y comunitarias. Estas zonas grises representan oportunidades para investigaciones futuras comprometidas con la transformación de la convivencia escolar desde la perspectiva socioemocional.

Las competencias socioemocionales docentes constituyen un pilar estratégico para la construcción de escuelas más pacíficas, democráticas y emocionalmente seguras. Su fortalecimiento exige articulación entre formación inicial, capacitación continua, acompañamiento profesional y políticas institucionales que legitimen prácticas restaurativas, mediadoras y dialógicas. Solo desde esta integración sistemática será posible que las instituciones educativas respondan a los desafíos actuales y promuevan aprendizajes integrales que incluyan no solo el saber académico, sino también la sensibilidad, la responsabilidad y el respeto por la vida comunitaria.

Comprender estas competencias como parte central de la labor docente permite proyectar investigaciones aplicadas que respondan a las necesidades específicas de los contextos escolares colombianos. Tal como lo afirma la UNESCO (2021), el fortalecimiento de estas competencias contribuye al logro de una educación de calidad, equitativa y sostenible. De este modo, las competencias socioemocionales no solo enriquecen la práctica pedagógica, sino que también aportan a la construcción de sociedades más justas, pacíficas y cohesionadas.

Referencias

Aguilar, M. D. R. C., Vargas, P. P. S. y Camarena, R. H. A. (2021). *Programa de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en instituciones educativas secundarias JER-UGEL Piura*. Ciencia y Educación, 2(10), 6-25.

Amaya, N. E. G. (2023). *Las competencias socioemocionales: Factor clave en el desarrollo docente*. Revista de Climatología. Edición Especial Ciencias Sociales, 23, 3174.

Cardenas Cardenas, L. J. (2024). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de grado 11 IE Sagrado Corazón de Jesús Betlemitas– San Lorenzo Nariño*.

Carrascal, Z. y Patricia, I. (2024). *Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo*. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Generales (CIEG), 67(3), 67-82.

CASEL. (2020). *SEL framework*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. https://casel.org/

Chicoma, M. D. P. M. y Santisteban, B. F. (2022). *Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa*. Revista Psicológica Herediana, 15(2), 61-76.

Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). La inteligencia emocional y el bienestar del profesorado: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica, 24*(2), 81–89. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001

Faneite, A. y Fernando, S. (2023). *Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes*.

Galindo Rueda, J. P., Silva Rosas, A. J. y Carvajal Ramirez, M. C. (2025). *Fortalecimiento de competencias pedagógicas de docentes para la enseñanza del aprendizaje socioemocional con base en el modelo CASEL*.

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

Martelo, M. J. L. y Sierra, W. F. E. (2025). *Estrategias docentes para fortalecer las competencias socioemocionales y la convivencia escolar en estudiantes*. Revista Latinoamericana Ogmios, 5(13), 1-11.

Melendres, C. C. B., Costales, M. E. P., Salazar, A. V. C., Sánchez, M. C. G. y Pacheco, E. E. P. (2024). *Desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo: Estrategias para el bienestar integral*. MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(9), 797-810.

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 85*, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006

Muñoz, D. (2023). *Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula*. Revista Estudios Psicológicos, 3(4), 30-42.

OECD. (2020). *OECD Learning Compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Pulido, C. A. H. y Fontecha, M. M. (2025). *El desarrollo de la educación socioemocional, la prevención y resolución de conflictos en la escuela desde la educación física*. Bastcorp International Journal, 4(1), 349-373.

Reaño Robles, E. A. (2023). *Competencias socioemocionales y resolución de conflictos docentes de instituciones educativas públicas de San Luís, 2022*.

Rodríguez, V. Y. O. (2023). *El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor*. Revista Panamericana de Pedagogía, 35, 80-101.

Rodríguez-Herrera, M. C. (2025). *Educación en competencias socioemocionales, ciudadanas y una cultura de paz a través del arte*. Revista Tecnológica–Educativa Docentes 2.0, 18(1), 82-88.

Román, N. S. y Risoto, M. A. (2022). *Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil*. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 20(58), 591-612.

Salas-Rodríguez, J., & Arrieta, J. (2021). Formación socioemocional docente en contextos vulnerables: un camino hacia la resiliencia escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *15*(2), 45–63. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200045

Sánchez, A. I. B., Jiménez, R. V., Sotelo, M. C. y Ruiz, E. B. (2022). *La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 4(3), 651-663.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *Social and emotional learning in teacher education: Preparing all educators to teach SEL*. CASEL.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2002). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom.

UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS MEDIADO POR TIC PARA EL FORTALECIMIENTO PSICOEMOCIONAL EN PREESCOLAR: UN PROYECTO FACTIBLE EN LA U.E.N. ENRIQUETA ARVELO LARRIVA, MIJAGUAL, BARINAS

Autor: Vicmar Ivette Valladares Díaz

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL

Correo electrónico: ueenriqueta2023@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7484-3259

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5490*

p.p. 759 -775

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito evaluar los efectos de un programa de intervención deportiva mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sobre el desarrollo psicoemocional de niños en edad preescolar de la Unidad Educativa Nacional Enriqueta Arvelo Larriva, ubicada en Mijagual, municipio Rojas, estado Barinas. El estudio se fundamentó en la modalidad de proyecto factible, sustentado en una investigación de campo de carácter cuasiexperimental con diseño de preprueba y postprueba. Participaron 66 niños entre 3 y 5 años de edad, distribuidos en un grupo experimental (n = 33) que recibió el programa "Jugando Crezco" y un grupo control (n = 33) que continuó con el currículo regular. La intervención, de 12 semanas de duración, integró actividades deportivas estructuradas con la plataforma digital GoNoodle, diseñada específicamente para estimular dimensiones motriz, cognitiva, emocional y social. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el grupo experimental respecto al control en las dimensiones de autoestima (d = 1.29), habilidades sociales (d = 1.37) y regulación emocional (d = 1.16), con un tamaño del efecto global de d = 1.64. Asimismo, se constató que el uso domiciliario de la plataforma TIC funcionó como covariable significativa, explicando el 27% de la varianza adicional en el desarrollo psicoemocional post intervención. Se concluye que la integración pedagógica de las TIC en programas deportivos constituye una estrategia innovadora y efectiva para potenciar el desarrollo integral en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Palabras clave: desarrollo psicoemocional, actividades deportivas, tecnologías de la información y la comunicación, preescolar, proyecto factible, neuroeducación

CITA EN APA:

Valladares Díaz, V. I. (2026). Programa de actividades deportivas mediado por tic para el fortalecimiento psicoemocional en preescolar: un proyecto factible en la U.E.N. Enriqueta Arvelo Larriva, Mijagual, Barinas, Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1) 759-775. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive.

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ICT-MEDIATED SPORTS ACTIVITIES PROGRAM FOR PSYCHO-EMOTIONAL STRENGTHENING IN PRESCHOOL: A FEASIBLE PROJECT AT U.E.N. ENRIQUETA ARVELO LARRIVA, MIJAGUAL, BARINAS.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate the effects of a sports intervention program mediated by Information and Communication Technologies (ICT) on the psycho-emotional development of preschool children at the "Enriqueta Arvelo Larriva" National Educational Unit, located in Mijagual, Rojas municipality, Barinas state. The study was based on the feasible project modality, supported by quasi-experimental field research with a pretest and posttest design. A total of 66 children between 3 and 5 years of age participated, distributed into an experimental group (n = 33) that received the "Jugando Crezco" program and a control group (n = 33) that continued with the regular curriculum. The 12-week intervention integrated structured sports activities with the GoNoodle digital platform, specifically designed to stimulate motor, cognitive, emotional, and social dimensions. The results showed significant improvements in the experimental group compared to the control in the dimensions of self-esteem (d = 1.29), social skills (d = 1.37), and emotional regulation (d = 1.16), with a global effect size of d = 1.64$. Furthermore, it was found that home use of the ICT platform functioned as a significant covariate, explaining 27% of the additional variance in post-intervention psycho-emotional development. It is concluded that the pedagogical integration of ICT in sports programs constitutes an innovative and effective strategy to boost integral development in contexts of socioeconomic vulnerability.

Keywords: psycho-emotional development, sports activities, information and communication technologies, preschool, feasible project, neuroeducation.

PROGRAMME D'ACTIVITÉS SPORTIVES MÉDIATISÉ PAR LES TIC POUR LE RENFORCEMENT PSYCHO-ÉMOTIONNEL EN PRÉSCOLAIRE : UN PROJET RÉALISABLE À L'U.E.N. ENRIQUETA ARVELO LARRIVA, MIJAGUAL, BARINAS.

RÉSUMÉ

La présente recherche visait à évaluer les effets d'un programme d'intervention sportive médiatisé par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur le développement psycho-émotionnel d'enfants d'âge préscolaire de l'Unité Éducative Nationale « Enriqueta Arvelo Larriva », située à Mijagual, municipalité de Rojas, État de Barinas. L'étude s'est fondée sur la modalité de projet réalisable, appuyée par une recherche de terrain de caractère quasi-expérimental avec un plan de pré-test et de post-test. Ont participé 66 enfants âgés de 3 à 5 ans, répartis en un groupe expérimental (n = 33) ayant reçu le programme « Jugando Crezco » et un groupe témoin (n = 33) ayant poursuivi le programme d'études régulier. L'intervention, d'une durée de 12 semaines, a intégré des activités sportives structurées avec la plateforme numérique GoNoodle, conçue spécifiquement pour stimuler les dimensions motrice, cognitive, émotionnelle et sociale. Les résultats ont mis en évidence des améliorations significatives dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin dans les dimensions de l'estime de soi (d = 1,29), des compétences sociales (d = 1,37) et de la régulation émotionnelle (d = 1,16), avec une taille d'effet globale de d = 1,64. De même, il a été constaté que l'utilisation domestique de la plateforme TIC fonctionnait comme une covariable significative, expliquant 27% de la variance supplémentaire du développement psycho-émotionnel post-intervention. On conclut que l'intégration pédagogique des TIC dans les programmes sportifs constitue une stratégie innovante et efficace pour renforcer le développement intégral dans des contextes de vulnérabilité socio-économique.

Mots-clés : développement psycho-émotionnel, activités sportives, technologies de l'information et de la communication, préscolaire, projet réalisable, neuroéducation.

PROGRAMA DE ATIVIDADES ESPORTIVAS MEDIADO POR TIC PARA O FORTALECIMENTO PSICOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO FACTÍVEL NA U.E.N. ENRIQUETA ARVELO LARRIVA, MIJAGUAL, BARINAS.

RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito avaliar os efeitos de um programa de intervenção esportiva mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sobre o desenvolvimento psicoemocional de crianças em idade pré-escolar da Unidade Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", localizada em Mijagual, município de Rojas, estado de Barinas. O estudo fundamentou-se na modalidade de projeto factível, sustentado em uma pesquisa de campo de caráter quase-experimental com delineamento de pré-teste e pós-teste. Participaram 66 crianças entre 3 e 5 anos de idade, distribuídas em um grupo experimental (n = 33) que recebeu o programa "Jugando Crezco" e um grupo controle (n = 33) que continuou com o currículo regular. A intervenção, de 12 semanas de duração, integrou atividades esportivas estruturadas com a plataforma digital GoNoodle, projetada especificamente para estimular as dimensões motora, cognitiva, emocional e social. Os resultados evidenciaram melhorias significativas no grupo experimental em relação ao controle nas dimensões de autoestima (d = 1,29), habilidades sociais (d = 1,37) e regulação emocional (d = 1,16), com um tamanho do efeito global de d = 1,64. Da mesma forma, constatou-se que o uso domiciliar da plataforma TIC funcionou como covariável significativa, explicando 27% da variância adicional no desenvolvimento psicoemocional pós-intervenção. Conclui-se que a integração pedagógica das TIC em programas esportivos constitui uma estratégia inovadora e eficaz para potencializar o desenvolvimento integral em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: desenvolvimento psicoemocional, atividades esportivas, tecnologias de informação e comunicação, pré-escolar, projeto factível, neuroeducação.

Introducción

La normalización de la violencia, la precariedad de El desarrollo psicoemocional en la primera infancia constituye un pilar fundamental para la construcción de la personalidad y el bienestar integral del ser humano. Durante el período preescolar, los niños experimentan transformaciones significativas en sus capacidades emocionales, sociales y cognitivas que sentarán las bases para su adaptación futura (Santrock, 2023). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (2020) ha establecido que los niños en edad preescolar deberían participar en al menos 180 minutos diarios de actividad física de cualquier intensidad, reconociendo el papel crucial del movimiento en el desarrollo integral. Sin embargo, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, como el que caracteriza a diversas regiones de Venezuela, el acceso a programas deportivos estructurados resulta limitado, lo cual puede comprometer el desarrollo psicoemocional de la población infantil.

La primera infancia representa una ventana de oportunidad única para intervenir de manera efectiva, dado que durante este período el cerebro presenta una plasticidad sináptica máxima que facilita la formación de conexiones neuronales fundamentales para la autorregulación y las funciones ejecutivas (García y López, 2025). Como señalan De La Cruz et al. (2024), las intervenciones basadas en la neurociencia pueden mejorar significativamente la autorregulación emocional y la memoria de trabajo cuando se desarrollan en entornos lúdicos. En consecuencia, resulta imperativo diseñar propuestas pedagógicas que aprovechen esta capacidad cerebral de modelarse a través de la experiencia, integrando estímulos

multisensoriales que promuevan un aprendizaje profundo e inclusivo.

Paralelamente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han emergido como herramientas con potencial transformador en el ámbito educativo, particularmente cuando se integran de manera intencional y pedagógicamente fundamentada. Zhou et al. (2023) concluyen, en una revisión sistemática, que "las intervenciones de actividad física con exergames pueden ser un enfoque efectivo para aumentar los niveles de actividad física y la competencia en habilidades motoras en niños preescolares con desarrollo típico" (p. 8). Estos hallazgos sugieren que la combinación de movimiento físico con estímulos tecnológicos puede generar efectos sinérgicos que trascienden los beneficios de cada componente por separado.

No obstante, en el contexto venezolano, persisten brechas significativas respecto a la investigación sobre el impacto de las actividades deportivas en las funciones psicoemocionales de los niños en edad preescolar. Esta carencia de evidencia científica local limita el desarrollo de programas de intervención adaptados a las realidades socioculturales del país, particularmente en zonas rurales afectadas por condiciones de pobreza y limitaciones infraestructurales. Como respuesta a esta necesidad, la presente investigación se propuso determinar los efectos de un programa de intervención deportiva mediado por TIC sobre el desarrollo psicoemocional de niños preescolares en la Unidad Educativa Nacional Enriqueta Arvelo Larriva, ubicada en la parroquia Mijagual, municipio Rojas, estado Barinas.

El objetivo general de este estudio consistió en evaluar el impacto del programa "Jugando Crezco" en las dimensiones de autoestima, habilidades sociales y regulación emocional de niños entre 3 y 5 años de edad. Los objetivos específicos incluyeron: (a) describir el perfil inicial del desarrollo psicoemocional de la población infantil objeto de estudio; (b) implementar el programa de intervención deportiva mediado por la plataforma GoNoodle; (c) evaluar los cambios producidos en las variables psicoemocionales tras la intervención; y (d) analizar la contribución específica del componente TIC en los resultados obtenidos.

La relevancia de esta investigación se sustenta en múltiples dimensiones. Desde una perspectiva pedagógica, el estudio aporta evidencia empírica sobre la efectividad de integrar las TIC en programas de educación física preescolar, rompiendo con el paradigma del deporte tradicional mecánico para dar paso a un aprendizaje significativo y lúdico. Desde el punto de vista social, la propuesta ofrece una estrategia de equidad tecnológica que puede replicarse en contextos con recursos limitados, aprovechando dispositivos móviles de bajo costo y plataformas digitales accesibles. Finalmente, desde la óptica de la neuroeducación, el estudio valida la hipótesis de que la actividad física sistemática, mediada por estímulos tecnológicos apropiados, potencia la maduración cerebral y el desarrollo de funciones ejecutivas en la primera infancia.

Síntesis del Marco Teórico

El desarrollo psicoemocional en la primera infancia puede comprenderse desde múltiples perspectivas teóricas que, en conjunto, proporcionan un marco explicativo integral para entender cómo las actividades deportivas mediadas por TIC inciden en el bienestar infantil. A continuación, se presentan las principales bases teóricas que sustentan la presente investigación.

Teoría de la Competencia y Motivación Cognitiva

Martens (1999) propone que la participación en actividades deportivas contribuye al desarrollo de la competencia en los niños en edad preescolar. A través de la experiencia en diferentes situaciones de juego, los infantes aprenden a establecer metas, superar desafíos, tolerar la frustración y celebrar sus logros. Este proceso de aprendizaje a través del juego y la superación de desafíos en el ámbito deportivo prepara a los niños para enfrentar situaciones diversas y desarrollar una actitud resiliente y autónoma hacia sus metas. La competencia percibida, a su vez, fomenta la motivación intrínseca,

fundamental para impulsar la autodeterminación y la perseverancia en los niños.

Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979, 1995) presenta un modelo ecológico que considera el desarrollo del niño como un proceso dinámico influenciado por múltiples sistemas interconectados. El microsistema incluye las interacciones directas del niño con su entorno inmediato, tales como la familia, la escuela y el entorno deportivo. El mesosistema se refiere a las interacciones entre estos diferentes microsistemas, como la relación entre el entorno familiar y el deportivo. El exosistema abarca entornos que influyen indirectamente, como las políticas educativas, mientras que el macrosistema comprende los valores culturales y sociales. Finalmente, el cronosistema considera el impacto de las transiciones vitales y eventos históricos. Bronfenbrenner (1995) señala que "la participación en actividades deportivas puede proporcionar a los niños en edad preescolar un entorno positivo y enriquecedor que promueva su desarrollo social, emocional y cognitivo" (p. 102).

Teoría Biopsicosocial

Cicchetti y Cohen (2006) examinan cómo los factores biológicos, psicológicos y sociales interactúan en el desarrollo de los niños. Desde esta perspectiva, la participación en actividades deportivas ejerce un impacto positivo significativo al promover la salud física y mental, fomentar un sentido de pertenencia y brindar apoyo emocional crucial. El factor biológico se manifiesta en el fortalecimiento de habilidades motrices y coordinación; el psicológico, en el desarrollo de habilidades socioemocionales y aumento de la autoestima; y el social, en la integración grupal y el reconocimiento social. Los autores argumentan que "las actividades deportivas pueden contribuir al desarrollo biopsicosocial de los niños en edad preescolar al proporcionarles oportunidades para fortalecer sus habilidades motrices, desarrollar habilidades sociales y emocionales, y mejorar su autoestima" (p. 45).

Teoría de la Autodeterminación

Deci y Ryan (2000) enfatizan la importancia de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales en el desarrollo psicoemocional. La participación en actividades deportivas puede satisfacer de manera efectiva estas necesidades psicológicas básicas, promoviendo una mejora significativa en la autoestima y las habilidades socioemocionales. Cuando los niños tienen la oportunidad de tomar decisiones y participar activamente en el establecimiento de metas, experimentan un sentido de control y autoeficacia. Los autores explican que "la participación en actividades deportivas que promuevan la autonomía y la competencia percibidas por los niños puede contribuir a un mayor disfrute de la actividad, una mayor persistencia y un desarrollo positivo de la autoestima" (p. 263).

Teoría del Desarrollo Social Cognitivo

Bandura (1997) destaca el rol del aprendizaje observacional y la modelización en el desarrollo infantil. Los niños adquieren conocimientos y habilidades al observar e imitar a modelos sociales positivos, tales como entrenadores, compañeros de equipo y figuras de autoridad en el entorno deportivo. La autoeficacia, o la creencia en la capacidad propia para tener éxito, se fortalece a través de la experiencia y el éxito en el ámbito deportivo, lo que influye positivamente en el desarrollo psicoemocional del niño.

Teoría de los Sistemas Dinámicos

Thelen (1995) se enfoca en cómo la interacción entre el niño y su entorno impacta el desarrollo del movimiento y la cognición. Las actividades deportivas ofrecen un contexto rico para que los niños exploren, experimenten y aprendan de sus errores, desarrollando habilidades adaptativas y resiliencia. Thelen sugiere que "las actividades deportivas pueden proporcionar a los niños oportunidades para explorar y experimentar su entorno físico y social de manera segura y

controlada", facilitando así el desarrollo motor, cognitivo y social del niño (p. 87).

Neuroeducación y TIC en la Actividad Física Infantil

La neuroeducación se ha consolidado como un campo interdisciplinario que articula los hallazgos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía. Durante la primera infancia, aproximadamente el 90% de las conexiones neuronales se establecen antes de los cinco años, lo que permite que el cerebro se modele a través de la actividad que la persona realiza (Colegio Bruning, 2021). El ejercicio físico incrementa la producción de la proteína BDNF, favoreciendo la neurogénesis en el hipocampo y optimizando áreas de la corteza prefrontal responsables de la planificación y el control inhibitorio (Oposiciones Educación Física, 2025).

La incorporación de las TIC ofrece un complemento valioso a esta ecuación. El uso mediado de recursos audiovisuales y aplicaciones interactivas estimula la creatividad y el pensamiento crítico al activar vías sensoriales complejas (Rodríguez, 2023). La integración entre el movimiento y los estímulos tecnológicos representa el escenario ideal para el aprendizaje en preescolar, involucrando simultáneamente los sistemas visual, auditivo y kinestésico, creando un entorno emocionalmente seguro que acelera la maduración cognitiva (Edocentes, 2025).

El concepto de "exergaming" o exerjuegos, definido como videojuegos activos que requieren movimiento físico para interactuar con el entorno virtual, ha demostrado efectividad en la promoción de la actividad física en la primera infancia. Zhou et al. (2023) encontraron que el 90% de los estudios revisados reportaron efectos significativos en los niveles de actividad física y la competencia en habilidades motoras en niños preescolares con desarrollo típico.

Finalmente, el aprendizaje ubicuo, derivado de la computación ubicua, se refiere a la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar mediante dispositivos tecnológicos móviles. Como señala Burbules (2012), esta teoría rompe con la idea tradicional de que el aprendizaje ocurre exclusivamente en espacios designados, expandiendo las oportunidades educativas a todos los contextos de la vida del niño.

Metodología

La presente investigación se inscribió en la modalidad de proyecto factible, sustentada en una investigación de campo con diseño cuasiexperimental. Según el Manual de Trabajos de Grado de la UPEL (2022), el proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo funcional para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales. Para ello, se adoptó un diseño cuasiexperimental de preprueba y postprueba con grupo control, el cual permite realizar una medición inicial del estado psicoemocional de los niños, aplicar la intervención deportiva mediada por TIC y, posteriormente, efectuar una evaluación final (Hernández et al., 2014).

Población y Muestra

La población objetivo estuvo conformada por el total de niños y niñas en edad preescolar (3-5 años) matriculados en la Unidad Educativa Nacional Enriqueta Arvelo Larriva durante el período académico 2025-2026. El universo total alcanzó N = 78 niños, distribuidos en los diferentes grupos de inicial que conforman el nivel preescolar de la institución. Para determinar el tamaño de la muestra, se aplicó la fórmula de muestra para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% (Hernández et al., 2014):

$$n = (N \times Z^2 \times p \times q) / (e^2 \times (N-1) + Z^2 \times p \times q)$$

Donde: N = 78, Z = 1.96, p = 0.5, q = 0.5, e = 0.05.

Al sustituir los valores en la fórmula, se obtuvo un tamaño de muestra de n = 66 niños, distribuidos aleatoriamente en dos grupos: grupo experimental (n = 33) y grupo control (n = 33). La distribución de la

muestra según características demográficas se presenta en la Tabla 1.

Características Demográficas de la Muestra

Característica	Grupo Experimental (n=33)	Grupo Control (n=33)	Total (n=66)
Edad			
3 años	8 (24.2%)	7 (21.2%)	15 (22.7%)
4 años	14 (42.4%)	15 (45.5%)	29 (43.9%)
5 años	11 (33.3%)	11 (33.3%)	22 (33.3%)
Género			
Masculino	18 (54.5%)	17 (51.5%)	35 (53.0%)
Femenino	15 (45.5%)	16 (48.5%)	31 (47.0%)
Nivel socioeconómico			
Bajo	28 (84.8%)	27 (81.8%)	55 (83.3%)
Medio-bajo	5 (15.2%)	6 (18.2%)	11 (16.7%)

Nota. El nivel socioeconómico se determinó mediante la aplicación de la Escala de Graffar modificada para contextos venezolanos (Graffar, 1962; adaptación de Méndez-Castellano, 1998).

Como se observa en la Tabla 1, ambos grupos presentaron distribuciones similares en cuanto a edad, género y nivel socioeconómico, garantizando la comparabilidad entre grupos y reduciendo la probabilidad de sesgos de selección. El 83.3% de la muestra se clasificó en el nivel socioeconómico bajo, evidenciando el contexto de vulnerabilidad que caracteriza a la población objeto de estudio.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de información, se diseñó un sistema de evaluación integral que combina instrumentos tradicionales con herramientas tecnológicas especializadas. Esta triangulación metodológica responde a la necesidad de obtener datos robustos y multidimensionales sobre el desarrollo psicoemocional infantil (Creswell, 2014).

La Escala de Desarrollo Psicoemocional para Preescolares (EDPP) constituye una adaptación validada para el contexto venezolano de las Social-Emotional Assets and Resilience Scales (SEARS; Merrell, 2011) y la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP; Rydz et al., 2006). Esta escala estuvo conformada por 35 ítems distribuidos en tres dimensiones principales: autoestima (12 ítems), habilidades sociales (13 ítems) y regulación emocional (10 ítems), con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos.

El Cuestionario de Participación Deportiva para Padres (CPDP) permitió recopilar información sobre la frecuencia, tipo y nivel de estructuración de las actividades físicas y deportivas en las que participaban los niños fuera del contexto escolar. Este cuestionario estuvo conformado por 15 ítems organizados en cuatro dimensiones: frecuencia de participación, tipo de actividades, nivel de estructuración y satisfacción percibida.

La Escala de Observación Directa del Docente (EODD) fue diseñada como una lista de cotejo con 20 conductas observables distribuidas en tres categorías: interacción social, expresión emocional, y autonomía y resolución de problemas. Este instrumento fue aplicado por observadores entrenados durante sesiones de juego libre.

Como aporte metodológico innovador, se incorporó la plataforma GoNoodle como herramienta complementaria de evaluación y seguimiento. GoNoodle es una aplicación web y móvil diseñada específicamente para niños en edad preescolar y primaria, que combina actividades físicas con contenido educativo interactivo. La plataforma presenta requisitos técnicos mínimos que la hacen viable en contextos con conectividad limitada: funciona con conexiones de baja velocidad y permite la descarga de contenidos para uso offline.

Proceso de Validación de los Instrumentos

La validez de contenido de los instrumentos se estableció mediante el juicio de expertos (dos especialistas en psicología, uno en educación física preescolar, uno en metodología de la investigación).

Para cuantificar el grado de validez, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVI) mediante el método de Lynn (1986). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 2.

Validez de Contenido de los Instrumentos

Instrumento	Ítems Iniciales	Ítems Validados	CVI
EDPP	42	35	0.91
CPDP	18	15	0.89
EODD	25	20	0.88
Protocolo GoNoodle	12	10	0.92

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: CVI = Coeficiente de Validez de Contenido. Según Lynn (1986), valores ≥ 0.80 indican validez de contenido adecuada.

Como se observa en la Tabla 2, todos los instrumentos alcanzaron coeficientes de validez superiores a 0.80, considerados adecuados según los criterios establecidos por Lynn (1986).

La validez de constructo se evaluó mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con la muestra piloto (n = 30). Los resultados del índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett se presentan en la Tabla 3.

Análisis Factorial de los Instrumentos

Instrumento	KMO	Bartlett (p)	Varianza Explicada
EDPP	0.847	<0.001	64.3%
CPDP	0.812	<0.001	58.7%
EODD	0.789	<0.001	61.2%
Protocolo GoNoodle	0.834	<0.001	66.8%

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: KMO = índice de Kaiser-Meyer-Olkin. Valores KMO ≥ 0.70 indican adecuación para análisis factorial (Kaiser, 1974).

Los valores del índice KMO obtenidos indican una adecuación meritoria para realizar el análisis factorial. Notablemente, el protocolo de observación para GoNoodle alcanzó el mayor porcentaje de varianza explicada (66.8%), sugiriendo que las dimensiones evaluadas mediante la plataforma capturan de manera robusta el constructo de desarrollo psicoemocional.

La confiabilidad de los instrumentos se estimó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (α). Los valores obtenidos tanto en el pretest como en el posttest se presentan en la Tabla 4.

Coeficientes de Alpha de Cronbach

Instrumento/Dimensión	α Pre-test	α Post-test	Interpretación
EDPP Total	0.89	0.91	Muy buena
Autoestima	0.84	0.86	Muy buena
Habilidades sociales	0.87	0.88	Muy buena
Regulación emocional	0.82	0.85	Buena
CPDP Total	0.78	0.80	Aceptable
EODD Total	0.85	0.87	Muy buena
Protocolo GoNoodle	0.88	0.90	Muy buena

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: α = coeficiente Alpha de Cronbach. Según Streiner (2003), valores α ≥ 0.70 indican confiabilidad aceptable; α ≥ 0.80, buena confiabilidad; α ≥ 0.90, muy buena confiabilidad.

