

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL

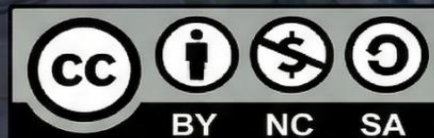


VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartirigual 4.0
Internacional.



Competencias Profesionales del Docente de Educación Inicial desde la Praxeología y la Transdisciplinariedad: Una Revisión Integrativa

Autora: MSc. Yeurika Del Valle Gil Peña
E.E.I.B. Avelina Duarte. Venezuela
Correo: yeurikagil@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org.0009-0009-4433-5383>

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Formación pedagógica docente y evaluación institucional

Como citar este artículo: Yeurika Del Valle Gil Peña “Competencias profesionales del docente de educación inicial desde la praxeología y la transdisciplinariedad: una revisión integrativa” (2026), (1,12)

Recibido: 10/01/2026 Revisado: 15/01/2026 Aceptado: 20/01/2026

RESUMEN

Este artículo expone una revisión integrativa destinada a detectar y estructurar las competencias profesionales del docente de educación inicial a través de un enfoque praxiológico y transdisciplinario. En este orden de ideas, el objetivo central se orientó a determinar las competencias profesionales del docente de educación inicial desde la praxeología y la transdisciplinariedad: una revisión integrativa. Asimismo, se empleó el método de revisión integrativa, que abarcó fases de delimitación del problema, búsqueda y evaluación de fuentes, análisis temático y síntesis categorial. Por otro lado, los hallazgos se agruparon en cuatro ejes competenciales: praxiológico, transdisciplinario, pedagógico-relacional y organizacional-comunitario. De esta forma, se infiere que el marco praxiológico-transdisciplinario no solo amplía el repertorio, más bien reconfigura la profesionalidad docente como un entramado dinámico de discernimiento pedagógico, indagación contextual, colaboración y compromiso ético.

Descriptor: formación permanente; educación inicial; praxiología; transdisciplinariedad; competencias docentes; revisión integrativa.

Reseña Biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación – UNESR. Magister en Orientación Educativa. UPEL-IMP. Licenciada en Educación Inicial. UNESR. Ejercicio profesional actual: Docente de Educación Inicial. Enlace de Formación Permanente. Lugar de trabajo: E.E.I.B. Avelina Duarte.

Professional competencies of early childhood education teachers from a praxeological and transdisciplinary perspective: an integrative review

Author: MSc. Yeurika Del Valle Gil Peña
E.E.I.B. Avelina Duarte, Venezuela
Email: yeurikagil@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org.0009-0009-4433-5383>

How to cite this article: Yeurika del Valle Gil Peña, "Professional competencies of early childhood education teachers from a praxeological and transdisciplinary perspective: an integrative review" (2026), (1,12).

Received: 10/01/2026 Revised: 15/01/2026 Accepted: 20/01/2026

ABSTRACT

This article presents an integrative review aimed at identifying and structuring the professional competencies of early childhood education teachers through a praxeological and transdisciplinary approach. The central objective was to determine these professional competencies from a praxeological and transdisciplinary perspective: an integrative review. The integrative review method was employed, encompassing phases of problem delimitation, source search and evaluation, thematic analysis, and categorical synthesis. On the other hand, the findings were grouped into four competency axes: praxeological, transdisciplinary, pedagogical-relational, and organizational-community. Thus, it can be inferred that the praxeological-transdisciplinary framework not only expands the repertoire but also reconfigures teaching professionalism as a dynamic network of pedagogical discernment, contextual inquiry, collaboration, and ethical commitment.

Descriptors: continuing education; early childhood education; praxeology; transdisciplinarity; teaching competencies; integrative review.

Biographical Sketch: Doctoral Candidate in Educational Sciences – UNESR. Master's in educational Guidance. UPEL-IMPM. Bachelors in early childhood education. UNESR. Current Professional Practice: Early Childhood Education Teacher. Continuing Education Liaison. Place of work: Avelina Duarte Early Childhood Education Center.

Introducción

La educación inicial demanda una profesionalidad que trasciende la mera ejecución de rutinas, ya que el entorno áulico en etapas tempranas configura un ecosistema dinámico de vínculos, emociones, expresiones lingüísticas, manifestaciones corporales y elementos culturales. En este orden de ideas, los estándares internacionales han enfatizado que la excelencia en este nivel educativo depende primordialmente de la calidad de las interacciones diarias y de estrategias políticas que impulsen el crecimiento profesional del equipo docente.

