Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

Autoridades de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos 7

Autoridades y Consejo Editorial de la Revista Científica CIENCIAEDUC 8

Editorial 10

Artículos Científicos

1. Esp. Dominga Antonia Medina. "El Juego como Mediador Pedagógico en la Construcción de Conciencia Ambiental: una Mirada Hermenéutica desde la Participación Familiar y Comunitaria". 12
2. Esp. Yenny Del Carmen Tovar. "Valor Nutricional y Potencial Pedagógico de los Alimentos Autóctonos Venezolanos: Una Revisión Documental para la Alimentación Infantil en Educación Inicial". 26
3. Especialista Ana Karina Armas Cedeño. "Emancipación del Docente para una Gestión Escolar y Educación de Calidad". 47
4. Especialista Carl Ramsés Valera Rattia. "Gestión del Conocimiento en el Proceso Enseñanza y Aprendizaje Basada en la Tecnología de la Información y Comunicación del Estudiante Universitario". 65
5. Especialista Tania T. Villalonga H. "Actividades Físico Recreativas para Desarrollar las Relaciones Interpersonales de los Niños y Niñas en el Nivel de Educación Inicial, Municipio Lima Blanco del Estado Cojedes". 79
6. Lic. Lorena del Carmen Montilla Trocel: "La Música y el Canto Colectivo como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento Del Vínculo Social y la Participación en Educación Inicial". 94
7. MSc. Álvaro Gabriel Valdez Valdez. "Programa de Capacitación Docente en Adaptaciones Curriculares para la Atención de la Neurodivergencia en Educación Media General". 114
8. Especialista Manuel Piña Salas. "Motivación del Docente Universitario del Programa de Medicina y su Vinculación con la Producción Científica". 129
9. Especialista Hilma Sobeida Vera Sevilla. "Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático a través de Estrategias Recreativas Dirigidas a los Niños y Niñas de Educación Inicial". 143
10. Dra. Tivisay Ortiz. "Del Control Jerárquico a la Gestión Emergente: Liderazgo Distribuido como Motor de la Autoecoorganización Universitaria en el Contexto Venezolano". 155
11. MSc. Yeurika Del Valle Gil Peña. "Competencias Profesionales del Docente de Educación Inicial desde la Praxeología y la Transdisciplinariedad: Una Revisión Integrativa". 172
12. MSc. Reina Esmeralda Gutiérrez Franco. "Educación Emocional una Perspectiva Teórica Praxeológica para el Desarrollo Psicosocial de los Estudiantes en Educación Media". 184
13. Dr. Luis José Gómez Loero. Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la Inteligencia Artificial en la Evaluación Académica: Propuesta Pedagógica (EIIA). 205
14. MSc. Krisbelys Katerine Zapata Berttiz. "La Praxis Docente en Educación Inicial como Escenario de Ecopedagogía Socioeducativa". 228

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

15. Esp. Idea Mariela Rivas García. "Cuerpo, Movimiento y Aprendizaje: Una Mirada a las Prácticas Lúdico-Motrices en Espacios de Educación Inicial". 247
16. Dr. Manuel Oswaldo Silva. “Narrativas Judiciales de la Dilación Indebida: Interpretación Hermenéutica de Expedientes para la Comprensión de la Justicia Transformadora en la educación Cívica Venezolana”. 267
17. Esp. Carlina de Jesús, Jiménez Herrera. “Saberes Locales y Formación Socioeducativa: Innovación Curricular Contextualizada, en Venezuela”. 284
18. Esp. Cenia Cecilia Valdivia Celis. “Memética Organizacional y Selección de Talento Humano en el Sector Público: una Tipología de Resistencias y Adopciones Tecnológicas”. 306
19. Esp. Magali Josefina Saturno García. "Juegos Ecológicos y Conocimiento Local: Una Aproximación Documental al Diseño Participativo Con Niños de Inicial en Venezuela". 323
20. Esp. María Zoraida Rattia. "Danza Tradicional y Desarrollo Socioemocional Infantil: Una Aproximación Hermenéutica al Valor Educativo del Joropo en Experiencias Pedagógicas con Niños". 345
21. Lic. Andrés Ignacio Cabrera Belisario."El Conuco Escolar como Espacio de Reexistencia: Una Lectura de los Saberes Ancestrales en el Desarrollo Endógeno 357
22. Esp. Itaelena Blanco. “Agricultura Urbana y Aprendizaje Significativo: Experiencia Pedagógica con Huertos Escolares en Venezuela 370
23. Dra. Marielba Rosa Milano Contreras. “Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la Calidad del Aprendizaje Autónomo en la Educación Universitaria a Distancia”. 385
24. MSc. José Lisandro Cordero. La Función Liderazgo en la Universidad Transcompleja: Una Aproximación desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann y la Gobernanza Adaptativa. El caso de las Universidades Públicas Venezolanas.” 399
25. Esp. Erika Yolisbe Espinoza de Ramírez. “Hacia un Entorno Saludable en Educación Inicial desde la Educación Liberadora y la Eco pedagogía”. 419
26. Esp. María Maribel Serpa Jiménez. "Modelos de Co-Regulación Emocional Familia-Escuela en Contextos Neurodiversos: Aportes desde la Teoría Ecológica y la Neurodiversidad para la Inclusión Educativa". 430
27. MSc. Darwin Jordano Belisario Vera. "Configuraciones Epistémicas del Quehacer Pedagógico: El Diálogo Bioético como eje Transformador de la Formación Intelectual". 469
28. Lic. Tibisay Coromoto Tovar Sánchez. “La Educación Intercultural en el Nivel Inicial: Estrategias para Fortalecer el Sentido de Pertenencia Cultural”. 471
29. Esp. Yeleini Castro Puente y MSc. Haydee Caballero Veranes. “La Preparación a Directivos en la Atención Inclusiva a Educandos con Trastornos del Espectro Autista”. 488
30. Lic. Noris Pinto. “Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular en la Escuela Venezolana”. 502
31. MSc. María Dolores Lemus, MSc. Mauricio Ojeda y MSc. Marco Vinicio Carrillo. “Innovación Metodológica en la Enseñanza de la Lectoescritura: Sistematización de una Propuesta Basada en Estrategias Multisensoriales y Artísticas en Educación Básica”. 517

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

32. MSc. Nayibe Guerra. "Metacognición y TIC: Una Fusión para el Desarrollo del Pensamiento Crítico". 533
33. Br. Daniel Alejandro Quintana Brito y Br. Mercedes Josefina Terán García. Estrategias Formativas Dirigidas a Nuevos Docentes Integrales para la Atención Pedagógica a Estudiantes con Discapacidad Auditiva en la U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón De Llamozas" 542
34. Br. Carneili Talia Sosa Lovera. Br. Elisabeth Delvalle Ramírez Díaz. Juegos Tradicionales como Estrategia Pedagógica para el Fomento de los Valores Sociales en los Estudiantes De Educación Primaria". 556
35. Lic Karina Yerimar Márquez Pérez y Br Alexandra Daniela Molina Benítez "Estrategias Pedagógicas Orientadas a la Participación Protagónica de Padres y Representantes para el Fortalecimiento del Rendimiento Estudiantil". 571
36. Br. Astrid Yamali Cedeño Mujica y Br. Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela. Estrategias Educativas que Contribuyen a la Cultura de Paz para la Sana Convivencia Escolar de los Estudiantes 589
37. Br. Sthefany Adriana Adrián Mejías y Br. Eduainnys del Carmen Valiente Rangel. Campaña de Reciclaje como Estrategia Lúdica para el Fomento de los Valores Ambientales 601
38. Br. Yetferzon Josué Carima Aular y Br. Emily Solgelys Flames Solís. "Videos Educativos para la Promoción de Valores Ecológicos en los Estudiantes de Quinto Grado de la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí". 625
39. Br. Evely Jorgelys Flames Solis y Br. Greisol Luzvelia Flames Solis. "Página Web para el Fortalecimiento de las Competencias Motrices en los Estudiantes de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí". 635
40. Br. Armando Díaz "Herramienta Tecnológica Educativa para el Fomento de una Alimentación Saludable en los Estudiantes del Instituto Radiofónico Radio Esperanza". 647
41. Br. María del Carmen Sánchez Villegas y Br. Anny Grisel Cadenas Hernández, "Escritura Creativa como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de las Competencias Ortográficas en los Estudiantes de Quinto Grado de Educación Primaria". 657
42. Br. Elimar Noheli Figueredo Abreu y Br. Magdielis Raquel Pérez Abreu. Estrategias Lúdicas Orientadas a la Gestión de Conductas Disruptivas para el Fortalecimiento de la convivencia Escolar en los Estudiantes 670
43. Br. Carcurian M., Mariangela y Br. Schettino P., Adriana Paola. Estrategias Educativas para la Adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en la Familia Del Educando Sordo 682
44. Dr. Omar Gonzalo, Maluenga Torrealba. "Metamorfosis Organizacional de la Universidad: Hermenéutica de la Descolonización y Dialogicidad del Saber". 695
45. Dra. Saida María Castillo de Higuera. "Organización Indígena como base Epistemológica de la Ecología de Saberes". 715
46. Esp. María Elizabeth Tovar. "Voces del Territorio: Interpretaciones Hermenéuticas sobre el Significado de las Medicinas Ancestrales en la Salud y el Bienestar de la Primera Infancia". 730

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

47. MSc. Marlene Coromoto Rebolledo de González. "Ética del Investigador en Ciencias de la Salud: Principios, Desafíos y Responsabilidades en la Búsqueda del Conocimiento". 740
48. MSc. Ana Isabel Bracho. “Generación de Indicadores de Sostenibilidad en el Núcleo de Desarrollo Endógeno (NUDE) los Olivos, Parroquia Lezama, Estado Guárico”. 760
49. Prof. Aurora María Palmett Urzola. “Modelo de Gestión Financiera para el Desarrollo Económico de las Pymes del Sector Alimentos no Perecederos Municipio Fernández Feo Estado Táchira”. 780
50. MSc. Ana Mercedes Bolívar Pérez. “El Cuidado Humano en la Formación del Estudiante de Enfermería de la Educación Universitaria Venezolana”. 800
51. MSc. Carmen Gavidia. “Desarrollo Humano Integral en la Docencia Universitaria: Un Enfoque hacia la Neuroeducación en la Formación de Profesionales de Enfermería”. 815
52. MSc. Katiuzka Carolina Montoya Padilla. “La Inteligencia Artificial en La Universidad: Una Exégesis Documental sobre la Metamorfosis del Proceso Formativo”. 830
53. MSc. Mervi Peraza. “Conociendo un Nuevo Camino Profesional en la Investigación: Una Visión Humanista del Docente de Ciencias de la Salud desde su Formación Profesional”. 845
54. MSc. José Reyes Palma y MSc. Norelys Reyes Palma. Ataraxia Apodíctica de la Motivación Laboral. Un Bucle Tridimensional como Eje Transformador en la Entropía Gerencial". 855
55. Esp. Bárbara Ysolina Núñez Velázquez “Más Allá del Protocolo: Hacia una Ética del Cuidado Compasivo en la Formación de Residentes de Urgencias Hospitalarias”. 870
56. MSc Tiaimer del Carmen Silva Ortiz. : “De la Resistencia a la Co-creación: Gestión Estratégica de Sistemas de Justicia con Perspectiva de Género y Base Social”. 890
57. MSc. William José Suárez Rodríguez. "La Sinergia entre el Trabajo Cooperativo y la Evaluación Participativa: Hacia un Modelo Dialógico y Democrático en la Educación del Siglo XXI". 910
58. MSc. Marianny Colmenares. "Escenificando la Identidad: una Descripción Audiovisual del Significado de la Danza Nacionalista Venezolana en el Exterior". 930
59. MSc. Luis Beltrán López Agamez. "Eficacia de GeoGebra como Estrategia Didáctica para la Comprensión de Sólidos de Revolución en el Cálculo Integral". 950
60. MSc. Luis Alberto Silva Ortiz. "El Dilema del Algoritmo Rector: Gobernanza universitaria y la paradoja de la automatización en la toma de decisiones estratégicas". 970
61. MSc. Julio César Vera Velázquez. "Ser Docente desde la Horizontalidad: Tensiones, Desafíos y Posibilidades en la Universidad Contemporánea". 990
62. Esp. Carmen Yscelia Escorche. "Vínculos Educativos y Capital Comunitario: una Experiencia de Cogestión entre Familias y Entornos Productivos Locales". 1000

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

63. MSc. Adriana Josefina Monagas. Identidad Profesional Docente y Criterios de Selección en la Educación Universitaria, desde un Enfoque de Competencias Situadas y el Contexto Sociocultural del Llano Venezolano". 1015
64. Abg. Joshanny Elizabeth López Díaz. "Maternidad Penalizada: la Discriminación Velada hacia Mujeres Embarazadas y Madres como Violencia Simbólica Institucionalizada". 1030
65. MSc. Williams Waldino Bello Bejas. “Hermenéutica de la Resiliencia Organizacional Pública: Clima, Desempeño y la Gestión de la Incertidumbre en Contextos de Crisis Crónica”. 1040
66. MSc. Lila del Valle Ruíz Fuentes. “Dimensión Educativa sobre las Medidas no Privativas de Libertad en la Justicia Penal Juvenil Venezolana: desde los Derechos Humanos y las Garantías Constitucionales 1055
67. MSc. Xiomara Tellería. Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario 1065
68. Dra. Francis Josefina, Villamediana Aparicio. Apropiación Dialógica del Patrimonio Histórico Apureño Para La Formación Del Docente Universitario 1075
69. Lic. Alfonso José Fernández y P.D. Nauddy Omar Lares Jiménez Turismo Agroecológico y Neurorecreación: Una Estrategia para la Plenitud Terapéutica y Espiritual del Visitante en Entornos Rurales 1085
70. Médico Anyul Romero Visión Gerencial del Profesional de Salud sobre la Atención a la Gestante En La Consulta Prenatal: Una Percepción desde los Actores en el Ambulatorio Urbano Tipo I “Nueva Taborda” Puerto Cabello Estado Carabobo. 1095
Pensamiento 1110
Indexación 1111

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU2180000006

ISSN: 2610-816X

Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

AUTORIDADES DE LA UNERG

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES RÓMULO GALLEGOS

Dr. César Augusto Gómez García
Rector

Dra Joali Moreno
Vicerrectora Académica

Dra. Grevimar Carpavire
Secretario

Dr. Juan Antonio Montenegro Núñez
Vicerrector Administrativo

Dra. Merly Orta
Decano de Investigación, Producción y Socialización del Conocimiento

Coordinadora del Núcleo Territorial Calabozo
Dra Ana Báez

Dra Ana Báez
Decano del Área de Ciencias de la Educación

MSc. Delfín Rodríguez
Director del Programa de Computación

Dra Alba García
Directora del Programa de Educación Integral

Dra. María Fernández
Directora del Centro de Estudios e Investigación
(CEIACERG)

CONSEJO DIRECTIVO

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

ÓRGANO DE GESTIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES RÓMULO GALLEGOS

Dra. María Fernández: Directora Revista CIENCIAEDUC. Email: mfernandez@unerg.edu.ve Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8138-5373 Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG). Directora del Centro de Estudios e Investigación del Área Ciencias de la Educación de la UNERG (CEIACERG). Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Filosofía y Transdisciplinariedad UNERG. Ciudad Calabozo, estado Guárico, país: Venezuela.