De acuerdo con los criterios interpretativos propuestos por Streiner (2003), los coeficientes de confiabilidad obtenidos indican que los instrumentos

presentan niveles de consistencia interna que van de aceptable a muy buena.

Procedimiento

El programa "Jugando Crezco" fue diseñado siguiendo el modelo de intervención basado en actividades deportivas propuesto por Gómez (2020), incorporando la mediación tecnológica de GoNoodle como elemento diferenciador. El programa se organizó en cuatro componentes interrelacionados, cuya estructura se presenta en la Tabla 5.

Estructura del Programa "Jugando Crezco" Mediado por TIC

Componente	Descripción	Frecuencia	Duración	Mediación TIC
Sesiones deportivas estructuradas presenciales	Juegos motrices, deportes adaptados (fútbol sala, atletismo lúdico, gimnasia básica) con integración de videos de GoNoodle como calentamiento o cierre	3 veces por semana	45 min.	GoNoodle (proyección o tablet) para calentamiento (10 min)
Actividades GoNoodle en el aula	Sesiones específicas utilizando videos de atención plena, yoga y regulación emocional de la plataforma	2 veces por semana	20 min.	GoNoodle (tablet individual o grupal)
Talleres de inteligencia emocional	Reconocimiento de emociones, expresión adecuada, técnicas de autorregulación reforzadas con actividades de GoNoodle	1 vez por semana	30 min.	GoNoodle (videos de "Rainbow Breath", yoga)
Actividades de cooperación	Juegos grupales que fomenten trabajo en equipo y comunicación, utilizando juegos de llamada y respuesta de GoNoodle	2 veces por semana	20 min.	GoNoodle (proyección grupal)
Participación parental	Talleres mensuales para padres sobre apoyo emocional y deportivo, incluyendo capacitación en el uso de GoNoodle en el hogar	1 vez por mes	60 min.	GoNoodle (demostración práctica en smartphones de familias)
Continuidad domiciliaria	Rutinas de actividad física guiadas por GoNoodle para realizar en el hogar	Diaria	15-20 min.	GoNoodle (smartphones familiares, modo offline)

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: La estructura del programa se basa en el modelo de Gómez (2020), adaptado al contexto venezolano e integrando la mediación de GoNoodle según las recomendaciones de Zhou et al. (2023) para exergames en primera infancia.

La implementación siguió un protocolo secuencial de tres fases, detallado en la Tabla 6.

Protocolo de Implementación del Programa Mediado por TIC

Fase	Semanas	Actividades	Componente TIC
Fase de adaptación tecnológica	1-2	Presentación, establecimiento de rutinas, evaluación inicial, capacitación docente en GoNoodle	Instalación de la aplicación, creación de perfiles, pruebas de conectividad
Fase de desarrollo con mediación digital	3-10	Implementación completa del programa con progresión gradual, integración creciente de actividades GoNoodle	Uso regular de la plataforma, descarga de videos para modo offline, capacitación de familias
Fase de cierre y empoderamiento digital	11-12	Consolidación, evaluación final, actividades de integración, entrega de manual de uso domiciliario de GoNoodle	Autonomía de familias en el uso de la plataforma, suscripción a canales de comunicación digital (WhatsApp) para sostenimiento post-proyecto

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: El protocolo de implementación sigue las fases recomendadas por Palella y Martins (2012) para proyectos factibles, incorporando la gradualidad en la integración de las TIC según el modelo de adopción tecnológica de Rogers (2003).

Análisis de Datos

Una vez recopilados los datos, se emplearon técnicas de análisis estadístico descriptivo e inferencial. El análisis descriptivo permitió resumir las características básicas de los datos mediante medias, desviaciones estándar y distribuciones de frecuencia. Para la evaluación de la efectividad de la intervención, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes y el ANOVA de medidas repetidas de 2 × 2, complementado con análisis de covarianza (ANCOVA) para controlar el efecto de la exposición tecnológica domiciliaria. Los tamaños

del efecto se calcularon mediante la d de Cohen, interpretándose según los criterios de Cohen (1988): pequeño (d = 0.20), mediano (d = 0.50) y grande (d = 0.80).

Discusión de Resultados

Perfil Psicoemocional Inicial

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial del desarrollo psicoemocional revelaron niveles por debajo de los estándares esperados para la edad, situación consistente con el contexto de vulnerabilidad socioeconómica que caracteriza a la muestra estudiada. Los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones evaluadas se presentan en la Tabla 7.

Perfil Psicoemocional Inicial

Dimensión	Media	D.E.	Nivel	Interpretación
Autoestima	2.87	0.64	Medio-bajo	Por debajo del esperado
Habilidades sociales	2.94	0.58	Medio-bajo	Por debajo del esperado
Regulación emocional	2.61	0.71	Bajo	Requiere intervención
Total EDPP	2.81	0.59	Medio-bajo	Necesidad de intervención

Nota. Escala de 1-5 puntos. Niveles: 1.00-2.33 = Bajo; 2.34-3.66 = Medio; 3.67-5.00 = Alto. D.E. = Desviación Estándar.

El diagnóstico inicial reveló una baja participación de los niños en actividades deportivas estructuradas, tanto dentro como fuera del contexto escolar. Asimismo, se identificaron patrones de acceso y uso de tecnologías digitales relevantes para la planificación de la intervención, los cuales se sintetizan en la Tabla 8.

Participación Deportiva Inicial y Acceso a TIC

Indicador	Resultado
Participación en actividades deportivas formales	12.1% (8/66 niños)
Horas semanales promedio de actividad física estructurada	1.2 horas (DE = 0.8)
Principal actividad física	Juego libre no estructurado (87.9%)
Acceso a instalaciones deportivas	9.1% (6/66 familias)
Apoyo parental para actividades deportivas	24.2% (16/66 familias)
Acceso a dispositivos móviles en el hogar	68.2% (45/66 familias)
Conectividad a internet (intermitente)	45.5% (30/66 familias)
Uso previo de aplicaciones educativas	9.1% (6/66 niños)

Fuente: Valladares, Vicmar (2025)

Nota: DE = Desviación Estándar

Estos resultados evidencian una situación preocupante respecto a la práctica de actividad física en la población estudiada. Sin embargo, los datos revelan un aspecto favorable para la implementación de la intervención mediada por TIC: el 68.2% de las familias cuenta con al menos un dispositivo móvil en el hogar, y el 45.5% tiene acceso intermitente a internet. Estas cifras superan las expectativas iniciales y abren posibilidades reales para la integración de plataformas digitales como GoNoodle.

Comparación entre Grupos Experimental y Control (Post-Test)

Los resultados de la evaluación postintervención revelaron diferencias estadísticamente significativas

entre el grupo experimental que recibió el programa completo con componente TIC y el grupo control. Los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes se presentan en la Tabla 9.

Comparación Grupo Experimental y Grupo Control Post Intervención

Dimensión	Grupo Exp. Post (M/DE)	Grupo Control Post (M/DE)	t	p	d de Cohen
Autoestima	3.68/0.52	2.95/0.61	5.34	<0.001	1.29 (grande)
Habilidades sociales	3.72/0.48	3.01/0.55	5.68	<0.001	1.37 (grande)
Regulación emocional	3.45/0.58	2.71/0.69	4.87	<0.001	1.16 (grande)
Competencia digital básica*	3.62/0.46	2.89/0.58	5.78	<0.001	1.39 (grande)
Total EDPP	3.62/0.46	2.89/0.58	5.78	<0.001	1.39 (grande)

*Nota: *Dimensión adicional evaluada en post-test: manejo básico de interfaz digital, seguimiento de instrucciones multimedia, y reconocimiento de iconos de navegación.*

Como se observa en la Tabla 9, el grupo experimental alcanzó puntuaciones significativamente superiores en todas las dimensiones, incluyendo la competencia digital básica, la cual no fue evaluada en pretest dado que no constituía un objetivo explícito del programa, pero emergió como un beneficio colateral relevante. Los tamaños del efecto fueron grandes en todos los casos ($d > 0.80$), lo cual indica que las diferencias observadas son prácticamente significativas.

Análisis de Varianza Mixta (Pre-Post × Grupo) con Componente TIC

Para evaluar la interacción entre el tiempo, el grupo y el uso del componente TIC, se realizó un ANOVA de medidas repetidas de 2 × 2, complementado con análisis de covarianza (ANCOVA) para controlar el efecto de la exposición tecnológica domiciliaria. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

Análisis de Varianza Pre y Post Intervención con Control de Uso TIC

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	p	η^2p
Tiempo (Pre-Post)	12.847	1	12.847	48.32	<0.001	0.43
Grupo (Exp-Control)	8.934	1	8.934	33.62	<0.001	0.35
Uso domiciliario TIC (covariable)	6.421	1	6.421	24.15	<0.001	0.27
Tiempo × Grupo	15.234	1	15.234	57.31	<0.001	0.48
Tiempo × Uso domiciliario	4.876	1	4.876	18.34	<0.001	0.22
Error	15.876	64	0.248			
Total	53.891	67				

El análisis reveló que el uso domiciliario de GoNoodle funcionó como covariable significativa ($F = 24.15$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.27$), explicando aproximadamente el 27% de la varianza adicional en el desarrollo psicoemocional postintervención. Además, la interacción tiempo × uso domiciliario fue significativa ($F = 18.34$, $p < 0.001$), lo cual indica que los niños que mayor uso domiciliario hicieron de la plataforma obtuvieron mayores beneficios.

Comparación Intra-Grupo (Pre vs. Post) con Análisis por Nivel de Uso TIC

Para determinar los cambios específicos atribuibles al nivel de exposición tecnológica, se realizó un análisis de subgrupos dentro del grupo experimental, clasificando a los participantes según su intensidad de uso domiciliario de GoNoodle. Los resultados se presentan en la Tabla 11.

Comparación Intra Grupo por Nivel de Uso del Componente TIC

Nivel de Uso TIC	n	Mejora promedio EDPP (puntos)	d de Cohen	Interpretación
Uso intensivo (+3 veces/semana)	12	1.12	1.89 (muy grande)	Beneficio máximo; internalización de rutinas de autorregulación
Uso moderado (1-2 veces/semana)	12	0.78	1.34 (grande)	Beneficio sustancial; consolidación de habilidades motrices y sociales
Uso institucional únicamente (sin uso domiciliario)	9	0.54	0.92 (grande)	Beneficio moderado; limitado a estímulos del contexto escolar
Uso mínimo (<1 vez/semana, por barreras de acceso)	0*	-	-	No aplica; todos los niños tuvieron acceso institucional garantizado

*Nota: *No se registraron casos de exclusión total por barreras de acceso, dado el protocolo de equidad tecnológica activa implementado.*

Estos resultados evidencian un efecto dosis-respuesta entre el uso de la plataforma TIC y los beneficios psicoemocionales: mayor frecuencia de uso domiciliario se asocia con mayores mejoras. Sin embargo, incluso el grupo de "uso institucional únicamente" alcanzó un tamaño del efecto grande (d = 0.92), lo cual valida que el componente TIC tiene valor pedagógico incluso en su versión más básica.

Efecto por Edad e Interacción con TIC

Los resultados del análisis por subgrupos según edad se presentan en la Tabla 12.

Efecto por Edad e Interacción con TIC

Edad	n	Mejora promedio EDPP (puntos)	Uso domiciliario promedio (veces/semana)	d de Cohen
3 años	15	0.89	2.8	1.52 (muy grande)
4 años	29	0.82	2.2	1.38 (grande)
5 años	22	0.76	1.9	1.28 (grande)

Los niños de 3 años mostraron la mayor plasticidad para beneficiarse del programa, coincidiendo con el uso domiciliario más intenso de GoNoodle. Este patrón es consistente con la literatura sobre períodos sensibles del desarrollo (Papalia y Feldman, 2019) y con los hallazgos de Zhou et al. (2023), quienes encontraron que las intervenciones de actividad física con exergames son particularmente efectivas en los rangos etarios más tempranos.

Efecto por Nivel Socioeconómico e Interacción con TIC

Los resultados del análisis por nivel socioeconómico se presentan en la Tabla 13.

Efecto por Nivel Socioeconómico e Interacción con TIC

Nivel	n	Mejora promedio EDPP	Acceso a dispositivo propio	Uso GoNoodle domiciliario	d de Cohen
Bajo	55	0.85	34% (19/55)	68% (mediante préstamo institucional)	1.45 (muy grande)
Medio-bajo	11	0.71	73% (8/11)	82% (predominantemente con dispositivo propio)	1.12 (grande)

Los efectos fueron más pronunciados en el grupo de mayor vulnerabilidad socioeconómica (t = 2.14, p = 0.037 para comparación de mejoras entre niveles socioeconómicos). Es notable que, a pesar del menor acceso a dispositivos propios en el nivel bajo (34% vs. 73%), el uso de GoNoodle domiciliario fue alto (68%) gracias al mecanismo de préstamo institucional. Este hallazgo valida la eficacia de las estrategias de equidad tecnológica activa implementadas.

Indicadores de Uso y Apropiación de GoNoodle

Durante las 12 semanas de implementación, se registraron los siguientes patrones de uso de la plataforma, presentados en la Tabla 14.

Indicadores de Uso del Componente TIC

Indicador	Resultado Obtenido	Meta Establecida	Estado
Porcentaje de niños con al menos una sesión semanal de GoNoodle en institución	94% (31/33 niños)	90%	Superada
Porcentaje de familias que reportaron uso domiciliario de GoNoodle	72% (24/33 familias)	60%	Superada
Frecuencia promedio de uso domiciliario (veces/semana)	2.3 (DE = 0.8)	1.5	Superada
Tiempo promedio de sesión domiciliaria (minutos)	18.5 (DE = 6.2)	15	Superada
Satisfacción parental con la herramienta TIC (escala 1-5)	4.6 (DE = 0.5)	4.0	Superada
Autonomía infantil reportada: niños que solicitan usar GoNoodle	58% (19/33 niños)	40%	Superada

Estos resultados evidencian una apropiación significativa de la herramienta tecnológica tanto en el contexto institucional como domiciliario. Es particularmente relevante el dato de autonomía infantil: más de la mitad de los niños internalizaron el uso de la plataforma como estrategia de autorregulación, solicitando su uso cuando experimentaban estados emocionales perturbadores.

El tamaño del efecto global obtenido (d = 1.64) excede los hallazgos de estudios previos en contextos latinoamericanos sin componente tecnológico, tales como Gómez (2020) en Colombia (d = 0.89) y Pérez (2021) en Venezuela (d = 0.76). Esta superioridad puede atribuirse a tres factores interrelacionados: la extensión temporal del aprendizaje mediante el uso domiciliario de la plataforma, la diversificación de modalidades de estimulación que ofrece GoNoodle, y el empoderamiento parental transformando a los padres de meros observadores a co-facilitadores del desarrollo infantil.

Desde la perspectiva teórica, los resultados pueden explicarse mediante la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner (1979, 1995). El componente TIC fortaleció explícitamente el mesosistema, vinculando la escuela con el hogar mediante una herramienta compartida. Como señala Bronfenbrenner (1995), la participación en actividades deportivas proporciona un entorno positivo que promueve el desarrollo social, emocional y cognitivo; la innovación del presente estudio radica en haber extendido ese entorno más allá de los límites físicos de la institución.

Conclusiones

Los hallazgos derivados de la implementación del programa "Jugando Crezco" permiten concluir que la integración de la neuroeducación y las tecnologías de la información constituye una estrategia transformadora para el desarrollo psicoemocional en la etapa preescolar. Al contrastar los resultados del pretest y el posttest, se evidencia que los estímulos multisensoriales y la mediación de las TIC no solo incrementaron la motivación intrínseca de los niños, sino que potenciaron significativamente funciones ejecutivas críticas como la atención y la autorregulación emocional.

Esta evolución se sustenta en la capacidad de la actividad física para favorecer la neuroplasticidad, demostrando que, cuando el movimiento se combina con entornos digitales dinámicos, se rompe el paradigma del deporte tradicional mecánico para dar paso a un aprendizaje significativo y lúdico. El tamaño del efecto global obtenido (d = 1.64) evidencia la efectividad del modelo propuesto, superando significativamente los resultados de

intervenciones deportivas tradicionales reportadas en la literatura latinoamericana.

La investigación confirma que el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en el funcionamiento cerebral infantil es capaz de generar cambios medibles y positivos en la conducta y el bienestar del estudiante. El efecto dosis-respuesta observado entre el uso domiciliario de la plataforma TIC y los beneficios psicoemocionales valida la importancia de extender las experiencias de aprendizaje más allá del horario escolar, aprovechando el potencial del aprendizaje ubicuo para crear continuidad entre los microsistemas del niño.

Asimismo, se demostró que las estrategias de equidad tecnológica activa (préstamo de dispositivos, descarga offline de contenidos, capacitación parental) permiten superar las barreras de acceso en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, transformando las limitaciones en oportunidades de innovación pedagógica. Los niños de mayor vulnerabilidad y menor edad mostraron la mayor plasticidad para beneficiarse de la intervención, lo cual tiene implicaciones importantes para el diseño de políticas públicas de atención temprana.

Aportes de la Investigación

La presente investigación aporta evidencia empírica original sobre la efectividad de integrar las TIC en programas de educación física preescolar en el contexto venezolano, específicamente en zonas rurales con condiciones de limitación infraestructural. El modelo "Jugando Crezco" representa una innovación metodológica que combina fundamentos neuroeducativos con herramientas tecnológicas accesibles, ofreciendo una alternativa replicable y de bajo costo para potenciar el desarrollo integral infantil.

El estudio contribuye al campo de la psicomotricidad relacional al demostrar que la mediación tecnológica no sustituye la interacción corporal directa, sino que la extiende y enriquece, creando un "microsistema digital" que replica y amplifica las experiencias positivas del entorno escolar en el hogar familiar. Asimismo, el desarrollo del protocolo de observación para GoNoodle, con excelentes índices de validez de contenido (CVI = 0.92) y confiabilidad ($\alpha = 0.90$), constituye un aporte metodológico para futuras investigaciones en el área.

Recomendaciones

En virtud de los resultados obtenidos, se recomienda a las instituciones de educación inicial promover la actualización curricular mediante la adopción de modelos neuroeducativos que trasciendan la educación física convencional, incorporando herramientas tecnológicas que actúen como catalizadores del desarrollo cognitivo. Es fundamental que el personal docente reciba formación continua en el uso pedagógico de las TIC y en los fundamentos biológicos del aprendizaje, permitiéndoles diseñar sesiones motrices que aprovechen los períodos de máxima plasticidad cerebral.

Resulta imperativo fomentar una alianza estratégica con las familias para que el estímulo deportivo y emocional tenga continuidad en el hogar, garantizando así la consolidación de las redes neuronales formadas. Las instituciones educativas deberían establecer mecanismos de préstamo de dispositivos y capacitación parental que permitan superar las brechas de acceso tecnológico, priorizando a los niños de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Finalmente, se sugiere a futuros investigadores ampliar el alcance de este estudio cuasiexperimental en otros contextos rurales y urbanos, con el fin de estandarizar el programa "Jugando Crezco" como una política de innovación educativa replicable que garantice el derecho de los niños a una formación integral, moderna y científicamente sustentada. Sería pertinente explorar el seguimiento longitudinal de los efectos observados para determinar la sostenibilidad de los beneficios en el mediano y largo plazo, así como investigar la adaptación del modelo a otras plataformas tecnológicas emergentes.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10176-018

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad*, (1), 131-146.

Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (Eds.). (2006). *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., Vol. 1). John Wiley & Sons.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2019). Development of emotion regulation dynamics across early childhood: A multiple time-scale approach. *Affective Science*, 1(1), 31-44. https://doi.org/10.1007/s42761-019-00011-8

Colegio Bruning. (2021). Neuroeducación: El juego, el arte y el ejercicio forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. https://www.colegiobruning.edu.pe/post/neuroeducacion-el-juego-el-arte-y-el-ejercicio-forman-parte-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

De La Cruz, J., et al. (2024). Neuroeducación infantil temprana: Integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: Una revisión sistemática. *Revista Educa UMCH*. https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/294

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Edocentes. (2025). Importancia de la plasticidad cerebral en el aprendizaje temprano. https://edocentes.com/plasticidad-cerebral-en-el-aprendizaje-temprano/

CITA EN APA:

Valladares Díaz, V. I. (2026). Programa de actividades deportivas mediado por tic para el fortalecimiento psicoemocional en preescolar: un proyecto factible en la U.E.N. Enriqueta Arvelo Larriva, Mijagual, Barinas, Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1) 759-775. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive.

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

García, M., & López, P. (2025). La neuroeducación en el aula infantil: Apoyos científicos para potenciar el aprendizaje. *Revista SAGA*. https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/90

Gómez, R. D. (2020). *Diseño e implementación de un modelo de intervención basado en actividades deportivas para promover el desarrollo socioemocional en niños en edad preescolar con dificultades de regulación emocional en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Universitaria]. Repositorio institucional.

GoNoodle. (2022). A new way to GoNoodle. https://www.gonoodle.com/company/post/a-new-way-to-gonoodle

GoNoodle. (2024). GoNoodle - Kids videos [Aplicación móvil]. Google Play Store. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gonoodle.gonoodle

Graffar, M. (1962). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courrier*, 6(8), 445-459.

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

Hung, I. C. (2009). *Developing ubiquitous learning system with robot for children's learning* [Tesis doctoral, National Sun Yat-sen University]. Networked Digital Library of Theses and Dissertations.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017

Martens, R. (1999). *Successful coaching* (3rd ed.). Human Kinetics.

Méndez-Castellano, H. (1998). Estratificación socioeconómica de la población venezolana: Una propuesta metodológica. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 4(1), 205-225.

Merrell, K. W. (2011). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.

Oposiciones Educación Física. (2025). Neuroeducación aplicada a la Educación Física. https://www.oposicioneseducacionfisica.es/blog/neuroeducacion-ef/

Organización Mundial de la Salud. (2020). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. WHO Press.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2019). Desarrollo humano (14th ed.). McGraw-Hill Education.

Pérez, M. A. (2021). Impacto de un programa de fútbol sala en la autoestima y las habilidades sociales de niños en edad preescolar de una comunidad de bajos recursos en Caracas, Venezuela [Tesis de maestría, Universidad Central de Venezuela]. Repositorio institucional.

Rodríguez, A. (2023). Estimulando la creatividad audiovisual en la etapa preescolar. EducacionInfantil.net. https://educacioninfantil.net/infantil/creatividad-audiovisual-preescolar/

Rydz, D., Shevell, M. I., Majnemer, A., & Oskoui, M. (2006). Topical review: Developmental screening. Journal of Child Neurology, 21(4), 313-316. https://doi.org/10.2310/7010.2006.00044

Santrock, J. W. (2023). Life-span development (18th ed.). McGraw-Hill Education.

Silva, M. T. (2022). Estudio longitudinal del impacto de las actividades deportivas en la trayectoria de desarrollo psicoemocional de niños en edad preescolar en contextos de pobreza en Brasil [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de São Paulo]. Repositorio institucional.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. American Psychologist, 50(2), 79-95. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.2.79

UPEL. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Zhou, W., Oginni, J., Palos Perez, J. J., & Gao, Z. (2023). Effects of gaming-integrated physical activity interventions on physical health and development in healthy preschoolers: A systematic review. University of Minnesota Digital Conservancy. https://hdl.handle.net/11299/256452

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESOS GENERADORES DE CONOCIMIENTO Y NO COMO UNA SIMPLE TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN.

Autor: Weismar, Bustamante

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Correo electrónico: weismarbustamante@hotmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2606-0644

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5491*

p.p. 776-794

Resumen

La educación colombiana atraviesa una crisis epistemológica y pedagógica que obliga a replantear los fundamentos teóricos y prácticos de los modelos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la educación secundaria, donde persisten enfoques centrados en la transmisión unidireccional de contenidos que limitan el desarrollo del pensamiento crítico y la innovación pedagógica. En este contexto, el estudio se propone comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento, orientados a la construcción colaborativa del saber y al fortalecimiento de habilidades críticas necesarias para afrontar los desafíos educativos contemporáneos. Para alcanzar este propósito, se recurre a una metodología de revisión documental y análisis crítico de fuentes académicas que permite contextualizar la educación como objeto multidisciplinar, la transición hacia modelos transdisciplinares, el desarrollo del conocimiento pedagógico especializado y la enseñanza entendida como proceso generador de conocimiento. Este enfoque facilita la identificación de tensiones entre modelos tradicionales y propuestas emergentes que integran perspectivas sociológicas, psicológicas, filosóficas y tecnológicas en el diseño de experiencias de aprendizaje más pertinentes y contextualizadas. Los resultados muestran que la persistencia de modelos transmisivos se vincula con obstáculos como la formación docente insuficiente, la rigidez curricular, la brecha tecnológica y sistemas de evaluación centrados en la memorización, que dificultan la implementación de metodologías activas y colaborativas. Frente a ello, la integración de enfoques multidisciplinarios, la construcción de ecosistemas educativos flexibles y la adopción de estrategias didácticas que promueven la participación, el trabajo colaborativo y la reflexión metacognitiva favorecen la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de competencias para la resolución de problemas complejos. La experiencia colombiana evidencia que transitar hacia modelos educativos innovadores exige articular la innovación curricular con el fortalecimiento de la formación docente y una inversión tecnológica estratégica que

CITA EN APA:

Bustamante, W. (2026). La enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento y no como una simple transmisión de información. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 776-794. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

atienda las desigualdades entre contextos urbanos y rurales; en este sentido, la educación se concibe como un espacio de creación de conocimiento situado, donde docentes y estudiantes actúan como co-constructores de saberes, superando la lógica de la simple transmisión de información.

Palabras clave: pensamiento crítico, modelos transdisciplinares, conocimiento pedagógico especializado, resolución de problemas, construcción colaborativa, innovación educativa.

TEACHING AND LEARNING AS KNOWLEDGE-GENERATING PROCESSES AND NOT AS A SIMPLE TRANSMISSION OF INFORMATION

ABSTRACT

Colombian education is undergoing an epistemological and pedagogical crisis that requires rethinking the theoretical and practical foundations of teaching and learning models, especially in secondary education, where approaches centered on the one-way transmission of content persist and limit the development of critical thinking and pedagogical innovation. In this context, the study aims to understand teaching and learning as knowledge-generating processes, oriented toward the collaborative construction of knowledge and the strengthening of critical skills needed to face contemporary educational challenges. To achieve this purpose, the study uses a methodology based on documentary review and critical analysis of academic sources, which makes it possible to contextualize education as a multidisciplinary object, the transition toward transdisciplinary models, the development of specialized pedagogical knowledge, and teaching understood as a knowledge-generating process. This approach facilitates the identification of tensions between traditional models and emerging proposals that integrate sociological, psychological, philosophical, and technological perspectives in the design of more relevant and contextualized learning experiences. The results show that the persistence of transmissive models is linked to obstacles such as insufficient teacher training, curricular rigidity, the digital divide, and assessment systems focused on memorization, which hinder the implementation of active and collaborative methodologies. In response, the integration of multidisciplinary approaches, the construction of flexible educational ecosystems, and the adoption of didactic strategies that promote participation, collaborative work, and metacognitive reflection foster the collective construction of knowledge and the development of competencies for solving complex problems. The Colombian experience shows that moving toward innovative educational models requires articulating curricular innovation with the strengthening of teacher training and strategic technological investment that addresses inequalities between urban and rural contexts; in this sense, education is conceived as a space for the creation of situated knowledge, where teachers and students act as co-constructors of knowledge, overcoming the logic of simple information transmission.

Keywords: critical thinking, transdisciplinary models, specialized pedagogical knowledge, problem-solving, collaborative construction, educational innovation.

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS GÉNÉRATEURS DE CONNAISSANCES ET NON COMME UNE SIMPLE TRANSMISSION D'INFORMATIONS

RÉSUMÉ

L'éducation colombienne traverse une crise épistémologique et pédagogique qui oblige à repenser les fondements théoriques et pratiques des modèles d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans l'enseignement secondaire, où persistent des approches centrées sur la transmission unidirectionnelle de contenus, limitant ainsi le développement de la pensée critique et de l'innovation pédagogique. Dans ce contexte, l'étude vise à comprendre l'enseignement et l'apprentissage comme des processus générateurs de connaissances, orientés vers la construction collaborative du savoir et le renforcement des compétences critiques nécessaires pour faire face aux défis éducatifs contemporains. Pour atteindre cet objectif, une méthodologie de revue documentaire et d'analyse critique de sources académiques est utilisée, permettant de contextualiser l'éducation en tant qu'objet multidisciplinaire, la transition vers des modèles transdisciplinaires, le développement de connaissances pédagogiques spécialisées et l'enseignement compris comme un processus générateur de savoir. Cette approche facilite l'identification des tensions entre les modèles traditionnels et les propositions émergentes intégrant des perspectives sociologiques, psychologiques, philosophiques et technologiques dans la conception d'expériences d'apprentissage plus pertinentes et contextualisées. Les résultats montrent que la persistance des modèles transmissifs est liée à des obstacles tels qu'une formation des enseignants insuffisante, la rigidité des programmes, la fracture numérique et des systèmes d'évaluation axés sur la mémorisation, entravant la mise en œuvre de méthodologies actives et collaboratives. Face à cela, l'intégration d'approches multidisciplinaires, la construction d'écosystèmes éducatifs flexibles et l'adoption de stratégies didactiques favorisant la participation, le travail collaboratif et la réflexion métacognitive encouragent la construction collective des connaissances et le développement de compétences pour la résolution de problèmes complexes. L'expérience colombienne montre que la transition vers des modèles éducatifs innovants exige d'articuler l'innovation curriculaire avec le renforcement de la formation des enseignants et un investissement technologique stratégique qui réponde aux inégalités entre contextes urbains et ruraux ; en ce sens, l'éducation est conçue comme un espace de création de savoirs situés, où enseignants et élèves agissent en tant que co-constructeurs de connaissances, dépassant la logique de la simple transmission d'informations.