Asimismo, surge como imperativo examinar las competencias docentes desde dos pilares teóricos que elevan el rigor: la praxiología educativa y la transdisciplinariedad. La praxiología ofrece un principio operativo clave: la docencia adquiere validez al fusionar reflexión crítica y acción transformadora en el contexto específico. De este modo, Freire (2000, 51) conceptualiza la praxis como "reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo", lo que desplaza el énfasis de la mera eficiencia técnica hacia el juicio ético y la intervención deliberada.

Cabe considerar que esta visión implica que una competencia madura se manifiesta cuando el educador escudriña su práctica, registra discrepancias, fundamenta elecciones y reinicia ciclos de optimización. A su vez, la acción desprovista de reflexión deriva en un activismo pedagógico superficial, mientras que la reflexión aislada se estanca en retórica inerte. En el mismo sentido, esta perspectiva incorpora una dimensión ética ineludible, pues transformar conlleva definir qué se modifica y en beneficio de quién.

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la educación inicial, el mundo abarca redes familiares, patrones culturales, desigualdades socioeconómicas, dinámicas afectivas y el surgimiento del lenguaje, todo interconectado. Igualmente, una competencia praxiológica genuina requiere observar con precisión, interpretar con profundidad y recalibrar intervenciones con criterios sólidos. Además, esta aproximación legítima que la formación continua adopte un formato cíclico, en lugar de eventos aislados: el aprendizaje se consolida al reingresar en la práctica cotidiana.

De esta forma, la praxis impone la documentación del cambio, porque sin pruebas tangibles de ajuste, la transformación se reduce a mera aspiración. En este orden de ideas, la competencia profesional se erige como agencia pedagógica: implica decidir con fundamento, argumentar con rigor y asumir responsabilidad por los impactos generados. En este contexto, el autor refuerza el eje central del estudio: el docente competente es aquel que moldea su práctica con precisión y propósito.

Por su parte, la transdisciplinariedad facilita captar la primera infancia como un fenómeno multifacético, donde confluyen aspectos pedagógicos, psicosociales, comunitarios y de derechos humanos. Cabe considerar que la Carta de la Transdisciplinariedad posiciona el trabajo "a través, entre y más allá" de las disciplinas, promoviendo una integración conceptual que preserva el rigor pedagógico (Nicolescu 2002, 66). De este modo, el objetivo de este artículo radica en detectar competencias profesionales del docente de educación inicial desde estos enfoques, mediante una revisión integrativa rigurosa.

Metodología

En esta indagación, se optó por una revisión integrativa dada su aptitud para amalgamar la evidencia empírica y conceptual, generando una comprensión holística y aplicable del tema. En este orden de ideas, Whittemore y Knafl (2005, 547) argumentan que "este enfoque permite incorporar metodologías variadas para elucidar un fenómeno, aunque alertan sobre riesgos de rigor y sesgo si el análisis no se estructura meticulosamente".

Asimismo, esta observación resulta importante, puesto que el dominio de las competencias docentes entrelaza teoría pedagógica, directrices políticas y observaciones áulicas. En este sentido, el método integrativo evade imponer uniformidad en un campo inherentemente diverso y situado. De esta forma, los autores destacan que "la fusión de métodos puede inducir a imprecisiones si no se controla el análisis" (Whittemore y Knafl 2005, 547). Por lo que, esta precaución cobra relevancia

al elaborar marcos competenciales, que suelen simplificar realidades intrincadas.

A su vez, el texto insta a robustecer el análisis y la síntesis para mantener una trazabilidad evidente ante el lector. En el mismo sentido, avala la elección metodológica: codificar, categorizar y justificar agrupaciones, en vez de listar resultados de manera fragmentada. Igualmente, el enfoque obliga a explicitar criterios de inclusión y exclusión, mitigando sesgos implícitos. Además, tal transparencia eleva la aplicabilidad del estudio en diseños de formación continua y currículos docentes.

Desde esta perspectiva, el método integrativo se alinea con la transdisciplinariedad, ya que ambos privilegian la integración sin sacrificar coherencia. La síntesis se presenta como ejes competenciales interconectados, no como un catálogo lineal. En este orden de ideas, el proceso se articuló en cinco etapas: (1) delimitación del interrogante, (2) búsqueda y selección de fuentes, (3) evaluación de calidad y relevancia, (4) análisis temático, y (5) síntesis e interpretación.

Por su parte, la estrategia de búsqueda se basó en combinaciones precisas de términos: competencias docentes, educación inicial, praxis/praxiología, transdisciplinariedad, interacciones pedagógicas y desarrollo profesional. Asimismo, se priorizaron publicaciones académicas e informes institucionales de alta credibilidad, incorporando datos sobre la fuerza laboral y dinámicas interactivas en educación inicial.