Dra. Angie Rodríguez: Editora Redactora. Email: angie.angiecarolina1999@gmail.com. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código ORCID 0000-0001-6906-115X

Dra Sandra Elinor Jiménez Rodríguez. Editora Ejecutiva C.I: 5.465.340. Universidad Militar Bolivariana de Venezuela Código ORCID https://orcid.org/0000-0003-3427-378X Correo Electrónico: sjimenezrodriguez@gmail.com. Correo Institucional:atminvestigacion@gmail.com

Dra, Marìa Blanco: Gestor de Producción Tecnológica Editorial. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código Orcid: https://orcid.org/0009-0000-1035-9744

Evaluadores Internos

Dra. Ana Báez: Árbitro Email: abaezt1@hotmail.com. Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora Territorial Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código ORCID: 0000-0002-7606-9489

Dra Yris Sánchez: Arbitro Email: yrisms@gmail.com. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código ORCID 0000-0003-1225-0464

Dra María Blanco: Arbitro Email: mblanco.726@gmail.com. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código Orcid: https://orcid.org/0009-0000-1035-9744

Dra. Genny Rodríguez. Email. tula57x@hotmail.com . Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora Territorial Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código ORCID. https://orcid.org/0000-0001-6889-3149

Dra Yamileth Castillo Árbitro Email: yamic7@gmail.com. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código ORCID. Código Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1369-3507

Dra Carmen Melecio Árbitro Email: calabozosucreje3@gmail.com. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Código Orcid: https://orcid.org/0009-0007-8939-629X

Evaluadores Externos

Venezuela

Dra Saida María Castillo de Higuera C.I. 8.167.032 Arbitro Externo. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) Núcleo Apure, Email: saimarcastillo62@gmail.com. Código ORCID: 0000-0002-3338-6523

Dra. Rafaela Jara C.I. 9.876.477. Arbitro Externo. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro "Luis Fermín" (IPREMLF). Núcleo Apure. Email. rafaelachacinsuarez9858@gmail.com. Código ORCID: :0000-0003-3724-2460

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ecuador

Dra. Claudia Zuriaga Bravo CI: 1708129109. Arbitro Externo. Correo venecuazuri@gmail.com. Coordinadora General de Posgrados. (DGIP) Docente – Investigadora. Universidad Internacional del Ecuador. Código ORCID https://orcid.org/0000-0002-1411-2949

Cuba

PhD Fredi Fonseca Tamayo. CI 74071400306. Centro de Trabajo: Dirección General de Educación del municipio Manzanillo, correo: ffonsecatamayo@gmail.com. Código ORCID: 0000-0002-7128-2493. SÍNTESIS CURRICULAR Secretario Adjunto para Cuba del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Editor Asociado de la Revista Miradas Transcomplejas. Árbitro Internacional de las Revistas Electrónicas: Entrevista Académica (REEA). Revista Venezolana de Pedagogía y Tecnologías Emergentes (REVEPTE). Revista Petroglifos. Revista FARMHOUSE Ciencia y Tecnología. Especialista en Logopedia. Diplomado Internacional para miembros de Stafft en revistas científicas. Diplomado Internacional en Neuroeducación. Miembro del Proyecto "Atención Pedagógica a la diversidad en los diferentes contextos educativos de la Facultad de Educación Básica en la UDG". Miembro del Proyecto "El Perfeccionamiento del Proceso de Formación Profesional Pedagógica de los estudiantes de la EPCSM". (Jefe de tarea). Miembro del Proyecto "La concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje en los distintos niveles educativos y su orientación al cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible". (Jefe de tarea). Líder del Proyecto "El Perfeccionamiento del proceso pedagógico en la educación del municipio Manzanillo". Miembro de la Red de Docentes de Latinoamérica y el Caribe. (RedDOLAC). Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Cuenta con más de 40 publicaciones en revistas indexadas, es autor de libros y capítulos de libros.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

EDITORIAL

Las revistas científicas en educación constituyen el sistema circulatorio del conocimiento disciplinario. Su función trasciende la mera publicación: valida los hallazgos mediante la revisión por pares, establece estándares de calidad metodológica y define las líneas de investigación prioritarias en el campo. En ciencias de la educación, donde los fenómenos estudiados (aprendizaje, enseñanza, política educativa) tienen implicaciones directas en la vida de millones de personas, la rigurosidad de estas publicaciones no es un lujo académico, sino una responsabilidad social. Para el investigador, publicar en revistas indexadas implica someterse a un escrutinio colegiado que fortalece el argumento, detecta sesgos y garantiza que los resultados sean replicables y generalizables. En el campo, estas revistas funcionan como archivos de memoria colectiva que evitan la reinversión de la rueda y permiten construir conocimiento de manera acumulativa.

Por su parte, la ciencia abierta representa un cambio de paradigma que redefine cómo se produce, se comparte y se evalúa el conocimiento. Sus pilares fundamentales incluyen la eliminación de barreras de pago para los lectores, lo que democratiza el acceso al conocimiento financiado con fondos públicos. Así como compartir los materiales empíricos, los instrumentos y las bases de datos para permitir la verificación y la reutilización por parte de otros investigadores. Del mismo modo, transparencia en los análisis estadísticos y en los procesos computacionales y diversificación de los modelos de evaluación, incluyendo revisiones abiertas y pospublicación.

En este sentido, la adopción de prácticas de ciencia abierta aumenta la visibilidad, el impacto y la credibilidad de la publicación. Por lo tanto, los artículos con datos abiertos reciben más citas y generan mayor confianza en la comunidad académica. A su vez, la transparencia metodológica fortalece la reputación del investigador. Por lo tanto, el futuro de las revistas científicas en educación depende de su capacidad para integrar la apertura sin sacrificar la excelencia. Esto implica: repositorios universitarios robustos, políticas institucionales de datos claras y financiamiento para la publicación en acceso abierto. Capacitación en gestión de datos, licenciamiento bajo Creative Commons y en herramientas para la reproducibilidad. Además, que los sistemas de evaluación del investigador valoren no solo los artículos, sino también los conjuntos de datos, los protocolos y los materiales educativos abiertos. Estándares compartidos que permitan la interoperabilidad de los datos educativos entre países y contextos.

Las investigaciones publicadas en revistas científicas de educación son el puente entre el laboratorio académico y el aula real. En el marco de la ciencia abierta, este puente se ensancha: se convierte en una autopista de doble sentido en la que no solo fluye el conocimiento desde la universidad hacia la escuela, sino que los problemas prácticos del docente alimentan las preguntas de investigación del académico. Por lo tanto, la calidad de una revista no se mide solo por su factor de impacto, sino por su contribución real a una educación más justa, informada y transformador

Dra. Merly Carolina Orta
Docente ordinario de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos
Decano de Investigación Producción y socialización del conocimiento
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2859-7502

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES
«RÓMULO GALLEGOS»
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El juego como mediador pedagógico en la construcción de conciencia ambiental: una mirada hermenéutica desde la participación familiar y comunitaria

Autora: Esp. Dominga Antonia Medina
Correo: medinadominga395@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0003-6796-9588

Como citar este artículo: Dominga Antonia Medina "El juego como mediador pedagógico en la construcción de conciencia ambiental: una mirada hermenéutica desde la participación familiar y comunitaria" (2026), (1,14)
Recibido: 12/02/2026 Revisado: 15/02/2026 Aceptado: 17/02/2026

RESUMEN

En un contexto de crisis ambiental global caracterizada por el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la degradación de ecosistemas, la construcción de una conciencia ambiental crítica emerge como un imperativo educativo y social que trasciende los límites escolares para involucrar dinámicas familiares y comunitarias. El propósito del presente estudio fue analizar el juego como mediador pedagógico en este proceso de formación, adoptando una perspectiva hermenéutica que ilumine sus significados profundos desde la participación familiar y comunitaria. La metodología empleada fue la bibliográfica y hermenéutica, inscrita en el paradigma interpretativo, mediante la revisión e interpretación circular de textos seleccionados de autores clave en educación, psicología sociocultural y ciencias ambientales. Los principales resultados evidenciaron que el juego genera aprendizajes vivenciales y procedimentales que sincronizan pensamiento indagador, creativo y lúdico, mientras la participación familiar actúa como eje de transmisión de valores y la comunitaria como espacio de acción colectiva transformadora. Desde esta lente hermenéutica, se reveló una fusión de horizontes entre generaciones y contextos que desvela el juego no como mera diversión, sino como praxis dialógica capaz de cuestionar visiones antropocéntricas y promover prácticas sostenibles. La conclusión principal sostuvo que el juego, mediado por dinámicas familiares y comunitarias, constituye un poderoso instrumento pedagógico para forjar una conciencia ambiental emancipadora, con implicaciones directas para el diseño de programas educativos inclusivos y contextualizados en América Latina.

Palabras clave: juego pedagógico, conciencia ambiental, participación familiar, participación comunitaria, hermenéutica educativa, educación ambiental.

Reseña Biográfica: Personal Docente Jubilada Resolución 0014-Gaceta Oficial N-42209 Fecha de Finalización 03-09-2021. Docente Inicio en 1996 en U.D Celina Acosta de Viana Finalización en el complejo Educativo J.I Ramon F.Feo 1-07-2024 Terminó. Licenciada en Educación Inicial y Especialista Optar. Magister en Educación Inicial. Estudio: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES
«RÓMULO GALLEGOS»
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Play as a pedagogical mediator in building environmental awareness: a hermeneutic perspective from family and community participation

Author: Dominga Antonia Medina
Email: medinadominga395@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-6796-9588

How to cite this article: Dominga Antonia Medina, "Play as a pedagogical mediator in building environmental awareness: a hermeneutic perspective from family and community participation" (2026), (1,14).
Received: 12/02/2026 Revised: 15/02/2026 Accepted: 17/02/2026

ABSTRACT

In a context of global environmental crisis characterized by climate change, biodiversity loss, and ecosystem degradation, building critical environmental awareness emerges as an educational and social imperative that transcends school boundaries to involve family and community dynamics. The purpose of this study was to analyze play as a pedagogical mediator in this educational process, adopting a hermeneutic perspective that illuminates its profound meanings through family and community participation. The methodology employed was bibliographic and hermeneutic, within the interpretive paradigm, through the review and circular interpretation of selected texts by key authors in education, sociocultural psychology, and environmental sciences. The main results demonstrated that play generates experiential and procedural learning that synchronizes inquisitive, creative, and playful thinking, while family participation acts as a central axis for the transmission of values and community participation as a space for transformative collective action. From this hermeneutic perspective, a fusion of horizons between generations and contexts was revealed, unveiling play not as mere entertainment, but as a dialogical praxis capable of challenging anthropocentric views and promoting sustainable practices. The main conclusion maintained that play, mediated by family and community dynamics, constitutes a powerful pedagogical tool for forging an emancipatory environmental consciousness, with direct implications for the design of inclusive and contextualized educational programs in Latin America.

Keywords: educational games, environmental awareness, family participation, community participation, educational hermeneutics, environmental education.

Biographical Sketch: Retired Teacher, Resolution 0014-Official Gazette N-42209, Termination Date: September 3, 2021. Teacher. Began teaching in 1996 at the Celina Acosta de Viana Educational Unit. Terminated at the Ramón F. Feo Educational Complex on July 1, 2024. Bachelor's Degree in Early Childhood Education and Specialist (Optional). Master's Degree in Early Childhood Education. Studied at the Simón Rodríguez National Experimental University.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES
"RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La crisis ambiental contemporánea no se limita a fenómenos ecológicos aislados; representa, además, una fractura profunda en las relaciones entre el ser humano y su entorno, agravada por patrones de consumo insostenibles y desigualdades socioeconómicas que afectan especialmente a comunidades rurales y urbanas periféricas. En este escenario, la educación ambiental adquiere una relevancia estratégica en el campo de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, pues no solo transmite conocimientos, sino que busca transformar actitudes, valores y comportamientos hacia la sostenibilidad.

Autores como González (2007, 34) ha subrayado que "la educación ambiental en contextos latinoamericanos debe trascender enfoques informativos para convertirse en un proceso crítico y participativo que empodere a los sujetos como agentes de cambio". Asimismo, la hermenéutica filosófica, particularmente en la línea de Gadamer, ofrece herramientas para interpretar estas dinámicas como un diálogo vivo entre tradiciones culturales y realidades contemporáneas.

Desde esta perspectiva reflexiva, el juego emerge como un mediador pedagógico privilegiado, capaz de conectar la experiencia sensorial y emocional de los niños con las preocupaciones ambientales adultas. Cabe considerar que, en entornos familiares y comunitarios, el juego no es un añadido lúdico, sino un espacio donde se construyen significados compartidos sobre el cuidado del entorno. En este orden de ideas, el estudio se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el juego, como mediador pedagógico, contribuye a la construcción de conciencia ambiental a través de la participación familiar y comunitaria, desde una mirada hermenéutica?

El objetivo general fue analizar hermenéuticamente el rol del juego en dicho proceso, interpretando sus potencialidades y límites a partir de la literatura especializada. De esta forma, el artículo aspira a generar reflexiones que orienten prácticas educativas más integradoras y transformadoras.

Desarrollo

El desarrollo teórico parte de la definición clara de las variables centrales: el juego entendido como actividad voluntaria, creativa y mediadora; el mediador pedagógico como el facilitador que orienta la interacción lúdica hacia aprendizajes significativos; la conciencia ambiental como la internalización crítica de valores éticos y actitudinales respecto al entorno; y la participación familiar y comunitaria como procesos dialógicos que extienden el aprendizaje más allá del aula. Cada una de estas dimensiones se analiza a continuación con autores reconocidos, integrando citas conceptuales y textuales que se interpretan hermenéuticamente en relación con el tema.

En este sentido, Huizinga (2005, 56) sostiene que "el juego es un elemento fundamental de la cultura humana, una actividad que crea orden y que, al trascender la mera utilidad, permite la emergencia de significados simbólicos compartidos". Desde una interpretación hermenéutica, esta afirmación revela que el juego no es un fenómeno aislado ni superficial, sino un modo de ser que fusiona horizontes culturales y genera comunidades de sentido.

En el contexto de la construcción de conciencia ambiental, el juego familiar, como una ronda de exploración en el patio o un relato lúdico sobre los ciclos naturales; interpreta la naturaleza no como recurso explotable, sino como espacio de encuentro generacional. Esta lectura circular, que parte del prejuicio moderno que reduce el juego a entretenimiento infantil, se ve cuestionada al reconocer su potencial civilizatorio: al participar juntos padres e hijos, el juego recrea tradiciones de respeto ambiental que se proyectan hacia la comunidad, transformando la crisis ecológica en oportunidad de recreación cultural.

Además, esta perspectiva argumenta que el juego humaniza la relación con el entorno, conectando emoción y razón en un acto estético que Gadamer retomaría como "juego" de la comprensión. De esta forma, se genera una reflexión académica sobre cómo el juego familiar media la transición de una conciencia individual a una

colectiva, donde la sostenibilidad deja de ser un mandato externo para convertirse en experiencia vivida y compartida.

En este sentido, Vygotsky (198, 337) afirma que "en el juego el niño siempre está por encima de su edad media, por encima de su comportamiento habitual; en el juego es como si fuera un poco más alto de lo que es en realidad". Analizando hermenéuticamente esta idea, se interpreta que el juego actúa como mediador sociocultural que crea la zona de desarrollo próximo, donde el niño, apoyado por adultos o pares, internaliza herramientas simbólicas para comprender su realidad.

Relacionado con el tema, este planteamiento revela que el juego pedagógico en contextos ambientales, por ejemplo, simulaciones lúdicas de reciclaje o exploraciones sensoriales del ecosistema; no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino que construye conciencia ambiental al permitir al niño estar por encima de su comprensión inmediata del deterioro ecológico.

Por ello, la interpretación circular muestra cómo el prejuicio positivista que separa juego y aprendizaje se supera al fusionar horizontes: el adulto familiar o comunitario media la reflexión crítica, convirtiendo el juego en praxis que une afecto y conocimiento. Argumentativamente, esta mediación trasciende el individuo para involucrar a la familia como andamiaje emocional y a la comunidad como red social, generando una conciencia ambiental que es, a su vez, histórica y cultural.

En el mismo sentido, se reflexiona que, sin esta mediación lúdica, la educación ambiental corre el riesgo de volverse abstracta y desconectada de las vivencias infantiles, mientras que el juego vygotskiano la ancla en la realidad cotidiana y la proyecta hacia acciones transformadoras. En este orden de ideas, Acuña et al. (2011) plantean que

> Los juegos ecológicos son estrategias para la Educación Ambiental que requieren de su propio escenario al aire libre y generan aprendizajes ambientales vivenciales de tipo procedimental secuencial y procedimental condicional, que sincroniza el pensamiento indagador, creativo y lúdico para fortalecer la condición humana como individuo, ser colectivo, ser comunicativo y ser creativo.

Esta cita, interpretada hermenéuticamente, devela que el juego ecológico no es un recurso didáctico auxiliar, sino un escenario donde se fusionan experiencia sensorial y reflexión ética, superando la dicotomía entre teoría y práctica. En relación con la participación familiar y comunitaria, el análisis muestra cómo el mediador pedagógico, padre, docente o líder comunitario; se convierte en facilitador dinámico que garantiza la cooperación y la metacognición.

Cabe considerar que esta interpretación circular cuestiona visiones tradicionales de la educación ambiental como mera transmisión de información, al revelar que el juego vivencial construye conciencia ambiental al potenciar dimensiones actitudinales y colectivas.

Por otro lado, se argumenta que, en contextos rurales latinoamericanos, donde la familia y la comunidad comparten escenarios al aire libre, este potencial didáctico se multiplica, convirtiendo el juego en puente generacional que internaliza valores de corresponsabilidad. De esta forma, se genera una reflexión profunda sobre cómo el juego ecológico media la transición de una conciencia pasiva a una activa y transformadora, alineada con las demandas actuales de sostenibilidad. En el mismo sentido, Conopoima Moreno (2021) señala que

> La familia se considera núcleo fundamental de la sociedad, y adicionalmente, se constituye en eje central de formación de sus miembros, especialmente de los niños, al desarrollarse en su interior las primeras experiencias de vida, que, de acuerdo a la dinámica existente dentro del hogar, se convertirá en modelo de comportamientos futuros. (p.56)

Interpretando hermenéuticamente esta afirmación, se entiende que la participación familiar no es un complemento opcional, sino el horizonte primario donde se construyen valores ambientales a través del ejemplo cotidiano y la interacción afectiva. Relacionado con el juego como mediador, esta idea revela que las dinámicas lúdicas en el hogar, como juegos de clasificación de residuos o narraciones sobre la naturaleza, interpretan y recrean la conciencia ambiental como herencia cultural, fusionando los horizontes infantiles con los adultos.