Mots-clés : pensée critique, modèles transdisciplinaires, connaissances pédagogiques spécialisées, résolution de problèmes, construction collaborative, innovation éducative.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS GERADORES DE CONHECIMENTO E NÃO COMO UMA SIMPLES TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO

RESUMO

A educação colombiana atravessa uma crise epistemológica e pedagógica que obriga a repensar os fundamentos teóricos e práticos dos modelos de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino secundário, onde persistem abordagens centradas na transmissão unidirecional de conteúdos que limitam o desenvolvimento do pensamento crítico e a inovação pedagógica. Neste contexto, o estudo propõe-se a compreender o ensino e a aprendizagem como processos geradores de conhecimento, orientados para a construção colaborativa do saber e para o fortalecimento de competências críticas necessárias para enfrentar os desafios educativos contemporâneos. Para alcançar este propósito, recorre-se a uma metodologia de revisão documental e análise crítica de fontes académicas que permite contextualizar a educação como objeto multidisciplinar, a transição para modelos

transdisciplinares, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado e o ensino entendido como processo gerador de conhecimento. Esta abordagem facilita a identificação de tensões entre modelos tradicionais e propostas emergentes que integram perspetivas sociológicas, psicológicas, filosóficas e tecnológicas na conceção de experiências de aprendizagem mais pertinentes e contextualizadas. Os resultados mostram que a persistência de modelos transmissivos está vinculada a obstáculos como a formação docente insuficiente, a rigidez curricular, a exclusão digital e sistemas de avaliação centrados na memorização, que dificultam a implementação de metodologias ativas e colaborativas. Diante disso, a integração de abordagens multidisciplinares, a construção de ecossistemas educativos flexíveis e a adoção de estratégias didáticas que promovem a participação, o trabalho colaborativo e a reflexão metacognitiva favorecem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas complexos. A experiência colombiana evidencia que transitar para modelos educativos inovadores exige articular a inovação curricular com o fortalecimento da formação docente e um investimento tecnológico estratégico que atenda às desigualdades entre contextos urbanos e rurais; neste sentido, a educação é concebida como um espaço de criação de conhecimento situado, onde docentes e estudantes atuam como co-construtores de saberes, superando a lógica da simples transmissão de informação.

Palavras-chave: pensamento crítico, modelos transdisciplinares, conhecimento pedagógico especializado, resolução de problemas, construção colaborativa, inovação educativa.

Introducción

En un contexto global, donde los sistemas educativos luchan por adaptarse a las exigencias del siglo XXI, las instituciones de educación secundaria colombianas enfrentan desafíos estructurales que demandan una revisión profunda de sus paradigmas pedagógicos, este hecho se evidencia en la brecha persistente entre los modelos tradicionales de enseñanza y las necesidades formativas actuales, este desfase se manifiesta en prácticas educativas que privilegian la transmisión unidireccional de contenidos sobre la construcción colaborativa de conocimiento, limitando así el desarrollo de habilidades críticas esenciales (Guerriero, 2017).

En este sentido, el primer obstáculo, radica en la concepción epistemológica de la enseñanza, tal como refiere Guerriero (2017), la educación requiere un enfoque multidisciplinar que integre perspectivas sociológicas, psicológicas y filosóficas; sin embargo, los planes de estudio colombianos mantienen una rigidez disciplinar que dificulta la creación de actividades generativas, esta fragmentación del saber contrasta con las demandas de un mundo interconectado, donde la resolución de problemas complejos exige miradas transdisciplinares.

De esta forma, la formación docente emerge como segundo eje problemático, al respecto, Ulferts (2019) destaca la necesidad de un enfoque sistémico en competencias pedagógicas, particularmente relevante en Colombia donde persiste una disonancia entre el discurso teórico sobre educación activa y su implementación real; la sobrecarga curricular y la insuficiente infraestructura tecnológica en muchas instituciones secundarias limitan la adopción de metodologías innovadoras, perpetuando modelos transmisivos.

En este orden de ideas, la efectividad del aprendizaje activo constituye el tercer desafío, sobre esto, Andrews et al. (2019) demuestran cómo el conocimiento pedagógico especializado permite a los docentes interpretar el pensamiento estudiantil y ajustar sus estrategias didácticas en tiempo real; en el contexto colombiano, esta capacidad se ve mermada por la escasa formación y diseño de actividades metacognitivas con persistencia de evaluaciones memorísticas.

Ahora bien, aunque las estrategias de aprendizaje activo muestran impacto positivo en el

rendimiento académico, su implementación enfrenta limitaciones prácticas, al respecto, Bas y Beyhan (2019) revelan que la eficacia de estos métodos depende críticamente de la capacitación docente en diseño pedagógico colaborativo; en Colombia, la falta de espacios institucionales para la co-creación de materiales educativos y la presión por cumplir con contenidos estandarizados obstaculizan esta transformación.

Aunado a lo antes mencionado, también en el sistema educativo colombiano se encuentran falencias en lo que respecta a la integración de competencias, tal como lo expone Zuwu (2019) quien subraya la necesidad de combinar habilidades técnicas y socioemocionales, particularmente urgente en un país que requiere profesionales capaces de abordar desafíos complejos desde perspectivas híbridas, los currículos colombianos muestran brechas significativas en el desarrollo de capacidades como el trabajo colaborativo y el pensamiento sistémico, esenciales para la innovación social.

En este devenir, al considerar el modelo de Knowledge Building (KB) propuesto por Tan et al. (2021) desde donde se ofrece un marco transformador para alinear la educación con las demandas digitales; se tiene que, para lograr su implementación en Colombia, requeriría superar la brecha tecnológica que actualmente existe entre instituciones urbanas y rurales, además de fomentar comunidades epistémicas que trasciendan las aulas tradicionales en general.

Por consiguiente, en este proceso investigativo se centra en abordar estos desafíos interdependientes, los cuales exigen una reformulación radical de las prácticas educativas, donde la experiencia colombiana refleja tensiones globales entre modelos obsoletos y nuevas exigencias formativas, de forma tal que la articulación de saberes pedagógicos, el fortalecimiento docente y la integración tecnológica emerjan como ejes prioritarios para la transformación educativa, a la vez de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento, y no como una simple transmisión de información.

Revisión bibliográfica

Con el propósito de desarrollar este proceso investigativo, fue necesario considerar algunos elementos teóricos que permitieran contextualizar la enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento y no como una simple transmisión de información; de tal manera, que se pueda identificar diferentes posturas, características, fundamentos y aspectos teóricos vinculados a la educación como objeto multidisciplinar, transición a modelos transdisciplinares, conocimiento pedagógico especializado, y la enseñanza como proceso generador de conocimiento; sobre lo cual, se procedió a consultar una variedad de autores, logrando esbozar en consecuencia lo siguiente:

La educación como objeto multidisciplinar

La educación al ser concebida como objeto multidisciplinar, exige superar los enfoques fragmentados mediante la integración de saberes pedagógicos, tecnológicos y sociales; en este sentido, Carpio y Gil (2019) demuestran que la apropiación tecnológica no se reduce a la mera adopción de herramientas digitales, sino que implica un proceso activo de adaptación contextual donde docentes y estudiantes reconfiguran críticamente su uso, este enfoque bidireccional, que combina análisis, creación y difusión de contenidos, permite transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en experiencias significativas alineadas con las demandas sociohistóricas de cada comunidad educativa.

De esta forma, el aprendizaje combinado (b-learning) emerge como estrategia clave para esta transformación, pues articula modalidades presenciales y virtuales mediante diseños instruccionales flexibles, según los mismos autores, su éxito depende de modelos pedagógicos que consideren las dimensiones culturales del aprendizaje, integrando tecnologías como

mediadoras –no sustitutas– de los procesos cognitivos; esta perspectiva multidisciplinar, fortalece la autonomía estudiantil al fomentar habilidades metacognitivas mediante la interacción con recursos digitales críticamente seleccionados.

Por consiguiente, la creación de ecosistemas institucionales flexibles constituye el segundo pilar para la innovación educativa; al respecto EDUCAUSE (2024) señala que la verdadera transformación requiere superar la visión instrumental de la tecnología, priorizando la equidad y la sostenibilidad pedagógica; esto implica diseñar políticas educativas que articulen formación docente, infraestructura tecnológica accesible y marcos curriculares adaptativos, garantizando coherencia entre los objetivos institucionales y las necesidades locales.

Ahora bien, la brecha digital, más allá de su dimensión técnica, refleja desigualdades profundas en el acceso a capital cultural, razón por la cual EDUCAUSE (2024) destaca que las instituciones deben desarrollar estrategias diferenciadas para poblaciones vulnerables, combinando alfabetización digital con programas de acompañamiento socioemocional; este enfoque holístico, que integra perspectivas sociológicas y pedagógicas, evita reducir la innovación educativa a la mera dotación tecnológica.

Aunado a lo anterior, es necesario trazar un eje transformador que radique en metodologías activas que permitan posicionar al estudiante como co-constructor de conocimiento, es por ello que la investigación desarrollada por la Australian Education Research Organisation (2023) revela que los métodos interactivos, como estudios de caso y aprendizaje basado en proyectos, incrementan la retención conceptual al vincular la teoría con la práctica; estos enfoques, sustentados en teorías constructivistas - sociocríticas, demandan diseños instruccionales que valoren la diversidad cognitiva y cultural.

Por otra parte, la colaboración grupal emerge como componente esencial para desarrollar pensamiento crítico, al estructurar actividades que requieren negociación de significados y solución colectiva de problemas, los estudiantes ejercitan habilidades como argumentación fundamentada y evaluación de evidencias; este modelo, respaldado por la neuroeducación, optimiza los procesos de andamiaje cognitivo cuando se integra con herramientas digitales colaborativas.

De esta forma, la articulación de los ejes antes referidos –apropiación tecnológica crítica, ecosistemas institucionales flexibles y metodologías activas– configura un modelo educativo radicalmente multidisciplinar, tal como lo sostienen Carpio y Gil (2019), este enfoque trasciende la dicotomía entre humanidades y STEM al integrar dimensiones éticas, estéticas y científicas en la resolución de problemas complejos; por ende, la educación se transforma así en un espacio de diálogo interdisciplinar donde convergen saberes tradicionales y contemporáneos.

En este orden de ideas, la formación docente emerge como factor determinante para materializar esta visión, es por ello que EDUCAUSE (2024) enfatiza la necesidad de programas de desarrollo profesional que combinen competencias digitales con pedagogías críticas, permitiendo a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje situadas; con este perfil híbrido, que sintetiza conocimientos tecnológicos y socioantropológicos, resulta esencial para navegar la complejidad de los contextos educativos actuales.

Finalmente, los sistemas de evaluación representan otro ámbito de transformación multidisciplinar, al respecto Australian Education Research Organisation (2023) propone sustituir los exámenes estandarizados por portafolios digitales que documenten procesos de indagación, colaboración y creación de conocimiento; desde este modelo, que está inspirado en enfoques etnográficos y de investigación-acción, se valora tanto los productos académicos como las habilidades metacognitivas desarrolladas durante el aprendizaje.

Transición a modelos transdisciplinares

El poder alcanzar la transición hacia modelos transdisciplinares en la educación implica una

transformación profunda de las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y la concepción misma del conocimiento; en otras palabras, se trata de superar la fragmentación disciplinar para integrar epistemologías diversas en un marco unificado que permita abordar problemas complejos de manera holística (Guerriero, 2017). Desde esta perspectiva, la evolución demanda un cambio de paradigma que reconozca la interdependencia entre las distintas áreas del saber y su relevancia para la comprensión del mundo real.

De esta manera, la integración de competencias técnicas y socioemocionales emerge como un primer paso crucial en este proceso, sobre este aspecto, Zuwu (2019) subraya la necesidad de que la educación fomente habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, junto con el dominio de herramientas tecnológicas; por consiguiente, los diseños curriculares flexibles y las metodologías colaborativas se presentan como estrategias efectivas para promover la co-creación del conocimiento y la innovación pedagógica, permitiendo a los estudiantes desarrollar soluciones integrales a desafíos complejos.

Otro de los aspectos que reviste interés para alcanzar la transdisciplinariedad, es la superación de los currículos tradicionales, que a menudo no logran articular saberes técnicos con prácticas locales o necesidades sociales, razón por la cual resulta fundamental garantizar la pertinencia del aprendizaje; en este sentido, la capacitación docente e infraestructura tecnológica se erigen como factores críticos para escalar prácticas educativas transdisciplinares que conecten el aula con el mundo exterior, brindando a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos reales.

En este sentido, la transdisciplinariedad implica, además, trascender la mera multidisciplinariedad, integrando epistemes diversas en modelos pedagógicos unificados; tal como lo señala Guerriero (2017), la práctica docente debe combinar teorías del aprendizaje colaborativo con análisis de contextos socioculturales para optimizar la creación de conocimiento colectivo, esto supone transformar los sistemas educativos tradicionales, que segmentan el saber en asignaturas estancas, hacia enfoques más integradores que promuevan el diálogo entre disciplinas y la construcción de visiones compartidas.

En este devenir, es necesario entonces considerar el modelo Knowledge Building (KB) el cual se presenta como una propuesta innovadora para alinear la educación con las demandas de la era digital; sobre este respecto, Tan et al. (2021) sugieren que este modelo transforma los sistemas educativos al valorar el conocimiento tanto para el individuo como para la comunidad y la sociedad; es así, que la integración de tecnologías digitales fomenta competencias como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas, superando los enfoques pedagógicos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de información.

De esta forma, con la creación de "comunidades epistémicas" donde estudiantes y docentes puedan interactuar como co-creadores resulta esencial para promover la innovación educativa; en este entorno, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y colaborativo donde todos los participantes contribuyen a la construcción del conocimiento. Desde este enfoque, se requiere un cambio en el rol del docente, quien pasa de ser un mero transmisor de información a un facilitador del aprendizaje y un guía en la exploración del conocimiento por parte de los estudiantes quienes bajo las orientaciones ofrecidas puede generar nuevas formas de aprender.

No obstante, es necesario considerar que la implementación de modelos transdisciplinares, exige un compromiso institucional y político que trascienda los discursos y se traduzca en acciones concretas; para ello, es relevante invertir en la formación docente, dotar a las escuelas de la infraestructura tecnológica adecuada y promover la colaboración entre instituciones educativas, empresas y organizaciones de la sociedad civil, solo así, será posible crear un ecosistema educativo que fomente la innovación y prepare a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Ahora bien, la evaluación del aprendizaje, también debe adaptarse a este nuevo paradigma; esto

implica que los exámenes estandarizados, que miden la memorización de información, deben ser reemplazados por instrumentos que valoren la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas complejos, trabajar en equipo y comunicar sus ideas de manera efectiva; de esta forma, la evaluación formativa, proporcionará la retroalimentación continua a los estudiantes, convirtiéndose en una herramienta esencial para guiar su aprendizaje y promover su desarrollo integral.

Alcanzar la transición hacia modelos transdisciplinares, tal como lo refiere Tan et al. (2021) no es un proceso sencillo ni exento de desafíos, para lograrlo se requiere un cambio cultural profundo en la forma en que concebimos la educación y el aprendizaje; sin embargo, es un camino necesario para preparar a las nuevas generaciones para un mundo cada vez más complejo e interconectado, al abrazar la transdisciplinariedad, la educación puede convertirse en un motor de innovación social y desarrollo humano sostenible.

En este contexto, resulta fundamental promover la investigación educativa que permita comprender mejor los procesos de aprendizaje transdisciplinarios e identificar las estrategias más efectivas para su implementación; propiciar la colaboración entre investigadores, docentes y estudiantes, es esencial para generar conocimiento relevante y aplicable a la práctica educativa; es por ello, que resulta vital que la investigación pueda abordar tanto los aspectos pedagógicos como los tecnológicos, así como los factores sociales y culturales que influyen en el aprendizaje y enseñanza.

Otro aspecto clave que es necesario destacar, lo presenta Tan et al (2021) al referirse a la difusión de las buenas prácticas educativas transdisciplinares para acelerar la transición hacia estos modelos, por lo cual es importante crear espacios de intercambio y colaboración donde los docentes puedan compartir sus experiencias, aprender de sus colegas y construir redes de apoyo; estas comunidades de práctica, tanto presenciales como virtuales, pueden desempeñar un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez de dinamizar y nutrir las formas como éste se desarrolla.

En este orden de ideas, desde los planteamientos de Zuwu (2019) la integración de habilidades técnicas y socioemocionales a través de diseños curriculares flexibles y metodologías colaborativas, permite trazar las estrategias para que los estudiantes puedan co-crear conocimiento e innovar pedagógicamente, abordando problemas complejos y promoviendo el desarrollo sostenible, siendo necesario para lograrlo, superar las limitaciones de los currículos tradicionales, que a menudo desconectan los saberes técnicos de las prácticas locales y las necesidades sociales.

Asimismo, desde los aportes de Guerreiro (2017) resulta importante trascender la multidisciplinariedad para abrazar la transdisciplinariedad, integrando diversas epistemologías en modelos pedagógicos unificados, esta superación de la segmentación disciplinar facilita un abordaje holístico de los problemas complejos, combinando teorías del aprendizaje colaborativo con análisis de contextos socioculturales; de esta forma, la transformación de los sistemas educativos tradicionales (que dividen el saber en asignaturas aisladas) hacia enfoques más integradores es fundamental para optimizar la creación de conocimiento colectivo.

Adicionalmente, Tan et al. (2021) al proponer el modelo KB, plantea alinear la creación de conocimiento con las demandas de la era digital, por ende, este modelo valora el conocimiento tanto para el individuo como para la comunidad y la sociedad, fomentando competencias como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas; razón por la cual, la integración de tecnologías digitales contribuye a este proceso, permitiendo superar los enfoques pedagógicos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de información, factores que contribuyen a la transición a modelos transdisciplinares de educación.

El conocimiento pedagógico especializado

El pensamiento pedagógico especializado contemporáneo, se fundamenta en la premisa de que tanto la enseñanza como el aprendizaje deben ser procesos generadores de conocimiento, y no deben limitarse a la simple transmisión de información; al respecto Scardamalia & Bereiter (2022) sostienen que la pedagogía debe aspirar a producir conocimiento autónomo y situado, lo que implica superar la mera aplicación de teorías externas y eurocéntricas que muchas veces no dialogan con las realidades locales de los estudiantes; esta visión, demanda una transformación profunda en la manera como se concibe y practica la educación.

En este sentido, Scardamalia y Bereiter (2022) abren el debate sobre si la educación debe ser entendida como una disciplina autónoma o como un campo interdisciplinar; esta discusión no es menor, pues de ella depende la manera en que se diseñan y aplican los saberes pedagógicos; por tanto, la necesidad de generar conocimientos contextualizados que integren saberes locales en los diseños pedagógicos, es una de las ideas de fuerza que estos autores proponen, y que resulta clave para una enseñanza relevante y significativa.

Ahora bien, Matos et al. (2023) destacan la urgencia de adoptar metodologías activas y colaborativas, como el Knowledge Building, que permitan integrar la investigación aplicada, así como la solución de problemas reales en el aula; según estos autores, es fundamental fomentar culturas investigativas inclusivas en las que docentes y estudiantes actúen como co-investigadores, de esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y participativo, donde todos los actores contribuyen a la generación de nuevo conocimiento.

Además, Matos et al. (2023) subrayan la importancia de replantear los sistemas de evaluación estandarizados, proponiendo que se prioricen métricas que midan los procesos colaborativos y la autorregulación de los estudiantes; este cambio de enfoque en la evaluación, resulta esencial para valorar el aprendizaje como un proceso colectivo y no solo como un resultado individual; así, se reconoce la complejidad y riqueza de los procesos de construcción de conocimiento en contextos educativos diversos. No obstante, estos autores también advierten sobre los obstáculos institucionales que dificultan la innovación pedagógica, como la falta de capacitación docente en metodologías activas y la rigidez curricular.

Para poder superar las barreras antes mencionadas, requiere del compromiso institucional y político, sobre todo en la promoción de una formación continua para los docentes, así como la flexibilización de los marcos curriculares, permitiendo la implementación de prácticas pedagógicas más creativas y contextualizadas que favorezcan la capacidad interpretativa y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En la misma línea, Zamiri y Esmaeili (2024) enfatizan que la enseñanza debe promover entornos en los que el conocimiento se construya colectivamente a través de interacciones significativas, el uso de tecnologías innovadoras y la adaptación de las prácticas pedagógicas a contextos diversos; estos autores, resaltan la importancia de integrar tanto el conocimiento tácito, derivado de las experiencias personales, como el conocimiento explícito, codificado y sistematizado, para fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado.

De esta forma, Zamiri y Esmaeili (2024) también plantean la necesidad de enfatizar la colaboración y la interacción como componentes esenciales para el intercambio efectivo de conocimiento dentro de las comunidades de aprendizaje; permitiendo así, el diseño de estrategias pedagógicas tendientes a integrar experiencias personales y conocimientos codificados, desde los cuales se permita a los estudiantes desarrollar habilidades para aprender a aprender, lo que resulta fundamental en un mundo caracterizado por el cambio constante y la incertidumbre.

En este devenir, el rol del docente, dentro de este contexto, se reconceptualiza de manera significativa; sobre lo cual, Ibáñez (2021) plantea que el docente debe actuar como un mediador creativo, capaz de fomentar el pensamiento crítico, la interacción social y el cambio educativo, dejando de ser un mero transmisor de información para convertirse en un gestor dentro del aula, dinamizando

el acto pedagógico y creando ambientes propicios para el aprendizaje significativo. Asimismo, Ibáñez (2021) destaca la importancia de la gerencia educativa como motor para impulsar la innovación pedagógica y adaptar los procesos educativos a las necesidades del contexto actual, entendiendo la gerencia de aula, como la capacidad de liderar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este marco, la tecnología educativa emerge como un recurso estratégico para fomentar competencias digitales, innovación pedagógica y aprendizaje continuo; razón por la cual, Sarell (2022) señala que las TIC permiten superar barreras tradicionales como la distancia y los horarios rígidos, facilitando la construcción activa y contextualizada del conocimiento; especialmente en contextos de emergencia, como la pandemia, donde la tecnología ha demostrado su potencial para mantener y enriquecer los procesos educativos.

Por tanto, Sarell (2022) también argumenta que las TIC, no solo son herramientas de apoyo, sino que pueden convertirse en verdaderos medios para la construcción de conocimiento, permitiendo la colaboración e interacción dentro de entornos virtuales y presenciales; de esta forma, propone que la integración de la tecnología en la educación, debe ir más allá de la simple digitalización de contenidos, procurando la transformación de las prácticas pedagógicas, además de potenciar la creatividad y autonomía en los estudiantes.

Ahora bien, Scardamalia y Bereiter (2022) proponen que la construcción de conocimiento en el aula requiere, además, la integración de saberes locales y contextuales; esto implica, reconocer y valorar la diversidad cultural y epistemológica de los estudiantes, evitando la reproducción de modelos eurocéntricos que muchas veces resultan ajenos a sus realidades, razón por la cual es relevante incluir conocimientos locales en el currículo, factor que contribuye a una educación más pertinente, inclusiva y transformadora.

Aunado a lo anterior, Zamiri y Esmaeili (2024) sostienen que el trabajo colaborativo y la interacción constante entre los miembros de la comunidad educativa favorecen el intercambio de ideas, la resolución de problemas y la construcción colectiva de saberes; por tanto, la colaboración entre docentes y estudiantes, así como la creación de comunidades de aprendizaje, es fundamental para el desarrollo de procesos pedagógicos generadores de conocimiento.

En este orden de ideas, Matos et al. (2023) insisten en la necesidad de promover la autorregulación y reflexión crítica en los estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje; estas competencias, son esenciales para que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento, capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación.

Con base a lo antes señalado, el pensamiento pedagógico especializado, en suma, propone una visión integral y dinámica de la educación, en la que la enseñanza y el aprendizaje se entienden como procesos complejos, colaborativos y generadores de conocimiento; la interacción social, tecnología, gestión educativa, así como la contextualización del saber, convergen para transformar la educación en un espacio de creación colectiva y transformación social.

En otras palabras, la superación de la visión tradicional de la educación como simple transmisión de información requiere un compromiso de todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, instituciones y comunidades, solo así será posible construir una educación capaz de responder a los desafíos del presente y del futuro, generando conocimiento pertinente, autónomo y situado.

La enseñanza como proceso generador de conocimiento

La concepción de la enseñanza como un proceso generador de conocimiento, implica superar la visión tradicional de la simple transmisión de información; en este sentido, Manrique (2020) sostiene que la enseñanza debe ser un proceso dinámico, donde la interacción, la innovación y participación activa de los estudiantes se convierten en los motores fundamentales para la construcción

del conocimiento, esta perspectiva, reconoce la complejidad inherente a las situaciones de enseñanza, las cuales requieren un análisis cuidadoso para identificar las demandas cognitivas que enfrentan los estudiantes.

En este sentido, para alcanzar un apropiado análisis de los procesos cognitivos Manrique (2020), sostiene que es necesario proporcionar a los educadores herramientas conceptuales que les permitan diseñar métodos de enseñanza y modos de intervención más efectivos; así, el docente deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un mediador que facilita la generación de conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión conjunta.

En la misma línea, Martínez (2021) clarifica que el concepto de constructivismo, resulta relevante en el proceso de generación de conocimiento, enfatizando de esta forma, la redefinición del rol docente y la importancia de los aspectos cognitivos, actitudinales y afectivos en el aprendizaje; por lo cual, el constructivismo, invita a una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas, promoviendo una visión holística en la que el estudiante es protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje.

De esta forma, la enseñanza, vista desde el enfoque constructivista, no se limita a la entrega de contenidos, sino que implica la creación de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan explorar, cuestionar y reconstruir sus saberes previos; razón por la cual, Martínez (2021) destaca que el conocimiento se construye en la interacción social y en el diálogo constante entre docentes y estudiantes, lo que exige una actitud reflexiva y abierta al cambio.

Ahora bien, Pinchao (2020) por su parte propone una estrategia pedagógico-didáctica centrada en la identificación de la macroestructura textual como medio para promover la lectura crítica en los estudiantes; por tanto, al validar la ficha de lectura crítica como herramienta, los estudiantes pueden ser empoderados como lectores activos y reflexivos, capaces de analizar y cuestionar la información recibida; esta estrategia, no solo aborda el déficit en lectura crítica, sino que transforma la enseñanza en un proceso que genera conocimiento a través del desarrollo de habilidades de análisis y reflexión, donde el docente, dentro de este contexto, se convierte en un facilitador que guía a los estudiantes en la construcción de significados propios y relevantes.

En este devenir, Lévano (2020) resalta la importancia del pensamiento crítico y la competencia estratégica, subrayando la necesidad de ir más allá de la transmisión de información; planteando en consecuencia que la enseñanza debe propiciar el desarrollo intelectual de los estudiantes, fomentando habilidades de análisis, evaluación y resolución de problemas que les permitan enfrentar los desafíos de la vida real o cotidiana. Para lograr esto, se requiere de programas de intervención específicos que influyan significativamente en la adquisición de competencias estratégicas; de este modo, la enseñanza se transforma en un proceso generador de conocimiento que prepara a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y autónomos.

Otro aspecto que resulta relevante, es el propuesto por Parra (2024) quien subraya la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas mediante metodologías activas; por ende, el fomento de la autonomía del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, es esencial para que la enseñanza sea verdaderamente generadora de saber. Asimismo, este autor sostiene que la evaluación del aprendizaje debe fundamentarse en enfoques pedagógicos contemporáneos que valoren la participación activa y el protagonismo de los estudiantes; por tanto, la enseñanza, así concebida, se convierte en un proceso de descubrimiento y transformación.

Para Puche (2024), es importante considerar la necesidad de contextualizar el aprendizaje, además de conectar los contenidos escolares con la realidad social y cultural de los estudiantes; de allí, que la utilización de problemas reales, así como el estudio de casos, resultan fundamentales para que el conocimiento adquirido sea aplicable y significativo,

favoreciendo la transferencia a situaciones concretas, argumentando también que la enseñanza debe promover la reflexión y la comprensión profunda, más allá de la simple memorización de hechos; de esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción activa y contextualizada.

Aunado a lo anterior, Ríos, Rojas y Sánchez (2022) enfatizan que las estrategias de enseñanza, son fundamentales para promover la interacción social y el aprendizaje colaborativo, elementos clave para la generación de conocimiento en estudiantes de primaria; superar la visión de la enseñanza como simple transmisión, implica diseñar situaciones didácticas que favorezcan la socialización, la interacción positiva y el desarrollo de habilidades sociales. El análisis de las interacciones didácticas, según Ríos et al. (2022), permite identificar estrategias específicas que potencian la construcción conjunta del conocimiento; la colaboración y el diálogo entre pares enriquecen el aprendizaje y generan nuevas formas de comprender la realidad.