Cabe considerar que los criterios de inclusión abarcaron: orientación explícita a educación inicial o docencia infantil, presencia de marcos competenciales o categorías de profesionalidad, y aportes conceptuales a la praxis o integración de saberes. Los criterios de exclusión eliminaron textos sin respaldo bibliográfico auditable, duplicados y materiales desvinculados de la profesionalidad docente. De esta forma, el análisis procedió mediante codificación temática y agrupación en ejes competenciales, priorizando consistencia interna y potencial formativo.

Resultados

Núcleo 1: Competencias praxiológicas (acción-reflexión-acción con rigor). Se detectó una competencia pivotal de reflexión profesional estructurada, donde la práctica no se asume como intuitiva, más bien como foco de escrutinio sistemático. En este orden de ideas, el marco freireano subraya que “la praxis demanda transformación, validándose solo al alterar decisiones pedagógicas concretas” (Freire 2000, 51). Asimismo, surgen subcompetencias asociadas: autoevaluación docente, fundamentación didáctica y toma de decisiones anclada en evidencia contextual. Estas habilidades garantizan que la reflexión no permanezca abstracta, sino que impulse ciclos de mejora tangible.

Núcleo 2: Competencias transdisciplinarias (integración de saberes en problemas complejos). La literatura examinada indica que el docente de educación inicial debe entretelar conocimientos sin disgregar la vivencia infantil. Cabe considerar que la transdisciplinariedad insta a operar "entre y más allá" de las disciplinas, materializándose en la capacidad de fusionar perspectivas del desarrollo, el juego, la cultura, la familia y la inclusión (Nicolescu, Morin y de Freitas 1994/2002). De este modo, esta competencia se operacionaliza en diseño pedagógico holístico, colaboración interprofesional y traducción de jargones técnicos al ámbito pedagógico cotidiano. A su vez, evita fragmentaciones que diluyan la complejidad inherente a la primera infancia.

Núcleo 3: Competencias pedagógico-relacionales (interacción, sensibilidad y clima). Los informes globales resaltan que la calidad de las interacciones erige el pilar fundamental para el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo. En el mismo sentido, esta prioridad genera competencias específicas: comunicación empática, observación aguda de indicios infantiles, mediación socioemocional y el juego. Igualmente, se fortalecen habilidades de inclusión y equidad, ya que la interacción pedagógica configura el espacio donde los derechos se materializan o se obstruyen en la primera infancia. Además, esta dimensión interconecta afecto y cognición, elevando la eficacia educativa.

Núcleo 4: Competencias organizacionales y comunitarias (trabajo con familias y cultura institucional). Se constató uniformidad en la exigencia de competencias para enlazar con familias y participar en entornos comunitarios, dado que el aprendizaje temprano se sustenta en corresponsabilidad. La evidencia internacional acentúa que el desarrollo profesional requiere políticas y condiciones laborales que habiliten formación continua y refinamiento práctico. De esta forma, se incorporan competencias de trabajo colaborativo, participación en comunidades de práctica y gestión pedagógica de consensos institucionales. Cabe considerar que este núcleo ancla la teoría en contextos reales, promoviendo sostenibilidad.

Discusión

Los resultados revelan que el enfoque praxiológico no actúa como un complemento periférico, más bien opera como estándar de excelencia profesional: una competencia se legitima al generar transformación pedagógica demostrable. En este orden de ideas, el postulado freireano de praxis como reflexión y acción refuerza que "la profesionalidad docente no se limita al cumplimiento rutinario" (Freire 2000, 51). Asimismo, esta interpretación cuestiona programas de formación continua basados en talleres esporádicos, ya que la praxis demanda persistencia, mentoría y registro del progreso.

Por otro lado, la transdisciplinariedad ofrece una ventaja estratégica: impide que la educación inicial se fragmente en subáreas desconectadas. Cabe considerar que la Carta de la Transdisciplinariedad propone "un trabajo que atraviesa fronteras disciplinares para aprehender complejidad, lo cual resulta especialmente idóneo en educación inicial por la naturaleza integral del desarrollo infantil" (Nicolescu 2002). De este modo, la competencia transdisciplinaria no implica omnisciencia, más bien denota habilidad para integrar con criterios pedagógicos, evitando que la síntesis derive en ambigüedad.

A su vez, el acento global en interacciones significativas aporta respaldo empírico y normativo para priorizar el núcleo pedagógico-relacional. En el mismo

sentido, el informe de la OCDE (2021, 4) precisa que "las políticas tradicionales se centraron en normas y ratios, aunque la evidencia dirige hacia la calidad interactiva como factor preponderante". Igualmente, esta discusión orienta a que la formación continua enfatice observación, feedback pedagógico, tutoría y comunidades de práctica enfocadas en interacciones auténticas, no en directivas teóricas.