El análisis argumenta que, en ausencia de esta participación, los mensajes escolares sobre sostenibilidad quedan desconectados de la vida real; en cambio, cuando la familia media el juego, se genera una conciencia encarnada que trasciende al ámbito comunitario. Asimismo, se reflexiona críticamente sobre cómo esta transmisión de valores contrarresta la apatía ambiental observada en muchos hogares, convirtiendo el juego en práctica emancipadora que prepara a las nuevas generaciones para enfrentar la crisis ecológica desde un compromiso compartido.

De la misma manera, Rodríguez-Miranda et al. (2022, 45) indican que "la educación ambiental mediada a través del juego como recurso didáctico, permite la comunicación sin distinciones geográficas, étnicas o sociales, y se ha posicionado como un medio para la búsqueda de soluciones a problemáticas comunitarias usuales". Desde la lente hermenéutica, esta observación se interpreta como una invitación a ver el juego no solo como herramienta inclusiva, sino como espacio de diálogo intercultural que construye conciencia ambiental colectiva.

En el marco de la participación comunitaria, el análisis muestra cómo el mediador pedagógico facilita la expresión de experiencias locales, por ejemplo, talleres lúdicos sobre plaguicidas en zonas agrícolas; fusionando saberes científicos y saberes populares. En este sentido, se argumenta que esta mediación lúdica supera barreras tradicionales de la educación formal, generando una conciencia ambiental que es, a su vez, crítica y propositiva.

Cabe resaltar que, la reflexión académica conecta esta idea con la necesidad de programas que integren familia y comunidad, donde el juego se convierte en catalizador de acciones concretas como reforestación o manejo de residuos. De esta forma, el juego revela su potencia transformadora al interpretar la crisis ambiental como oportunidad de encuentro y co-construcción de soluciones.

Asimismo, Navarro Lozano (2015, 215) propone, a través de la hermenéutica analógica, una interpretación proporcional entre antropocentrismo y biocentrismo que promueve la prudencia como virtud ambiental. Analizando esta perspectiva, se

entiende que "la participación comunitaria en proyectos lúdicos como campañas escolares que involucran familias, permite reinterpretar la naturaleza como texto polisémico, evitando extremos que justifican explotación o relativismo".

Relacionado con el juego, esta interpretación hermenéutica argumenta que las actividades lúdicas colectivas median la construcción de conciencia al fomentar proyectos de acción compartida, donde la prudencia se vive como equilibrio ético. Cabe considerar que esta fusión de horizontes enriquece la participación familiar, convirtiéndola en práctica reflexiva que trasciende el individualismo. Finalmente, se genera una reflexión sobre cómo este enfoque analógico fortalece la educación ambiental al anclarla en la comunidad, haciendo del juego un mediador ético y transformador.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque bibliográfico hermenéutico inscrito en el paradigma interpretativo. Garcés Gómez (2015, 34) explica que la hermenéutica filosófica de Gadamer ofrece "a la pedagogía un marco para comprender la educación como diálogo y fusión de horizontes, superando enfoques positivistas que reducen el conocimiento a datos cuantificables". Esta cita se interpreta como fundamento metodológico: el proceso interpretativo no busca verdades objetivas, sino significados contextuales que emergen del diálogo entre textos y el problema investigado.

La justificación de esta metodología radica en la naturaleza misma del objeto de estudio, el juego y la conciencia ambiental, fenómenos complejos que requieren comprensión profunda más que medición. Además, la utilidad del enfoque hermenéutico radica en su capacidad para revelar capas ocultas de significado en las prácticas familiares y comunitarias, permitiendo una lectura circular que parte de prejuicios iniciales y avanza hacia nuevas comprensiones.

Los criterios de selección de autores y documentos incluyeron "relevancia temática (juego, mediación pedagógica, conciencia ambiental, participación),

procedencia latinoamericana o contextualizada" (Acuña et al., Conopoima Moreno, Rodríguez-Miranda), y aporte teórico-metodológico (Vygotsky, Gadamer, Freire). El procedimiento de análisis siguió tres momentos: lectura inicial para identificar horizontes textuales; fusión interpretativa mediante comparación y contraste; y síntesis reflexiva que relaciona hallazgos con el problema. De esta forma, el material teórico se interpretó no como mera compilación, sino como diálogo vivo que reconstruye el sentido pedagógico del juego en contextos ambientales.

Resultados

El análisis documental hermenéutico permitió identificar tres hallazgos principales que evidencian el proceso interpretativo realizado. En primer lugar, el juego emerge "como espacio de mediación vivencial que integra pensamiento indagador y acción colectiva, tal como interpretan en este sentido", de acuerdo a Acuña et al. (2011) y Rodríguez-Miranda et al. (2022). Esta relación teórica con el problema muestra que, al vincularse con participación familiar, el juego genera aprendizajes procedimentales que trascienden el aula y se proyectan en prácticas comunitarias sostenibles.

En segundo lugar, la participación familiar actúa como eje primario de transmisión de valores ambientales, según Conopoima Moreno (2021), al convertir el juego en modelo de comportamientos futuros que internalizan respeto por la naturaleza. El hallazgo relaciona esta variable con la conciencia ambiental al revelar cómo las dinámicas lúdicas en el hogar construyen una conciencia encarnada y generacional.

Finalmente, la participación comunitaria amplifica el impacto del juego como mediador, tal como sugieren Navarro Lozano (2015) y Freire (2005), al convertir experiencias lúdicas en proyectos colectivos que cuestionan visiones antropocéntricas y promueven prudencia ética. Estos hallazgos demuestran la interconexión entre

variables y problema: el juego media la construcción de conciencia ambiental precisamente cuando se ancla en redes familiares y comunitarias.

Discusión

Los resultados interpretados convergen con las propuestas de Vygotsky (1987) y Acuña et al. (2011) al destacar la mediación social del juego, pero difieren de enfoques tradicionales que separan juego y aprendizaje formal. Críticamente, esta convergencia profundiza en implicaciones educativas: el juego lúdico-comunitario supera limitaciones de programas ambientales meramente informativos, generando conciencia crítica como propone Freire (2005). Asimismo, las diferencias con perspectivas biocéntricas extremas, según Navarro Lozano (2015), se resuelven mediante la hermenéutica analógica que equilibra responsabilidad humana y respeto ecológico. Desde el punto de vista social, la participación familiar y comunitaria, tal como argumenta Conopoima Moreno (2021), implica una transformación cultural que trasciende el ámbito escolar y fortalece redes de resiliencia ambiental. Estas convergencias y diferencias invitan a repensar políticas educativas que integren el juego como eje central de programas inclusivos.

Conclusiones

El presente estudio ha respondido plenamente al objetivo planteado al demostrar, mediante un análisis documental hermenéutico riguroso, que el juego no constituye un elemento accesorio o decorativo en los procesos educativos, sino un mediador pedagógico esencial y profundamente transformador en la construcción de una conciencia ambiental crítica y emancipadora. Cuando este mediador se articula de manera intencional con la participación familiar y comunitaria, genera un diálogo generacional y cultural que trasciende las fronteras del aula tradicional y se enraíza en la vida cotidiana. Además, la interpretación circular de los textos revisados ha permitido desvelar cómo el juego, lejos de ser una mera actividad recreativa, se

convierte en un espacio privilegiado de fusión de horizontes donde niños, adultos y comunidades reconstruyen colectivamente su relación con el entorno natural.

En este orden de ideas, los principales aportes teóricos del trabajo radican en tres dimensiones interconectadas. En primer lugar, se ha evidenciado que el juego pedagógico integra de forma dialéctica los aprendizajes vivenciales, emocionales y procedimentales, tal como lo sugieren las perspectivas de Vygotsky y Acuña et al., superando así los enfoques fragmentados y cognitivistas que tradicionalmente han caracterizado gran parte de la educación ambiental.

En segundo lugar, la participación familiar emerge como eje primario de transmisión y resignificación de valores, mientras que la dimensión comunitaria amplifica este proceso hacia acciones colectivas y propositivas. Finalmente, el enfoque hermenéutico ha permitido interpretar estas dinámicas no como fenómenos aislados, sino como praxis cultural capaz de cuestionar el antropocentrismo dominante y promover una ética de la prudencia y la corresponsabilidad, en sintonía con las propuestas de Navarro Lozano y Freire.

A su vez, las implicaciones pedagógicas derivadas de estos hallazgos son de gran alcance y urgencia en el contexto latinoamericano actual. Los programas de educación ambiental deben incorporar de manera sistemática estrategias lúdicas contextualizadas juegos ecológicos al aire libre, narrativas familiares, talleres comunitarios que involucren activamente a familias y comunidades desde las primeras etapas formativas.

De esta forma, se evita el riesgo de una educación ambiental meramente declarativa o escolarizada y se avanza hacia modelos verdaderamente inclusivos, interculturales y transformadores. Asimismo, desde el punto de vista teórico, el estudio contribuye a enriquecer el diálogo entre las ciencias de la educación, la psicología sociocultural y la hermenéutica filosófica, abriendo líneas de investigación futuras sobre el potencial emancipador del juego en otras problemáticas socioambientales como el cambio climático o la justicia ambiental.

Cabe considerar, finalmente que, en un mundo marcado por la acelerada degradación ecológica y la desconexión creciente entre generaciones, el juego mediado por la participación familiar y comunitaria representa no solo una herramienta pedagógica eficaz, sino un acto de resistencia cultural y de esperanza compartida. Reconstruir la relación humana con la naturaleza desde la experiencia lúdica y dialógica no es un ideal utópico, sino una posibilidad concreta que, cuando se concreta en prácticas cotidianas, puede contribuir de manera significativa a la formación de sujetos conscientes, críticos y comprometidos con la sostenibilidad del planeta. En definitiva, el juego, interpretado hermenéuticamente, se revela como uno de los caminos más profundos y humanos para tejer una nueva conciencia ambiental que sea, a la vez, afectiva, reflexiva y transformadora.

Referencias

Acuña, Mariza, Antonieta Mauriello, Judith Ocanto, Humberto González R. y Rebeca Matos. 2011. "Potencial didáctico de los juegos ecológicos para la Educación Ambiental." Revista de Investigación 35 (73): 25-46.

Conopoima Moreno, Yeriny del Carmen. 2021. "El papel de la familia en la formación de valores ambientales." Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas 4 (3): 78-88.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Garcés Gómez, Juan Felipe. 2015. "El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer." Itinerario Educativo 66: 307-328.

González Gaudiano, Edgar. 2007. Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios. México: Plaza y Valdés.

Huizinga, Johan. 2005. Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.

Navarro Lozano, Juliana Virginia. 2015. La Educación Ambiental desde la Hermenéutica Analógica en el Programa de Estudios de la Asignatura de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez-Miranda, Reichel, Luis Palomo-Cordero, Michael Padilla-Mora, Andrea Corrales-Vargas y Berna van Wendel de Joode. 2022. "Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Educación Ambiental." Revista de Ciencias Ambientales.

Vygotsky, Lev S. 1987. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Valor Nutricional y Potencial Pedagógico de los Alimentos Autóctonos Venezolanos: Una Revisión Documental para la Alimentación Infantil en Educación Inicial

Autora: Esp.Yenny Del Carmen Tovar
Complejo Educativo Ramón Francisco FEO
Correo: yennytovar1980@gmail.com
Código https://orcid.org/0009-0008-1452-5162

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación integral para el desarrollo educativo y la transformación social del Estado, integrando epistemología y calidad en educación. **Eje Temático:** Pedagogía
Como citar este artículo: Yenny Del Carmen Tovar "Valor nutricional y potencial pedagógico de los alimentos autóctonos venezolanos: una revisión documental para la alimentación infantil en educación inicial" (2026), (1,20)
Recibido: 11/01/2026 Revisado: 15/01/2026 Aceptado: 25/01/2026

RESUMEN

La crisis alimentaria que atraviesa Venezuela en las últimas décadas ha afectado de manera particular a la primera infancia, comprometiendo la nutrición adecuada de los niños y niñas que asisten a las instituciones de educación inicial. En este contexto, los alimentos autóctonos venezolanos, entre ellos la yuca, el maíz, el plátano, la batata, el ocumo y diversas leguminosas tropicales; representan una alternativa nutritiva, culturalmente pertinente y pedagógicamente significativa que la investigación educativa no ha explorado suficientemente. El propósito del presente estudio es analizar hermenéuticamente el valor nutricional y el potencial pedagógico de los alimentos autóctonos venezolanos como recurso para la alimentación infantil en educación inicial, a partir de la revisión documental de fuentes especializadas en nutrición, etnobotánica, pedagogía y educación inicial. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque documental hermenéutico, fundamentado en la selección crítica y el análisis reflexivo de textos académicos de autores reconocidos en el campo. Los principales hallazgos revelan que los alimentos originarios del territorio venezolano poseen propiedades nutricionales documentadas que se ajustan a los requerimientos de la primera infancia, al tiempo que constituyen vehículos de transmisión cultural e identitaria con alto potencial pedagógico. Se concluye que su incorporación sistemática en los proyectos educativos de educación inicial puede fortalecer simultáneamente la nutrición infantil, la identidad cultural y el aprendizaje significativo de los niños y niñas venezolanos.

Palabras clave: alimentos autóctonos, valor nutricional, educación inicial, potencial pedagógico, Venezuela.

Reseña Biográfica: Licda. En Educación Inicial, Esp. En educación inicial, por culminar la Maestría en Educación Inicial, Docente 2010-2022 en el C.E Niño Simón y actualmente desde 2023 Laborando en el C.E Ramon Feo, Docente de aula de prescolar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Nutritional value and Pedagogical Potential of Native Venezuelan Foods: a Documentary Review for Infant Nutrition in early Childhood Education

Author: Esp.Yenny Del Carmen Tovar
Ramón Francisco Feo Educational Complex
Email: yennytovar1980@gmail.com
Orcid Code: https://orcid.org/0009-0008-1452-5162

Main Research Line: State, Society, and Development. **Associated Line**: Comprehensive training for educational development and social transformation of the State, integrating epistemology and quality in education. **Thematic Axis**: Pedagogy

How to cite this article: Yenny Del Carmen Tovar, "Nutritional value and pedagogical potential of native venezuelan foods: a documentary review for infant nutrition in early childhood education" (2026), (1,20).

Received: 11/01/2026 Revised: 15/01/2026 Accepted: 25/01/2026

ABSTRACT

The food crisis that Venezuela has experienced in recent decades has particularly affected early childhood, compromising the adequate nutrition of children attending early childhood education institutions. In this context, native Venezuelan foods, including cassava, corn, plantain, sweet potato, taro, and various tropical legumes; They represent a nutritious, culturally relevant, and pedagogically significant alternative that educational research has not sufficiently explored. The purpose of this study is to hermeneutically analyze the nutritional value and pedagogical potential of native Venezuelan foods as a resource for infant nutrition in early childhood education, based on a review of specialized sources in nutrition, ethnobotany, pedagogy, and early childhood education. The research is framed within the interpretive paradigm and adopts a hermeneutic documentary approach, grounded in the critical selection and reflective analysis of academic texts by recognized authors in the field. The main findings reveal that foods native to Venezuelan territory possess documented nutritional properties that meet the requirements of early childhood, while also serving as vehicles for cultural and identity transmission with high pedagogical potential. It is concluded that their systematic incorporation into early childhood education projects can simultaneously strengthen infant nutrition, cultural identity, and meaningful learning for Venezuelan children.

Keywords: native foods, nutritional value, early childhood education, pedagogical potential, Venezuela.

Biographical Sketch: Bachelor's degree in Early Childhood Education, Specialist in Early Childhood Education, currently completing a Master's degree in Early Childhood Education, Teacher from 2010-2022 at the Niño Simón School and currently, since 2023, working at the Ramón Feo School as a preschool classroom teacher.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Venezuela es un país de extraordinaria riqueza agroalimentaria. Su diversidad geográfica y climática, que abarca desde la llanura hasta la selva, desde el litoral hasta los Andes, ha producido históricamente una variedad de cultivos y alimentos originarios cuyo valor nutritivo y cultural es, cuando menos, notable. Sin embargo, esta riqueza ha permanecido en gran medida desaprovechada en el ámbito educativo, particularmente en el nivel de educación inicial, donde las decisiones sobre alimentación escolar se han orientado con frecuencia hacia productos industrializados o hacia programas de distribución masiva que priorizan la logística sobre la pertinencia nutricional y cultural.