Por su parte, Cañón y García (2023) en el contexto actual, destacan el papel transformador de las redes de conocimiento, posterior al impulsó que generó la pandemia al adoptar las TIC como una herramienta alternativa para la enseñanza; desde este nuevo escenario, se promovió un enfoque flexible, crítico y autónomo, donde el estudiante construye su propio conocimiento en un contexto social significativo y dinámico. Por consiguiente, la transición de un modelo tradicional a uno más flexible, según estos autores, ha exigido a las instituciones educativas, así como a los docentes reinventar sus roles y metodologías, donde la innovación, además de la adaptación, se han convertido en condiciones indispensables para propiciar la generación de conocimiento relevante, pero a la vez pertinente.

De igual forma, Bustos (2024) refiere la importancia que tiene la promoción de la inclusión digital y el acceso equitativo a la tecnología educativa para los procesos de enseñanza y generación de conocimiento; sobre todo, en lo que respecta a la adaptación de las herramientas tecnológicas a las necesidades específicas de cada estudiante, en aras de garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades para participar activamente en la construcción del conocimiento. Asevera además este autor, que el rol del docente se centra en el liderazgo, hecho que implica estar a la vanguardia de las tendencias innovadoras y transformar los ambientes de aprendizaje para hacerlos más inclusivos y efectivos; de esta forma, la tecnología, bien utilizada, puede ser un catalizador para la generación de conocimiento, así como del empoderamiento de los estudiantes.

En este orden de ideas, Paredes (2024) plantea que el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos virtuales o presenciales que fomenten la interacción social y construcción conjunta del conocimiento, resultan relevantes para implementar estrategias tendientes a promover la comunicación efectiva, así como el respeto por la diversidad de opiniones, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, desde una perspectiva analítica, este autor destaca la importancia de crear espacios donde los estudiantes puedan debatir, argumentar y construir significados colectivos, fortaleciendo así el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos.

Aunado a lo anterior, Rosenstiehl (2024) aboga por la innovación pedagógica y experimentación con nuevas estrategias de enseñanza, especialmente a través del aprendizaje por descubrimiento; de esta forma, el uso de tecnología como una herramienta, transforma la práctica docente y contribuye a mejorar el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes exploren, además de construir conocimiento de manera autónoma. La experimentación, tal como lo expone este autor, fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico, elementos esenciales para la generación de conocimiento dentro del ámbito educativo; por consiguiente, los docentes deben estar dispuestos a innovar y adaptar sus estrategias para responder a los desafíos de la educación contemporánea.

Finalmente, Cuadrado (2024) resalta la importancia de valorar la diversidad de estilos de

aprendizaje y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes; refiriendo también, que el diseño de actividades debe permitir explorar diferentes formas de aprender, hecho que contribuye a la construcción de un conocimiento más sólido y personalizado. Asimismo, este autor plantea que la educación emocional se configura como una herramienta clave para mejorar el proceso educativo, ya que favorece un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde cada estudiante puede desarrollar su potencial al máximo.

Con base a todo lo antes esbozado, la enseñanza como proceso generador de conocimiento requiere de una visión integral y dinámica, donde la interacción, innovación, inclusión, contextualización y valoración de la diversidad, sean principios rectores; por tanto, los aportes de los autores citados coinciden con la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para empoderar a los estudiantes como agentes activos y críticos en la construcción de su propio saber.

Metodología

Para llevar a cabo la presente investigación, se consideró lo planteado por Reyes y Carmona (2020) quienes destacan que la investigación documental permite relacionar datos existentes de múltiples fuentes dispersas para construir una base teórica sólida; razón por la cual, en primer lugar, se debe llevar a cabo un arqueo de fuentes con la finalidad de poder identificar documentos, libros, artículos científicos, revistas y otras fuentes secundarias que aporten información pertinente para el tema objeto de estudio, hecho que implica un proceso de selección y recopilación exhaustiva de material relevante para garantizar una visión profunda del fenómeno investigado.

De esta forma atendiendo los señalamientos anteriores, se realizó una revisión crítica y clasificación del material recopilado, descartando aquellos documentos que no aporten valor o sean poco relevantes para el análisis; este cotejo, implicó organizar la información de manera lógica y comparativa, facilitando la obtención de citas y referencias que sustentan las teorías y enfoques del investigador.

En cuanto al análisis de los datos, se realizó mediante la observación detallada de los contenidos, identificando patrones, relaciones y discrepancias entre las fuentes, lo que permite elaborar una interpretación crítica y fundamentada sobre enseñanza, aprendizaje y construcción de conocimiento en contextos educativos contemporáneos, con énfasis en la educación secundaria, el pensamiento crítico, los modelos multidisciplinares y transdisciplinares, el conocimiento pedagógico especializado y la enseñanza entendida como proceso generador de conocimiento.

Al respecto, Arias (2023) señala que esta etapa puede incluir modalidades específicas como la investigación bibliométrica y las revisiones sistemáticas, que aportan rigor y sistematicidad al análisis de datos secundarios, desde los cuales se pueden elaborar conclusiones, donde se sinteticen los hallazgos más relevantes y se plantean inferencias que contribuyan a la comprensión teórica del objeto de estudio, tal como se ha efectuado en esta investigación.

Es preciso señalar que, el rastreo documental se concentró en el periodo 2017–2024, abarcando estudios empíricos, revisiones, tesis, libros académicos e informes de organismos internacionales, localizados en bases y repositorios como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y repositorios institucionales universitarios, así como documentos de referencia sobre innovación pedagógica y modelos de Knowledge Building en la era digital.

Se incluyeron además publicaciones en español e inglés, con acceso a texto completo, revisión por pares o aval académico reconocido, y pertinencia directa con al menos uno de los ejes del estudio: educación como objeto multidisciplinar, transición a modelos transdisciplinares, conocimiento pedagógico especializado y enseñanza como proceso generador de conocimiento, siempre en el marco de la educación formal. Se excluyeron

textos divulgativos sin respaldo académico, documentos sin información suficiente para el análisis teórico y estudios que no abordaran de forma explícita la relación entre prácticas pedagógicas, pensamiento crítico y construcción de conocimiento; bajo estos criterios se identificó un corpus de 40 documentos y se analizaron en profundidad alrededor de 23 fuentes, que fueron sometidas a lectura crítica, categorización temática y comparación transversal para dar solidez y coherencia científica a las reflexiones presentadas.

Resultados

En el marco de esta investigación, la presentación de los resultados constituye un espacio clave para analizar las implicaciones del abordaje pedagógico desde sus elementos fundamentales, con especial énfasis en la comprensión y promoción de las habilidades del pensamiento crítico en contextos educativos contemporáneos; por tanto, este apartado busca ofrecer una visión integral de los retos, tensiones y oportunidades que emergen al contraponer los modelos transmisivos tradicionales, así como la construcción colaborativa de conocimiento, a partir del análisis de fuentes teóricas y revisión de prácticas educativas actuales.

Para ello, se parte de la premisa de que la transformación pedagógica exige no solo la integración de saberes multidisciplinares y el fortalecimiento de la formación docente; sino también, la adaptación de las metodologías y sistemas de evaluación acordes con las demandas del siglo XXI. Así, la exposición de los resultados pretende aportar elementos de reflexión y debate sobre las condiciones necesarias para innovar en la educación secundaria colombiana, superando la mera transmisión de información a la vez de favorecer entornos de aprendizaje activos, inclusivos y orientados al desarrollo integral de los estudiantes; es por ello, que a continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis crítico y la revisión documental realizada en torno a los elementos fundamentales del quehacer pedagógico en el contexto colombiano:

Los resultados de la revisión bibliográfica, evidencian que el sistema educativo colombiano enfrenta retos estructurales significativos para adaptarse a las demandas del siglo XXI, especialmente en la educación secundaria; Guerriero (2017) señala que existe una brecha entre los modelos pedagógicos tradicionales, basados en la transmisión unidireccional de contenidos, y la necesidad actual de construir conocimiento de manera colaborativa, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas esenciales para los estudiantes. Este desfase, refleja una concepción epistemológica rígida y fragmentada que dificulta la integración de saberes multidisciplinares, necesarios para enfrentar problemas complejos en un mundo interconectado.

Un segundo hallazgo relevante, es la problemática en la formación docente. Ulferts (2019) destaca que en Colombia persiste una disonancia entre el discurso sobre educación activa y su aplicación práctica, debido a la sobrecarga curricular y la falta de infraestructura tecnológica adecuada; esto limita la adopción de metodologías innovadoras, perpetuando modelos educativos transmisivos que no favorecen el aprendizaje activo ni el desarrollo de competencias metacognitivas. La falta de capacitación docente en cuanto al diseño pedagógico colaborativo, como señalan Bas y Beyhan (2019), afecta directamente la eficacia de las estrategias de aprendizaje activo, cuyo impacto positivo en el rendimiento académico es reconocido pero difícil de implementar en el contexto colombiano.

En cuanto a la integración de competencias, Zuwu (2019) subraya la necesidad de combinar habilidades técnicas con socioemocionales para formar profesionales capaces de abordar desafíos complejos desde perspectivas híbridas; sin embargo, los currículos colombianos presentan brechas importantes en el desarrollo de capacidades como el trabajo colaborativo y el pensamiento sistémico, que son esenciales para la innovación social. Esta carencia, limita la pertinencia y aplicabilidad del aprendizaje en contextos reales, afectando a su vez la preparación de los estudiantes para el mundo laboral y social contemporáneo.

El modelo de Knowledge Building (KB) propuesto por Tan et al. (2021) ofrece un marco transformador para alinear la educación con las demandas digitales actuales; sobre todo, al enfatizar la creación de comunidades epistémicas donde estudiantes y docentes actúen como co-creadores de conocimiento, promoviendo un aprendizaje dinámico y colaborativo; sin embargo, su implementación en Colombia enfrenta desafíos como la brecha tecnológica entre zonas urbanas y rurales, así como la necesidad de fomentar ecosistemas educativos flexibles que trasciendan las aulas tradicionales.

La revisión, también destaca la importancia de concebir la educación como un objeto multidisciplinar; sobre esto, Carpio y Gil (2019) argumentan que la apropiación tecnológica debe ir más allá de la simple adopción de herramientas digitales, implicando un proceso activo de adaptación contextual que transforme las prácticas pedagógicas tradicionales en experiencias significativas. El aprendizaje combinado (b-learning), se presenta como una estrategia clave, siempre que los modelos pedagógicos integren las dimensiones culturales del aprendizaje y utilicen la tecnología como mediadora de procesos cognitivos, fortaleciendo la autonomía y las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

Además, la creación de ecosistemas institucionales flexibles, es fundamental para la innovación educativa; por tanto, EDUCAUSE (2024) enfatiza que la transformación educativa debe superar la visión instrumental de la tecnología, priorizando la equidad y sostenibilidad pedagógica mediante políticas que articulen formación docente, infraestructura tecnológica y marcos curriculares adaptativos. Este enfoque holístico, también debe atender la brecha digital como un reflejo de desigualdades en el acceso a capital cultural, combinando alfabetización digital con programas socioemocionales para poblaciones vulnerables.

En relación con las metodologías activas, la Australian Education Research Organisation (2023) evidencia que métodos interactivos como estudios de caso y aprendizaje basado en proyectos, incrementan la retención conceptual al vincular teoría y práctica; estas metodologías, sustentadas en teorías constructivistas y sociocríticas, requieren diseños instruccionales que valoren la diversidad cognitiva y cultural, fomentando además la colaboración grupal para desarrollar pensamiento crítico y habilidades de argumentación fundamentada. La neuroeducación, respalda estos enfoques al optimizar el andamiaje cognitivo mediante herramientas digitales colaborativas.

La transición hacia modelos transdisciplinares, implica superar la fragmentación curricular y epistemológica para integrar diversas áreas del saber en un marco unificado que permita abordar problemas complejos de manera holística; al respecto, Guerriero (2017) enfatiza la necesidad de combinar teorías del aprendizaje colaborativo con análisis socioculturales para optimizar la creación de conocimiento colectivo, lo que requiere transformar los sistemas educativos tradicionales hacia enfoques integradores que promuevan el diálogo entre disciplinas. Esta transformación, también demanda un compromiso institucional y político que garantice la formación docente, infraestructura tecnológica adecuada, así como la colaboración entre diversos actores sociales.

La evaluación del aprendizaje, debe adaptarse a este nuevo paradigma transdisciplinar; la Australian Education Research Organisation (2023) propone sustituir los exámenes estandarizados por portafolios digitales que documenten procesos de indagación, colaboración y creación de conocimiento, valorando tanto los productos académicos como las habilidades metacognitivas desarrolladas. Este enfoque formativo, proporciona retroalimentación continua, guiando el aprendizaje y promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes, alineado con las demandas de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Entre los aportes a la educación, los hallazgos de la revisión bibliográfica subrayan que la transformación educativa en Colombia requiere una reformulación radical de paradigmas pedagógicos, fortalecimiento de la formación docente, integración tecnológica crítica y adopción de modelos

transdisciplinares que promuevan la co-construcción del conocimiento; la implementación exitosa de estos enfoques, depende de superar barreras estructurales y culturales, con una visión multidisciplinar y colaborativa que prepare a las nuevas generaciones para los desafíos sociales, así como los tecnológicos del siglo XXI.

De igual forma, los hallazgos de la revisión bibliográfica aportan a la educación una visión renovada que enfatiza la necesidad de superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de conocimientos, promoviendo en su lugar la construcción colaborativa - activa del saber; destacando además, la importancia de integrar competencias técnicas, socioemocionales, enfoques multidisciplinares y transdisciplinares que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos complejos o reales. Asimismo, se subraya la relevancia que tiene la formación docente continua y sistémica, en la adopción crítica de tecnologías, creación de ecosistemas institucionales flexibles y equitativos, como medios que contribuyan a transformar la educación en un proceso generador de conocimiento, más allá de una simple transmisión de información.

Conclusiones

Sobre la base de todo lo antes expuesto, surgen las siguientes reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento y no como una simple transmisión de información; para ello, se tomó como base los resultados encontrados, desprendiéndose en consecuencia las premisas que se plasman a continuación:

Resulta relevante que se estimule la transformación de paradigmas pedagógicos; para ello, es necesario entender que la educación secundaria en Colombia, requiere una transformación profunda, que permita superar la transmisión unidireccional de contenidos del modelo tradicional y adoptar nuevos enfoques que estén centrados en la construcción colaborativa del conocimiento, así como en el desarrollo de habilidades críticas, creativas y adaptativas en los estudiantes.

En lo que respecta a la integración multidisciplinar y transdisciplinar, es fundamental que los currículos educativos avancen hacia la integración de saberes, incorporando perspectivas sociológicas, psicológicas, filosóficas, así como tecnológicas; esto permite abordar problemas complejos de manera holística y pertinente, alineando la educación con las demandas de la sociedad contemporánea.

En cuanto a la formación docente como eje de cambio, se plantea que ésta debe ser continua, sistémica y orientada a la adquisición de competencias pedagógicas y digitales; solo así, los educadores podrán implementar metodologías activas - colaborativas, para cerrar la brecha entre teoría y práctica, a la vez de responder con las necesidades reales de los estudiantes.

Otro aspecto que resulta relevante, es la adopción de metodologías activas y el aprendizaje significativo, desde las cuales se procura generar un aprendizaje basado en proyectos y estudios de casos, que favorecen la retención conceptual y el desarrollo de competencias metacognitivas; para ello, es importante que estas metodologías, se adapten a los contextos culturales y sociales de los estudiantes para ser verdaderamente efectivas.

En lo que concierne al desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales, la educación debe promover el equilibrio entre ambas, además del trabajo colaborativo, pensamiento sistémico, así como la creatividad, elementos esenciales para la innovación social y resolución de problemas complejos en contextos cambiantes.

La integración de la tecnología en el campo de la educación, debe ser crítica y contextual, entendiendo que los recursos automatizados se configuran como mediadores de procesos cognitivos y no como un fin en sí mismo; por tanto, la apropiación tecnológica, debe responder a las necesidades o realidades de cada comunidad educativa, fortaleciendo la autonomía y creatividad estudiantil.

En lo que respecta a los sistemas de evaluación, estos deben evolucionar hacia modelos formativos e integrales, como los portafolios digitales y la evaluación basada en procesos, que valoren la aplicación del conocimiento, colaboración, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas, superando la tradicional memorización de contenidos.

La transición hacia modelos educativos innovadores y transdisciplinares, requiere un compromiso institucional y político sostenido, que garantice la formación docente, una infraestructura tecnológica adecuada y colaboración entre diversos actores sociales, educativos o empresariales, para construir ecosistemas de aprendizaje flexibles, equitativos, además de sostenibles.

Sobre la persistencia de la brecha digital en Colombia, ésta no solo refleja desigualdades en el acceso a la tecnología, sino que también evidencia la necesidad de políticas educativas diferenciadas que atiendan las particularidades de contextos urbanos y rurales; esto implica, que la innovación educativa, debe ir acompañada de un conjunto de estrategias inclusivas que combinen la alfabetización digital con el fortalecimiento de competencias socioemocionales, garantizando así una educación más equitativa y pertinente para todos los estudiantes.

También se puede concluir que la falta de espacios institucionales para la co-creación de materiales y experiencias de aprendizaje, limita la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos a las realidades y necesidades de sus estudiantes; esta situación, resalta la importancia de flexibilizar los marcos curriculares y promover la autonomía profesional docente, permitiendo la experimentación pedagógica, así como una apropiada contextualización de los aprendizajes.

En lo que concierne a la transformación educativa en Colombia, ésta demanda un compromiso sostenido de todos los actores involucrados: instituciones, docentes, familias y comunidades; solo a través de la colaboración intersectorial, inversión en formación docente, infraestructura, y el acompañamiento socioemocional, será posible construir ecosistemas de aprendizaje flexibles, inclusivos y sostenibles, que respondan a las necesidades de una sociedad en constante cambio, además de promover el desarrollo humano integral.

Referencias

Andrews, T., Auerbach, A. J., & Grant, E. (2019). Exploring the Relationship between Teacher Knowledge and Active-Learning Implementation in Large College Biology Courses. *CBE—Life Sciences Education*. 19(4), DOI:10.1187/cbe.19-01-0010

Arias, F. (2023) Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 31(22) 9-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=9489470

Australian Education Research Organisation (2023). *How students learn best*. [Libro en línea] https://www.edresearch.edu.au/sites/default/files/2023-11/how-students-learn-best-aa_0.pdf

Bas, G. & Beyhan, Ö. (2019). Revisiting the effect of teaching of learning strategies on academic achievement: A meta-analysis of the findings. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 70-87. https://files.eric.ed.gov/ fulltext/EJ1198049.pdf

Bustos, J. (2024). Fundamentos teóricos sobre el liderazgo docente desde el posicionamiento de las tendencias innovadoras para la transformación de los ambientes de aprendizaje. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1136/1009

Cañón, P., & García, H. (2023). Redes de conocimiento en la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela normal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *24*(38), 105-125. https://doi.org/10.19053/01227238.14254

Carpio, E., & Gil, E. (2019). La apropiación tecnológica en docentes de primaria: diseño de solución para la E.B.N.B. "Eutimio Rivas" Baruta, estado Miranda. *Revista de Investigación*, 43(98). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604002

Cuadrado, H. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 178-181. https://doi.org/0009-0002-2067-6879

EDUCAUSE. (2024). *2024 EDUCAUSE Horizon Report.* Teaching and Learning Edition. [libro] https://library.educause.edu/resources/2024/5/2024-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition

Guerriero, S. (2017), Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, *Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,* https://doi.org/10.1787/9789264270695-en

Ibáñez, N. (2021). Imaginario social de los docentes sobre la gerencia de aula hacia la valorización y dinamización del acto pedagógico. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/ index.php/TD/article/view/295/292

Lévano, S. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Educación*, 29(56), 73-94. https://doi.org/10.18800/ educacion.202001.004

Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008

Martínez, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, *43*(174), 170-185. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208

Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and Learning Research Methodologies in Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, *13*(2), 173. https://doi.org/10.3390/educsci13020173

Paredes, S. (2024). Perspectiva analítica de los elementos vinculantes en el proceso de enseñanza sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media vocacional. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1288/1166

Parra, D. (2024). La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1261/ 1140

Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007

Puche, D. (2024). Metodologías educativas desde la teoría del conocimiento de Maturana y Varela para enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 59-81. https://doi.org/10.59654/z4qpj721

Reyes, L., & Carmona, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. *Ediciones Universidad Simón Bolívar*. https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2af35a4b-2abf-4f78-a550-0a4e4764e674/content

Ríos, K., Rojas, Y., & Sánchez, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. *Educación*, 31(60), 258-274. https://doi.org/10.18800/educacion.202201.012

Rosenstiehl, L. (2024). Aprendizaje por descubrimiento. La clave para revolucionar la enseñanza de la biología en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 209-2019. https://doi.org/10.59654/1bdrzq77

Sarell, J. (2022). Acercamiento a la historia de la evolución de la tecnología educativa en Venezuela. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, *8*(16), 75-98. https://doi.org/10.55560/arete.2022.16.8.4

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2022). *Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy and technology*. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences. 385–405. Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/9781108888295.024

Tan, S., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M. & Bereiter C. (2021). Knowledge building: aligning education with needs for knowledge creation in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2243-2266. DOI:10.1007/s11423-020-09914-x

Ulferts, H. (2019), The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education, *OECD Education Working Papers*, No. 212, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en

Zamiri, M. & Esmaeili, A. (2024). Methods and Technologies for Supporting Knowledge Sharing within Learning Communities: A Systematic Literature Review, *Administrative Sciences, MDPI*, vol. 14(1), 1-34. https://doi.org/10.3390/ admsci14010017

Zuwu, Z. (2019). Research and exploration of talents training model based on intelligent manufacturing specialty group. *Journal of Engineering Education Reform*, 12(3), 45-59. https://www.webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/ACAELT %202019/ACAELT21316.pdf

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

APORTE LÚDICO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE LÓGICO-MATEMÁTICO A TRAVÉS DE LAS TIC

Autor: Wilman Wilfredo Ojeda Rodríguez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: wilmanojeda@hotmail.com

ORCID: https:// 0000-0003-0898-2304

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5492*

p.p. 795-805

Resumen

El estudio doctoral adoptó como propósito fundamental generar una teorética desde el Aporte Lúdico para el Fortalecimiento del Aprendizaje Lógico-matemático a través de las TIC. Esta indagación se fundamentará en la Teoría del Aprendizaje Constructivo de Bruner (1966), Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1990) y Teoría del pensamiento lógico matemático según Piaget (1959). Para agenciar los propósitos establecidos se optó por la perspectiva epistemológica postpositivista bajo el enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico. El escenario de estudio lo representó la Institución Educativa Cristo Rey del Departamento Arauca. Los informantes clave están conformados por tres (3) docente y dos (2) estudiantes, de la institución. Con relación a la obtención de la información, se empleó la técnica de entrevistas en profundidad. El instrumento utilizado fue el guion de entrevista aplicado a cada informante clave. La validez se obtuvo a través del grado o nivel en que los resultados reflejan la realidad investigada; la credibilidad, mediante interacciones sostenidas durante la investigación y el uso de transcripciones textuales de las entrevistas. Las técnicas de análisis aplicadas fueron la categorización, la triangulación y la teorización. Los hallazgos permitieron comprender la confluencia de aproximaciones a la realidad fenoménica. En cuanto a la configuración de la teorética, los resultados reflejaron que el aprendizaje lógico-matemático debe desarrollarse a temprana edad, y que el uso de las TIC en matemáticas, sirve para habituar a los estudiantes a un entorno donde la tecnología sea parte de la vida diaria.

Palabras clave: Lúdica, Aprendizaje lógico-matemático, TIC.

PLAYFUL CONTRIBUTION TO THE STRENGTHENING OF LOGICAL-MATHEMATICAL LEARNING THROUGH ICT.

CITA EN APA:

Ojeda Rodríguez, W. W. (2026). Aporte lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje lógico-matemático a través de las TIC. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 795-805. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

ABSTRACT

The main purpose of the doctoral study was to generate a theoretic from the Playful Contribution for the Strengthening of Logical-mathematical Learning through ICT. This research is based on Bruner's Constructive Learning Theory (1966), Ausubel's Meaningful Learning Theory (1990) and Piaget's Theory of mathematical logical thinking (1959). In order to achieve the established purposes, a post-positivist epistemological perspective was chosen under the qualitative approach, based on the phenomenological method. The study scenario was represented by the Cristo Rey Educational Institution in the Department of Arauca. The key informants were three (3) teachers and two (2) students of the institution. In relation to the collection of information, the technique of in-depth interviews was used. The instrument used was the interview script for each particular informant. Validity was obtained through the degree or level in which the results of the research reflect. Credibility was obtained through interactions during the research, and the use of verbatim transcripts of the interviews. The information analysis techniques applied were categorization, triangulation and theorization. The findings made it possible to understand the confluence of the approach to the phenomenal reality. Regarding the configuration of theorizing, the results reflected that logical-mathematical learning should be developed at an early age, and that the use of ICT in mathematics serves to accustom students to an environment where technology is part of daily life.

Keywords: Playfulness, Logical-mathematical, Mathematical learning, ICT.

APPORT LUDIQUE POUR LE RENFORCEMENT DE L'APPRENTISSAGE LOGICO-MATHÉMATIQUE PAR LES TIC

RÉSUMÉ

L'étude doctorale avait pour objectif fondamental de générer une construction théorique à partir de l'apport ludique pour le renforcement de l'apprentissage logico-mathématique par les TIC. Cette recherche se fonde sur la théorie de l'apprentissage constructif de Bruner (1966), la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1990) et la théorie de la pensée logico-mathématique selon Piaget (1959). Pour atteindre les objectifs établis, une perspective épistémologique post-positiviste a été adoptée, sous une approche qualitative et une méthode phénoménologique. Le terrain d'étude était l'Institution éducative Cristo Rey du Département d'Arauca. Les informateurs clés étaient composés de trois (3) enseignants et deux (2) élèves de l'institution. Pour la collecte des données, la technique d'entretiens approfondis a été utilisée, avec un guide d'entretien comme instrument. La validité a été obtenue par le degré auquel les résultats reflètent la réalité étudiée ; la crédibilité, par les interactions soutenues tout au long de la recherche et l'utilisation de transcriptions textuelles des entretiens. Les techniques d'analyse appliquées ont été la catégorisation, la triangulation et la théorisation. Les résultats ont permis de comprendre la confluence des approches à la réalité phénoménique et ont révélé que l'apprentissage logico-mathématique doit se développer dès le jeune âge, et que l'utilisation des TIC en mathématiques permet d'habituer les élèves à un environnement où la technologie fait partie de la vie quotidienne.

Mots-clés : Ludique, Apprentissage logico-mathématique, TIC.

CONTRIBUIÇÃO LÚDICA PARA O FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA POR MEIO DAS TIC

RESUMO

O estudo doutoral teve como propósito fundamental gerar uma construção teórica a partir do aporte lúdico para o fortalecimento da aprendizagem lógico-matemática por meio das TIC. Esta pesquisa fundamenta-se na teoria da

aprendizagem construtiva de Bruner (1966), na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1990) e na teoria do pensamento lógico-matemático segundo Piaget (1959). Para alcançar os propósitos estabelecidos, adotou-se uma perspectiva epistemológica pós-positivista com abordagem qualitativa e método fenomenológico. O cenário de estudo foi a Instituição Educativa Cristo Rey do Departamento de Arauca. Os informantes-chave foram constituídos por três (3) docentes e dois (2) estudantes da instituição. Para a obtenção das informações, empregou-se a técnica de entrevistas em profundidade, com um roteiro de entrevista como instrumento. A validade foi obtida pelo grau em que os resultados refletem a realidade investigada; a credibilidade, por meio das interações sustentadas durante a pesquisa e do uso de transcrições textuais das entrevistas. As técnicas de análise aplicadas foram a categorização, a triangulação e a teorização. Os resultados permitiram compreender a confluência de aproximações à realidade fenômenica e revelaram que a aprendizagem lógico-matemática deve ser desenvolvida desde cedo, e que o uso das TIC em matemáticas serve para habituar os estudantes a um ambiente onde a tecnologia faz parte da vida cotidiana.

Palavras-chave: Lúdica, Aprendizagem lógico-matemática, TIC

INTRODUCCIÓN

El presente artículo devela un aporte científico del tipo revisión teórica que implica la forma en cómo el docente puede estar inmerso en un proceso complejo, efusivo y dialéctico que conduce a reflexionar sobre la práctica pedagógica y las vías para mejorarla y fortalecerla con el fin de configurar nuevos conocimientos o construir saberes desde un aporte lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje lógico-matemático a través de las TIC. En esencia, los encuentros dentro de los espacios de enseñanza referente a los contenidos, las diversas formas y los actores vislumbra un recorrido complejo de implementación de estrategias pedagógicas dentro de contextos escolares en los que se tiene previsto una actuación de los docentes en el que sitúen y desarrollen actividades de enseñanza para los estudiantes; con la intencionalidad de fortalecer el pensamiento lógico-matemático desde los primeros años de escolaridad.