Además, tal afirmación desplaza el énfasis de lo burocrático hacia lo pedagógico cotidiano: la interacción como catalizador. Desde esta perspectiva, el informe valida que potenciar la calidad interactiva exige políticas que trasciendan la mera regulación, integrando capacitación y soporte. De esta forma, esta idea enlaza con la praxiología, pues la optimización interactiva requiere reflexión sobre acciones concretas, no sobre abstracciones. Por su parte, también se vincula con la transdisciplinariedad, ya que una interacción efectiva fusiona lenguaje, emoción, cultura, desarrollo y contexto familiar. En este orden de ideas, la formación continua no debería limitarse a herramientas, más bien a disección de interacciones con retroalimentación. Cabe considerar que esto posiciona el núcleo pedagógico-relacional como eje vertebral, no como accesorio en el esquema competencial.

A su vez, la afirmación interpela modelos de capacitación descontextualizados, ya que la interacción se perfecciona in situ. Igualmente, el informe corrobora que la política de recursos humanos docentes y el desarrollo profesional constituyen elementos críticos para la calidad. De este modo, consolida una implicación práctica: sin interacciones de alto valor, la competencia docente permanece incompleta, aun con recursos disponibles.

Conclusiones

La revisión integrativa habilita una afirmación rotunda: las competencias del docente de educación inicial, examinadas bajo el prisma de la praxiología y la transdisciplinariedad, se perciben con mayor precisión como un sistema interconectado, en lugar de un simple inventario de habilidades aisladas. En este orden

de ideas, este sistema no solo agrupa elementos dispersos, más bien los articula en una red dinámica que responde a la complejidad inherente de la primera infancia.

Asimismo, el entramado identificado se organiza en cuatro ejes fundamentales: el praxiológico, que enfatiza la fusión de reflexión y acción transformadora; el transdisciplinario, centrado en la integración de saberes para abordar fenómenos multifacéticos; el pedagógico-relacional, que prioriza interacciones sensibles y equitativas; y el organizacional-comunitario, que promueve la colaboración con familias e instituciones para sostener el aprendizaje temprano.

Por otro lado, se subraya que la praxis no opera en vacío: impone una continuidad formativa rigurosa y condiciones institucionales propicias, ya que la reflexión transformadora demanda no solo tiempo dedicado, sino también mentoría experta y una cultura profesional que fomente el diálogo crítico y la responsabilidad compartida. Cabe considerar que, sin estos soportes, las competencias corren el riesgo de estancarse en lo teórico, desconectadas de la transformación real en el aula.

De este modo, la evidencia revisada refuerza que el enfoque praxiológico-transdisciplinario eleva la profesionalidad docente al convertirla en un proceso cíclico de indagación situada, donde cada intervención se evalúa y ajusta con base en impactos observables.

Igualmente, interpela directamente a los diseñadores de políticas educativas: la formación permanente debe trascender talleres puntuales para adoptar metodologías activas, como la investigación-acción en la práctica, el análisis detallado de interacciones áulicas y la construcción colaborativa de soluciones pedagógicas adaptadas a contextos locales. Además, se advierte que ignorar esta dimensión dinámica podría perpetuar modelos educativos fragmentados, incapaces de atender la holística del desarrollo infantil.

Desde esta perspectiva, se propone no solo replicar este marco en entornos formativos, sino extender la indagación mediante estudios empíricos regionales que midan, con rigor metodológico, el impacto de modelos praxiológicos y

transdisciplinarios en indicadores clave, tales como la calidad de las interacciones, el bienestar emocional del docente y los avances cognitivos y socioafectivos en los niños. A su vez, tales investigaciones podrían revelar brechas específicas, como las influencias culturales o socioeconómicas, fortaleciendo así la aplicabilidad global del sistema competencial.

En el mismo sentido, esta expansión conceptual invita a una reflexión ética más profunda: la docencia en educación inicial no es mera transmisión de conocimiento, más bien un compromiso transformador que, al integrar praxis y transdisciplinariedad, contribuye a sociedades más equitativas y sensibles con la infancia vulnerable. De esta forma, el estudio no culmina en conclusiones estáticas; por el contrario, abre vías para un debate académico sostenido sobre cómo reconfigurar la formación docente en un mundo cada vez más interconectado y complejo.

Referencias

- Freire, Paulo. 2000. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum.
- Nicolescu, Basarab; Edgar Morin; y Lima de Freitas. 1994/2002. "The Charter of Transdisciplinarity." En *Manifiesto of Transdisciplinarity* (edición asociada) y actas del Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (1994).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2021. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Whittemore, Robin, y Kathleen Knafl. 2005. "The Integrative Review: Updated Methodology." *Journal of Advanced Nursing* 52 (5): 546–553.