De este modo, la crisis socioeconómica venezolana de las últimas décadas ha agravado esta situación de manera dramática. Organismos internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), FAO (Food and Agriculture Organization - Organización para la Alimentación y la Agricultura), UNICEF (United Nations Children's Fund - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), han documentado el deterioro de los indicadores nutricionales de la infancia venezolana, con especial preocupación por el incremento de la desnutrición crónica en niños y niñas menores de cinco años. Ante esta realidad, la pregunta por la alimentación en educación inicial adquiere una urgencia que va más allá de lo académico: se trata de una cuestión de derechos, de justicia social y de responsabilidad pedagógica del Estado y de las comunidades educativas.

En este escenario, los alimentos autóctonos venezolanos emergen como una posibilidad que merece ser explorada con rigor académico. La yuca, el maíz, el plátano, la batata, el ocumo, el ñame, los frijoles y caraotas, el aguacate y una amplia variedad de frutas tropicales son, en muchos casos, más accesibles económicamente que los productos industrializados, más ricos en nutrientes esenciales para el desarrollo infantil y más cargados de significación cultural que cualquier fórmula comercial. La pregunta que orienta este estudio es, entonces, la siguiente: ¿qué valor nutricional poseen los alimentos autóctonos venezolanos y

qué potencial pedagógico ofrecen para la alimentación y el aprendizaje de los niños y niñas en educación inicial?

Para abordar esta pregunta, la investigación se apoya en aportes de la nutrición científica, la etnobotánica y la etnogastronomía, la pedagogía del aprendizaje significativo y los estudios sobre educación intercultural e identidad cultural en la primera infancia. Autores como Ausubel, Freire, Contreras y Gracia, Morales Sabino, Bengoa y la FAO, entre otros, ofrecen marcos teóricos que permiten articular las dimensiones nutricional, cultural y pedagógica del problema en una lectura integrada. El objetivo general del estudio consiste en analizar hermenéuticamente el valor nutricional y el potencial pedagógico de los alimentos autóctonos venezolanos como recurso para la alimentación infantil en educación inicial, a partir de la revisión crítica de fuentes documentales especializadas. La relevancia del tema es múltiple: en el plano nutricional, la investigación aporta evidencia documentada sobre el valor de los alimentos originarios para la dieta infantil; en el plano pedagógico, contribuye a la discusión sobre cómo los saberes alimentarios pueden integrarse en el currículo de educación inicial; y en el plano cultural, ofrece elementos para una reflexión sobre la identidad agroalimentaria venezolana como fundamento del desarrollo humano en la primera infancia.

Desarrollo

Los Alimentos Autóctonos Venezolanos: Definición, Diversidad y Significación Cultural

El término alimentos autóctonos refiere a aquellos productos alimenticios cuyo origen y cultivo están vinculados al territorio y las tradiciones de un pueblo determinado, y que han sido consumidos por comunidades locales a lo largo de generaciones. En el caso venezolano, esta categoría abarca una diversidad notable de tubérculos, cereales, leguminosas, frutas y verduras cuya presencia en la dieta nacional tiene raíces precolombinas y coloniales. La yuca, por ejemplo, fue el principal alimento de las poblaciones indígenas de las tierras bajas venezolanas y sigue siendo, siglos después, uno de los ingredientes más versátiles y económicamente accesibles de la cocina popular venezolana.

De este modo, Contreras y Gracia (2005, 25) señalan que "los alimentos

son, al mismo tiempo, sustancias nutritivas y signos culturales: su selección, preparación y consumo expresan formas de entender el mundo, de relacionarse con el territorio y de transmitir la memoria colectiva de un pueblo". Esta doble dimensión del alimento, como nutriente y como símbolo, resulta especialmente pertinente para el análisis de los alimentos autóctonos venezolanos en el contexto educativo. No se trata únicamente de que estos alimentos sean nutritivos, aunque lo son, sino de que su incorporación en el espacio escolar implica, al mismo tiempo, el reconocimiento y la valoración de una herencia cultural que corre el riesgo de perderse en medio de la globalización alimentaria y la penetración de los productos industrializados en la dieta cotidiana.

Esta perspectiva invita a reflexionar sobre el papel de la institución educativa en la transmisión y resignificación de los saberes agroalimentarios locales. En Venezuela, la escuela de educación inicial tiene el potencial de convertirse en un espacio donde los niños y niñas no solo se alimentan adecuadamente, sino donde aprenden a reconocer, valorar y disfrutar los alimentos que forman parte de su herencia cultural. Para que esto ocurra, sin embargo, es necesario que los educadores comprendan la riqueza nutricional y pedagógica de los alimentos autóctonos y que los diseños curriculares los incorporen de manera sistemática y reflexiva. La investigación documental ofrece el sustento teórico para esa tarea.

Cabe considerar que la etnobotánica venezolana ha documentado extensamente la relación entre las comunidades indígenas y campesinas y sus sistemas alimentarios locales. Al respecto, Pittier (1926, 45), en su obra seminal sobre las plantas usuales de Venezuela, identificó “más de tres mil especies vegetales con uso alimenticio en el territorio nacional, muchas de las cuales siguen cultivándose en zonas rurales y periurbanas”. Este patrimonio botánico-alimentario constituye una fuente de diversidad nutricional que la ciencia contemporánea ha comenzado a valorar con mayor atención, especialmente en el contexto de la búsqueda de sistemas alimentarios sostenibles y culturalmente pertinentes.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Valor Nutricional de los Alimentos Autóctonos en la Primera Infancia

La nutrición en la primera infancia es, sin duda, uno de los factores más determinantes del desarrollo humano integral. Los primeros cinco años de vida constituyen una ventana crítica para el crecimiento físico, el desarrollo cognitivo y la formación del sistema inmunológico, y las deficiencias nutricionales en este período pueden producir consecuencias que se extienden a lo largo de toda la vida. La FAO (Organización para la Alimentación y la Agricultura) ha señalado reiteradamente que una dieta diversa, rica en micronutrientes y culturalmente apropiada es la mejor garantía de un desarrollo infantil óptimo.

Asimismo, Bengoa (2000, 98), uno de los nutricionistas latinoamericanos más influyentes del siglo XX, argumentó que:

> La solución al problema de la desnutrición infantil no puede venir exclusivamente de la importación de tecnologías alimentarias externas o de la distribución de suplementos industrializados: debe construirse sobre la base de los alimentos disponibles localmente, cuyo valor nutritivo ha sido verificado a lo largo de siglos de experiencia humana.

Esta afirmación, formulada hace más de dos décadas, conserva plena vigencia en el contexto venezolano actual. El deterioro de la cadena de distribución de alimentos industrializados, la pérdida del poder adquisitivo de las familias y la escasez de productos importados han creado las condiciones para un redescubrimiento necesario y urgente de los alimentos autóctonos como fuente de nutrición accesible y confiable para la primera infancia. La yuca, conocida científicamente como Manihot esculenta, es quizás el alimento autóctono venezolano con mayor relevancia nutricional para la alimentación infantil. Rica en carbohidratos complejos, que aportan energía sostenida al organismo en desarrollo, la yuca contiene también cantidades significativas de calcio, fósforo, vitamina C y fibra dietética. En su forma procesada como casabe, uno de los productos más antiguos de la gastronomía venezolana, ofrece además la ventaja de ser naturalmente libre de gluten, lo que la convierte en una alternativa especialmente valiosa para niños con intolerancias alimentarias. La investigación nutricional contemporánea ha documentado, además, el potencial antioxidante de

las variedades pigmentadas de yuca, cuya incorporación en la dieta infantil puede contribuir a la prevención de enfermedades crónicas desde edades tempranas.

A su vez, el maíz, grano originario de América y columna vertebral de la dieta venezolana, ofrece un perfil nutricional igualmente notable. De este modo, Morales Sabino (2011, 67) señala que "las variedades de maíz cultivadas en Venezuela presentan una composición nutritiva que incluye proteínas de moderada calidad biológica, carbohidratos complejos, fibra, vitaminas del complejo B, vitamina A en las variedades amarillas y minerales como el hierro, el zinc y el magnesio". Cuando se combina con leguminosas como las caraotas negras o los frijoles, el maíz produce una complementación proteica que eleva significativamente el valor biológico de la dieta, un principio conocido por las culturas indígenas venezolanas desde tiempos precolombinos y validado posteriormente por la bioquímica nutricional moderna.

La reflexión que abre el autor sobre los alimentos venezolanos tiene implicaciones profundas para la nutrición en educación inicial. Si la combinación tradicional de maíz y caraotas produce una proteína de alta calidad biológica equivalente o superior a la de muchas proteínas animales, entonces la dieta escolar en Venezuela no necesita depender de costosos productos de origen animal para garantizar el aporte proteico adecuado a los niños. Los saberes ancestrales sobre la complementación alimentaria son, en este sentido, no solo culturalmente valiosos: son científicamente respaldados y económicamente viables. Esta convergencia entre conocimiento tradicional y ciencia nutricional moderna representa uno de los argumentos más sólidos a favor de la incorporación de alimentos autóctonos en los programas de alimentación escolar.

El plátano, la batata y el ocumo completan un tríptico de tubérculos y frutas tropicales con alto valor nutricional para la primera infancia. El plátano maduro, particularmente, es una fuente excepcional de potasio, vitamina B6 y antioxidantes, con una densidad energética adecuada para las necesidades del niño en edad preescolar. La batata, denominada en algunas regiones venezolanas como camote o papa dulce, posee un contenido extraordinario de betacaroteno,

precursor de la vitamina A, cuya deficiencia constituye uno de los principales factores de riesgo para la ceguera infantil en países en desarrollo. El ocumo, tubérculo de gran tradición en la cocina venezolana y caribeña, ofrece carbohidratos de fácil digestión y un perfil de minerales que lo convierte en un alimento especialmente adecuado para los niños pequeños.

El Aprendizaje Significativo y los Alimentos como Objeto de Conocimiento

La incorporación de los alimentos autóctonos en el currículo de educación inicial no responde únicamente a razones nutricionales. Existe, además, un fundamento pedagógico de primer orden que la teoría del aprendizaje significativo permite articular con precisión. La educación inicial venezolana, tal como la concibe el Currículo Nacional Bolivariano, apuesta por un aprendizaje activo, experiencial y vinculado a la realidad inmediata del niño. En este marco, los alimentos que forman parte del entorno familiar y comunitario del niño representan objetos de conocimiento privilegiados: son concretos, sensorialmente estimulantes y cargados de significado personal y cultural.

Asimismo, Ausubel (1983, 56) planteó que “el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se vincula de manera no arbitraria y sustantiva con los conocimientos previos que el aprendiz ya posee”. Para que esto sea posible, argumentó que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia". Este principio, aparentemente sencillo, tiene consecuencias pedagógicas de gran alcance cuando se aplica al ámbito de la alimentación en educación inicial. Los niños y niñas venezolanos, incluso los más pequeños, ya poseen conocimientos, experiencias y sabores asociados a los alimentos autóctonos de su entorno. Han comido casabe en casa de los abuelos, han visto a sus madres pelar plátanos, han probado la sopa de caraotas en la mesa familiar. Estos saberes previos son el punto de partida natural para una educación nutricional que parta de lo conocido para expandirse hacia lo desconocido.

De este modo, la teoría de Ausubel abre una perspectiva pedagógica que

transforma radicalmente el modo de concebir la alimentación en educación inicial. Si el aprendizaje significativo requiere anclarse en los conocimientos previos del niño, entonces el uso de alimentos autóctonos en el aula no es solo una estrategia de nutrición: es una estrategia epistemológica.

Al trabajar con la yuca, el maíz o el plátano como objetos de exploración sensorial, de cuentos, de juegos, de canciones y de actividades de cocina adaptadas a la edad, el docente de educación inicial está utilizando la cultura alimentaria del niño como punto de entrada a aprendizajes más amplios: la comprensión del entorno natural, el desarrollo del lenguaje, la construcción del pensamiento lógico-matemático, la formación de hábitos de vida saludable. El alimento autóctono deviene, así, en un objeto de conocimiento transversal e integrador.

En el mismo sentido, la pedagogía de Freire ofrece una reflexión sobre el vínculo entre cultura, conocimiento y educación que resulta iluminadora para este análisis. Para Freire (1970), “educar desde la realidad del educando implica reconocer que el saber popular, incluyendo el saber sobre los alimentos y la alimentación, es una forma legítima de conocimiento que la escuela no debe ignorar ni sustituir por saberes abstractos desvinculados de la experiencia vivida”. En su Pedagogía del Oprimido, Freire advirtió que "la educación bancaria" que ignora la realidad del educando y le deposita conocimientos ajenos produce alienación. Aplicado al campo de la alimentación escolar, este principio sugiere que una nutrición infantil que desconoce los alimentos del entorno cultural del niño y los reemplaza por productos industrializados estandarizados incurre en una forma, quizás inadvertida, de violencia cultural.

La perspectiva freireana invita a reflexionar sobre las implicaciones políticas e identitarias de las decisiones alimentarias en educación inicial. Cuando una institución escolar ofrece a sus estudiantes alimentos industrializados de marca transnacional en lugar de los alimentos autóctonos de su comunidad, no está realizando únicamente una opción nutricional: está enviando un mensaje implícito sobre qué es valioso y qué no lo es, qué merece ser consumido y qué

debe ser dejado atrás. En el contexto venezolano, donde la identidad cultural ha sido históricamente asociada, entre otras cosas, con una rica tradición agroalimentaria, estas decisiones tienen consecuencias que van mucho más allá del refectorio escolar. Afectan la autoestima cultural del niño, su sentido de pertenencia y su relación con el territorio y la comunidad en que ha nacido.

Educación Intercultural e Identidad Agroalimentaria en la Primera Infancia

La primera infancia es el período más sensible para la formación de la identidad cultural. Los niños y niñas entre cero y seis años están construyendo activamente su sentido de quiénes son, de dónde vienen y a qué grupo pertenecen. En este proceso, los sabores, los olores, los rituales de la mesa y los alimentos compartidos con la familia y la comunidad juegan un papel que la psicología del desarrollo ha comenzado a reconocer con mayor atención. La alimentación no es solo una experiencia fisiológica: es una experiencia cultural que moldea la identidad desde los primeros años de vida.

En este sentido, Walsh (2009, 42) argumenta que “la interculturalidad en educación no puede limitarse al reconocimiento formal de la diversidad cultural: debe implicar una transformación de las relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que producen la jerarquización y la invisibilización de los conocimientos y prácticas de los pueblos subalternizados". Esta conceptualización de la interculturalidad crítica tiene implicaciones directas para el tema que se estudia. Los alimentos autóctonos venezolanos, particularmente aquellos asociados a las culturas indígenas y afrovenezolanas, han sido históricamente subalternizados frente a los productos de la cocina criolla urbana y, más recientemente, frente a los alimentos industrializados de origen transnacional. Incorporarlos con dignidad en el espacio de la educación inicial es, desde esta perspectiva, un acto de interculturalidad crítica: una afirmación de que esos alimentos, y las culturas que los produjeron, tienen un valor que merece ser reconocido y transmitido a las nuevas generaciones.

Asimismo, la noción de identidad agroalimentaria, que se desprende de los planteamientos de Walsh y de la tradición de la etnogastronomía latinoamericana,

refiere al conjunto de saberes, prácticas, memorias y significados que una comunidad construye en torno a sus alimentos propios. Esta identidad no es estática ni esencialista: se transforma, se negocia y se reinventa en el contacto con otras culturas y en respuesta a los cambios históricos. En Venezuela, la identidad agroalimentaria es especialmente rica y compleja, dado que resulta de la confluencia de tradiciones indígenas, africanas y europeas que han producido una gastronomía singular reconocida en el ámbito latinoamericano.

Desde esta perspectiva, el docente de educación inicial tiene la responsabilidad y la oportunidad de convertirse en un custodio activo de esta identidad agroalimentaria. No se trata de convertir el aula en un museo de costumbres pasadas, sino de hacer vivir esa identidad en las experiencias cotidianas del aprendizaje: en la preparación colectiva de un sancocho de tubérculos autóctonos, en la exploración sensorial de diferentes tipos de maíz y sus usos tradicionales, en las conversaciones con los abuelos sobre los alimentos de su infancia, en los proyectos de huerto escolar que conectan a los niños con el ciclo de la vida y la producción de alimentos locales. Estas experiencias no solo nutren el cuerpo del niño: nutren también su sentido de identidad, su curiosidad intelectual y su capacidad de asombro ante la riqueza del

El Currículo de Educación Inicial y la Integración de los Saberes Alimentarios

El Currículo Nacional Bolivariano de Venezuela, en su diseño para el nivel de educación inicial, propone una concepción del desarrollo infantil que integra las dimensiones cognitiva, afectiva, social, física y cultural. Los proyectos de aprendizaje, como estrategia metodológica privilegiada en este nivel, permiten articular diferentes áreas del conocimiento en torno a un tema de interés para los niños y las niñas. En este marco, los alimentos autóctonos ofrecen posibilidades pedagógicas extraordinariamente ricas para el diseño de proyectos que integren el desarrollo del lenguaje, el pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, la expresión artística y la formación de hábitos de vida saludable.