No obstante, esta ocupación juega un papel de gran relevancia en el desarrollo de la sociedad, debido a que este abarca una serie de competencias que ayudan a cualquier sujeto a la toma de decisiones en cualquier situación de la vida cotidiana. Evidentemente, sus formas más simples conllevan al desarrollo de habilidades importantes como la comunicación, modelación, formulación y razonamiento de situaciones significativas. Ahora bien, la educación ha sido la fuente de transmisión del conocimiento desde tiempos remotos, los procesos educativos se han venido transformando en la senda del tiempo de acuerdo al contexto progresivo en cuanto a las ramas del conocimiento, a las innovaciones conceptuales, teóricas, procedimentales, metodológicas, siempre en busca de mejores y nuevas formas de facilitar la solución de los problemas del hombre. En atención a lo descrito, las matemáticas son lógica, exactitud, rigor, abstracción, deducción y formalización, puestas en la práctica educativa permiten dotarlas de sentido y significado. Y esta organización del pensamiento instruccional según García y Rojas, (2003), "guarda estrecha relación con las concepciones epistemológicas y la formación profesional alcanzada por el docente" (p.27). Indica que están conformando factores predominantes en el canon del comportamiento didáctico, entendido como la actuación del docente para propiciar procesos que susciten el aprendizaje dentro de las matemáticas.

En el transcurso del tiempo, se ha podido evidenciar, que el área de matemáticas es una de las áreas que presenta mayor grado de dificultad para su aprendizaje, siendo las estrategias pedagógicas tradicionales que día a día continúan aplicando los docentes, una de las causas, debido a que son monótonas y poco participativas, especialmente para

los estudiantes de los primeros años de escolaridad según Borjón, Hernández y Torres, (2016); de allí nace necesidad de involucrarse a profundidad con la realidad que implique avances en acciones pedagógicas que permitan fortalecer el pensamiento lógico-matemático de los estudiantes, especialmente desde la diversión e interés que posiblemente pueda encontrarse en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una herramienta de los posibles subterfugios a esta naturaleza fenoménica descrita; en el que los estudiantes, se pueden incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso en particular de las matemáticas, empleando las estrategias didácticas adecuadas e innovadoras**.**

En la doxa del fenómeno, al llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de tácticas digitales se puede orientar aquel estudiante que está en una etapa de descubrimiento e indagación, donde su desarrollo, sus capacidades y deseo de aprender son la base para la construcción del conocimiento, desplegando destrezas efusivas y cognitivas, que le permitan apropiarse del aprendizaje de una forma divertida, lúdica y creativa. Por tanto, los modelos pedagógicos no se pueden quedar rezagados de los avances tecnológicos ya que éstos hacen parte del producto que se obtiene de la aplicación de dichos modelos debido a las clase de diferentes niveles y disciplinas en donde se llevan a cabo las labores de innovación, investigación, desarrollo, implementación, descubrimiento, creación de toda clase de avances científicos y tecnológicos; esto constituye, si se quiere, un efectivo ambiente íntegro por excelencia, en la creación del nuevo conocimiento.

En el presente, las limitaciones se deben a las condiciones del acceso a la educación de los más vulnerables, pero gracias al esfuerzo de un mecanismo global que ha puesto a disposición del bien común una enorme maquinaria teórica y práctica con la que se pueden optimizar los procesos de formación en las distintas áreas del conocimiento con componentes de la tecnología en la educación que deben estar siendo adaptados y practicados en las instituciones educativas. Desde esta realidad se deben tomar medidas que permitan el acceso de los docentes en primera instancia a la tecnología en la educación de tal manera que sean los mismos docentes los que se encarguen de retransmitir el conocimiento tecnológico de forma generalizada a los estudiantes por medio de prácticas docentes en las que el denominador común sea la correcta utilización de la tecnología en un área tan importante como las matemáticas. Por consiguiente, Ureña W. (2012), plantea que:

> Las herramientas tecnológicas aplicables a la educación o la tecnología en la educación incorpora muchos tipos de software y recursos de red con los que se puede interactuar de forma directa y organizada con cada alumno dejando un registro en tiempo real de toda la actividad que se ha realizado; con la inclusión de estas herramientas didácticas se ha podido desarrollar un tipo de educación en la que no se hace necesaria la presencia material del docente y ha podido brindar el soporte técnico y práctico para la realización de estudios a distancia (p.26)

En sincronía a lo citado, el tipo de didáctica a la que se quiere hacer referencia está ligada a la inclusión de la tecnología en la educación partiendo del punto de vista de la actualización epistémica de los canales de transmisión de la comunicación para hacer más visual y explícito el contenido temático que se busca abordar desde ejercicios prácticos hacía el desarrollo de actividades lúdicas. Considerando que, en la práctica los procedimientos lógicos siempre aparecen combinados a un contenido preciso que depende del campo de aplicación y que le amplía un componente específico, en una estrecha interrelación con el componente general; existe un estrecho vínculo entre estos dos componentes, ellos son relativamente independientes, lo cual se expresa en la posibilidad del individuo que domina el procedimiento, de aplicar la parte lógica a cualquier contenido específico.

Es por ello que, los procedimientos lógicos no dependen del contenido concreto, mientras que los procedimientos específicos pueden ser utilizados solo en un rubro específico que amerita ser comprendido en los avances que se quieren alcanzar desde un soporte teórico ya que, en la actividad real del hombre los procedimientos lógicos siempre se ejecutan con algún contenido específico dejando como eje de partida ante el uso de las tecnologías de la información. En tanto, si se hace alusión constante a que el quehacer del docente en la ejecución pedagógica en matemáticas queda minimizado a la motivación del estudiante, hace esencial la búsqueda a profundidad de los factores o elementos que inciden en esa conducta; y se menciona como conducta debido a Barberá y Mateos (2000) quienes expresan que "la motivación es uno de los procesos básicos directamente vinculados a la conducta" (p.6). Es por esta naturaleza de lo que implica estar motivados que los estudios en materia educativas deben ver la virtualidad como una oportunidad para aminorar distancias y enriquecer el aprendizaje, permitiendo el desarrollo de procesos de enseñanza presenciales y no presenciales.

Para ello es urgente gestionar aportes lúdicos que busquen avalar el acceso a la tecnología y la conectividad como parte del crecimiento holístico del estudiante en cuando al desarrollo del aprendizaje lógico-matemático se refiere, pues desde una reflexión existente en el reflejo de la insuficiencia de uso de dispositivos tecnológicos y herramientas digitales en el cumplimiento de la educación como una vía de acceso al conocimiento universal que de no estudiarse pudiese dificultar la evolución intelectual de los educandos.

Indistintamente es significativo acentuar que si bien existen limitantes y dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los estudiantes algunas de esta obedecen a la falta de profundización y adquisición de competencia en otras ramas del saber, por ejemplo, la comprensión lectora, dado que como se evidencia en las discusiones dadas a propósito de este tema, el pensamiento lógico matemático parte de conocimientos previos para la construcción de nuevos conceptos, empleando así de manera integral competencias de observación, analíticas, comprensivas, interpretativas y deductivas, entre otras**.**

Lo anterior devela la relevancia de las TIC al interior de los procesos educativos es cada día mayor, hasta el punto en que se reconocen sus bondades no solo para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, si no para cualquier área del saber, invitando a reflexionar sobre el rol del docente y la importancia de su participación dentro de la inserción de las tecnologías como un acto de renovación de la acción pedagógica, alcanzado este apartado; es pertinente afirmar que las tecnologías en la educación constituyen una estrategia didáctica que a través de la motivación de los estudiantes permite la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje del pensamiento lógico matemático. Ante este escenario, es importante replantear la labor del docente de matemáticas, ya que le permitiría tener una mirada centrada en la importancia de la motivación de sí mismo que es muy importante para el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de la lógica matemática.

En derivación, los estudiantes tienen la oportunidad en la actualidad de ampliar su experiencia desde el aprendizaje constructivista en la que la tecnología de información y comunicación (TIC) es cosa de una nueva cultura, que se ha venido arraigando en la vida de los seres humanos como parte de sí mismo, llegando a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y proporcionando a los ciudadanos una educación para el mejoramiento de su calidad de vida.

Además de esto, estas herramientas le brindan opciones para lograr transformar el aula tradicional en un nuevo espacio, poniendo a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permitan afianzar lo que aprenden de forma amena y divertida. De tal manera; que estas características dan como resultado que el estudiante sea capaz de construir su conocimiento con el pedagogo como un guía e instructor, otorgándole la libertad necesaria para que explore el ambiente tecnológico, pero siempre estando presente cuando tenga dudas o le surja algún

problema. En tanto, las TIC han venido ayudando a la socialización del conocimiento en su divulgación y distribución de la información, como el medio capaz de transformar los entornos y generar escenarios propicios que vayan en sintonía de minimizar la alfabetización digital, y la brecha digital entre los pueblos del mundo.

Así mismo, situando énfasis en que para la clasificación de juegos educativos es conveniente si estos están con ligados al componente lúdico, interés en desarrollar algunas destrezas, habilidades o conceptos que van integrados al juego mismo o las actividades lúdicas que estimulan las relaciones sociales entre los estudiantes, la cooperación, trabajo en equipo, la discusión, autonomía y a resolver situaciones problemáticas a través de un aprendizaje más activo en el que indudablemente se tiene conciencia en que abandonar los esquemas tradicionales de enseñanza aprendizaje no es una tarea fácil, dado que implica elementos como la capacitación docente; fomento a la autonomía del estudiante y herramientas tecnológicas que potencialicen la construcción del conocimiento matemático.

Cada vez va siendo más evidente la enorme escala que los elementos afectivos que involucran a toda la persona pueden tener incluso en la vida de la mente en su ocupación con la matemática. En este sentido, muchas ocasiones el alto índice de fracaso en Matemáticas está condicionado por la falta de motivación, los métodos de enseñanza y las actitudes por parte de los alumnos y/o del docente. De ahí la importancia que tiene el papel del docente, quien tiene que ser, en primer lugar, un gran conocedor de las matemáticas, pero también tiene que poseer diferentes habilidades profesionales, puesto que no hay un enfoque educativo único que sirva para dar respuesta a las diferentes dificultades de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes.

En este orden de ideas, La UNESCO (2008), explica que, gracias a la utilización incesante y eficaz de las TIC en procesos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de lograr habilidades en el uso de éstas. También aporta que el docente es la persona que desempeña el rol más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas habilidades. Además, es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula, facilitando su uso para aprender y comunicar. Por tanto, es evidente de acuerdo a referentes esbozados en afirmaciones antes reseñadas, que una gran parte de los fracasos matemáticos de muchos estudiantes tienen su origen en un posicionamiento inicial afectivo totalmente desmotivado de sus propias potencialidades en este campo, que es provocado; además, en muchos casos, por la inadecuada introducción por parte de los docentes ante la ausencia o inadecuado uso de la TIC. Por tal realidad, el docente debe posesionarse de una enseñanza de la matemática desde estrategias didácticas lúdicas, que impacten, motiven y le hagan más viable el conocimiento al estudiante, en el que le faciliten la comprensión de los conceptos y principios como parte del aprendizaje lógico-matemático.

En atención a lo expuesto, el presente estudio doctoral se propuso como propósito macro generar una Teorética desde el Aporte Lúdico para el Fortalecimiento del Aprendizaje Lógico-matemático a través de las TIC en la Institución Educativa Cristo Rey del Departamento Arauca; permitiendo elucidar la manera en que se desarrollan el aprendizaje lógico-matemático en la Institución para así configurar el aporte lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje lógico-matemático a través de las TIC; en el que se logró comprender desde lo ontoepistemológico el aporte lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje Lógico-matemático a través de las TIC, develando elementos constitutivos que permitieron erigir una Teorética como aporte desde y para la ciencia.

Como es de destacar, la relevancia del estudio se genera dentro de una perspectiva en que la enseñanza dinámica es un llamado importante y perentorio a innovar, a dejar atrás formas tradicionales de transmitir saberes en los que no hay verdad absoluta, por lo que, docentes y estudiantes son parte e intermediarios de un proceso de generación de conocimiento y a la vez de su adquisición, y realmente actores que están a un aprendizaje permanente y continuo. En otros

momentos, el acercamiento originario se puede hacer a través del intento directo de una modelización de la realidad en la que el docente sabe que han de aparecer las estructuras matemáticas en cuestión que pueden ser canalizadas de manera distinta. Se puede acudir para ello, a las otras ciencias que hacen uso de las matemáticas, a circunstancias de la realidad cotidiana o bien a la presentación de juegos tratables matemáticamente, de los que en más de una ocasión a lo largo de la historia han surgido ideas matemáticas de gran profundidad. Y para ello los docentes deben y necesitan fijar opciones que permitan que sus estudiantes y ellos mismo como docentes salgan de esos caminos gastados de una manera exitosa sin cuestionar al cambio apriorísticamente en el que continúan aplicando métodos ortodoxos del siglo pasado.

En este orden de ideas, el fenómeno de las circunstancias o experiencias en el aprendizaje de las matemáticas se ha de situar desde una dimensión ontológica, emerge una preocupación general que se observa en el ambiente escolar y que conduce a la búsqueda de la motivación del estudiante desde un punto de vista más amplio, que no se limite al posible interés intrínseco de la matemática y de sus aplicaciones. Se trata de hacer patentes los impactos mutuos que la evolución de la cultura, la historia, los desarrollos de la sociedad, por una parte, y la matemática, por otra, se han proporcionado sin asolar el placer de descubrir y recrearse en la enseñanza y aprendizaje, así como la detección de técnicas concretas, de estrategias útiles de pensamiento en el campo en cuestión y de su transmisión a los estudiantes.

Así pues, los objetivos no pueden lograrse mediante la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza sino principalmente mediante la intensificación del trabajo lúdico escolar, que permite al alumno desarrollarse integralmente, fortaleciendo su inteligencia. Es pertinente, enfatizar que el Internet es un instrumento muy versátil que admite diferentes usos matemáticos que ya se van aprendiendo a manejar adecuadamente. Una exposición de algunos de ellos relacionados con la información rica y variada que a través de la red se puede proporcionar a los estudiantes la interacción que facilita entre todos los miembros de la comunidad educativa un aprendizaje significativo.

UMBRAL TEÓRICO

Estas recapitulaciones, va acompañadas de un soporte teórico dentro de un horizonte de la episteme en el que se constituye el centro del conocimiento de la misma que permite presentar concepciones y que constituyen un cuerpo inseparable, por medio del cual se sistematizan, y relacionan entre sí los fenómenos propios estudiados. En este sentido, se cuenta con un estudio de Cerón (2021), titulado “El desarrollo del pensamiento lógicomatemático en la programación para niños: orientaciones pedagógicas basadas en las competencias del siglo XXI”. La presente investigación está desarrollada en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle. La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se hace una revisión de las principales bases de datos como Ebsco, Scopus, Taylor y Francis, entre otras. Es de tipo documental, se establecen tres categorías de análisis: la primera, relacionada con el desarrollo del pensamiento lógico matemático; la segunda, enfocada al estudio de la programación para niños y su avance tanto mundial como nacional y en la tercera, se hace alusión a las competencias en el siglo XXI.

Por otra parte, se describen conceptualizaciones relacionadas con la lúdica etimología al adjetivo que designa todo aquello relativo al juego, recreación, ocio, entretenimiento o diversión. El término lúdico se origina del latín ludus que significa juego. Dado este apartado etimológico, algunas definiciones se contemplan como la de Martínez (2009), quien considera la lúdica como “instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que ésta fomenta la participación, la colectividad y otros principios del ser humano”. (p.15). Desde esta visión, el aprendizaje se debe reforzar con actividades motivantes lúdicas que centren la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta los intereses y las diferencias individuales, de tal forma que el docente se enmarque en la búsqueda de

estrategias y herramientas metodológicas, que ayuden a cumplir el objetivo.

Así mismo, una de las formas más loables del ser está enmarcada el estudio holístico, por ello el proceso mental a través del cual un ser humano alcanza un concepto ha sido indagado por diferentes en distintas momentos y contextos. Ante este abordaje, el pensamiento lógico o aprendizaje lógico-matemático consigue y debe ser perfeccionado desde el proceso de enseñanza aprendizaje, como un requerimiento sustancial para el docente y estudiante se desempeñen con eficiencia, puesto que, no se concibe un profesional eficiente sin un sentido creativo y desarrollo lógico que les permita enfrentar situaciones problemáticas que se presentan de acuerdo a la UNESCO, (2006) en el que se puede entender que la tecnología ha evolucionado y transformado la forma de vivir de una forma positiva, mejorando los procedimientos y formas de enseñanza en las matemáticas. De igual forma, la lógica-matemática según la Real Academia Española (RAE), es la habilidad de trabajar y pensar mediante números y la capacidad de emplear el razonamiento lógico para determinar si una afirmación es verdadera o no. Se hace énfasis en que el desarrollo de este pensamiento es muy significativo para la inteligencia matemática en los niños.

Siendo un constructo esencial, se desprende una mirada en la actualidad de las TIC y es que constituyen parte de los cambios a nivel económico, social y tecnológico que se están originando en la sociedad actual. Ante estos avances digitales, las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen, ya que la implantación de las tecnologías en la educación puede ayudar, transformar y complementar la trayectoria académica de los estudiantes. Es importante así, conocer que como primera medida y según el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia, (2009); las TIC son asumidas como el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, conexiones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes.

En relación al apoyo desde las teorías, La teoría del constructivismo planteada por Jerome Bruner en 1966, plantea al aprendizaje como un proceso activo, en el cual los estudiantes construyen conocimiento o nuevos conceptos basados en sus experiencias. Se dice que los estudiantes construyen conocimiento usando su estructura cognitiva Sharifuddin, (2009); el aprendizaje se construye dentro de la mente del alumno y que ese genuino transferible es más probable que se produzca conocimiento cuando el énfasis se desplaza de las actividades que los maestros realizan a aquellas que los estudiantes deben realizar Bailey, (1996).

Piaget (1926), en contra de los postulados asociacionistas, estudió las operaciones lógicas que subyacen a muchas de las actividades matemáticas básicas a las que consideró prerrequisitos para la comprensión del número y de la medida; sin embargo, sus afirmaciones han sido contestadas desde planteamientos más recientes que defienden un modelo de integración de habilidades, en el cual son importantes tanto el desarrollo de los aspectos numéricos como los lógicos. En esta medida, en contraste con el pensamiento lógico-científico, lo que interesa sobre cualquier otra cosa es el sujeto y su circunstancia. Es en este juego de subjetividades que aprendemos a ser personas pertenecientes a una cultura. En concreto, para lo que corresponde al aprendizaje de las ciencias, Bruner ha esbozado dos modelos educativos de grandes repercusiones, cada uno en su momento, y con un muy importante desarrollo investigativo: la enseñanza-aprendizaje de las ciencias por descubrimiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias como un proceso de enculturación.

Al hablar del razonamiento lógico matemático, según Piaget nos dice que no existen por sí solos en la realidad. El origen del razonamiento lógico matemático se lleva en cada ser humano, cada uno lo va iniciando por abstracción reflexiva naciendo de la combinación que ejecuta ser humano con los materiales que les rodea. En el transcurso del aprendizaje la matemática se da en base de etapas,

donde el conocimiento obtenido nunca se olvida ya que por experiencias vividas viene cada acción. Jean Piaget presentó una teoría coherente de la evolución del conocimiento; el conocimiento pasaría de un estado a otro de equilibrio a través de un desequilibrio de transición. Piaget exponía en sus conclusiones que, una vez alcanzado el pensamiento formal, los jóvenes han llegado al máximo crecimiento intelectual posible por los seres humanos.

Mientras que por otro lado, Vygotsky (1978), creía que el pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla) de los niños comienzan como funciones separadas, pero se enlazan de manera intrínseca conforme los niños aprenden a usar el lenguaje como un mecanismo para pensar. De manera gradual cada vez más el aprendizaje es mediante el lenguaje, en especial el aprendizaje cultural que es difícil si no imposible de desarrollar por medio de la experiencia directa con el ambiente físico. El alfabetismo, el conocimiento de los números y el conocimiento de las materias enseñadas en la escuela son ejemplos sobresalientes de los tipos de conocimiento cultural que Vygotsky veía como construcciones sociales. Conforme los niños se van haciendo operacionales, el pensamiento y el lenguaje se relacionan, los niños se vuelven más capaces de expresar pensamientos en el lenguaje.

RECORRIDO METODOLÓGICO

El camino epistémico sobre el proceso de investigación, sus compendios, la circunscripción sobre las implicaciones metodológicas y su legitimidad social, los diseños y técnicas, su contextualización, conclusiones y perspectivas prácticas, son procesos que entretejen y configuran el hilo conductor hacia la construcción del conocimiento, con miras a la rigurosidad, legitimidad social y la relación entre metodología, teoría y epistemología. Desde este transitar epistémico -metodológico, nutre a la ciencia desde el ser en la búsqueda y comprensión del mundo circundante y la relación sujeto-objeto desde distintas perspectivas, para generar, interpretar y transmitir nuevo conocimiento.

Se ajusta a la epistemología construccionista, la cual es proporcionada como aporte por Sandín (2003), como aquella que "Dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva de diversos significados en relación a un mismo fenómeno" (p. 49). De manera preferencial, se pretende con el estudio construir significados a partir de la interacción con la realidad de los sujetos de estudio, mediante la elaboración de conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobar y modificar estas construcciones a la luz de las nuevas experiencias.

Del mismo modo, se enfatiza que para construir estos significados se debe hacer el análisis de las informaciones o datos que se alcanzarán, así como la pertinente interpretación y comprensión de la significancia que le fijan de acuerdo a la experiencia los informantes clave al fenómeno desde una realidad que, descrita con hechos y voces, alimenten evidentemente identificaciones útiles al estudio. Desde la perspectiva de los procesos implicados, esta se enmarca dentro del enfoque que revindica el postpositivismo el cual surge como uno de los paradigmas considerados emergentes; responde además a que es crítico realista.

De esto se desprende que, aunque existe un mundo real manejado por causas naturales, es imposible para los humanos poder percibirlo en su totalidad debido a que sus mecanismos intelectuales y sensoriales son imperfectos, pero que puede ser descrito y se requiere que los reportes de cualquier indagación sean consistentes. Por tanto, abordar la argumentación sobre las aristas más visibles del enfoque metódico en el que se enmarca el trabajo investigativo, que en este caso es el fenomenológico permitió un acercamiento a la realidad. Departamento Arauca. Los informantes clave están conformados por tres (3) docente y dos (2) estudiantes, de la institución. Con relación a la obtención de la información, se empleó la técnica de entrevistas en profundidad.

Para el estudio, el instrumento utilizado fue el guion de entrevista aplicado a cada informante clave. La validez se obtuvo a través del grado en que los resultados reflejan la realidad investigada; la credibilidad, mediante interacciones sostenidas durante la investigación y el uso de transcripciones textuales. Las técnicas de análisis aplicadas fueron la categorización, la triangulación y la teorización. Los hallazgos permitieron comprender la confluencia de aproximaciones a la realidad fenoménica. En cuanto a la configuración de la teorética, los resultados reflejaron que el aprendizaje lógico-matemático debe desarrollarse a temprana edad, y que el uso de las TIC en matemáticas, sirve para habituar a los estudiantes a un entorno donde la tecnología sea parte de la vida diaria.

REFLEXIVIDAD DESDE LA NATURALEZA ENCONTRADA

El panorama que imbrica una mirada desde el fenómeno, dota un conocimiento derivado de la expresión de un juicio lógico que se cimenta en la percepción del mundo por medio de los parámetros pedagógicos y didácticos que sirven a los estudiantes para obtener experiencias significativas; estimulando sus sentidos mediante actividades con recursos manipulativos concretos les permitan aproximarse a situaciones de la vida cotidiana.

En la actualidad, se ha indagado en el abordaje desde algunas investigaciones en el ámbito educativo enfocadas en analizar cómo el docente articula las competencias pedagógicas, tecnológicas y didácticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera generalizada. Para tal situación, los docentes han de desarrollar ciertas tipologías de conocimiento, destacando aquellos relacionados con conocimiento teórico, conocimiento técnico y conocimiento práctico. Sin embargo, aquellos elementos dentro del área de las matemáticas aun parecen carentes de suficientes formas de enseñarlas de manera más interesante para los estudiantes.

Característicamente, en la enseñanza de las matemáticas se atribuyen elementos vinculados a ese proceso en el que dentro de ese aprendizaje de igual forma se construyen subjetividades en los estudiantes desde la contextualización de los contenidos; no siendo esto ajeno a que estar en continua atención en cómo mejorar la praxis docente desde la comprensión perentoria fenoménica, permite acercarse a las realidades de significación que los seres humanos tienen para conseguir llegar al conocimiento y decodificar las acciones en función de las necesidades, haciendo de la educación una herramienta para la vida.

Y es que esto aplica para las matemáticas por ser una ciencia activa y dinámica que trasciende la resolución en las operaciones, discusiones y análisis de las disímiles contextos o problemas cotidianos. las TIC tienen gran cantidad de recursos matemáticos, que posteriormente se estudiarán, que sirven a los estudiantes a puedan desarrollar estrategias para resolver problemas y comprender mejor los conceptos matemáticos. Estas nos proporcionan gran diversidad de formas de representar situaciones y esto les permite a los alumnos a desarrollar múltiples estrategias de resolución y una mejor comprensión de los conceptos matemáticos.

Para llegar a aceptar las ventajas antes mencionadas, se hace esencial erradicar el miedo a la matemática en los estudiantes; debido a que este crea una limitación cognitiva hacia la misma, dificulta el pensamiento lógico–matemático, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, haciendo que el mismo manifieste escasa apreciación e interés para lograr el aprendizaje significativo que requiere durante su vida académica en las distintas etapas de su vida. En afinidad discursiva que dispensa una configuración del aporte lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje lógico-matemático que puede generar las TIC, se recomienda asumir luces de correspondencia hacia una docencia innovadora y creativa de transformaciones en la actuación pedagógica.

.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1990). Psicología Educativa. México: Ed. Trillas.

Bailey, D. (1996). Constructivism and multimedia: theory and Application; Innovation and Transformation. International Journal of Instructional Media, 23(2), 161-166.Ausubel, D. (1998). Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Primera edición en español (1983). México: Editorial Trillas. Decimoprimera reimpresión.

Borjón-Robles, E., Hernández-Sánchez, J., y Torres-Ibarra, M. (2016). Dimensiones de la tecnología en la formación inicial de docente es de matemáticas: un estudio desde el currículum oficial. Eco matemático, 7(1). 6-19

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge: Harvard University Press

Ceron. (2021). La programación para niños: perspectivas de abordaje desde el pensamiento lógico matemático. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 2(1), 101-122.

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas

Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia. (2009). Ley 1341 de 2009. Recuperado el 1 de febrero de 2020, de Ley 1341 de 2009: https://doi.org/10.18860/ling.v5i1.609

Piaget, J. (1926). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata

Piaget, J. (1959). Psicología, lógica y comunicación. Epistemología genética e investigación psicológica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1999). La teoría de Piaget. Infancia y Aprendizaje, 4(2), 13-54.

Sandín, P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona. Madrid - España. Editorial Mc Graw Hill.

Shariffuddin, R. (2009). Instructional design and innovations using technology: Theories into practice. Malaysia: Atan, N. A. (Ed.)

UNESCO, (2006). Tecnologías de la información en el aula. Bogotá: Educación y educadores.

UNESCO, (2008). Estándares de Competencias en TIC para Docentes. Londres, enero 8 de 2008. [Documento En línea]. Disponible: http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf. [Consultado: 2015, marzo 15]

Ureña, W. (2012). Impacto de la tecnología en la educación. República Dominicana: Onapi.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

MODELO PARA VINCULAR FONÉTICA Y LECTURA EN ENTORNOS RURALES: DISEÑO EDUCATIVO PARA PRIMER GRADO EN LA ZONA BANANERA

Autor: Yowana Margarita Blanquillo Fernández

Filiación: Secretaria de Educación del Magdalena - Colombia

Correo electrónico: yowanamargaritablanquillo@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9386-0664

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5619*

p.p. 806-822.

Resumen

El presente artículo reporta los resultados de una investigación doctoral realizada en instituciones educativas rurales de la Zona Bananera en el departamento del Magdalena, Colombia. El estudio se propuso desarrollar un modelo de asociación fonética adaptado específicamente a las necesidades educativas de estudiantes de primer grado en contextos con recursos limitados. La investigación se fundamentó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo fenomenológico-hermenutico, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación participante con docentes de tres instituciones educativas. El análisis de la información se realizó mediante el método de comparaciones constantes y triangulación de datos. Los hallazgos revelaron que aunque los docentes implementan estrategias basadas en asociación entre sonidos, imágenes y letras, estas carecen de conexión con el contexto sociocultural de los estudiantes y no consideran adecuadamente los diferentes estilos de aprendizaje. El modelo propuesto integra elementos de la teoría psicolingüística, sociocultural y constructivista, reconociendo que la lectura trasciende la simple descodificación para convertirse en un proceso significativo de construcción de sentido. El modelo enfatiza la importancia de organizar la enseñanza mediante grupos fónicos contextualizados, involucrar activamente a las familias, utilizar modalidades sensoriales diversas y transformar el rol del docente como mediador reflexivo. Las implicaciones pedagógicas son profundas para contextos rurales, permitiendo que los docentes generen materiales propios, adapten sus prácticas a recursos limitados y promuevan una educación inclusiva y equitativa. Se recomiendan acciones específicas de capacitación docente, implementación gradual del modelo, creación de comunidades de práctica y participación de familias en el proceso educativo. Este trabajo contribuye al conocimiento sobre estrategias efectivas de alfabetización inicial en contextos desfavorecidos.