Al respecto, Tonucci (1990, 90) planteó, desde la perspectiva de la

pedagogía activa, que "el niño es un investigador natural que aprende fundamentalmente a través de la exploración directa del mundo que lo rodea". En su obra sobre la ciudad de los niños, argumentó que los entornos de aprendizaje más potentes son aquellos que ofrecen al niño la posibilidad de manipular, experimentar, transformar y reflexionar sobre objetos y situaciones concretas.

Trasladada al ámbito de la alimentación, esta perspectiva sugiere que los alimentos autóctonos venezolanos, con sus texturas variadas, sus colores llamativos, sus aromas intensos y sus historias culturales; son materiales pedagógicos privilegiados para el aprendizaje en educación inicial. Un niño que toca, huele, pela, tritura y mezcla alimentos está, al mismo tiempo, desarrollando su motricidad fina, enriqueciendo su vocabulario, construyendo conceptos matemáticos de cantidad y medida, y formando actitudes positivas hacia una alimentación variada y saludable.

La reflexión del autor conecta de manera natural con los aportes de Vygotski (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el rol del adulto como mediador del aprendizaje infantil. En el contexto de la alimentación en educación inicial, el docente que acompaña activamente la exploración del niño con los alimentos autóctonos, nombrando sus partes, contando historias sobre su origen, explicando cómo crecen, invitando a los niños a compartir sus experiencias familiares con esos alimentos; está cumpliendo una función de mediación que expande las posibilidades de aprendizaje del niño más allá de lo que podría alcanzar solo. La mediación pedagógica en torno a los alimentos autóctonos no es, por lo tanto, una actividad marginal o complementaria al currículo: puede y debe ser concebida como una de las estrategias centrales del proyecto educativo en el nivel inicial.

Metodología

El presente estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, que concibe la realidad como una construcción social de sentido, no reductible a datos cuantificables ni a relaciones causales unívocas. Desde esta perspectiva, el conocimiento es siempre situado, dialógico y orientado a la comprensión profunda

de los fenómenos en sus contextos específicos. El diseño adoptado fue documental hermenéutico, que Hurtado de Barrera (2010) define como aquel "orientado a la interpretación crítica y reflexiva de documentos, textos y fuentes de información sistematizadas, con el propósito de construir comprensiones nuevas sobre un problema de conocimiento". En este caso, el problema consiste en articular hermenéuticamente los campos del valor nutricional de los alimentos autóctonos venezolanos y su potencial pedagógico en educación inicial.

De este modo, la elección del enfoque hermenéutico responde a la naturaleza compleja e interdisciplinar del problema investigado. El análisis del valor nutricional de los alimentos autóctonos y de su potencial pedagógico en educación inicial requiere la integración de saberes provenientes de la nutrición, la etnobotánica, la pedagogía, la psicología del desarrollo y los estudios interculturales. Esta integración no pudo realizarse de manera mecánica o aditiva: requiere un proceso interpretativo que identifique las convergencias, tensiones y complementariedades entre los diferentes marcos teóricos y que los ponga al servicio de una comprensión unificada del problema. La hermenéutica, como metodología filosófica y científica, ofrece precisamente esa capacidad: permite leer los textos en relación, no de manera aislada, y construir sentidos nuevos a partir del diálogo entre autores, tradiciones y perspectivas. Al respecto., Gadamer (1975) concibió la comprensión hermenéutica como

> Un proceso circular en el que el intérprete y el texto se encuentran en un diálogo productivo: el intérprete trae sus prejuicios y horizontes de comprensión, el texto los desafía y amplía, y de ese encuentro surge una comprensión nueva que no es ni la del intérprete original ni la del texto aislado, sino el resultado de su fusión de horizontes.

En este estudio, ese diálogo ocurre entre las fuentes revisadas, el contexto venezolano de educación inicial y la pregunta de investigación que orienta el análisis.

El corpus bibliográfico fue seleccionado conforme a los siguientes criterios: pertinencia directa con las categorías de análisis (valor nutricional de alimentos autóctonos, desarrollo infantil, pedagogía del aprendizaje, educación

intercultural); reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos disciplinares; diversidad de disciplinas y tradiciones teóricas para garantizar una lectura pluridisciplinar del problema; y actualidad y vigencia de los planteamientos en el contexto latinoamericano y venezolano. Se seleccionaron textos de autores como Bengoa, Morales Sabino, la FAO y la OPS, Ausubel, Freire, Walsh, Vygotski, Tonucci y Contreras y Gracia, entre otros, a los que se sumaron documentos institucionales y estudios etnobotánicos sobre el territorio venezolano.

El procedimiento de análisis siguió las fases del círculo hermenéutico propuestas por Ricoeur (1995): una lectura inicial de comprensión global de cada texto, que permitió captar el sentido general de los planteamientos del autor; una fase de análisis detallado de los argumentos centrales, en la que se identificaron los conceptos clave y las relaciones internas del texto; y una fase de apropiación interpretativa, en la que los planteamientos de cada autor fueron recontextualizados en función del problema de investigación y puestos en diálogo con los aportes de los demás autores del corpus. Los resultados de este proceso se organizaron en categorías temáticas que articulan las variables del estudio y dan respuesta al objetivo planteado.

Resultados

Convergencia entre Patrimonio Alimentario y Necesidades Nutricionales de la Primera Infancia: El análisis hermenéutico del corpus bibliográfico revela una convergencia significativa entre el perfil nutricional de los principales alimentos autóctonos venezolanos y los requerimientos nutricionales documentados para niños y niñas en edad de educación inicial. La yuca, el maíz, el plátano, la batata, el ocumo y diversas leguminosas tropicales ofrecen, en conjunto, los macronutrientes y micronutrientes esenciales para el desarrollo físico y cognitivo en la primera infancia: carbohidratos complejos de digestión gradual, proteínas complementarias de alta biodisponibilidad, vitaminas liposolubles e hidrosolubles y minerales críticos como el hierro, el zinc y el calcio. Este hallazgo cuestiona el supuesto, frecuentemente implícito en las

políticas de alimentación escolar venezolana, de que los productos industrializados o importados son superiores nutricionalmente a los alimentos locales.

Los Alimentos Autóctonos como Mediadores del Aprendizaje Significativo: La articulación hermenéutica de los planteamientos de Ausubel, Vygotski y Tonucci pone de manifiesto que los alimentos autóctonos venezolanos poseen un potencial pedagógico que trasciende la dimensión nutricional. Su cercanía a la experiencia familiar y comunitaria del niño los convierte en objetos de conocimiento privilegiados para el aprendizaje significativo en educación inicial. Asimismo, su riqueza sensorial, texturas, colores, aromas, sabores; los hace especialmente adecuados para el aprendizaje exploratorio y activo que caracteriza la metodología de proyectos en este nivel educativo. Este hallazgo sugiere que la integración de los alimentos autóctonos en el currículo de educación inicial no solo mejora la nutrición de los niños: potencia simultáneamente su desarrollo cognitivo, lingüístico y sensoriomotriz.

La Alimentación como Vehículo de Identidad Cultural e Interculturalidad Crítica: La revisión de los planteamientos de Walsh, Contreras y Gracia, y Freire evidencia que los alimentos autóctonos venezolanos son, al mismo tiempo, objetos nutricionales y vehículos de identidad cultural. Su incorporación en el espacio de la educación inicial implica el reconocimiento explícito de los saberes y prácticas de las comunidades indígenas, afrovenezolanas y campesinas que los produjeron y los transmitieron a lo largo de generaciones. Este reconocimiento constituye, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, una condición necesaria para una educación inicial genuinamente inclusiva y equitativa. El hallazgo apunta a la necesidad de que los proyectos de aprendizaje en educación inicial incorporen no solo los alimentos, sino los saberes, historias y prácticas culturales que los rodean.

La Escasez como Oportunidad de Resignificación Pedagógica: Un hallazgo que emerge de manera transversal en el análisis bibliográfico es que la crisis alimentaria venezolana, lejos de ser únicamente un obstáculo para la

educación inicial, puede interpretarse hermenéuticamente como una oportunidad para la resignificación pedagógica del patrimonio agroalimentario local. La dificultad de acceso a productos alimenticios industrializados e importados ha impulsado, en muchas comunidades venezolanas, un redescubrimiento de los alimentos autóctonos como fuente de nutrición accesible y confiable. La escuela de educación inicial puede capitalizar esta tendencia al convertirse en un espacio que acompaña y orienta ese redescubrimiento con rigor nutricional y profundidad pedagógica.

Déficit de Formación Docente en Nutrición y Cultura Alimentaria Local: El análisis documental revela, asimismo, un déficit significativo en la formación de los docentes de educación inicial venezolanos en materia de nutrición infantil y cultura alimentaria local. Los programas de formación docente revisados no incorporan de manera sistemática contenidos sobre el valor nutricional de los alimentos autóctonos venezolanos ni estrategias pedagógicas para su integración en el currículo de educación inicial. Este hallazgo representa un obstáculo importante para la implementación efectiva de las propuestas que se derivan del estudio y apunta a la necesidad de reformar los diseños curriculares de formación docente en el nivel inicial.

Discusión

Los hallazgos del análisis hermenéutico invitan a una reflexión que articula las dimensiones nutricional, pedagógica y cultural del problema en una perspectiva integrada. La convergencia entre los planteamientos de Bengoa y la FAO sobre el valor nutricional de los alimentos locales, y los de Ausubel y Vygotski sobre el aprendizaje significativo y la mediación pedagógica, permite formular una propuesta que va más allá de la simple recomendación de incorporar alimentos autóctonos en la dieta escolar. Lo que el análisis sugiere es la necesidad de construir una pedagogía de la alimentación autóctona que integre, de manera coherente y reflexiva, el rigor nutricional, la profundidad cultural y la eficacia pedagógica. Esta propuesta encuentra en la perspectiva intercultural de Walsh un horizonte normativo que le otorga pleno sentido político y social. Si la

incorporación de los alimentos autóctonos en educación inicial se realiza únicamente como estrategia de bajo costo para enfrentar la crisis nutricional, sin el reconocimiento explícito de los saberes culturales que los rodean, se corre el riesgo de reducir el patrimonio agroalimentario venezolano a una mera alternativa de emergencia, desprovista de dignidad y significado. La interculturalidad crítica exige, en cambio, que esa incorporación se realice con respeto, con intencionalidad y con la convicción de que los saberes de los pueblos originarios y campesinos tienen un valor propio que la escuela debe honrar.

En el mismo sentido, la tensión entre los planteamientos de Freire sobre la educación liberadora y los de Tonucci sobre el aprendizaje activo y exploratorio se resuelve, en el análisis de este estudio, en una síntesis productiva: la mejor educación nutricional en educación inicial es aquella que parte de la experiencia vivida del niño, que reconoce y valora los saberes alimentarios de su familia y comunidad, y que desde ese punto de partida abre horizontes nuevos de conocimiento y de práctica. No se trata de enseñar nutrición como una asignatura abstracta, sino de hacer de la alimentación cotidiana una experiencia reflexiva, placentera y culturalmente rica.

Por otro lado, el déficit de formación docente identificado en el análisis plantea un desafío que no puede ser ignorado. Los mejores fundamentos teóricos y las mejores intenciones curriculares son insuficientes si los docentes que deben implementarlos no cuentan con el conocimiento ni con las herramientas pedagógicas necesarias. En este punto, la investigación converge con los planteamientos de Bisquerra (2003) sobre la formación docente como condición necesaria para cualquier innovación pedagógica: antes de reformar el currículo, es indispensable reformar la formación de quienes lo implementan.

Conclusiones

El presente artículo ha analizado hermenéuticamente el valor nutricional y el potencial pedagógico de los alimentos autóctonos venezolanos como recurso para la alimentación infantil en educación inicial. A lo largo del desarrollo teórico y del análisis documental, han emergido conclusiones que permiten responder al

objetivo planteado y abrir nuevas líneas de reflexión e investigación.

En primer lugar, la investigación confirma que los alimentos autóctonos venezolanos poseen un valor nutricional documentado que los convierte en recursos idóneos para la alimentación de los niños y niñas en educación inicial. La yuca, el maíz, el plátano, la batata, el ocumo y diversas leguminosas tropicales ofrecen un perfil de nutrientes que cubre los requerimientos esenciales del desarrollo infantil en los primeros años de vida. Esta constatación tiene implicaciones concretas para las políticas de alimentación escolar en Venezuela: la búsqueda de soluciones nutritivas accesibles y culturalmente pertinentes no debe mirar hacia afuera, sino hacia la riqueza agroalimentaria que el propio territorio venezolano ofrece.

En segundo lugar, el estudio concluye que los alimentos autóctonos venezolanos poseen un potencial pedagógico que va más allá de su función nutritiva. Su vinculación con la experiencia familiar y comunitaria del niño los convierte en objetos de aprendizaje significativo particularmente poderosos para el nivel inicial. Un currículo que los incorpore de manera sistemática y reflexiva puede fortalecer simultáneamente el desarrollo cognitivo, lingüístico, sensoriomotriz y afectivo del niño, mientras lo vincula con su herencia cultural y le transmite actitudes positivas hacia una alimentación saludable y diversa.

En tercer lugar, la investigación evidencia que la incorporación de los alimentos autóctonos en la educación inicial es, al mismo tiempo, un acto pedagógico y un acto político-cultural. Reconocer el valor de los alimentos originarios del territorio venezolano en el espacio escolar es afirmar la dignidad de los saberes y prácticas de las comunidades que los produjeron, y contribuir a la formación de una identidad cultural infantil sólida, abierta y orgullosa de su patrimonio.

En cuarto lugar, el estudio señala la necesidad urgente de reformar la formación docente en educación inicial para incorporar, de manera sistemática y profunda, contenidos sobre nutrición infantil, cultura alimentaria local y estrategias pedagógicas vinculadas a la alimentación autóctona. Sin una formación

docente adecuada, las mejores propuestas curriculares corren el riesgo de quedarse en el papel.

Finalmente, el artículo abre líneas de investigación que podrían enriquecer y continuar el trabajo iniciado: estudios de caso sobre experiencias de integración de alimentos autóctonos en proyectos de aprendizaje en educación inicial venezolana; investigaciones participativas con comunidades indígenas y campesinas sobre sus saberes agroalimentarios y su pertinencia pedagógica; análisis de políticas públicas de alimentación escolar desde la perspectiva de la soberanía alimentaria y la interculturalidad; y elaboraciones teóricas sobre la pedagogía de la alimentación autóctona como campo emergente de la educación inicial en Venezuela y América Latina.

Referencias

Ausubel, David. 1983. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Bengoa, José María. 2000. *La nutrición en América Latina: historia y perspectivas.* Caracas: Fundación Cavendes.

Bisquerra, Rafael. 2003. "Educación emocional y competencias básicas para la vida." *Revista de Investigación Educativa* 21 (1): 7–43.

Contreras, Jesús, y Mabel Gracia. 2005. *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas.* Barcelona: Ariel.

FAO y OPS. 2017. *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe.* Santiago: FAO.

Freire, Paulo. 1968. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1975. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2010. *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia.* Caracas: Sypal.

Morales Sabino, Ana Teresa. 2011. *Alimentos venezolanos: composición y valor nutricional.* Caracas: CANIA.

Pittier, Henri. 1926. *Manual de las plantas usuales de Venezuela.* Caracas: Litografía del Comercio.

Ricoeur, Paul. 1995. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI.

Tonucci, Francesco. 1990. *Con ojos de niño.* Barcelona: Barcanova.

UNICEF Venezuela. 2019. *Informe sobre la situación de los derechos de la infancia en Venezuela.* Caracas: UNICEF.

Vygotski, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Pedagógicas Orientadas a la Participación Protagónica de Padres y Representantes para el Fortalecimiento del Rendimiento Estudiantil

Autores: Licenciada Karina Yerimar Márquez Pérez
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: marquezyerimar00@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9583-3040
Bachiller Alexandra Daniela Molina Benítez
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: danielamolinabenitez13@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2942-3138

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada**: Formación Integral para el desarrollo educativo. **Eje Temático**: Didáctica e Investigación.
Como citar este artículo: Karina Yerimar Márquez Pérez y Alexandra Daniela Molina Benítez "Estrategias Pedagógicas Orientadas a la Participación Protagónica de Padres y Representantes para el Fortalecimiento del Rendimiento Estudiantil" (2026), (1,18)

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general proponer estrategias pedagógicas orientadas a la participación protagónica de los padres y representantes, para el fortalecimiento del rendimiento académico en estudiantes de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", en Calabozo, Estado Guárico. Teóricamente, se fundamentó en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987) y directrices del MPPE. Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo proyecto factible apoyado en diseño de campo descriptivo, asociado a la línea Educación para el Desarrollo de la Comunidad. La población censal integró dieciséis (16) adultos (un docente y quince representantes), incorporando el rendimiento de nueve (09) alumnos mediante análisis documental. Para recolectar los datos se aplicó la encuesta con dos cuestionarios dicotómicos (19 ítems para el docente y 12 para representantes). La validez se determinó por juicio de tres expertos y la confiabilidad mediante el coeficiente Kuder-Richardson (KR20). Los datos se procesaron con estadística descriptiva de frecuencias absolutas y porcentuales. Los resultados del diagnóstico evidenciaron barreras temporales en las familias, ausencia de herramientas tecnológicas innovadoras en los docentes y un consecuente rezago cognitivo en lectoescritura y cálculo en los estudiantes. Estos nudos críticos justificaron el diseño de la propuesta pedagógica orientada a consolidar un modelo operativo viable que dinamice la integración familiar y la excelencia formativa en el hecho educativo.

Descriptores*:* Estrategias pedagógicas, Participación protagónica, Rendimiento estudiantil, Educación primaria.

Referencias Biográficas*:* *Karina Yerimar Márquez Pérez*, venezolana, Licenciada en Contaduría Pública egresada de la Universidad Panamericana de Puerto "UNIPAP". *Alexandra Daniela Molina Benítez*, venezolana, Bachiller en Ciencias egresada del "Complejo Educativo Alejandro Humboldt".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Pedagogical Strategies Focused on The Active Participation of Parents and Guardians to Strengthen Student Performance

Authors: Karina Yerimar Márquez Pérez (Licentiate)
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: marquezyerimar00@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-9583-3040
Alexandra Daniela Molina Benítez (High School Graduate)
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: danielamolinabenitez13@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0003-2942-3138

How to cite this article: Karina Yerimar Márquez Pérez and Alexandra Daniela Molina Benítez "Pedagogical Strategies Oriented to the Protagonist Participation of Parents and Representatives for the Strengthening of Student Performance" (2026), (1,18)

Core Research Line: State, Society, and Development. **Associated Line:** Comprehensive Education for Educational Development. **Thematic Area:** Didactics and Research.

ABSTRACT

The general objective of this research was to propose pedagogical strategies focused on the active participation of parents and guardians to strengthen the academic performance of third-grade students at the "Carlos Segundo Madera" Elementary School in Calabozo, Guárico State. Theoretically, it was based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1987) and guidelines from the Ministry of Popular Power for Education (MPPE). Methodologically, it was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach, and was a feasible project supported by a descriptive field design, associated with the Education for Community Development line of research. The census population consisted of sixteen (16) adults (one teacher and fifteen parents/guardians), incorporating the performance of nine (9) students through document analysis. Data was collected using a survey with two dichotomous questionnaires (19 items for the teacher and 12 for parents/guardians). Validity was determined by the judgment of three experts, and reliability was established using the Kuder-Richardson (KR20) coefficient. The data were processed using descriptive statistics of absolute and percentage frequencies. The diagnostic results revealed time constraints for families, a lack of innovative technological tools for teachers, and a consequent cognitive lag in reading, writing, and math skills among students. These critical issues justified the design of the pedagogical proposal aimed at consolidating a viable operational model that fosters family integration and educational excellence.

Descriptors: Pedagogical strategies, Active participation, Student performance, Primary education.

Biographical Information: Karina Yerimar Márquez Pérez, Venezuelan, holds a degree in Public Accounting from the Universidad Panamericana de Puerto (UNIPAP). Alexandra Daniela Molina Benítez, Venezuelan, holds a high school diploma in Science from the Complejo Educativo Alejandro Humboldt.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La participación es hoy un tema de gran interés para las organizaciones de una comunidad Educativa, donde las instituciones públicas o privada, son el medio de formación para el logro de conocimientos de los ciudadanos de una nación. Por lo tanto, se considera que la escuela y la comunidad sean articuladas con el fin, de general progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello, que la Educación está haciendo esfuerzos por generar un avance en la calidad educativa, ya que esta les permite a los alumnos trasformar una actitud positiva a los cambios y trasformaciones que surge en una sociedad.

Es por ello, Sánchez (2002, 43) considera que "la integración de los padres en los ambientes de clases es una base de respaldo para que el estudiante obtenga mejor progreso en el rendimiento estudiantil, por lo que se considera que la participación de los representantes en la educación de los hijos es muy importante". Esta premisa resalta la necesidad de consolidar un binomio armónico entre el hogar y el aula, donde el acompañamiento familiar actúe como un elemento catalizador del éxito académico del educando.

Esto implica que la presencia de los padres ejerce una influencia positiva en la mejora de los resultados escolares. De igual forma, en Venezuela sucede en las escuelas con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) que necesita de la familia y comunidad para su planificación y ejecución. Por lo tanto, es considerado, a los padres que faciliten ese contacto tan vital con el docente, surgiendo las iniciativas para proponer alternativas de solución a los problemas de estudio con el estudiante. Es allí donde entra el maestro como facilitador en la comunicación, programando un ambiente de confianza con el representante.

Por lo que se convierte en una fortaleza de cohesión social, creando un ambiente de apoyo y colaboración entre todos los miembros de la comunidad. Dentro de este marco, el rendimiento estudiantil en las instituciones educativas también es producto de una variedad de factores emocionales, cognitivos y sociales que interactúan entre sí durante el proceso de aprendizaje. Sobre la base de estos planteamientos, Márquez

(2013, 65) sostiene que los niños aprenden a partir de sus propias experiencias, su motivación y el nivel de empatía con el docente. El autor señala que "la preocupación del estudiante, la percepción y evaluación y la confianza en el docente son factores que afectan el aprendizaje en el salón de clase".

Por consiguiente, es factible que las calificaciones cuantitativas no siempre reflejen con fidelidad el conocimiento real del estudiante ni el impacto de estos elementos en sus asignaciones escolares. En este sentido, es necesario que el estudiante tenga un estudio eficaz donde implique los diversos cambios cognitivos, biológicos, sociales y sobre todo emocionales, demostrando desinterés en las actividades educativas, pues constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad en cualquier nivel académico. Principio que se halla tipificado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 77), la cual reconoce en su Artículo 102 que "la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria".

Por otra parte, la Escuela Rural "Carlos Segundo Madera", ubicada en la comunidad de Soroco en Calabozo, Estado Guárico, no escapa de la realidad descrita. Mediante una observación directa no participante realizada por las investigadoras en el aula de tercer grado durante el lapso de una semana, así como en diversas actividades institucionales, se pudo detectar que la mayoría de los padres y representantes muestran un marcado desinterés por el rendimiento académico de sus representados. Esta situación se evidencia de forma concreta durante las jornadas de entrega de boletas, caracterizadas por una inasistencia mayoritaria; asimismo, se refleja en el constante incumplimiento de los deberes escolares asignados para el hogar, detectándose que los estudiantes retornan al aula con las actividades pendientes y sin el debido acompañamiento familiar.

Además, los padres de familia se dirigen a la institución solo cuando llegan ayuda de alimento o diferentes beneficios humanitarios de diferente índole religioso o empresas locales. En conversación con tres (03) representantes, ellos comentaron que no cuentan con los recursos económicos pertinentes, además, trabajan una extensa

jornada diaria, lo cual les impide acudir a las actividades escolares que establece dicha institución.

No obstante, la falta de integración de los padres y representante en el proceso de estudio de sus hijos, han ocasionado que los estudiantes se sientan solos, desmotivados y despreocupados de sus actividades provocando desinterés por el conocimiento, teniendo como resultado el bajo rendimiento académico. Los padres acuden para dejar a sus hijos en la escuela y son pocos los que se acercan para puntualizar situaciones que suceden en el aula.

De esta problemática presentada surge el siguiente *objetivo general*: Proponer estrategias pedagógicas orientadas a la participación protagónica de padres y representantes para el fortalecimiento del rendimiento estudiantil en estudiantes de 3er grado en la Escuela Básica Rural “Carlos Segundo Madera”, en Calabozo, Estado Guárico.

La necesidad imperante de consolidar de manera efectiva el vínculo entre la institución escolar, el núcleo familiar y el entorno comunitario constituye el motor fundamental del presente estudio, el cual concibe la educación como un proceso social compartido y corresponsable. En la Educación Primaria —y específicamente en el tercer grado— la acción participativa de los padres y representantes no representa un factor aislado o secundario, sino un pilar estratégico indispensable para asegurar tanto el desarrollo integral del educando como la sostenibilidad de su rendimiento académico. Por consiguiente, esta investigación se justifica plenamente por su viabilidad para generar transformaciones significativas desde diversas dimensiones institucionales y socioeducativas.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio aborda la esencia misma del hecho educativo. La literatura científica evidencia con regularidad que el acompañamiento familiar incide de forma directa en el desempeño escolar, incrementando los niveles de motivación y generando actitudes favorables hacia los procesos de aprendizaje; por tal razón, esta investigación no se limita a un diagnóstico plano del fenómeno, sino que asume el reto de diseñar un conjunto de estrategias pedagógicas capaces de

transformar la actuación de los representantes, transitando de una recepción pasiva de información hacia una gestión protagónica y corresponsable.

Bajo esta línea de pensamiento, la justificación formativa cobra fuerza al entender que, mediante la orientación oportuna a los padres para guiar el estudio en el hogar —estableciendo hábitos de lectura, organizando el tiempo de estudio y supervisando las asignaciones— se construye un continuo pedagógico que expande la acción del aula hacia el contexto residencial. Para el estudiante de tercer grado, quien se encuentra en una etapa crucial para la consolidación de la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático, esta sinergia se convierte en el factor determinante para prevenir el rezago escolar, aportando al mismo tiempo herramientas prácticas que el docente puede incorporar en su planificación para orientar a las familias. Esta investigación se enfoca en la línea de investigación Desarrollo Comunitario.

Metodología

El marco metodológico de una investigación constituye la instancia donde se operacionalizan los aspectos procedimentales, técnicos y administrativos indispensables para dar respuesta fidedigna a los objetivos planteados. En este apartado se delimita el camino sistemático seguido por las investigadoras para abordar la realidad del objeto de estudio.

En este sentido, la presente investigación se fundamentó conceptualmente en la noción de paradigma de investigación cuantitativa. Esto tiene como finalidad diagnosticar y medir con precisión las barreras existentes y las estrategias docentes, describiendo de manera fidedigna el grado de participación de los padres y representantes en el hecho educativo.

Con el propósito de establecer el procedimiento idóneo para el desarrollo de este estudio, resulta indispensable precisar el tipo y el nivel de la investigación que guían el accionar de las autoras. De acuerdo con este planteamiento, la investigación se ubicó bajo el nivel descriptivo, que según (Arias, 2012a, 24), “consiste en la

caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento".

Asimismo, el tipo de investigación fue de campo ya que consistió en la recolección de los datos necesarios en la realidad empírica para diagnosticar el problema en cuestión y determinar cómo la propuesta diseñada puede ayudar a solucionarlo o, en su defecto, minimizar su gravedad. De allí que esta investigación se enfocó con rigurosidad en diseñar una propuesta pedagógica basada en la participación protagónica de los padres y representantes, orientada al fortalecimiento del rendimiento académico en los estudiantes de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", en la ciudad de Calabozo, Estado Guárico.

De este modo, el diseño de la investigación constituyó la estrategia general que adoptaron las investigadoras para responder al problema planteado y orientar la recolección de los datos empíricos. En atención a los objetivos definidos en este estudio, la estructura procedimental se fundamentó en un diseño no experimental, apoyado simultáneamente en una investigación de campo.

Por otra parte, para efectos de la presente investigación, la población estuvo estructurada por dos estratos definidos en atención a los objetivos del diagnóstico: el personal docente y los padres y representantes de los alumnos de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", ubicada en la ciudad de Calabozo, Estado Guárico. Cabe destacar que el estrato estudiantil (compuesto por 9 estudiantes) se considera exclusivamente para el análisis documental de su rendimiento académico, siendo los adultos (padres y maestros) los sujetos informantes directos. Por consiguiente, se tomó el cien por ciento (100%) de la población disponible, quedando la muestra censal constituida por la totalidad de los dieciséis (16) sujetos institucionales vinculados de manera directa con las variables de estudio (un docente y quince padres y representantes).

En correspondencia con el paradigma positivista y el diseño de campo asumido, se seleccionó en primer lugar la técnica de la Encuesta. En cuanto a los Instrumentos

de Recolección, y en estricta correspondencia con las técnicas seleccionadas, se diseñaron y estructuraron los siguientes soportes:

Cuestionarios Cuantitativos: Se estructuraron dos (02) cuestionarios bajo un formato de tipo Dicotómico, con opciones de respuesta cerradas (Sí y No). El primer cuestionario (A) estuvo dirigido a los padres y representantes, conformado por doce (12) ítems orientados a identificar las barreras familiares e institucionales. El segundo cuestionario (B) se diseñó para el personal docente, compuesto por diecinueve (19) ítems formulados para examinar las estrategias pedagógicas de integración utilizadas en el aula. Ambos instrumentos suman el total de treinta y un (31) ítems establecidos en la matriz de variables.

Matriz de Análisis Documental: Consistió en una ficha técnica de registro empleada para vaciar los promedios y datos cuali-cuantitativos del rendimiento académico de los nueve (09) estudiantes, extraídos directamente de las boletas oficiales del lapso.

En este sentido, se empleó la validez de contenido a través de la técnica de Juicio de Expertos. Para ello, se seleccionó un panel integrado por tres (03) especialistas: un (1) Metodólogo, un (1) Orientador Educativo y un (1) Docente Especialista. A dicho comité se le hizo entrega de los borradores de los cuestionarios, la matriz de operacionalización de variables y los formatos de validación individuales. Los expertos evaluaron cada uno de los treinta y uno (31) ítems bajo los criterios de claridad, congruencia y pertinencia, incorporando las sugerencias necesarias antes de emitir la aprobación definitiva para su aplicación.

En este orden, la confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de un instrumento; es decir, la capacidad de producir resultados idénticos al ser aplicado repetidas veces a los mismos sujetos bajo condiciones similares. En virtud de que los cuestionarios diseñados para los docentes y representantes poseen una estructura de opciones de respuesta cerradas y dicotómicas (Sí / No), se determinó que el coeficiente estadístico idóneo para medir la consistencia interna es la Fórmula de Kuder-Richardson (KR20). Previo a la aplicación definitiva, los instrumentos se

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

administraron a un grupo piloto con características homólogas a la población objeto de estudio. La ecuación matemática empleada se expresa formalmente de la siguiente manera:

$$KR20 = (K / (K - 1)) * (1 - (\sum p * q / St^2))$$

Dónde:

KR20 = Coeficiente de confiabilidad de la prueba completa.

K = Número total de ítems que contiene el instrumento (K = 18).

p = Proporción de respuestas afirmativas (“Sí”) en cada ítem.

q = Proporción de respuestas negativas (“No”) en cada ítem (q = 1 - p).

Σ (p * q) = Sumatoria de las varianzas individuales de los ítems.

St^2 = Varianza total de los puntajes del instrumento.

El resultado de este coeficiente estadístico oscila entre 0 y 1.00, donde un valor cercano a la unidad representa un nivel óptimo de consistencia. Para interpretar los valores obtenidos en la prueba piloto, se adoptó la escala estandarizada de Ruiz Bolívar (2002).

En correspondencia con el enfoque cuantitativo, se aplicó un análisis estadístico descriptivo. Como bien apunta Arias (2012b, 32), “en este tipo de operaciones los datos se presentan de forma numérica a través de un conjunto de cuadros, tablas y medidas de tendencia”. En consecuencia, el procesamiento de las respuestas de los dieciséis (16) sujetos de la población censal se realizó mediante el cálculo de frecuencias absolutas y porcentuales por cada ítem. Los resultados estadísticos se tabularon en cuadros de distribución de frecuencias y se representaron gráficamente mediante diagramas de barras o sectores circulares, permitiendo contrastar los datos empíricos con el marco teórico para justificar plenamente el diseño de la propuesta pedagógica final.

Resultados

El presente apartado tiene como propósito fundamental exponer de manera sistemática, rigurosa y ordenada los resultados obtenidos tras la aplicación de los

instrumentos de recolección de información dirigidos a los sujetos informantes de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera". Este proceso de vaciado y tabulación permitió transformar los datos brutos recolectados en el trabajo de campo en información con alto valor científico y pedagógico. Al respecto, (Arias, 2012c, 36) señala que el análisis de datos consiste en encauzar la información de manera que se puedan extraer conclusiones válidas en función de las variables e hipótesis planteadas de antemano. En este sentido, la presentación se realiza a través de matrices de distribución de frecuencias y representaciones gráficas que condensan las tendencias de las medias porcentuales evaluadas.