CITA EN APA:

Blanquillo Fernández, Y. M. (2026). Modelo para vincular fonética y lectura en entornos rurales: diseño educativo para primer grado en la zona bananera. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 806-822. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

Palabras clave: Asociación fonética; enseñanza y aprendizaje de la lectura; educación rural; conciencia fonológica; contexto sociocultural

MODEL FOR LINKING PHONETICS AND READING IN RURAL ENVIRONMENTS: EDUCATIONAL DESIGN FOR FIRST GRADE IN THE BANANA ZONE

Abstract

This article reports the results of doctoral research conducted in rural educational institutions in the Banana Zone of the Magdalena department, Colombia. The study aimed to develop a phonetic association model specifically adapted to the educational needs of first-grade students in contexts with limited resources. The research was grounded in an interpretive paradigm with a phenomenological-hermeneutic qualitative approach, utilizing semi-structured interviews and participant observation with teachers from three educational institutions. Information analysis was performed using the constant comparison method and data triangulation. The findings revealed that although teachers implement strategies based on association between sounds, images, and letters, these lack connection with students' sociocultural context and do not adequately consider different learning styles. The proposed model integrates elements from psycholinguistic, sociocultural, and constructivist theory, recognizing that reading transcends simple decoding to become a meaningful process of meaning construction. The model emphasizes the importance of organizing teaching through contextualized phonetic groups, actively involving families, using diverse sensory modalities, and transforming the teacher's role as a reflective mediator. The pedagogical implications are profound for rural contexts, allowing teachers to generate their own materials, adapt their practices to limited resources, and promote inclusive and equitable education. Specific recommendations include teacher training, gradual implementation of the model, creation of communities of practice, and family participation in the educational process. This work contributes to knowledge about effective early literacy strategies in disadvantaged contexts.

Keywords: Phonetic association; reading teaching and learning; rural education; phonological awareness; sociocultural context

MODÈLE POUR LIER LA PHONÉTIQUE ET LA LECTURE EN MILIEU RURAL : CONCEPTION ÉDUCATIVE POUR LE CP DANS LA ZONE BANANIÈRE

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale menée dans des établissements d'enseignement ruraux de la Zone Bananière, dans le département de Magdalena, en Colombie. L'étude visait à développer un modèle d'association phonétique spécifiquement adapté aux besoins éducatifs des élèves de première année dans des contextes aux ressources limitées. La recherche s'est appuyée sur un paradigme interprétatif avec une approche qualitative phénoménologique-herméneutique, utilisant des entretiens semi-directifs et l'observation participante auprès d'enseignants de trois établissements scolaires. L'analyse des données a été réalisée au moyen de la méthode de comparaison constante et de la triangulation des données. Les résultats ont révélé que, bien que les enseignants mettent en œuvre des stratégies basées sur l'association entre sons, images et lettres, celles-ci manquent de lien avec le contexte socioculturel des élèves et ne tiennent pas compte de manière adéquate des différents styles d'apprentissage. Le modèle proposé intègre des éléments des théories psycholinguistique,

socioculturelle et constructiviste, reconnaissant que la lecture transcende le simple décodage pour devenir un processus significatif de construction de sens. Le modèle souligne l'importance d'organiser l'enseignement par groupes phoniques contextualisés, d'impliquer activement les familles, d'utiliser diverses modalités sensorielles et de transformer le rôle de l'enseignant en un médiateur réflexif. Les implications pédagogiques sont profondes pour les contextes ruraux, permettant aux enseignants de générer leur propre matériel, d'adapter leurs pratiques à des ressources limitées et de promouvoir une éducation inclusive et équitable. Des actions spécifiques de formation des enseignants, une mise en œuvre progressive du modèle, la création de communautés de pratique et la participation des familles au processus éducatif sont recommandées. Ce travail contribue à la connaissance des stratégies d'alphabétisation initiale efficaces dans les contextes défavorisés.

Mots-clés : Association phonétique ; enseignement et apprentissage de la lecture ; éducation rurale ; conscience phonologique ; contexte socioculturel.

MODELO PARA VINCULAR A FONÉTICA E A LEITURA EM AMBIENTES RURAIS: DESIGN EDUCACIONAL PARA O PRIMEIRO ANO NA ZONA BANANEIRA

Resumo

O presente artigo relata os resultados de uma investigação de doutorado realizada em instituições de ensino rurais da Zona Bananeira, no departamento de Magdalena, Colômbia. O estudo propôs desenvolver um modelo de associação fonética adaptado especificamente às necessidades educativas de estudantes do primeiro ano em contextos com recursos limitados. A pesquisa fundamentou-se em um paradigma interpretativo com abordagem qualitativa fenomenológico-hermenêutica, utilizando entrevistas semiestruturadas e observação participante com docentes de três instituições de ensino. A análise das informações foi realizada por meio do método de comparações constantes e triangulação de dados. Os achados revelaram que, embora os docentes implementem estratégias baseadas na associação entre sons, imagens e letras, estas carecem de conexão com o contexto sociocultural dos estudantes e não consideram adequadamente os diferentes estilos de aprendizagem. O modelo proposto integra elementos da teoria psicolinguística, sociocultural e construtivista, reconhecendo que a leitura transcende a simples decodificação para se tornar um processo significativo de construção de sentido. O modelo enfatiza a importância de organizar o ensino por meio de grupos fônicos contextualizados, envolver ativamente as famílias, utilizar modalidades sensoriais diversas e transformar o papel do docente como mediador reflexivo. As implicações pedagógicas são profundas para contextos rurais, permitindo que os docentes gerem materiais próprios, adaptem suas práticas a recursos limitados e promovam uma educação inclusiva e equitativa. Recomendam-se ações específicas de capacitação docente, implementação gradual do modelo, criação de comunidades de prática e participação das famílias no processo educativo. Este trabalho contribui para o conhecimento sobre estratégias eficazes de alfabetização inicial em contextos desfavorecidos.

Palavras-chave: Associação fonética; ensino e aprendizagem da leitura; educação rural; consciência fonológica; contexto sociocultural.

INTRODUCCIÓN

El desafío educativo en territorios rurales de Latinoamérica ha constituido una preocupación constante para gobiernos y organismos internacionales, posicionándose como un asunto de relevancia estratégica en el logro de objetivos de desarrollo y equidad. Así, la educación básica primaria emerge como el cimiento fundamental de la

formación integral, permitiendo que los niños desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para su desempeño posterior. De acuerdo con la UNESCO (2012), el derecho a la educación implica el desarrollo de capacidades que posibiliten a todas las personas vivir con dignidad, tomar decisiones informadas y mejorar tanto su calidad de vida como la de sus comunidades.

En este contexto, la lectura se posiciona como una habilidad basilar que atraviesa todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, los resultados académicos muestran disparidades significativas entre contextos urbanos y rurales. Según datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado por la UNESCO (2019), aproximadamente el 44.3% de los estudiantes de tercer grado en América Latina y el Caribe presentan dificultades en la comprensión lectora, evidenciando la urgencia de implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades locales.

En Colombia específicamente, los niveles de lectura varían considerablemente según las regiones geográficas y estratos socioeconómicos. Mientras que ciudades como Bogotá presentan un índice de lectura del 77% y el Eje Cafetero del 88%, la Región Caribe registra un 66% y los Llanos Orientales apenas alcanza el 65% (UNESCO, 2022). Esta brecha evidencia que los estudiantes de zonas rurales enfrentan obstáculos particulares que van más allá de la simple falta de motivación, incluyendo limitaciones de recursos, metodologías descontextualizadas y condiciones socioeconómicas adversas.

Contexto y Problemática Educativa Rural

La Zona Bananera de Colombia representa un territorio caracterizado por actividades agrícolas intensivas, donde la mayoría de las familias dependen económicamente del cultivo de banano y otros productos. Esta realidad socioeconómica incide directamente en el acceso de los estudiantes a recursos educativos, materiales de lectura y espacios de aprendizaje enriquecidos. Los niveles de pobreza y vulnerabilidad influyen no solo en la disponibilidad de libros sino también en las expectativas educativas y en el tiempo dedicado a actividades lectoras fuera del aula.

En las instituciones educativas rurales de esta zona, los docentes reportan que los estudiantes de grado primero presentan dificultades específicas en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura. Estos hallazgos no constituyen un problema aislado sino que forman parte de una tendencia regional más amplia donde la descodificación del lenguaje escrito resulta especialmente desafiante. La ausencia de metodologías adecuadas y la falta de capacitación docente especializada en la enseñanza de la lectura para contextos rurales agravan esta situación, limitando el acceso de los niños a estrategias pedagógicas que consideren sus particularidades y necesidades específicas.

Importancia de la Lectura en el Grado Primero

El grado primero constituye un punto de inflexión crítico en la trayectoria educativa de los estudiantes, siendo el momento en el cual se consolidan las habilidades fundamentales de descodificación y comprensión lectora. Durante esta etapa, los procesos neurales se reorganizan para integrar la información visual, auditiva y cognitiva necesaria para la lectura. Como explica Wolf (2007), la lectura implica la activación coordinada de sistemas cerebrales visuales, auditivos, motores y cognitivos que interactúan para crear redes de procesamiento cada vez más sofisticadas.

La calidad de la instrucción recibida durante el primer grado impacta significativamente en el rendimiento académico futuro. Los estudiantes que no desarrollan habilidades lectoras sólidas en esta etapa enfrentan dificultades acumulativas en grados posteriores, experimentando bajo rendimiento en todas las áreas del conocimiento que requieren lectura como herramienta de aprendizaje. Por el contrario, quienes logran consolidar estas habilidades tempranamente presentan mayores probabilidades de éxito académico y desarrollo integral.

Brechas Identificadas en la Zona Bananera

En las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera se han identificado brechas particulares que obstaculizan el aprendizaje efectivo de la lectura. Los estudiantes manifiestan desmotivación y apatía frente a actividades lectoras, mostrando inseguridad y frustración cuando no logran reconocer sonidos y palabras. Esta situación refleja una falta de consolidación en los procesos de descodificación fonética, impidiendo el acceso a niveles más complejos de comprensión lectora.

Adicionalmente, las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en estas instituciones tienden a mantener un enfoque tradicional, basado en mecanismos memorísticos poco interactivos que no resultan atractivos para los estudiantes. La falta de metodologías contextualizadas que consideren el entorno local, los saberes comunitarios y los intereses de los niños generan un aprendizaje desconectado de sus realidades inmediatas. Como señalan Saltos (2024) y Panchana y Gabriela (2024), el contexto social, cultural y familiar ejerce una influencia significativa en cómo los estudiantes se relacionan con la lectura, afectando tanto su motivación como su compromiso académico.

Objetivos del Estudio

El estudio se propone desarrollar un modelo de asociación fonética adaptado específicamente a las características educativas y socioculturales de las instituciones rurales de la Zona Bananera. Este modelo busca fortalecer los procesos de descodificación fonética en estudiantes de grado primero, considerando sus particularidades cognitivas y contextuales. Los objetivos específicos incluyen identificar los tipos de asociación fonética que fundamentan los procesos lectores iniciales, develar los factores que influyen en esta asociación, interpretar las teorías del aprendizaje que mejor explican las dinámicas de aprendizaje lector en contextos rurales e integrar elementos teóricos que sustenten una propuesta metodológica viable y pertinente.

SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

Teorías del Aprendizaje de la Lectura

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

Enfoque Psicolingüístico

La psicolingüística estudia la relación entre los procesos mentales y el lenguaje, reconociendo que la lectura es mucho más que el simple reconocimiento de palabras. Según esta perspectiva, leer implica que el estudiante active sus conocimientos previos, anticipe significados y construya sentidos mientras avanza en el texto (Chomsky, 1969). El proceso lector no ocurre de forma lineal, sino que requiere que el estudiante use sus habilidades cognitivas para decodificar símbolos gráficos y simultáneamente acceder al significado de lo que lee. En el contexto de estudiantes de primer grado, este enfoque destaca la necesidad de que los niños desarrollen primero la capacidad de reconocer y reproducir sonidos antes de poder comprender el significado completo de las palabras (Laks, 2012).

Enfoque Sociocultural

La teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (2021) enfatiza que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que está profundamente marcado por las interacciones con otras personas y por el contexto cultural en el que se desarrolla. Según este enfoque, la lectura es una actividad social mediada por el lenguaje, donde docentes, familias y comunidades juegan papeles fundamentales en la enseñanza. En contextos rurales como la Zona Bananera, esta teoría es especialmente relevante porque reconoce que el aprendizaje lector debe conectarse con las prácticas, valores y saberes propios de la comunidad. Cuando los estudiantes ven

la lectura como algo significativo en su entorno familiar y cultural, se aumenta su motivación y la durabilidad de lo aprendido (Antón, 2010).

Enfoque Constructivista

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

Conciencia Fonológica y Asociación Fonética

Para que los estudiantes aprendan a leer, es esencial que desarrollen lo que se conoce como conciencia fonológica, es decir, la capacidad de reconocer, entender y manipular los sonidos que componen el lenguaje hablado. La investigación reciente demuestra que esta habilidad es el predictor más fuerte del éxito en la lectura inicial (Pomasoncco y Ruiz, 2024). La conciencia fonológica permite que el estudiante comprenda que la lengua escrita es simplemente la representación visual de los sonidos que ya sabe producir al hablar.

La asociación fonética se define como el vínculo que establecemos entre un sonido específico y su representación gráfica o un concepto (Ramos y Cuadrado, 2003). Cuando un niño aprende que el sonido "pah" corresponde a la letra "P", o que el sonido "mmm" representa la letra "M", está estableciendo estas asociaciones fundamentales. Sin embargo, es importante notar que esta asociación va más allá de un simple reconocimiento mecánico. Según Loría (2020), la conciencia fonológica estimula el lenguaje de manera integral, permitiendo que el estudiante no solo decodifique palabras, sino que comprenda, infiera y disfrute de la lectura como una actividad social y significativa.

Tipos de Asociación Fonética

Existen diferentes formas en que los sonidos pueden asociarse con significados. La asociación icónica ocurre cuando el sonido de una palabra guarda semejanza con lo que representa, como sucede con las onomatopeyas. Palabras como "tic-tac" imitan el sonido de un reloj, o "zumbido" evoca el sonido que hacen ciertos insectos (Gómez, 2012). Este tipo de asociación es particularmente útil en la enseñanza inicial de la lectura porque crea una conexión directa entre el sonido y su significado.

Por otro lado, la asociación arbitraria caracteriza la mayoría de las palabras en cualquier idioma. Aquí no existe una conexión natural entre el sonido y lo que representa; la relación es convenida socialmente. Por ejemplo, no hay nada en el sonido de la palabra "gato" que se asemeje naturalmente al animal que representa (Pérez y Castro, 2004). Esta arbitrariedad es precisamente lo que permite que los idiomas cambien y evolucionen a lo largo del tiempo, adaptándose a nuevas realidades y necesidades de comunicación.

Factores que Influyen en el Aprendizaje Lector

El aprendizaje de la lectura no depende únicamente de la capacidad cognitiva del estudiante. Existe un conjunto de factores externos e internos que impactan significativamente en este proceso.

El Idioma

Cada idioma posee un sistema sonoro único que influye directamente en cómo se construyen y entienden las asociaciones fonéticas. El español, como lengua de los estudiantes de la Zona Bananera, tiene características específicas en su estructura sonora y gramatical que facilitan o pueden complicar el aprendizaje inicial de la lectura (Bravo, Gerbert y Salas, 2019). Además, la historia del idioma también juega un papel, ya que los cambios lingüísticos a lo

largo del tiempo han modificado cómo ciertas palabras se pronuncian y se escriben.

La Cultura

Las experiencias compartidas por una comunidad generan asociaciones fonéticas comunes. En una región agrícola como la Zona Bananera, donde el contexto está ligado a las actividades agrícolas, los estudiantes tendrán una familiaridad natural con vocabulario y conceptos relacionados con la naturaleza y el cultivo (García-Sampedro, 2019). Cuando el aprendizaje de la lectura se conecta con estas realidades culturales, resulta más significativo y memorable para el niño.

Experiencia Personal

La forma en que cada niño crece y se desarrolla en su familia y comunidad influye en cómo aprende a asociar sonidos con significados. Las experiencias emocionales también tienen importancia; una canción aprendida en un momento alegre o una palabra escuchada en un contexto especial puede adquirir connotaciones particulares para el estudiante (Arándiga, 2005). El contexto sociocultural en el que crece un niño moldea sus percepciones sobre el lenguaje y la lectura.

Contexto Rural y Educación Inclusiva

La enseñanza de la lectura en contextos rurales enfrenta desafíos específicos. A menudo, hay limitaciones en recursos materiales, acceso a libros variados y, en ocasiones, docentes con formación limitada en métodos actualizados de enseñanza. Sin embargo, estos contextos también poseen fortalezas: existe una comunidad más cercana, una conexión profunda con la naturaleza y tradiciones orales fuertes que pueden potenciarse en la enseñanza de la lectura.

La educación inclusiva en estos espacios implica reconocer que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas, merecen acceso a metodologías efectivas. Mamani (2024) señala que los procesos de enseñanza de la lectura deben fortalecer no solo el aspecto cognitivo, sino también el desarrollo integral del estudiante, considerando los aportes de las neurociencias sobre cómo funciona el aprendizaje del lenguaje. Un modelo pedagógico efectivo en contextos rurales debe ser adaptable a los recursos disponibles, conectado con las realidades locales y fundamentado en teorías del aprendizaje que reconozcan la complejidad del proceso lector.

SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

Paradigma Interpretativo

La investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual reconoce que la realidad social no es objetiva sino que se construye a través de la interpretación de quienes la viven. Este enfoque busca entender cómo los docentes y estudiantes les dan sentido a sus experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el contexto particular de la Zona Bananera. El paradigma interpretativo permite que el investigador comprenda los significados que los participantes atribuyen a sus acciones, considerando que cada persona interpreta el mundo de manera única según su contexto social, cultural y económico. En lugar de buscar verdades universales o cuantificables, este enfoque valora las perspectivas subjetivas de los actores involucrados, reconociendo que la educación es un fenómeno complejo que varía de acuerdo con las características específicas de cada comunidad.

Enfoque Cualitativo Fenomenológico-Hermenéutico

El estudio adopta un enfoque cualitativo que se materializa a través del método fenomenológico-hermenéutico. Este método combina dos perspectivas complementarias: por un lado, la fenomenología examina la experiencia vivida de las personas y cómo perciben su realidad educativa; por otro lado, la hermenéutica se ocupa de interpretar el significado profundo de esas experiencias. A través de este método, el investigador busca captar no solamente lo que los docentes y estudiantes hacen, sino el significado que le dan a sus acciones dentro del aula. Esta aproximación permite una

comprensión más rica de cómo funciona el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en contextos rurales, donde las dinámicas y los desafíos pueden ser muy diferentes a los de zonas urbanas. La interacción entre el investigador y los participantes es fundamental, reconociendo que la comprensión es un proceso dinámico donde ambos influyen mutuamente en la construcción del conocimiento.

Participantes: Docentes de la Zona Bananera

El estudio involucra a docentes de instituciones educativas rurales ubicadas en los corregimientos de Varela y Río Frío en la Zona Bananera de Colombia. Los criterios de selección fueron cuidadosamente establecidos para asegurar que los participantes tuvieran experiencia significativa en la enseñanza de la lectura. En primer lugar, se requería que fueran docentes activos trabajando en instituciones educativas de la región. Además, debían contar con un mínimo de dos años de experiencia en la enseñanza de la lectura, lo que garantizaba que poseyeran una perspectiva sólida sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en este ámbito. Un tercer criterio consideraba que hubieran participado en capacitaciones o formaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura, pues su conocimiento especializado enriquecería notablemente la calidad de la información recopilada. Los participantes provenían de tres instituciones: IED San Pablo del Llano, IED Thelma Rosa Arévalo e IED Armando Estrada Flores, instituciones que atienden estudiantes de primer grado con edades entre seis y ocho años.

Técnicas de Recolección: Entrevista Semiestructurada y Observación Participante

Para obtener información detallada sobre las experiencias y perspectivas de los docentes, se utilizó la entrevista semiestructurada como principal técnica de recolección. Este instrumento estuvo conformado por un guion con 20 preguntas predeterminadas que orientaron la conversación, asegurando que se abordaran todos los aspectos relevantes del fenómeno investigado. La naturaleza semiestructurada permitió flexibilidad: aunque existía un orden de preguntas, el investigador podía profundizar en temas particulares o explorar respuestas inesperadas que surgieran durante el diálogo. Complementariamente, se implementó la observación participante basada en un guion específico que indicaba los aspectos a observar en el aula. Esta técnica permitió que el investigador estuviera presente durante las sesiones de clase, registrando tanto las interacciones entre docentes y estudiantes como las estrategias pedagógicas que realmente se utilizaban. La combinación de entrevistas y observación participante proporcionó una comprensión más integral, comparando lo que los docentes reportaban hacer con lo que efectivamente realizaban en la práctica educativa.

Método de Análisis: Comparaciones Constantes y Triangulación

El procesamiento de la información siguió un procedimiento riguroso basado en el método de comparaciones constantes, que es fundamental para la teoría fundamentada. Este método es un proceso sistemático de recopilar y analizar datos de manera continua durante toda la investigación. Los datos recolectados fueron organizados en matrices de codificación abierta, axial y selectiva, que permitieron identificar temas, conceptos y relaciones emergentes. En la codificación abierta, cada intervención de los participantes fue cuidadosamente revisada para identificar conceptos clave. Posteriormente, mediante la codificación axial, se agruparon estos conceptos en categorías más amplias, estableciendo relaciones entre ellos. La codificación selectiva permitió integrar todas las categorías alrededor de conceptos centrales que respondieran directamente a las preguntas de investigación. Además de estas matrices, se utilizó una matriz condicionada para analizar cómo factores internos y externos influían en el fenómeno estudiado.

El método de triangulación fue especialmente importante para validar los hallazgos. Este enfoque contrastó tres fuentes distintas de información: el momento empírico, que incluye los datos

recolectados mediante entrevistas y observación participante; el momento teórico, conformado por el marco conceptual y literario de la investigación; y el momento argumentativo, que integra la interpretación y posición reflexiva de la investigadora. Al comparar información de estas tres perspectivas, fue posible identificar convergencias, complementariedades y discrepancias, permitiendo que las conclusiones fueran más robustas y confiables. Este proceso de triangulación no solo validó los datos sino que también permitió generar teoría que fuera coherente, pertinente y fundamentada en la realidad observada, contribuyendo así a la construcción del modelo de asociación fonética que responde a las necesidades específicas del contexto rural.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para llegar a los resultados presentados en esta sección, se empleó una metodología rigurosa que permitió extraer información significativa de los datos recolectados durante la investigación. En primer lugar, se implementó el método de comparaciones constantes, que se define como un procedimiento sistemático para recopilar y analizar datos de manera continua a lo largo de toda la investigación. Este método constituye la base de la teoría fundamentada, cuyo propósito es construir teorías a partir de datos empíricos recopilados y analizados de forma rigurosa y sistemática.

El análisis se estructuró en diferentes fases secuenciales. Inicialmente, se realizó la transcripción detallada de las respuestas proporcionadas por los docentes a las veinte preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada, conformando así la matriz de codificación abierta. Posteriormente, se construyó la matriz de codificación axial, que permitió identificar relaciones de similitud en el discurso de los participantes mediante el uso de marcaciones de color para destacar expresiones coincidentes y significativas. Seguidamente, se desarrolló la matriz de codificación selectiva, en la cual se retomaron únicamente los aspectos previamente resaltados para analizarlos con mayor profundidad e identificar las categorías relevantes.

Asimismo, se realizó un análisis cuidadoso del instrumento de observación participante, generando un registro narrativo-descriptivo de los eventos ocurridos en las sesiones de clase. Este registro permitió condensar las coincidencias observadas en los indicadores cualitativos propuestos. A partir de esta información, surgieron interpretaciones que condujeron a un análisis más profundo, el cual, al ser contrastado con los resultados obtenidos en las matrices de codificación, permitió construir categorías, subcategorías y rasgos que orientaron el proceso de triangulación de la información.

La triangulación, herramienta central en esta investigación, consistió en contrastar tres momentos complementarios: el momento empírico, que incluyó la información recabada de las entrevistas y la observación participante; el momento teórico, conformado por el marco conceptual y literario de la investigación; y el momento argumentativo, que incorporó la interpretación de quien investigó. Este enfoque integral enriqueció la interpretación de los hallazgos y aseguró la validez del análisis, permitiendo que emergiera una teoría fundamentada, coherente y pertinente con los objetivos de la investigación.

Hallazgos sobre Estrategias Metodológicas Actuales

En las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera de Colombia, los docentes implementan diversos enfoques para la enseñanza de la lectura en primer grado, aunque la mayoría de estas estrategias se encuadra dentro de metodologías convencionales. A través de la observación participante realizada en el aula, se identificó que el material pedagógico central utilizado es la cartilla Nacho Lee. Este material sirve como punto de partida para el desarrollo de estrategias de decodificación fonética, donde el proceso inicia con la presentación aislada de cada sonido.

Las actividades que acompañan este proceso son variadas en su presentación, aunque convergentes en su propósito de decodificación. En primer lugar, se utiliza el tablero como recurso fundamental para escribir sonidos, letras y palabras. El docente escribe el sonido que desea trabajar y lo repite en varias ocasiones mientras los estudiantes lo escuchan y lo reproducen. Adicionalmente, se emplean recursos visuales como colorear ilustraciones relacionadas con el sonido estudiado, lo que busca crear una asociación entre la imagen y el sonido correspondiente. Se ha observado también el uso de materiales manipulativos confeccionados por los mismos docentes, tales como tarjetas con letras, palabras en cartulina o cartón que los estudiantes pueden tocar y manipular mientras aprenden.

Otras estrategias incluyen la presentación audiovisual de conceptos mediante videos que permiten a los estudiantes visualizar imágenes representativas mientras escuchan los sonidos. Las actividades de transcripción en el cuaderno son frecuentes, donde los estudiantes copian palabras del tablero o del material impreso. Los dictados constituyen otra actividad recurrente, donde el docente pronuncia palabras o frases que los estudiantes deben registrar por escrito. La lectura en voz alta, tanto desde el libro de texto como desde material escrito en el tablero, forma parte de la rutina diaria de aprendizaje. Finalmente, el uso de planas, copias y ejercicios de repaso para desarrollar en casa con apoyo de los padres completa el conjunto de estrategias observadas en estas instituciones educativas.

Sin embargo, estas actividades presentan una característica común particularmente significativa: carecen de una conexión explícita y constante con el contexto sociocultural de los estudiantes. Es decir, aunque el docente utiliza una variedad de recursos y estrategias, estas no están directamente relacionadas con la realidad inmediata de los niños. Por ejemplo, al trabajar sonidos específicos, se presentan palabras y conceptos que pueden no ser cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes de una región agrícola como la Zona Bananera. El colorear, aunque es una actividad motivante desde el punto de vista visual, muchas veces representa imágenes descontextualizadas que no conectan con el entorno local del estudiante ni con sus experiencias previas. Esta desconexión entre las actividades pedagógicas y la realidad vivida limita el potencial significativo del aprendizaje.

Comparación entre Discurso Docente y Práctica Educativa Observada

Un hallazgo particularmente relevante y revelador emerge cuando se compara lo que los docentes expresan en sus discursos durante las entrevistas con lo que efectivamente ocurre en las sesiones de clase. Durante las entrevistas semiestructuradas, los docentes enfatizaban con frecuencia la importancia de considerar el contexto del estudiante, de reconocer sus estilos de aprendizaje individuales y de promover un desarrollo integral que vaya más allá de la simple descodificación mecánica. Algunos docentes mencionaron explícitamente la necesidad de que el aprendizaje de la lectura tenga sentido para el niño y esté conectado con su realidad inmediata y sus experiencias previas.

No obstante, la observación participante reveló una realidad que contrasta notablemente con estos discursos pedagógicos. Aunque las palabras empleadas en las actividades de lectura provenían de la cartilla Nacho Lee, muchas de ellas no resonaban con la experiencia inmediata de los estudiantes de la región. Cuando se trabajaba con palabras como "papa", "pera" o "pato", estas se presentaban de forma aislada y descontextualizada, sin establecer conexiones significativas con la vida del estudiante. En contraste, palabras relacionadas directamente con la realidad agrícola local como "plátano", "caña", "banano", "tierra" o "hacienda", que forman parte del entorno cotidiano de estos niños y del trabajo de sus familias, no aparecían integradas sistemáticamente en las secuencias de enseñanza diseñadas para primer grado.

Además, la exploración de los significados de las palabras fue limitada durante las observaciones realizadas. Los estudiantes aprendían a reconocer los

sonidos y a escribirlos correctamente, pero en pocas ocasiones se les permitía explorar profundamente qué significaban esas palabras, cómo se usaban en oraciones completas o cómo se relacionaban con conceptos más amplios conectados con su realidad. Esta ausencia de exploración semántica limitaba el desarrollo de la comprensión lectora a niveles más superficiales, manteniéndola principalmente en el nivel básico de decodificación mecánica sin acceso a la construcción de significado.

Otro aspecto importante y digno de mención fue la falta de integración de texto completo en las actividades de lectura. Los docentes trabajaban principalmente con palabras y frases aisladas extraídas de la cartilla. En pocas ocasiones se observó lectura de textos completos que incluyeran los sonidos que estaban siendo enseñados. Esta fragmentación del proceso lector dificulta que los estudiantes comprendan que la lectura es una actividad de construcción de significados a partir de secuencias de ideas relacionadas entre sí, no simplemente un ejercicio mecánico de reconocimiento de sonidos desconectados y sin propósito comunicativo.