Bajo esta perspectiva cuantitativa y descriptiva, cada gráfico y tabla analítica se constituye en el soporte empírico que revela las realidades socioeducativas e institucionales del entorno objeto de estudio. La lectura de estos resultados no se limita a un mero ejercicio numérico, sino que trasciende hacia una interpretación reflexiva donde las voces de los docentes y los padres y representantes se confrontan con los antecedentes de la investigación. De este modo, la triangulación de la información recabada permite clarificar los nudos críticos que afectan la relación entre el hogar y la institución escolar, sirviendo como base fáctica insustituible para comprender la dinámica del rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado.

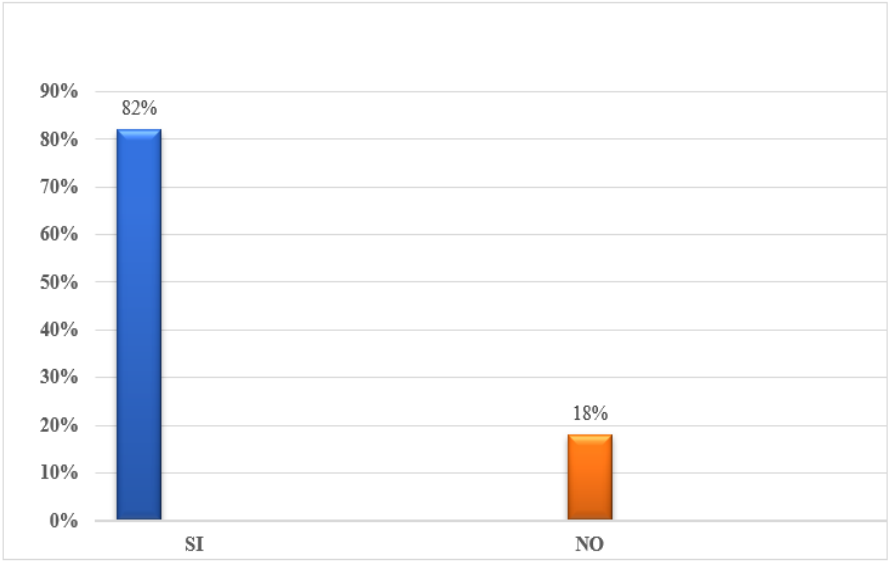


Gráfico 1. Distribución de Frecuencia y Porcentaje. Variable: Barreras que Limitan la Participación Parental. **Fuente:** Molina, Márquez (2026)

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de los datos recolectados para la variable "Barreras que limitan la participación parental", inmersa en la dimensión "Tipos de barreras" y cuyos valores promedio se encuentran representados gráficamente en el Gráfico Nro. 1. En líneas generales, se evidencia una tendencia significativa con una media del 82% de los sujetos encuestados, quienes manifiestan que factores del entorno directo actúan como limitantes institucionales, familiares y temporales en la dinámica escolar. Entre los elementos más críticos reportados por la totalidad de los padres (100% de frecuencia en sus respectivos ítems), resaltan la limitación del tiempo por compromisos laborales, la rigidez en los horarios escolares, los canales informativos poco claros y la necesidad sentida de recibir talleres de capacitación pedagógica. Asimismo, un 47% de los representantes reconoció que su propio nivel educativo restringe la capacidad de orientar las tareas escolares en el hogar.

Por otra parte, la media marginal del 18% de las respuestas se inclinó hacia la opción negativa, denotando un grupo de representantes que no percibe la motivación o las condiciones de transporte como obstáculos absolutos. Estos resultados encuentran un sólido sustento teórico en los postulados de Dempsey y Sandler (1997, 12), quienes señalan "que el involucramiento familiar está condicionado por factores de índole personal, social y contextual".

Desde esta perspectiva, la presencia de barreras organizacionales u horarias disminuye las oportunidades reales de coadyuvar en la dinámica educativa. No obstante, los mismos autores argumentan que estas condiciones no son determinantes absolutas; cuando la institución educativa promueve invitaciones claras, ambientes accesibles y estrategias inclusivas, los padres tienden a derribar la apatía y a involucrarse activamente. En consecuencia, los hallazgos demuestran que, si bien existen limitaciones reales en las familias de la Escuela Básica "Carlos Segundo

Madera", se hace imperativo fortalecer las acciones institucionales que mitiguen dichas barreras a través de una propuesta de integración viable.

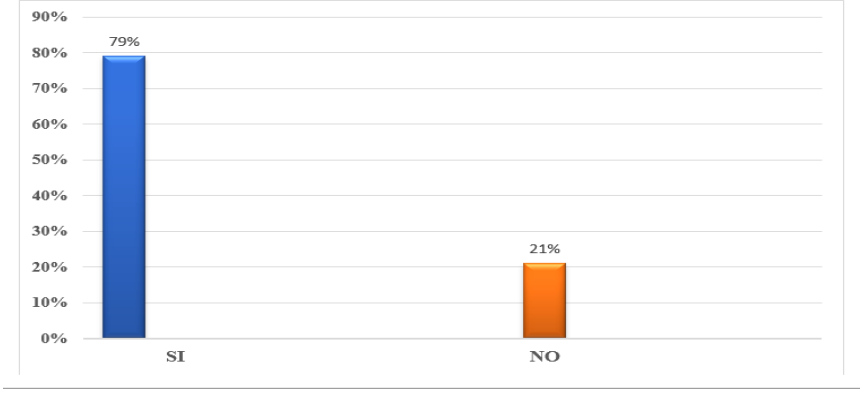


Gráfico 2. Distribución de Frecuencia y Porcentaje. Variable: Estrategias Pedagógicas
Fuente: Molina, Márquez (2026).

Dentro de este orden de ideas, en lo concerniente al Gráfico Nro. 2, se exponen los resultados porcentuales consolidados de la variable "Estrategias Pedagógicas", adscrita a la dimensión "Tipos de estrategias pedagógicas". Los datos demuestran que el 79% de la media general de las respuestas afirma que el personal docente implementa de manera activa diversas herramientas de mediación formativa, comunicativa y social para propiciar el encuentro con las familias.

De acuerdo con las frecuencias observadas en la tabla de datos, el personal docente aplica de forma unánime (100%) estrategias tradicionales de carácter oral y escrito, tales como reuniones de retroalimentación, narración de historias, circulares informativas, carteleras, proyectos científicos familiares y visitas domiciliarias planificadas. En contraposición, un promedio del 21% de las respuestas reflejó la ausencia de ciertas modalidades de interacción, focalizándose principalmente en la dimensión tecnológica.

Específicamente, se constató que el 100% de los docentes no utiliza herramientas audiovisuales de corte innovador como videos educativos, presentaciones multimedia o un portal web institucional para diversificar el acompañamiento pedagógico. Esta

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

realidad se analiza a la luz de los aportes de Epstein (2011, 51), quien plantea que "la participación de la familia y la diversificación de estrategias por parte del docente son pilares angulares para el éxito escolar".

Si bien las acciones presenciales tradicionales resultan sumamente efectivas, el autor advierte que la participación debe ser heterogénea y adaptarse a los nuevos canales de comunicación para maximizar su impacto en la sociedad contemporánea. Los resultados demuestran la necesidad apremiante de incorporar medios innovadores y dinámicas lúdicas o tecnológicas que superen la brecha comunicativa actual, justificando plenamente el diseño de la propuesta pedagógica orientada a optimizar el rendimiento académico estudiantil.

A continuación, se procede a examinar la variable "Rendimiento Académico", cuyo diagnóstico se fundamentó en la técnica de revisión documental mediante una matriz de análisis aplicada directamente a los registros oficiales de evaluación y boletas del estrato estudiantil de tercer grado. Al ser una variable evaluada de forma institucional, su abordaje no responde a la aplicación de ítems directos, sino a la interpretación descriptiva de los niveles de logro cognitivo, procedimental y de hábitos en las áreas fundamentales del aprendizaje. Este análisis se sustenta teóricamente en los planteamientos de Hattie (2009), quien define el rendimiento académico como el nivel de logro alcanzado por el estudiante evidenciado a través de sus competencias y evaluaciones escolares, enfatizando que el éxito cognitivo es el resultado multifactorial donde la retroalimentación del entorno escolar y familiar juega un rol sinérgico y determinante.

Cuadro 1. Resultados de la Matriz de Análisis Documental de la Variable: Rendimiento Académico. Dimensión: Logros de Aprendizaje (Corte: Primer y Segundo Momento Pedagógico).

Áreas de Aprendizaje / Competencias Evaluadas	Competencia Consolidada (Literales A – B) Frecuencia (F) /Porcentaje (%)	Competencia en Proceso / Debilidades (Literales C – D) Frecuencia (F) / Porcentaje (%)	Total, Estudiantes (Muestra)
Lenguaje y Comunicación: *Fluidez lectora, comprensión de textos y escritura cursiva legible.*	3 (33,3%)	6 (66,7%)	9 (100%)
Matemática y Ciencias: *Dominio de operaciones básicas (adición, sustracción), resolución de problemas y noción de cálculo.*	2 (22,2%)	7 (77,8%)	9 (100%)

Fuente: Matriz de Análisis Documental aplicada a los Registros de Evaluación del Docente de Aula (2026).

De acuerdo con los datos empíricos condensados en el Cuadro 6, producto de la revisión exhaustiva de los registros pedagógicos de los nueve (09) estudiantes de la muestra, se evidencia una realidad académica que amerita una intervención pedagógica inmediata. En el área de Lenguaje y Comunicación, un alarmante 66,7% de los alumnos se ubica en los niveles de proceso o debilidad (literales C y D), manifestando dificultades en la comprensión de textos descriptivos, debilidades en la fluidez lectora y desatención en las reglas ortográficas básicas. Solo un 33,3% demuestra competencias consolidadas acordes al tercer grado de educación primaria.

Esta brecha cognitiva se agudiza aún más en el área de Matemática y Ciencias, donde el 77,8% de los estudiantes presenta severas limitaciones para resolver problemas cotidianos que involucren operaciones de adición y sustracción con dificultad, así como fallas en el dominio del cálculo mental. Por el contrario, un exiguo 22,2% de la matrícula demuestra un manejo fluido de las estructuras lógico-matemáticas elementales para su nivel. Al triangular estos hallazgos con las variables analizadas previamente en este capítulo, se revela la existencia de una relación de causa y efecto directamente proporcional.

Por lo tanto, las notorias debilidades en el rendimiento académico estudiantil no son un hecho aislado; son el reflejo directo del 82% de las barreras parentales detectadas (falta de tiempo por trabajo y horarios inflexibles de los representantes para orientar las tareas en el hogar) y del 21% de vacío en el uso de estrategias e instrumentos tecnológicos e innovadores por parte de la docente de aula, herramientas que en la actualidad resultan cruciales para dinamizar el aprendizaje y mantener informados a los padres. Esta preocupante realidad multifactorial fundamenta de forma irrefutable la viabilidad de la propuesta factible desarrollada en esta investigación, orientada a consolidar un mesosistema integrador que rescate el rendimiento escolar a través de la corresponsabilidad familiar.

Discusión

En relación a la problemática expuesta, la variable "Barreras que limitan la participación parental", destaca la restricción del tiempo por compromisos laborales, la rigidez en los horarios escolares, los canales informativos poco claros y la necesidad sentida de recibir talleres de capacitación pedagógica. Asimismo, los representantes reconocieron que su propio nivel educativo limita la capacidad para orientar las tareas escolares en el hogar. Estos hallazgos encuentran un sólido sustento teórico en los postulados de Dempsey y Sandler (1997, 87), quienes señalan "que el involucramiento familiar está condicionado por factores de índole personal, social y contextual".

Desde esta perspectiva, la presencia de barreras organizacionales u horarias disminuye las oportunidades reales de coadyuvar en la dinámica educativa. No obstante, los mismos autores argumentan que estas condiciones no son determinantes absolutas; cuando la institución educativa promueve invitaciones claras, ambientes accesibles y estrategias inclusivas, los padres tienden a superar la apatía y a involucrarse activamente. En consecuencia, los hallazgos demuestran que, si bien existen limitaciones reales en las familias de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", resulta imperativo diseñar acciones institucionales que mitiguen dichas barreras a través de una propuesta de integración viable.

En lo concerniente, se exponen la variable "Estrategias Pedagógicas que el personal docente implementa de manera activa diversas herramientas de mediación formativa, comunicativa y social para propiciar el encuentro con las familias. Asimismo, el personal docente aplica de forma unánime, estrategias tradicionales de carácter oral y escrito, tales como reuniones de retroalimentación, narración de historias, circulares informativas, carteleras, proyectos científicos familiares y visitas

domiciliarias planificadas. En contraposición, la ausencia de ciertas modalidades de interacción, focalizándose principalmente en la dimensión tecnológica.

Específicamente, se constató que la docentes no utiliza herramientas audiovisuales de corte innovador como videos educativos, presentaciones multimedia o un portal web institucional para diversificar el acompañamiento pedagógico. Esta realidad se analiza a la luz de los aportes de Epstein (2011, 32), quien plantea "que la participación de la familia y la diversificación de estrategias por parte del docente son pilares angulares para el éxito escolar".

Si bien las acciones presenciales tradicionales resultan sumamente efectivas, el autor advierte que la participación debe ser heterogénea y adaptarse a los nuevos canales de comunicación para maximizar su impacto en la sociedad contemporánea. A través de esta variable se pudo evidenciar la necesidad apremiante de incorporar medios innovadores y dinámicas lúdicas o tecnológicas que superen la brecha comunicativa actual, justificando plenamente el diseño de la propuesta pedagógica orientada a optimizar el rendimiento académico estudiantil.

Conclusiones

En lo esencial, la articulación e interpretación general del diagnóstico, se concluye de forma categórica que la desarticulación presente en el mesosistema, bajo la mirada de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), demanda con carácter de urgencia el diseño de una alternativa de cambio viable. Los nudos críticos analizados no se resolverán de manera aislada, sino a través de una reingeniería en la acción docente. Esta realidad conduce e impone de manera irrefutable la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica factible, innovadora y contextualizada, capaz de proveer estrategias dinámicas que derriben las barreras parentales, integren las herramientas tecnológicas y rescaten los niveles de logro académico de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Arias, Fidias Gerardo. 2012. *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Editorial Episteme.

Bronfenbrenner, Urie. 1987. *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.

Epstein, Joyce Levy. 2011. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and implying schools* (2da ed.). Westview Press.

Hattie, John Allan. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard. 1997. *Why do parents become involved in their children's education?* Review of Educational Research, 67(1).

Márquez, Ángel. 2013. *Factores afectivos y cognitivos en el rendimiento escolar dentro del aula*. Editorial Episteme.

Sánchez, Pedro. 2002. *La participación de los padres en la escuela: componente esencial de la calidad educativa*. Editorial Panapo.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Gestión del Conocimiento en el Proceso Enseñanza y Aprendizaje Basada en la Tecnología de la Información y Comunicación del Estudiante Universitario

Autora: Esp. Carl Ramsés Valera Rattia
Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos"
Correo: carlv27@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0863-3536

Línea Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada**: Formación, Tecnología e Innovación Educativa. **Eje Temático**: Tecnología de la Información y Comunicación.

Como citar este artículo: Carl Ramsés Valera Rattia "Gestión del conocimiento en el proceso enseñanza y aprendizaje basada en la tecnología de la información y comunicación del estudiante universitario" (2026), (1,13)
Recibido: 05/03/2026 Revisado: 10/03/2026 Aceptado: 15/03/2026

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito general: Generar un constructo teórico del proceso de Enseñanza y Aprendizaje basado en la Tecnología de Información y comunicación. Desde el punto de vista metodológico se enmarcó en el paradigma Postpositivista, el método que se adaptó a la realidad estudiada fueel fenomenológico hermenéutico, el cual, dentro del enfoque cualitativo permitió una orientación explicativa que es adaptable a la realidad estudiada, interpretando la información recogida de los sujetos informantes. Se utilizó como teorías de entrada Teoría de la Información, la Teoría de la conectividad, Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Brunner, Teoría de las innovaciones pedagógicas y la Teoría del procesamiento de la información de Gagné. Se requiere con urgencia el despliegue de procesos educativos de que atienda las demandas formativas de los estudiantes en la búsqueda de renovar o adquirir destrezas tecnológicas, como un elemento que incide en promover una visión contextualizada de la educación. Como un referente amplio que da paso a estructurar el sentido y el significado de la enseñanza por medio de las TIC. Actualmente los últimos estudios realizados sobre las TIC en el ámbito educativo, arrojan importantes aportes que demuestran que la educación universitaria, tiene como importante labor de contribuir a la formación integral del individuo.

Descriptores: Gestión, conocimiento, proceso de enseñanza, aprendizaje, tecnología de la información y comunicación, educación.

Reseña Biográfica: venezolano, Ingeniero en Informática egresado de la UNERG, Especialista en Docencia Universitaria egresado de la UNERG, Docente Universitario en AIS UNERG. Actualmente Coordinador de las Unidades Curriculares Inglés I y II (Cargo más importante ocupado).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Knowledge management in the teaching and learning process based on information and communication technology for university students

Specialist Carl Ramsés Valera Rattia
Email: carlv27@gmail.com
National Experimental University "Rómulo Gallegos"
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-0863-3536

Main Line: Technology and Innovation. **Associated Line:** Training, Technology and Educational Innovation. **Thematic Axis:** Information and Communication Technology.