Factores que Influyen en la Asociación Fonética

El análisis sistemático de la información permitió identificar múltiples factores que influyen en la manera como los estudiantes establecen asociaciones fonéticas significativas. El factor idioma resulta fundamental en este proceso, ya que el español, como lengua materna de los estudiantes, posee características específicas en su estructura sonora y gramatical que afectan directamente cómo se construyen estas asociaciones. Los docentes reconocen que la pronunciación regional y ciertos acentos locales influyen en cómo los niños perciben e internalizan los sonidos, generando variaciones en la forma de asociar estos con sus representaciones gráficas.

El factor cultural también emerge con fuerza considerable en los hallazgos de la investigación. La experiencia compartida por la comunidad en la Zona Bananera, donde las actividades agrícolas dominan la vida cotidiana y estructuran el ritmo de la familia, genera asociaciones fonéticas comunes entre los habitantes de esta región. Los sonidos relacionados con la naturaleza, con los animales del entorno rural y con las prácticas agrícolas tienen una familiaridad y resonancia particular para estos estudiantes, lo que podría ser aprovechado como un recurso pedagógico valioso para fortalecer las asociaciones fonéticas de manera significativa y memorable.

La experiencia personal de cada estudiante constituye otro factor determinante e ineludible. La forma en que cada niño crece en su familia y comunidad influye directamente en cómo aprende a asociar sonidos con significados. Las experiencias emocionales también tienen importancia considerable; una palabra escuchada en un contexto especial o una canción aprendida en un momento significativo puede adquirir connotaciones particulares para el estudiante. El contexto sociocultural en el que crece el niño moldea sus percepciones sobre el lenguaje y la lectura, determinando en gran medida cómo construye sus asociaciones fonéticas y cómo incorpora estas en su repertorio lingüístico.

Categorías Emergentes del Análisis

A través del análisis sistemático de los datos recopilados mediante entrevistas y observación participante, emergieron categorías que permitieron comprender la complejidad del fenómeno educativo en cuestión. Estas categorías reflejan patrones recurrentes en las concepciones pedagógicas de los docentes, las dificultades observadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y las características de las prácticas de enseñanza implementadas en las aulas rurales.

Una primera categoría identificada corresponde a la dicotomía entre la teoría expresada y la práctica educativa llevada a cabo. Aunque los docentes expresan en sus discursos una comprensión clara de conceptos como conciencia fonológica, contextualización y desarrollo integral del estudiante, la práctica observada no siempre refleja esta comprensión de manera coherente. Los docentes

reconocen la importancia de trabajar con sonidos de forma que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre letras y sonidos, pero con frecuencia carecen de una estrategia coherente, sistemática y contextualizada para hacerlo de manera que realmente resuene con la realidad del niño.

Una segunda categoría emergente se refiere a las desventajas en la motivación y el compromiso del estudiante con el aprendizaje de la lectura. Las observaciones revelaron que numerosos niños muestran desmotivación clara hacia la lectura cuando encuentran dificultades en la decodificación, lo que genera frustración y reduce su autoestima frente al proceso lector. Esta situación es particularmente preocupante en contextos donde los recursos educativos son limitados y donde los estudiantes tienen menor exposición a textos y materiales de lectura variados en sus hogares, impidiendo que desarrollen familiaridad con diferentes géneros y formatos de textos.

Una tercera categoría corresponde a las limitaciones metodológicas en la enseñanza estructurada y coherente. Aunque los docentes implementan diversas estrategias, muchas de ellas carecen de una estructura coherente que garantice el desarrollo progresivo, articulado y significativo de habilidades fonéticas y fonológicas. La falta de directrices curriculares claras y de materiales didácticos contextualizados contribuye a que cada docente desarrolle su propio enfoque de manera aislada, resultando en inconsistencia entre instituciones y en rendimientos desiguales entre estudiantes de diferentes salones.

Elementos Constitutivos del Modelo Identificados

A partir del análisis exhaustivo de las prácticas observadas y de las perspectivas de los docentes, se identificaron elementos clave que deben formar parte de un modelo efectivo de asociación fonética para la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Estos elementos representan la convergencia entre lo que funciona en la práctica educativa actual y lo que la investigación contemporánea señala como necesario para un aprendizaje significativo y duradero.

El primer elemento constitutivo es la organización de sonidos en grupos fónicos contextualizados. Los docentes demuestran que cuando los sonidos se asocian con imágenes, palabras y conceptos que forman parte del entorno inmediato del estudiante, el aprendizaje se facilita considerablemente y se vuelve más significativo. Esta organización permite que los estudiantes no solo aprendan de manera abstracta y memorística, sino que construyan significado activamente a través de la conexión directa entre el sonido y su realidad vivida en la región agrícola de la Zona Bananera.

Un segundo elemento fundamental es la integración de diferentes modalidades sensoriales en el proceso de aprendizaje. Las observaciones muestran que cuando se combinan estímulos visuales, auditivos y kinestésicos de manera coordinada, los estudiantes logran una comprensión más profunda y duradera de las asociaciones fonéticas. El trabajo con materiales manipulativos que permiten tocar y experimentar, la visualización de movimientos articuladores, la pronunciación repetida con intención significativa y el uso de gestos asociados a sonidos constituyen prácticas que se demuestran efectivas en el contexto observado.

Un tercer elemento corresponde a la secuenciación sistemática y coherente del aprendizaje. Para que la enseñanza de la lectura sea efectiva, es necesario que los sonidos se presenten en un orden que facilite la construcción progresiva de palabras y la comprensión avanzada del código alfabético. Esta secuencia debe partir de lo más simple hacia lo más complejo, pero siempre manteniéndose conectada con el significado relevante y el contexto vivido del estudiante.

Un cuarto elemento identificado es el rol activo del docente como mediador reflexivo que se cuestiona constantemente. Los maestros que demuestran mayor efectividad en sus prácticas son aquellos que constantemente reflexionan sobre su enseñanza, ajustan sus estrategias según las respuestas e indicios que observan en los estudiantes y mantienen una actitud permanente de apertura hacia la actualización

de sus conocimientos pedagógicos y su práctica cotidiana.

Finalmente, el quinto elemento constitutivo es la conexión permanente entre la enseñanza de la lectura y la vida cotidiana del estudiante en su comunidad. Los docentes más exitosos logran que sus estudiantes comprendan que los sonidos y las palabras que aprenden en la escuela tienen significado real y utilidad práctica en sus contextos familiares y comunitarios, generando así una motivación intrínseca hacia el aprendizaje lector que trasciende la simple obligación académica impuesta externamente.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera en el departamento del Magdalena ha permitido identificar hallazgos significativos en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el grado primero. De manera consistente, se observó que los docentes emplean estrategias centradas en la asociación entre el sonido, la imagen y la letra, principalmente a través del material de la cartilla Nacho Lee. Sin embargo, estas estrategias presentan limitaciones importantes. En primer lugar, el análisis de las palabras se realiza de forma aislada, sin conexión con textos completos ni con el contexto social y cultural de los estudiantes. Esta práctica reduce el proceso lector a un nivel básico de descodificación, dejando de lado la comprensión profunda que es fundamental para que la lectura sea significativa.

Adicionalmente, durante las observaciones de las clases se identificó una carencia importante en la exploración de los significados de las palabras. Los estudiantes aprenden a reconocer los sonidos y a escribirlos, pero no logran conectar esa decodificación con la construcción del sentido. Esto tiene consecuencias negativas en el desarrollo de habilidades como la comprensión literal, inferencial y crítica. Otro hallazgo relevante es que las actividades propuestas, aunque incluyen dictados, ejercicios de copia y lectura en voz alta, no consideran suficientemente los diferentes estilos de aprendizaje de los niños ni les permiten desarrollar de manera equilibrada sus capacidades visuales, auditivas y kinestésicas.

Aporte del Modelo de Asociación Fonética

El Modelo de Asociación Fonética propuesto en esta investigación constituye un aporte significativo para transformar la manera en que se enseña la lectura en contextos rurales. Este modelo se diferencia de las prácticas actuales porque integra de manera coherente varios elementos fundamentales. En primer lugar, reconoce que la lectura no es únicamente la descodificación de símbolos, sino un proceso que requiere la construcción de significados. El modelo enfatiza que trabajar con grupos fónicos organizados permite al maestro crear ambientes de aprendizaje más ricos, donde los sonidos se asocian con imágenes, palabras y contexto de manera simultánea.

Un aporte clave del modelo es que propone la organización de la enseñanza a partir de grupos fónicos en lugar de seguir únicamente la secuencia tradicional de vocales, luego sílabas directas, inversas y trabadas. Al trabajar los fonemas con todas sus combinaciones posibles desde el primer período escolar, se amplía el vocabulario de los estudiantes y se acelera el proceso de lectura. Esto permite que los niños tengan acceso a más palabras del contexto familiar y social, lo que enriquece el significado y la relevancia del aprendizaje (Loría, 2020).

El modelo también pone énfasis en la relación entre la familia, la escuela y el aprendizaje como un eje fundamental. Reconoce que los padres y acudientes poseen un repertorio valioso de palabras y expresiones cotidianas que pueden servir como insumo para un aprendizaje más significativo. Al involucrar a las familias en el proceso y permitir que aporten desde sus propias experiencias, el modelo transforma a la familia de ser percibida como un distorsionador del proceso en un verdadero aliado educativo (Colmenares, 2003).

Desde el punto de vista teórico, el modelo se sustenta en corrientes reconocidas de la psicología educativa y las neurociencias. Integra la teoría psicolingüística que destaca la importancia de los procesos cognitivos en la lectura, la teoría sociocultural que enfatiza el papel del contexto social y cultural, y la teoría constructivista que valora la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Esta integración teórica hace que el modelo sea robusto y respaldado científicamente (Wolf, 2007; Vygotsky, 1983).

Implicaciones Pedagógicas para Contextos Rurales

Las implicaciones pedagógicas de este modelo para contextos rurales como la Zona Bananera son profundas y transformadoras. En primer lugar, el modelo reconoce y valida las particularidades de la educación rural. Muchas instituciones rurales funcionan con recursos limitados, maestros que enfrentan múltiples desafíos y comunidades donde la participación de las familias puede ser limitada por razones de tiempo o acceso. El Modelo de Asociación Fonética está diseñado de manera precisa para funcionar efectivamente bajo estas condiciones, sin requerir materiales didácticos sofisticados ni tecnología costosa.

Una implicación importante es que el modelo propone que los docentes generen sus propios materiales a partir del contexto local. Esto significa que la flora, la fauna, las creencias, los aspectos escolares y las vivencias cotidianas de los niños se convierten en contenido pedagógico. Un niño que crece en la Zona Bananera puede aprender a leer utilizando palabras que hacen parte de su realidad inmediata. Esta estrategia hace que el aprendizaje sea mucho más significativo y aumenta la motivación de los estudiantes (Mamani, 2024).

Otra implicación pedagógica central es la necesidad de pasar de una enseñanza mecanicista y memorística a una enseñanza que considere los estilos y ritmos individuales de aprendizaje. El modelo propone que los docentes utilicen actividades de orden visual, auditivo y kinestésico de manera integrada. Esto significa que mientras un estudiante aprende a través de imágenes, otro puede hacerlo a través de rimas, canciones o juegos que estimulen la percepción de los sonidos. Esta diversificación de estrategias garantiza que cada niño, con sus características únicas, tenga oportunidades de aprender de manera efectiva (Pomasoncco y Ruiz, 2024).

El modelo también implica un cambio en la concepción del rol del docente. Ya no se trata de un transmisor de conocimientos que sigue un libro de texto mecánicamente. El maestro pasa a ser un mediador que guía el proceso lector, que modela, que retroalimenta y que crea ambientes de aula donde los niños pueden explorar, experimentar y construir significados. Esta transformación en el rol docente requiere reflexión continua y disposición para innovar (Contreras, 2003).

Recomendaciones para la Implementación

Para que el Modelo de Asociación Fonética sea implementado efectivamente en las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera, se recomienda un conjunto de acciones concretas que favorezcan su adopción y éxito. En primer lugar, es fundamental que los docentes reciban formación clara sobre los fundamentos teóricos del modelo. Muchos maestros no tienen acceso a información actualizada sobre los hallazgos de la psicolingüística y las neurociencias respecto a cómo aprenden los niños a leer. Una capacitación inicial que explique por qué el modelo funciona de esta manera es esencial para que los docentes se apropien del mismo y no lo vean como una imposición externa (Muños y Melenge, 2017).

En segundo lugar, se recomienda que el modelo se implemente de manera gradual. No es necesario cambiar todo de una vez. Los docentes pueden comenzar a trabajar con grupos fónicos en una forma más integrada mientras mantienen algunos elementos de las prácticas que ya están usando. Este enfoque de implementación progresiva reduce la resistencia y permite que los maestros desarrollen confianza en el modelo mediante la experiencia.

Es importante también que las instituciones educativas proporcionen un espacio de acompañamiento cercano y de reflexión. Los docentes necesitan momentos para observar el trabajo de colegas que ya están implementando el modelo, para compartir sus experiencias y aprender juntos. La creación de comunidades de práctica entre maestros de diferentes escuelas rurales puede ser un instrumento poderoso para fortalecer la implementación (Saltos, 2024).

Una recomendación específica es que se genere material de apoyo simple y de bajo costo que ayude a los docentes a organizar su trabajo. Por ejemplo, listas de palabras clasificadas por grupos fónicos, sugerencias de rimas y canciones para cada sonido, e ideas de actividades kinestésicas pueden ser recursos valiosos. Estos materiales no necesitan ser lujosos; lo importante es que sean prácticos y fáciles de usar (Henao y Ramírez, 2007).

Se recomienda además que la evaluación sea formativa e integral. Esto significa que los docentes deben evaluar constantemente el progreso de los estudiantes en la lectura, no solo al final de un período, sino durante todo el proceso. La evaluación formativa permite identificar tempranamente qué estudiantes necesitan apoyo adicional y qué estrategias están funcionando mejor. Esta información retroalimenta la práctica del docente y permite ajustes continuos.

Finalmente, es esencial involucrar a las familias desde el inicio. Se recomienda que se realicen talleres o reuniones con los padres para explicarles cómo funciona el modelo y cómo pueden apoyar a sus hijos en casa. Cuando las familias entienden la importancia del Modelo de Asociación Fonética y se sienten parte del proceso, se convierten en aliados valiosos que refuerzan el aprendizaje más allá de la escuela (Panchana y Gabriela, 2024).

REFERENCIAS

Acosta, C. (2023). Paradigma interpretativo y construcción de significados en la investigación cualitativa. Editorial Académica.

Antón, M. (2010). Dynamic assessment of advanced second language learners. Journal of Applied Linguistics, 2(1), 25-44.

Arándiga, A. V. (2005). Problemas emocionales y de conducta. Guía práctica para la intervención psicoeducativa. Ediciones Pirámide.

Ballén, M., García, L., y Rojas, P. (2007). Método fenomenológico-hermenéutico: Perspectivas para la comprensión de experiencias vividas. Estudios en Educación, 12(1), 112-130.

Bravo, G., Gerbert, S., y Salas, M. I. (2019). La lengua como vehículo de identidad. Investigaciones en lingüística aplicada, 15(2), 45-62.

Bruner, J. S. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza.

Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombiana de Psiquiatría, 32(2), 164-174.

Chomsky, N. (1969). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar.

Colmenares, A. (2003). La relación entre el entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura. Educación y Desarrollo, 8(1), 15-32.

Contreras, S. (2003). Estrategias significativas para la enseñanza de la lectura. Revista de Educación, 15(1), 38-45.

Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa: Diseño de investigación, recolección de datos, análisis e interpretación. Sage Publications.

Escorza, T., y Aradillas, A. (2020). Constructivismo y educación. Reflexiones pedagógicas contemporáneas, 8(3), 112-128.

García, M. (2019). Influencia del contexto lingüístico en la percepción del significado. Estudios de Lingüística Aplicada, 24(1), 78-95.

Gómez, R. (2012). Las onomatopeyas en la enseñanza del lenguaje infantil. Revista de Educación Infantil, 19(2), 34-51.

Henao, G. L., y Ramírez, C. A. (2007). La lectura como práctica pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 14(33), 89-103.

Hernández et al. (2014). Metodología de la investigación: Diseños de campo y criterios de selección. McGraw-Hill Education.

Laks, B. (2012). Phonetics and cognitive science. Oxford University Press.

León, R. (2016). Fenomenología y hermenéutica en la investigación cualitativa de fenómenos educativos. Cuadernos de Educación, 8(4), 78-95.

Loría-Rocha, J. (2020). La conciencia fonológica como base del aprendizaje lector. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22(15), 1-18.

Maldonado, J. (2018). El paradigma interpretativo en la investigación social. Revista de Investigación Educativa, 15(2), 45-62.

Mamani, H. (2024). Neurociencia y educación: Implicaciones para la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 12(4), 245-260.

Martínez, M. (2006). La entrevista semiestructurada y la observación participante en investigación cualitativa. Revista de Educación y Pedagogía, 18(45), 134-152.

Muños, L., y Melenge, B. (2017). El aprendizaje de la lectura: procesos cognitivos y del desarrollo. Infancia y Aprendizaje, 40(1), 12-28.

Panchana, G. (2024). Contexto social, cultural y familiar en el aprendizaje.

Panchana, G., y Gabriela, L. (2024). Influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15(3), 78-94.

Pérez, J., y Castro, L. (2004). La arbitrariedad del signo lingüístico en la construcción de significado. Lingüística Moderna, 11(2), 67-85.

Piaget, J. (1968). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI.

Pomasoncco, A., y Ruiz, M. (2024). Investigación psicolingüística y conciencia fonológica. Journal of Psycholinguistic Research, 53(2), 189-207.

Primer Coloquio de Investigación. (2003). Enfoques y métodos en investigación cualitativa. Memorias del Coloquio Nacional.

Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2003). Facilidades y dificultades en el aprendizaje de la lectura. Revista de Educación, 331(4), 123-145.

Saltos, P. (2024). El contexto de los estudiantes y su influencia en el proceso lector. Educación Contemporánea, 19(4), 156-172.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ediciones Universidad de Antioquia.

UNESCO. (2012). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.

UNESCO. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE).

UNESCO. (2022). Niveles de lectura en Colombia y América Latina.

UNESCO. (2012). Derecho a la educación y desarrollo integral de la infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2022). Bajos niveles de lectura: impacto en el desarrollo personal y académico. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (1983). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (2021). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Wolf, M. (2007). Lecciones sobre la lectura de Proust y el calamar.

Wolf, M. (2007). Lecciones sobre la lectura de Proust y el calamar: la historia y la ciencia de la lectura en el cerebro. Ediciones Roca.

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

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 26 • Vol. 26 N.º 1 • Junio 2026

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Autor: Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. – UPEL

Correo electrónico: yurisnorelysbocanegrarodriguez@gmail.com

ORCID: https:// 0000-0003-0898-2304

DOI: *https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5620*

p.p. 823-833

Resumen

El presente ensayo analiza las posturas teóricas y epistemológicas que fundamentan la didáctica de la escritura en el subsistema de educación primaria, con el objetivo de construir un marco conceptual orientador para la praxis pedagógica. Metodológicamente, el estudio se enmarca en una investigación documental de diseño bibliográfico y nivel interpretativo, aplicando un análisis hermenéutico a fuentes primarias y secundarias. La discusión triangula tres vertientes fundamentales: la perspectiva cognitiva (modelos procesuales de Flower y Hayes), la sociocultural (interaccionismo vygotskyano) y la discursiva (lingüística sistémico-funcional). Los hallazgos revelan que los enfoques centrados únicamente en procesos mentales resultan insuficientes si no se integran con el contexto de uso y la función social del texto. Se concluye que la enseñanza efectiva de la escritura requiere un enfoque dialéctico e integrador, donde los géneros discursivos actúen como andamiaje cognitivo y la metacognición se fomente como herramienta de autorregulación, transformando al estudiante de un transcriptor pasivo a un escritor estratégico y culturalmente situado.

Descriptores: Producción escrita, educación primaria, perspectiva cognitiva, enfoque sociocultural, géneros discursivos, didáctica de la escritura.

WRITTEN TEXT PRODUCTION IN PRIMARY EDUCATION: ANALYSIS FROM THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES

Abstract

This essay analyzes the theoretical and epistemological positions that underpin the didactics of writing in the primary education subsystem, aiming to construct a guiding conceptual framework for pedagogical praxis. Methodologically, the study is framed as documentary research with a bibliographic design and interpretive level,

CITA EN APA:

Bocanegra Rodríguez, Y. N. (2026). Producción de textos escritos en educación primaria: análisis desde una perspectivas teóricas y epistemológicas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 823-833 Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

CC BY NC ND

Recibido: Enero 2026 **Aprobado:** Marzo 2026

applying hermeneutic analysis to primary and secondary sources. The discussion triangulates three fundamental strands: the cognitive perspective (process models of Flower and Hayes), the sociocultural perspective (Vygotskian interactionism), and the discursive perspective (Systemic Functional Linguistics). The findings reveal that approaches focused solely on mental processes are insufficient if not integrated with the context of use and the social function of the text. It is concluded that effective writing instruction requires a dialectical and integrative approach, where discursive genres act as cognitive scaffolding and metacognition is fostered as a self-regulation tool, transforming the student from a passive transcriber into a strategic and culturally situated writer.

Descriptors: Written production, primary education, cognitive perspective, sociocultural approach, discursive genres, writing didactics.

PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ANALYSE À PARTIR DE PERSPECTIVES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Résumé

Cet essai analyse les positions théoriques et épistémologiques qui fondent la didactique de l'écriture dans le sous-système de l'enseignement primaire, dans le but de construire un cadre conceptuel directeur pour la praxis pédagogique. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans une recherche documentaire de conception bibliographique et de niveau interprétatif, appliquant une analyse herméneutique aux sources primaires et secondaires. La discussion triangule trois volets fondamentaux : la perspective cognitive (modèles procéduraux de Flower et Hayes), la perspective socioculturelle (interactionnisme vygotskien) et la perspective discursive (linguistique systémique fonctionnelle). Les résultats révèlent que les approches centrées uniquement sur les processus mentaux sont insuffisantes si elles ne sont pas intégrées au contexte d'utilisation et à la fonction sociale du texte. Il est conclu que l'enseignement efficace de l'écriture nécessite une approche dialectique et intégratrice, où les genres discursifs agissent comme un étayage cognitif et la métacognition est encouragée comme outil d'autorégulation, transformant l'élève d'un transcripteur passif en un écrivain stratégique et culturellement situé.

Descripteurs: Production écrite, enseignement primaire, perspective cognitive, approche socioculturelle, genres discursifs, didactique de l'écriture.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO PRIMÁRIO: ANÁLISE A PARTIR DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Resumo

Este ensaio analisa as posturas teóricas e epistemológicas que fundamentam a didática da escrita no subsistema do ensino primário, com o objetivo de construir um quadro conceitual orientador para a práxis pedagógica. Metodologicamente, o estudo enquadra-se numa pesquisa documental de desenho bibliográfico e nível interpretativo, aplicando uma análise hermenêutica a fontes primárias e secundárias. A discussão triangula três vertentes fundamentais: a perspectiva cognitiva (modelos processuais de Flower e Hayes), a sociocultural (interacionismo vygotskyano) e a discursiva (linguística sistêmico-funcional). Os resultados revelam que as abordagens centradas unicamente em processos mentais resultam insuficientes se não forem integradas com o contexto de uso e a função social do texto. Conclui-se que o ensino eficaz da escrita requer uma abordagem dialética e integradora, onde os gêneros discursivos atuem como andaime cognitivo e a metacognição seja fomentada como ferramenta de autorregulação, transformando o estudante de um transcritor passivo num escritor estratégico e culturalmente situado.

Descritores: Produção escrita, ensino primário, perspectiva cognitiva, abordagem sociocultural, gêneros discursivos, didática da escrita.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo actual, y específicamente dentro del Subsistema de Educación Primaria, la enseñanza de la escritura se ha reconfigurado para trascender la visión reduccionista que la limitaba a una mera codificación grafofonética o a la adquisición de habilidades motoras. Hoy se entiende como una competencia epistémica compleja que habilita al sujeto no solo para comunicar, sino para estructurar su pensamiento y participar activamente en la cultura letrada. Como sostienen Ferreiro y Teberosky (1979), la escritura no es una técnica de transcripción del habla, sino un sistema de representación de la realidad que exige del niño una reconstrucción conceptual activa. Por tanto, su abordaje en los primeros niveles educativos no puede restringirse a la ortografía y la caligrafía, sino que debe promoverse como una herramienta de poder cognitivo y social indispensable para el desarrollo integral del estudiante.

Sin embargo, a pesar de los avances teóricos, persiste en muchas aulas una dicotomía entre las prescripciones curriculares y la práctica pedagógica real. Frecuentemente, la didáctica de la escritura se desvincula de sus funciones comunicativas auténticas, convirtiéndose en un ejercicio escolar descontextualizado. Esta situación demanda una revisión crítica de los fundamentos epistemológicos que sustentan la enseñanza, pues como advierte Castelló (2007), escribir es una actividad situada que requiere gestionar simultáneamente demandas cognitivas, lingüísticas y contextuales. En este sentido, la educación primaria se erige como el ciclo fundacional donde se deben sentar las bases para formar escritores competentes, capaces de adecuar sus textos a diversas audiencias y propósitos, superando la reproducción mecánica de contenidos.

Desde una dimensión cognitiva, la escritura debe ser comprendida como un proceso recursivo de resolución de problemas, tal como lo postularon Flower y Hayes (1981) en su modelo seminal. Escribir implica planificar, textualizar y revisar, operaciones mentales que demandan un alto control ejecutivo y metacognitivo por parte del aprendiz. En el contexto de la educación primaria, esto significa que el docente debe mediar no solo en el producto final, sino en los procesos invisibles del pensamiento que ocurren antes y durante la escritura. Gutiérrez y Gilar (2021) refuerzan esta idea al señalar que la instrucción explícita en estrategias de planificación y revisión es determinante para mejorar la calidad textual y fomentar la autonomía intelectual desde edades tempranas.

No obstante, la perspectiva cognitiva por sí sola resulta insuficiente si no se integra la dimensión sociocultural. Basándose en los postulados de Vygotsky (1978), la escritura es, ante todo, una herramienta cultural mediada socialmente. El aprendizaje de la lengua escrita no ocurre en el vacío, sino en el seno de interacciones sociales donde el lenguaje cumple funciones específicas. Wells (1998) argumenta que la alfabetización es una práctica social que permite a los individuos actuar en su comunidad. Por ende, la didáctica en primaria debe propiciar situaciones comunicativas reales donde los estudiantes escriban con un propósito genuino y para destinatarios reales, transformando el aula en una comunidad de escritores donde el conocimiento se construye colaborativamente.

A estas dimensiones se suma la perspectiva discursiva, que pone el acento en el texto como unidad de significado en uso. Siguiendo a Halliday (1994), el lenguaje se realiza a través de textos que deben ser coherentes con el contexto de situación. La enseñanza de la escritura, por tanto, implica el dominio de los géneros discursivos (narrar, describir,

explicar, argumentar) que circulan en la sociedad. Como señalan Gutiérrez y Marcano (2021), la apropiación de estos géneros permite al estudiante predecir estructuras y organizar su discurso de manera lógica. Ignorar esta dimensión discursiva conlleva el riesgo de formar estudiantes que conocen el código, pero que son incapaces de producir textos cohesivos y adecuados a la situación comunicativa.

Bajo esta mirada multidimensional, el presente ensayo se propone analizar las posturas teóricas y epistemológicas referentes que sustentan la didáctica de la escritura en la actualidad. El objetivo es deconstruir las prácticas tradicionales para reconstruir un marco conceptual renovado que oriente la labor pedagógica dentro del aula de primaria. Se parte de la premisa de que una enseñanza eficaz de la escritura requiere una articulación armónica entre los procesos mentales del escritor (lo cognitivo), las prácticas sociales del lenguaje (lo sociocultural) y las características del texto (lo discursivo), evitando los reduccionismos que han caracterizado históricamente a la alfabetización escolar.

En este orden de ideas, resulta imperativo contrastar los modelos procesuales, centrados en la arquitectura mental del escritor, con los enfoques socioconstructivistas, que enfatizan la interacción y el contexto. Si bien autores como Caldera (2003) han advertido sobre las limitaciones de aplicar modelos cognitivos puros sin considerar el contexto auténtico, la integración de ambos enfoques ofrece una vía potente para la intervención educativa. Este análisis teórico busca, por tanto, identificar los puntos de convergencia que permitan diseñar situaciones de aprendizaje donde el desarrollo cognitivo se potencie a través de la interacción social y el uso funcional del lenguaje.

Finalmente, cabe subrayar que la aplicabilidad de estos constructos teóricos en los primeros niveles educativos es no solo posible, sino necesaria para formar escritores competentes. La competencia escritural no es un don innato, sino el resultado de una práctica deliberada y reflexiva, mediada por una didáctica fundamentada. Al examinar estas perspectivas, este trabajo aspira a ofrecer insumos teóricos relevantes para que los docentes resignifiquen su rol, pasando de ser meros correctores de aspectos formales a mediadores expertos que andamian el complejo proceso de llegar a ser un escritor autónomo y crítico en la sociedad del conocimiento.

SUSTENTO TEÓRICO

Es imperativo iniciar este análisis abordando la enseñanza y el aprendizaje como procesos dialécticos y constructivos, fundamentados en la epistemología genética de Jean Piaget (1990), quien posicionó la escritura no como una técnica motriz, sino como un objeto de conocimiento complejo en la interacción sujeto-objeto. Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo, específicamente en el tránsito de las operaciones concretas a las formales, condiciona la capacidad del niño para manipular sistemas de representación simbólica, exigiendo un proceso activo de asimilación y acomodación de esquemas mentales. En este sentido, la escritura demanda del estudiante una capacidad progresiva de descentración cognitiva, permitiéndole diferenciar su punto de vista del de su potencial lector y objetivar su pensamiento en un texto autónomo. Por consiguiente, la adquisición de la lengua escrita no es una mera codificación de sonidos a grafías, sino una reinvención conceptual que requiere la maduración de estructuras lógicas y la interacción constante con el medio letrado para construir significados estables.

En virtud de lo expuesto, el sustento teórico para la producción de textos escritos se articula en torno a tres grandes vertientes que, lejos de ser excluyentes, se complementan para ofrecer una visión integral del fenómeno escritor:

1. Perspectiva Cognitiva y Procesual

Esta vertiente, de filiación constructivista, concibe la escritura fundamentalmente como un proceso de resolución de problemas retóricos y semánticos, superando la visión del texto como producto final estático. Tomando como base el Modelo Cognitivo de la Producción Escrita de Flower y Hayes (1981), se postula que la escritura es un proceso cognitivo complejo, jerárquico y recursivo, orquestado por tres subprocesos mentales: la **planificación**, donde el escritor genera ideas, las organiza y establece objetivos en función de la audiencia; la **traducción** (o textualización), que implica la conversión de estas ideas abstractas en lenguaje visible; y la **revisión**, que abarca la evaluación y corrección constante del texto producido y de los planes previos. Desde esta óptica, la enseñanza se centra en visibilizar estos procesos mentales mediante la instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas, permitiendo al estudiante gestionar la sobrecarga cognitiva que implica componer un texto.

Complementando este enfoque, es crucial incorporar los modelos de desarrollo de la escritura propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987), quienes distinguen entre el modelo de "decir el conocimiento" y el de "transformar el conocimiento", aportando una distinción evolutiva vital para la educación primaria. El modelo de **"decir el conocimiento"**, característico de escritores novatos o inmaduros, implica una recuperación lineal de información de la memoria que se traslada directamente al papel sin mayor reelaboración, guiada por la estructura del tema o del género discursivo básico. Por el contrario, el modelo de **"transformar el conocimiento"**, propio de escritores expertos, implica una interacción dialéctica entre el espacio del contenido (qué decir) y el espacio retórico (cómo decirlo), lo que genera un aprendizaje durante el mismo acto de escribir. El objetivo didáctico en la educación primaria debe ser, por tanto, andamiar el tránsito de los estudiantes desde una escritura reproductiva hacia una escritura epistémica que transforme sus estructuras de conocimiento.

2. Perspectiva Sociocultural y Contextual

Fundamentada en el pensamiento de Lev Vygotsky (1978), esta perspectiva desplaza el foco de lo individual a lo social, entendiendo la escritura como una herramienta cultural mediada semióticamente. Vygotsky postuló que las funciones psicológicas superiores, como la escritura, tienen un origen social y se desarrollan primero en el plano interpsicológico (social) para luego internalizarse en el plano intrapsicológico. En este marco, el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** se vuelve central, definiendo la distancia entre lo que el estudiante puede escribir por sí solo y lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. La escritura, entonces, no es un acto solitario, sino una práctica social situada en la que el lenguaje escrito actúa como un instrumento psicológico que transforma los procesos de pensamiento del propio escritor al exigir un mayor nivel de abstracción y descontextualización que el lenguaje oral.

Bajo esta premisa, la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso de participación guiada en prácticas letradas, donde el andamiaje (scaffolding) proporcionado por el docente y el entorno cultural es determinante. El aprendizaje de la escritura ocurre mediante la inmersión en comunidades discursivas donde los textos cumplen funciones sociales auténticas, y no como meros ejercicios escolares desvinculados de la realidad. El socioconstructivismo subraya que el conocimiento se co-construye en la interacción; por tanto, el aula debe organizarse como una comunidad de escritores donde el diálogo, la revisión entre pares y la publicación de textos para audiencias reales otorguen sentido social a la producción escrita. Así, la escritura se convierte en un artefacto cultural que permite al estudiante no solo comunicarse, sino participar activamente en la cultura y construir su identidad dentro de un grupo social específico.

3. Perspectiva Discursiva y Genérica

De acuerdo con Michael Halliday (1978, 1994), la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) define el lenguaje como una "semiótica social", es decir, un sistema de opciones de significado que se actualizan en función del contexto social y cultural. Halliday sostiene que el texto es la unidad fundamental de significado y que su estructura está determinada por las funciones que cumple en el contexto de situación, configuradas por tres variables de registro: el **campo** (de qué se trata), el **tenor** (quiénes participan y su relación) y el **modo** (el canal y el papel del lenguaje). Esta perspectiva enfatiza que aprender a escribir implica aprender a manejar estos recursos lingüísticos para construir significados coherentes y cohesivos que sean socialmente efectivos dentro de un contexto cultural determinado.

En esta línea, la teoría de los géneros discursivos, derivada de la LSF y profundizada por autores como Martin y Rose, plantea que los textos se agrupan en géneros (como la narración, el informe, la explicación) que son procesos sociales orientados a objetivos específicos dentro de una cultura. Autores como Hasan (1976) y Eggins (2004) refuerzan que la coherencia de un texto depende de su consistencia con el registro y el género al que pertenece. Por consiguiente, la didáctica desde esta perspectiva sostiene que el conocimiento de la escritura debe ser explícito; los estudiantes necesitan analizar y deconstruir modelos textuales para comprender cómo la gramática y el vocabulario construyen significados en diferentes géneros. Esto implica que la enseñanza no debe limitarse a la corrección formal, sino enfocarse en cómo el lenguaje varía según el propósito comunicativo, capacitando al estudiante para elegir los recursos discursivos adecuados para cada situación social.

4. La Escritura en la Era Digital: Nuevas Literacidades Resulta insoslayable, en el contexto educativo contemporáneo, ignorar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de producción textual. Como señala Cassany (2012), la escritura ha migrado de la página en blanco a la pantalla, configurando lo que se denomina "nuevas literacidades". En la educación primaria, esto implica que el estudiante no solo enfrenta desafíos cognitivos y retóricos tradicionales, sino también instrumentales y multimodales. La escritura digital rompe la linealidad del texto clásico para introducir la hipertextualidad y la multimodalidad (imagen, sonido, texto), exigiendo nuevas competencias. Dussel (2011) advierte que la escuela no puede permanecer ajena a estas prácticas vernáculas que los niños ya traen consigo; por el contrario, la didáctica debe tender puentes entre la escritura manuscrita académica y la escritura digital, aprovechando esta última como un potente motivador y mediador cultural que amplifica la audiencia real de los textos producidos en el aula.

METODOLOGÍA

El presente estudio se define como una investigación documental de nivel interpretativo, enmarcada en un diseño bibliográfico que trasciende la mera compilación de datos para situarse en una revisión crítica del conocimiento existente. De acuerdo con Arias (2012), este diseño se fundamenta en la revisión sistemática de fuentes secundarias, permitiendo al investigador analizar datos ya procesados para construir nuevas inferencias teóricas sobre la producción escrita en educación primaria. En concordancia, Ávila (2006) sostiene que la investigación documental no es una técnica pasiva, sino un ejercicio intelectual complejo que implica describir, explicar y criticar fuentes para generar un nuevo tejido conceptual. Desde esta perspectiva epistemológica, el ensayo no solo describe teorías, sino que las deconstruye para resignificar la didáctica de la escritura en el contexto escolar actual.

El procedimiento metodológico se estructuró en dos fases fundamentales que otorgan rigor científico al estudio: la fase heurística y la fase hermenéutica, tal como lo proponen Barbosa-Chacón et al. (2013). En la fase heurística, se procedió a la búsqueda, identificación y selección de fuentes primarias y secundarias en bases de datos

indexadas, aplicando criterios de inclusión rigurosos como la actualidad temática y la pertinencia epistemológica. Posteriormente, en la fase hermenéutica, se realizó una lectura crítica e interpretativa de los textos seleccionados, permitiendo la construcción de núcleos temáticos que explican las dimensiones cognitiva, sociocultural y discursiva de la escritura. Este doble movimiento metodológico garantizó que la revisión teórica superara el nivel descriptivo para alcanzar un nivel interpretativo y propositivo.

Para el procesamiento de la información se empleó la técnica del análisis de contenido cualitativo, entendida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como un método para estudiar y analizar la comunicación de manera objetiva y sistemática. Mediante esta técnica, se codificaron y categorizaron los postulados de autores clave (Flower y Hayes, Vygotsky, Halliday), permitiendo la triangulación teórica de sus enfoques. El análisis se orientó a identificar convergencias y divergencias entre los modelos procesuales y socioconstructivistas, extrayendo inferencias válidas que sustentan la propuesta didáctica final. Así, el rigor metodológico se aseguró mediante la coherencia entre las fuentes consultadas y la profundidad del análisis interpretativo, consolidando un marco teórico robusto y funcional para la praxis educativa.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis triangulado de las perspectivas Cognitiva, Sociocultural y Discursiva revela que la enseñanza de la producción escrita en Educación Primaria no puede fragmentarse en parcelas aisladas. Los resultados de la revisión teórica evidencian que los enfoques centrados exclusivamente en la dimensión cognitiva —aunque necesarios para entender los procesos mentales de planificación y revisión— resultan insuficientes si no se anclan en contextos comunicativos reales. Como advierte Caldera (2003), la instrucción basada únicamente en procesos mentales descontextualizados tiende a mejorar el desempeño en tareas escolares aisladas, pero fracasa en la transferencia de estas habilidades a situaciones de uso auténtico de la lengua. Esto se debe a que el escritor novato de primaria opera, según Bereiter y Scardamalia (1987), bajo el modelo de "decir el conocimiento", donde simplemente vuelca información sin transformarla. Para transitar hacia una escritura experta, el estudiante necesita comprender primero la función social y discursiva del texto; es decir, debe saber *para quién* y *para qué* escribe antes de activar los mecanismos cognitivos de planificación.

En este sentido, la dimensión discursiva emerge como un andamiaje sociocultural indispensable que organiza y dirige el esfuerzo cognitivo. Al integrar la noción de géneros discursivos, la instrucción funciona como un mapa de ruta: cuando el estudiante interioriza la estructura de un género específico (por ejemplo, una carta de solicitud o un cuento fantástico), su carga cognitiva disminuye, permitiéndole destinar más recursos mentales a la elaboración de ideas. Gutiérrez y Gilar (2021) corroboran este hallazgo al señalar que la aplicación de rutinas de pensamiento vinculadas al dominio del código y la estructura textual mejora significativamente la calidad de la composición. Por tanto, el género discursivo no es solo un molde formal, sino una herramienta psicológica que media entre el pensamiento del niño y las exigencias sociales de la comunicación, facilitando una planificación más eficiente y orientada a metas concretas.

Asimismo, el análisis destaca el papel crucial de la metacognición en la formación de escritores autónomos. La instrucción efectiva en primaria debe trascender la corrección normativa para enfocarse en la autorregulación del proceso escritor. Autores como Morales (2020) y Cassany (1999) coinciden en que la revisión no debe ser una etapa final de "limpieza", sino un proceso recursivo y constante de monitoreo. La enseñanza explícita de estrategias de autorregulación —como el uso de pautas de cotejo o la revisión entre pares— permite al estudiante

objetivar su propio texto y desarrollar una "conciencia de audiencia". Este proceso resulta significativo únicamente cuando se integra la conciencia del proceso (qué estoy haciendo) con la conciencia del texto (qué estoy produciendo), transformando la escritura de una tarea mecánica a una actividad epistémica donde se aprende mientras se escribe.

La Evaluación como Regulación: Del Bolígrafo Rojo a la Retroalimentación Formativa

Otro hallazgo fundamental que emerge de la revisión documental es la necesidad de reconceptualizar la evaluación de la escritura. Tradicionalmente, la evaluación en primaria se ha centrado en la calificación del producto final, priorizando la ortografía y la caligrafía sobre la coherencia y la cohesión. Sin embargo, desde una perspectiva integradora, autores como Sanmartí (2007) y Ribas (2010) proponen la "evaluación formadora". Esto implica que la evaluación debe integrarse en el proceso mismo de escritura (durante la planificación y la textualización) y no solo al final.

El análisis revela que cuando el docente cambia su rol de "corrector de errores" por el de "lector experto" que ofrece retroalimentación descriptiva, el estudiante mejora sustancialmente. No se trata de marcar todas las fallas con tinta roja, lo cual suele inhibir al escritor novato, sino de realizar preguntas mediadoras que inciten a la reflexión (e.j., "¿Crees que el lector entenderá quién realiza esta acción?", "¿Qué otra palabra podrías usar para no repetir?"). Esta transición de la heterorregulación (corrección docente) a la autorregulación es el eje crítico donde convergen lo cognitivo y lo sociocultural: el niño interioriza la voz del docente y aprende a dialogar con su propio texto.

En definitiva, los hallazgos apuntan hacia la necesidad de asumir un enfoque didáctico dialéctico e integrador dentro del aula. La dicotomía entre enseñar gramática o enseñar a comunicar es falsa; la evidencia teórica sugiere que la práctica social y genérica proporciona el propósito y el contexto (dimensiones Sociocultural y Discursiva), mientras que la instrucción procesual proporciona el control y la eficacia técnica (dimensión Cognitiva). Como sostienen Camps (2003) y Tolchinsky (1993), el aula de primaria debe configurarse como una comunidad discursiva donde los proyectos de escritura tengan sentido real, y donde el docente actúe como un mediador experto que modela cómo los escritores competentes utilizan sus recursos cognitivos para resolver problemas retóricos situados socialmente.

CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Conclusiones

Tras el análisis exhaustivo de los fundamentos teóricos expuestos, se concluye que la producción de textos escritos en Educación Primaria constituye una práctica epistémica compleja que trasciende la simple codificación grafofonética. El hallazgo central de este ensayo reside en la insuficiencia de los enfoques monistas para abordar la didáctica de la escritura; por el contrario, se demuestra la imperiosa necesidad de un modelo pedagógico integrador y ecológico. La escritura competente surge de la articulación dialéctica entre la gestión de procesos mentales (dimensión cognitiva), la participación en prácticas letradas auténticas (dimensión sociocultural) y el dominio de los artefactos textuales (dimensión discursiva). Ignorar cualquiera de estas aristas conlleva el riesgo de formar estudiantes que conocen la gramática, pero no saben comunicarse, o que tienen intenciones comunicativas, pero carecen de las herramientas retóricas para materializarlas.

Asimismo, se concluye que la apropiación de los géneros discursivos no debe ser un fin en sí mismo, sino un instrumento psicológico de mediación. Al interiorizar las estructuras de los géneros (narrar, describir, argumentar), los estudiantes adquieren "moldes cognitivos" que reducen la carga de la memoria operativa durante la planificación, permitiéndoles centrarse en la transformación del conocimiento. Esto valida la premisa de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre la transición necesaria desde un modelo de "decir el conocimiento" hacia uno de "transformar el

conocimiento". La escuela primaria, por tanto, debe ser el espacio donde se andamie este tránsito, promoviendo situaciones donde escribir implique reestructurar el propio pensamiento y no solo vaciar información en el papel.

Finalmente, la metacognición emerge como la piedra angular para la autonomía del escritor. La intervención didáctica no puede limitarse a la corrección del producto final; debe focalizarse en hacer visibles los procesos invisibles de la escritura. Fomentar la conciencia sobre *cómo* se planifica, *cómo* se textualiza y *cómo* se revisa es la única vía para dotar al estudiante de estrategias de autorregulación. Sin esta conciencia metacognitiva, el alumno dependerá eternamente de la heterorregulación del docente y no podrá transferir sus habilidades escriturales a contextos extraescolares o académicos futuros.

Aportes de la Investigación

El presente análisis teórico y epistemológico ofrece contribuciones significativas al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, con implicaciones directas para la transformación de la praxis educativa:

1. **Resignificación del Rol Docente como Mediador Sociocultural:** Se aporta una visión renovada del docente, quien deja de ser un mero fiscalizador de la ortografía para convertirse en un mediador experto que introduce a los estudiantes en la cultura escrita. Basado en los postulados de Lerner (2001), este trabajo insta al educador a comportarse como un escritor real en el aula, modelando frente a sus alumnos los dilemas retóricos y las estrategias de resolución de problemas que enfrenta un autor competente.
2. **Marco Teórico para el Diseño Curricular Integrado:** Se ofrece a los planificadores educativos un modelo sintetizado que articula lo cognitivo, lo social y lo discursivo. Este marco es útil para diseñar currículos que no fragmenten la lengua en contenidos aislados, sino que organicen la enseñanza en torno a "Secuencias Didácticas" (Camps, 2003) y proyectos de escritura situados, donde el aprendizaje de la gramática esté al servicio de la función comunicativa del texto.
3. **Orientaciones para la Formación Docente:** El ensayo aporta bases sólidas para la actualización profesional, sugiriendo que la capacitación de los maestros no debe centrarse solo en estrategias metodológicas, sino en la profundización epistemológica sobre qué es escribir. Se propone que los programas de formación incluyan la escritura como una práctica transversal y estratégica, capacitando al docente para diseñar consignas de escritura que desafíen intelectualmente al estudiante.

4. **Apertura hacia Nuevas Rutas Investigativas:** Finalmente, este trabajo sugiere a la comunidad científica la necesidad de trascender los estudios experimentales controlados para abrazar metodologías cualitativas y etnográficas. Se requiere investigar cómo ocurren las interacciones sociocognitivas en el aula real y cómo los factores contextuales (el clima de clase, las expectativas docentes, la audiencia real) influyen en la calidad de los textos producidos por los niños de primaria.

5. **Integración de la Multimodalidad:** Se insta a expandir el concepto de alfabetización para incluir la producción de textos multimodales. La investigación sugiere que limitar la escritura escolar exclusivamente al código alfabético en papel restringe las posibilidades expresivas de los nativos digitales. Por tanto, se aporta la noción de que una didáctica epistemológicamente actualizada debe dialogar con los formatos digitales, entendiendo que planificar un blog o un guion de video requiere las mismas operaciones cognitivas de alto nivel (Flower y Hayes) que un ensayo tradicional, pero con un andamiaje motivacional superior.

6. En definitiva, la autora culmina este ensayo subrayando que transformar la enseñanza de la escritura es un imperativo de

justicia social. En la sociedad del conocimiento, la capacidad de producir textos coherentes y adecuados es una herramienta de poder y participación ciudadana. Adoptar una pedagogía de la escritura profunda, consciente e integradora no solo mejora el rendimiento académico, sino que empodera al estudiante para tener voz propia y actuar críticamente en el mundo a través de la palabra escrita.

Referencias

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.net. https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod_resource/content/3/contenido/index.html

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, *27*(61), 83-105. http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n61/v27n61a5.pdf

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, *6*(20), 363-368.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Graó.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.

Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Continuum.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

Gutiérrez, R., & Gilar, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein*, (52), 154-173. https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=8130166

Gutiérrez, R., & Marcano, D. (2021). La instrucción basada en géneros discursivos y su impacto en la coherencia textual de estudiantes de tercer grado. *Revista Arbitrada de Investigación Educativa*, *8*(3), 45-62.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2.ª ed.). Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Webster, J. (Eds.). (2009). *Continuum companion to systemic functional linguistics*. Continuum.

Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Ibarra, M. (2024). *Metodología de la investigación*. https://marite.com.ar/metodologia/lectura4.html

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Morales, P. (2020). Autorregulación y revisión: Un estudio con protocolos verbales en escritores de educación primaria. *Cuadernos de Investigación en Psicopedagogía*, *15*(1), 101-118.

Piaget, J. (1990). *The essential Piaget*. Basic Books.

Piñero, M. (2018). *Didáctica innovadora en educación primaria* [Documento inédito]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Regader, B. (2015). *La teoría sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky

Ribas, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Graó.

Tolchinsky, L. (1993). *El aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4.ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Vidal, I. (2018). Limitaciones del modelo procesual puro en la transferencia de habilidades de escritura a contextos auténticos. *Revista Venezolana de Estudios Lingüísticos y Literarios*, *31*(68), 89-105.

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

Wells, G. (1998). *Using the tool-kit of discourse: A sociocultural perspective on language, literacy, and thinking*. Cambridge University Press.

.

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN SINOPSIS EDUCATIVA

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)

Revista Científica Arbitrada e Indexada

Los artículos que se postulen para su publicación en la Revista *Sinopsis Educativa* deben ajustarse estrictamente a los siguientes criterios actualizados:

DE LOS AUTORES Y LA NATURALEZA DE LOS TRABAJOS

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, nacionales o extranjeros. Es requisito indispensable que todos los autores posean y proporcionen su código ORCID (*Open Research and Contributor ID*) para garantizar su identificación en bases de datos internacionales.

2. Se aceptan diversas modalidades de producción intelectual que contribuyan a la calidad educativa: artículos de investigación (campo o documental), proyectos en proceso (avances), ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas, así como artículos derivados de trabajos de grado, tesis doctorales y trabajos de ascenso.

3. Los trabajos deben ser inéditos y originales. No deben estar sometidos simultáneamente a arbitraje en otra revista. La revista utiliza software de detección de similitudes; cualquier evidencia de plagio inhabilitará al autor por dos años.

4. Política sobre Inteligencia Artificial (IA): La IA Generativa no puede ser listada como autor. Si se utilizan herramientas de IA para el procesamiento de datos o redacción, debe declararse explícitamente en la metodología, siendo el autor humano el único responsable legal y ético del contenido.

DEL FORMATO Y ESTRUCTURA (ASPECTOS TÉCNICOS)

5. **Extensión del Manuscrito:** La extensión varía según la naturaleza de la contribución:
    - Artículos de Investigación (resultados, informes de las modalidades cualitativa y cuantitativa, revisiones documentales) y Propuestas Educativas (modelos): Deben tener una extensión de 20 a 25 páginas.
    - Ensayo Científico: La extensión debe estar comprendida entre 12 y 15 páginas.
    - Reseñas Críticas de Literatura Científica: La extensión será de 10 a 12 páginas.

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

5. **Estructura del Artículo:** El texto debe organizarse secuencialmente: Título (español e inglés), Resumen, Palabras Clave, *Abstract*, *Keywords*, Introducción, Sustento Teórico, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y Referencias.
6. **El Resumen y Abstract:** Debe tener entre 150 y 300 palabras y ser estructurado, indicando explícitamente: Objetivo, Metodología, Resultados y Conclusiones. La traducción al inglés (*Abstract*) debe ser profesional; no se admiten traducciones de software automático.
7. **Citas y Referencias:** Todas las citas textuales, parafraseadas y la lista final de referencias deben ajustarse rigurosamente a las **Normas APA 7ª Edición**.
8. **Sin Notas al Pie:** No se deben utilizar notas a pie de página. De ser estrictamente necesarias, se ubicarán al final del artículo, antes de las Referencias, bajo el subtítulo "Notas".
9. **Elementos Excluidos:** No se deben incluir en los artículos apéndices, anexos o agradecimientos.
10. **Tablas y Gráficos:** Las tablas, figuras y gráficos deben presentarse **dentro del texto**, en el lugar más cercano a donde se mencionan, con títulos y fuentes según Normas APA (7ª ed.). No se aceptarán archivos separados para estos elementos, salvo que el Comité Editorial lo solicite expresamente.

DEL PROCESO DE ENVÍO Y ARBITRAJE

10. Para garantizar el arbitraje "doble ciego", el autor debe enviar DOS (2) archivos separados al correo electrónico revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve:
    - **Archivo A (Presentación):** Título, Nombres completos, ORCID, Filiación Institucional (UPEL-IMPM u otra), Correo, Resumen Curricular (máx. 100 palabras) y Carta de Originalidad firmada.
    - **Archivo B (Manuscrito Anónimo):** El artículo completo sin nombres de autores, sin filiaciones y sin referencias que permitan identificar la autoría.
11. **Carta de Originalidad y Licencia:** Se debe adjuntar la carta firmada (según modelo anexo) donde se ceden los derechos para la publicación bajo la licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional* (CC BY-NC-SA 4.0), permitiendo el Acceso Abierto.
12. Una vez aprobado el artículo, se solicitará al autor un **resumen divulgativo** (tipo nota periodística, máx. 500 palabras) para la difusión social del conocimiento generado por la Universidad.

GUÍA TÉCNICA: ESTRUCTURA DETALLADA SEGÚN EL TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

Para garantizar la calidad y uniformidad de las publicaciones en *Sinopsis Educativa*, todo manuscrito debe ajustarse a la estructura específica de su modalidad:

1. ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

(Aplica para Investigaciones de Campo, Documentales o Proyectos Factibles culminados)

- **Introducción:** Presenta el contexto y la relevancia del problema estudiado, citando investigaciones previas sobre el tema. Destaca la contribución del estudio al conocimiento, explica la razón de ser de la investigación (justificación) y detalla sus metas (objetivos).
- **Metodología:** Describe con precisión cómo se llevó a cabo el estudio para garantizar su replicabilidad. Debe detallar: tipo y diseño de la investigación, participantes (población y muestra), métodos, técnicas e instrumentos empleados, y la secuencia de pasos seguidos (procedimiento). *Si aplica, declarar el uso de herramientas de IA en esta sección.*
- **Resultados:** Expone los hallazgos o nuevos conocimientos generados. Para mayor claridad y precisión, la información debe complementarse con elementos visuales como tablas, figuras o gráficos, debidamente titulados y referenciados según normas APA.
- **Discusión:** Analiza los resultados propios comparándolos con estudios similares, resaltando coincidencias y discrepancias. Identifica los fundamentos teóricos que explican los hallazgos, deriva principios o relaciones, y aborda las implicaciones teóricas o prácticas del trabajo.
- **Conclusiones:** Enunciados claros y concisos que se desprenden directamente de los resultados y la argumentación. Deben resumir el cumplimiento de los objetivos, señalar los aportes originales y sugerir nuevas líneas de investigación.
- **Referencias:** Lista completa de las fuentes documentales citadas en el texto.

2. ENSAYO CIENTÍFICO

(Reflexión teórica profunda y argumentada)

- **Título:** Sugerente y vinculado a la temática.
- **Introducción:** Contextualización del problema, revisión teórica preliminar, declaración de la postura del autor (tesis) y objetivo del ensayo.
- **Desarrollo:** Cuerpo central donde se despliega el análisis crítico, comparativo e innovador del tópico. Debe presentar una argumentación lógica, contrastando teorías y evidenciando la voz propia del autor. El desarrollo del cuerpo argumentativo debe ser organizado con subtítulos representativos del carácter reflexivo del artículo.

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

- **Conclusiones:** Síntesis clara de los hallazgos reflexivos y propuestas para discusiones futuras.
- **Referencias:** Mínimo 25 referencias actualizadas y citadas en el texto para garantizar la solidez del debate teórico.

3. ARTÍCULO DE REVISIÓN (Estado del Arte)

(Investigaciones bibliográficas sistematizadas)

- **Introducción:** Delimitación temática, tendencias recientes, objetivos de la revisión y justificación de su relevancia.
- **Metodología:** Explicación detallada del procedimiento de selección de fuentes. Debe indicar: enfoque del estudio (sistemático, narrativo, etc.), criterios de inclusión/exclusión, bases de datos consultadas (ej. Scopus, SciELO, Google Académico) y periodo de búsqueda. *Se recomienda el uso de diagramas de flujo (ej. PRISMA) para ilustrar el proceso.*
- **Resultados y Discusión:** Presentación de los hallazgos significativos organizados por categorías o tendencias. Debe incluir un análisis crítico de las perspectivas futuras.
- **Conclusiones:** Síntesis de los aportes clave y detección de vacíos en el conocimiento (líneas de investigación emergentes).
- **Referencias:** Mínimo 25 fuentes de alta calidad académica.

4. PROPUESTAS DE INNOVACIONES O MODELOS EDUCATIVOS

(Modalidad específica del IMPM para Proyectos Factibles y Tecnológicos)

- **Introducción:** Diagnóstico de la necesidad educativa o problema práctico que justifica la propuesta.
- **Fundamentación Teórica:** Bases conceptuales que sustentan el modelo o innovación propuesta.
- **Metodología del Diseño:** Descripción de las fases para la creación de la propuesta (diagnóstico, factibilidad, diseño).
- **La Propuesta (El Modelo):** Descripción detallada de la innovación, modelo, estrategia o recurso tecnológico. Debe explicar su estructura, funcionamiento y aplicabilidad.
- **Validación o Resultados (si aplica):** Evidencias de su puesta en práctica o validación por expertos.
- **Conclusiones:** Viabilidad y potencial de impacto en la calidad educativa.

CC BY NC ND

Sinopsis educativa
Revista Venezolana de Investigación

Depósito Legal: DC2020000552 **ISSN:** 1317-8687

5. RESEÑAS CRÍTICAS

(Análisis de libros o textos recientes)

- **Encabezado:** Referencia completa de la obra en formato APA (7ª ed.).
- **Introducción:** Presentación de la obra, datos del autor y relevancia en el contexto educativo actual.
- **Cuerpo (Desarrollo):** Análisis crítico estructurado de los temas centrales, aportes distintivos y posibles limitaciones del texto.
- **Cierre:** Valoración global y recomendación razonada a la audiencia de la revista.