How to cite this article: Carl Ramsés Valera Rattia, "Knowledge management in the teaching and learning process based on information and communication technology for university students" (2026), (1,13).

Received: 05/03/2026 Revised: 10/03/2026 Accepted: 15/03/2026

ABSTRACT

The general purpose of this research was: To generate a theoretical construct of the Teaching and Learning process based on Information and Communication Technologies. From the methodological point of view, it was framed in the Postpositivist paradigm, the method that was adapted to the reality studied was the hermeneutical phenomenological, which, within the qualitative approach, allowed an explanatory orientation that is adaptable to the reality studied, interpreting the information collected from the informant subjects. Information Theory, Connectivity Theory, Brunner's Theory of Discovery Learning, Theory of Pedagogical Innovations, and Gagné's Theory of Information Processing were used as input theories.The deployment of educational processes that meet the training demands of students in the search to renew or acquire technological skills is urgently required, as an element that affects the promotion of a contextualized vision of education. As a broad reference that gives way to structuring the meaning and meaning of teaching through ICTs. Currently, the latest studies carried out on ICT in the educational field show important contributions that demonstrate that university education has the important task of contributing to the integral formation of the individual.

Descriptors: Management, knowledge, teaching process, learning, information and communication technology, education.

Biographical Sketch: Venezuelan, Computer Engineer graduated from UNERG, Specialist in University Teaching graduated from UNERG, University Professor at AIS UNERG. Currently Coordinator of the English I and II Curricular Units (Most important position held).

Introducción

La educación universitaria contemporánea trasciende la mera instrucción académica, consolidándose como un motor de cambio social, responsabilidad comunitaria y desarrollo sostenible. Esta misión obliga a redefinir el rol docente y las estructuras institucionales hacia la innovación, el pensamiento crítico y una vinculación activa con el entorno.

Es evidente mencionar, las dificultades que suelen tener los participantes y, a su vez, están sujetos a situaciones de aprendizaje para avanzar en sus procesos de conocimiento, aporta una serie de estrategias a desarrollar dentro del proceso de la enseñanza y aprendizaje más eficiente, donde el protagonista es el participante, adaptándose a sus intereses, ritmos y habilidades para optimizar el proceso de cognitivo.

En esta perspectiva, el individuo siempre debe estar expuesto a que muchas veces hay que reaprender para aprender, nuevo paradigma, donde el enfoque constructivista y el proceso de autorregulación juegan un papel importante y decisivo. Por lo que se considera necesario profundizar en las habilidades metacognitivas como estrategias dentro del contexto universitario, situación que va a permitir mejorar los resultados de la formación integral del participante, fortaleciendo así el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la investigación del desarrollo de las habilidades metacognitivas con el uso de las TIC se ha enfocado en el campo del dominado aprendizaje significativo, para que el participante estudiante conecte sus aprendizajes previos con nuevas estrategias cognitivas que le permitan la integración y estructuración profunda de ciertos modelos. Lenguajes y dominios determinados para comprender de forma más duradera y efectiva sus áreas claves de conocimiento, siendo que estos procesos de enseñanza-aprendizaje fomenten la autonomía y la motivación en la construcción

de un conocimiento relevante y personal que, a su vez, sea más efectivo y útil para el participante.

Es por eso, que el proceso educativo universitario debe brindarle a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender haciendo del proceso de enseñanza métodos donde el participante le permita resolver problemas de su vida y de este modo se le permita aprender a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad por eso es necesario estimular los procesos que rodean su conducta cotidiana, teniendo en cuenta que toda actividad está ligada a una serie de procesos cognitivos.

Ahora bien, la calidad de la educación universitaria es sin duda uno de los problemas que actualmente enfrenta las universidades, ya que depende de muchos factores que se presentan dentro del proceso de la enseñanza y aprendizaje; en la actualidad se encuentra que ésta es un reto dados los escenarios y los obstáculos existentes, y de la necesidad imperante de su consecución hacia nuevos escenarios o nuevas modalidades que se están incursionando en el contexto educativo universitario.

Es por ello, que las instituciones de estudios universitarios tienen que centrar sus esfuerzos en mejorar el nivel educativo, para lo cual, deberá necesariamente dejar de ser simple instrucción que se proporciona en las aulas, para convertirse en verdadera educación, la cual debe ser integral, humanista, multiformativa, fomentar el espíritu de investigación, así como, despertar en los estudiantes y en los profesores el deseo de involucrase y de destacar en la sociedad, de una manera más participativa, además crear y fomentar los postgrados, así como la investigación científica, a través de la concienciación de su importancia y de la necesidad de ellas.

Desde esta perspectiva, las universidades tienen la responsabilidad de contribuir con el desarrollo de un país, fomentando el crecimiento y preparación intelectual, no solo de los y las estudiantes, sino también, de los docentes universitarios que realicen labores de facilitación, de orientación y no del solo mero de transmisión de

conocimientos. En este sentido, se requiere de un docente innovador, investigador, proactivo y creativo, capaz de transformar la realidad empleando sus saberes para adaptarse a distintas situaciones, y planificar en base a los intereses de sus estudiantes. Así mismo, llevar a la práctica argumentos críticos y reflexivos que accionen positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación posibilitan la creación de un nuevo espacio social que favorece diversas modalidades de cultura a través de la interacción, esto, a su vez, permite el desarrollo en colectivo de comunidades, regiones y países. Debido a la vertiginosa evolución de las tecnologías, el proceso de desarrollo de lenguajes, programas, equipos, conectividad y regulaciones globales se ha planteado la necesidad de que las escuelas e instituciones académicas deben ser un recinto en continúo proceso de actualización y mejoramiento tecnológico para enfrentar el mundo exterior, un mundo interconectado desde el punto de vista comunicacional.

La humanidad se encuentra en un proceso acelerado de cambios que se manifiestan en todos los ámbitos educativos, políticos, sociales, científicos y culturales, en este contexto, el conocimiento y las tecnologías de información y comunicación tienen un papel relevante. Se considera que se está en presencia de una nueva sociedad del conocimiento, o sociedad de la información, a lo que se le podría añadir el término de sociedad de información interactiva, debido a la preponderancia de éstos en todos los procesos educativos en reconocimiento al auge de las tecnologías de información y comunicación, de igual forma, es denominada sociedad del aprendizaje, por el significativo valor que se está asignando a la capacidad para aprender; en la calificación del ser humano y por su valor estratégico es parte clave en la socialización educativa.

En consecuencia, la inserción de las tecnologías a la educación ha generado nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales y una nueva modalidad de educación, cuya particularidad es la integración de tecnología al

proceso de enseñanza aprendizaje. Estas herramientas configuran de una manera particular los diferentes procesos socio cognitivos del estudiante y las situaciones interactivas estudiante-estudiante, estudiante-facilitador y estudiante-contexto. Estos elementos son agentes clave para la transformación educativa que se requiere para el desarrollo de una sociedad. De allí, que la educación de las aulas que se imparte en los institutos de educación universitaria se ha visto modificada, pues el docente tiene a su alcance un conjunto de herramientas pedagógicas electrónicas y digitales que hacen de la educación actual un proceso creativo, innovador y dinámico.

En cuanto a los propósitos de la investigación destaco la relación existente entre sí, para la generación del aporte teórico en estudio:

Develar como los docentes y estudiantes contribuyen en la gestión del conocimiento en el ámbito Universitario del Área de Ingeniería de Sistemas.

Interpretar los fundamentos teóricos necesarios para el desarrollo cognitivo del estudiante de Ingeniería en Sistema e Informática.

Comprender como el docente hace posible la mejor Gestión del Conocimiento en el área de Ingeniería en Sistema e Informática.

Generar un constructo teórico del proceso de Enseñanza y Aprendizaje basado en las Tecnología de Información y comunicación.

El desarrollo metodológico de este estudio se encuadra en el paradigma Cualitativo, cuyo método aplicado fue el fenomenológico hermenéutico, el cual, permitió interpretar la esencia de las experiencias vividas por los sujetos informantes dentro de su contexto educativo global. Se utilizó como teorías de entrada Teoría de la Información, la Teoría de la conectividad Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Brunner, Teoría de las innovaciones pedagógicas y la Teoría del procesamiento de la información de Gagné. El presente artículo está estructurado de la siguiente manera: Resumen, Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones.

Método

Desde mi postura epistémica esta investigación es un acercamiento a la realidad consciente del paradigma cualitativo pues el mismo es interpretativo, razón por la cual me ubique en el ámbito universitario desde la fenomenología y como método el hermenéutico con el propósito de generar un constructo teórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la tecnología de información y comunicación.

El método de investigación a asumir responde a lo Hermenéutico, el cual es citado por Apel y Habermas como: "el que está dirigido a buscar el significado que una acción tiene para quien la realiza y su estructura subyacente, pues son ese significado y la intención que la anima las que convierten un simple acto o hecho en acción humana" (Hurtado 2000, 102). Se asumió este método, porque permite conocer los orígenes, causas y conexiones entre los sucesos, así como desarrollar análisis que combina lo subjetivo y lo objetivo de las experiencias vividas, a ello se le llama "El Círculo Hermenéutico" (Gadamer 2003), Su validez está en que los análisis se subjetivizan, aceptando los prejuicios, lo cual permite generar o producir teoría, además, ella no permite que el investigador sea neutral ni incontaminado.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo. El contexto investigativo de este trabajo se encuentra en el Área de Ingeniería en Informática de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. En este caso para la muestra teórica, se seleccionó tres (3) sujetos de estudio a quienes se les procesó un seudónimo en sustitución de sus nombres para preservar la confidencialidad y prevenir situaciones incomodas.

De acuerdo, a la naturaleza de la investigación el presente fenómeno de estudio requiere de una serie de técnicas para llevar a cabo su respectivo estudio exhaustivo, las cuales están representadas por la observación participativa, y la entrevista a profundidad, junto a la interpretación de la información con la implementación de los procesos de categorización, estructuración, contrastación y la triangulación de la investigación. Estos constituyen las etapas o procesos que permitió la salida de la

estructuración teórica de la información recopilada, generando un constructo teórico coherente y centrado en la realidad de lo que se quiere conocer e investigar.

Resultados

En un primer nivel de análisis se identificaron unidades de significado, se categorizaron y se les asignó códigos a las categorías con el objetivo de hacer un análisis de la información recolectada. En el proceso de codificación realizada, los códigos surgen de los datos recolectados para formarse como categorías, en consecuencia, esto permite revelar significados potenciales desarrollar ideas y conceptos para darle sentido a los datos recolectados; pues los códigos funcionan como descriptores claves que agrupan segmentos de información bajo una misma temática o concepto generando categorías

Se requiere con urgencia el despliegue de procesos educativos que no solo atienda las demandas formativas de los estudiantes en la búsqueda de renovar o adquirir destrezas tecnológicas, sino que, al mismo tiempo, actúen como un elemento clave para promover una visión contextualizada de la educación, procesos que se ejercen en la sociedad del conocimiento y que se adquieren mediante la adquisición de aprendizajes que son de gran trascendencia y que instruyen en la formación tecnológica que propician las TIC.

Se debe destacar que se requiere de la tecnología educativa, en sus dos manifestaciones: competencias digitales y saberes coloquiales. Y esto se debe a la diversidad de saberes que se encarga de estudiar el pensamiento, considerando tanto sus formas prácticas de realización como los principios lógicos que lo rigen.

La gestión del conocimiento, aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje con TIC, implica usar herramientas digitales para crear, compartir, y utilizar información, fomentando un aprendizaje más efectivo. En consecuencia, esto facilita el acceso a recursos educativos, promueve la colaboración y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos, además de permitir una evaluación personalizada y continua.

Las TIC, como plataformas de aprendizaje online, foros de discusión y redes sociales educativas, facilitan el intercambio de información y la construcción de conocimientos entre la comunidad educativa, Asimismo las TIC permiten crear actividades personalizadas y adaptadas a las diferentes formas de aprender de cada estudiante, lo cual fomenta la creación conjunta de conocimiento y una comunicación interactiva.

Gráfico 1: Estructuración General de Categorías y Subcategorías



Fuente: Valera (2025)

Discusión

Con base en los hallazgos obtenidos, los docentes destacaron que utilizan herramientas tecnológicas para el aprendizaje significativo en los estudiantes del área de Ingeniería en Informática, esto indica que las tecnologías informáticas les brindan acceso a una gran cantidad de información y recursos que les permiten profundizar en sus áreas de competencia formativa y mantenerse actualizados en los avances académicos. Esto resulta especialmente relevante en el ámbito del área de Ingeniería en Informática, donde la investigación y la constante actualización son fundamentales. También, hay una clara recurrencia entre los docentes en cuanto al uso que han dado a estas tecnologías como apoyo a la enseñanza, esto es percibido gracias al fácil acceso que brindan para los estudiantes y la interacción que propician son aspectos destacables, por tanto, las herramientas informáticas permiten a los estudiantes acceder a material didáctico de forma rápida y sencilla, así como participar activamente en actividades virtuales que complementan su aprendizaje. Esto genera una mayor motivación y participación por parte de los estudiantes, lo cual puede potenciar su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto para destacar es que, los docentes suelen tener una opinión positiva sobre el uso de la informática en la educación, reconociendo su valor para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, también expresan algunos desafíos y preocupaciones, especialmente en lo que se refiere a la accesibilidad a recursos tecnológicos y la formación continua en competencias digitales.

Por último, es importante destacar que el uso de las tecnologías informáticas ha contribuido a formar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. El manejo de herramientas tecnológicas se ha vuelto indispensable en la sociedad

actual, por lo que es fundamental que tanto los docentes como los estudiantes desarrollen habilidades en este ámbito. El uso de las tecnologías en la enseñanza impulsa el aprendizaje de estas competencias, lo cual beneficia a los actores educativos en su vida académica.

Por la realidad abordada, es importante concebir que, con el avance de la era digital, el uso de estas tecnologías ha transformado la forma en que los profesores imparten sus clases y los estudiantes adquieren conocimientos. Uno de los principales beneficios de las tecnologías informáticas en la enseñanza es la posibilidad de acceder a información y recursos de forma rápida y sencilla. Los estudiantes pueden utilizar internet para investigar sobre un tema en particular, leer artículos o consultar bibliografía necesaria para sus trabajos académicos. Además, las plataformas educativas online permiten a los profesores compartir material didáctico, como presentaciones o ejercicios, de manera virtual.

Conclusiones

Hoy la educación, en todos los ámbitos, hace frente a una férrea transición debido a la implementación y exigencias de nuevas modalidades de estudio dentro de las sociedades de información y las sociedades de conocimiento, es por ello que las universidades deben estar preparadas para enfrentar nuevos roles educativos y ser un contexto social que sirva de mediador entre el estudiante que recibe y procesa el conocimiento y el docente que orienta y facilita la transmisión de ese conocimiento. En esta transición la universidad ha de reformar o crear un nuevo modelo educativo en donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán elementos mediadores indispensables para la mejora del aprendizaje significativo. Todo lo anterior nos lleva a la problemática de la integración de estas tecnologías en las universidades.

En este sentido, esta investigación aporta material para la discusión de las nuevas visiones y estrategias en cuanto a la gestión Universitaria sobre la base de la

responsabilidad social, al mismo tiempo que brinda la oportunidad de integrar la teoría y la praxis en la búsqueda de resultados siempre ajustados a las necesidades del entorno cambiante. De igual manera, pueden generarse, desde los constructos, teorías y confrontaciones, producto de esta investigación, otros trabajos dirigidos hacia la gerencia y prospectiva para una educación futura, con el fin de enriquecer las líneas de investigación referidas a esta temática.

Actualmente los últimos estudios realizados sobre las TIC en el ámbito educativo, arrojan importantes aportes que demuestran que la educación universitaria, tiene como importante labor la de contribuir a la formación integral del individuo, para una sociedad justa y equilibrada, por lo que se requiere de una formación integral principalmente del facilitador como agente transformador de cambios teniendo en cuenta que el ser humano es un ser íntegro y por lo tanto su formación debe ser integral, con base en sus componentes científicos, tecnológicos, éticos y humanísticos para así promover transformaciones sociales, para un mayor desarrollo de la nación teniendo presente que ello no es tarea solo de la educación, sino que exige como condición indispensable.

La puesta en práctica de políticas dirigidas por parte del estado con el fin de alcanzar un modo de desarrollo diferente al de la actualidad, en un contexto de globalización, que considerando un proceso invariable, bien puede asumir políticas que permitan así la construcción de una nueva sociedad más humana, respetuosa de la diversidad cultural, y en especial una sociedad que facilite el aprendizaje permanente, lo que es necesario y fundamental para poder avanzar en una sociedad de conocimientos y transformaciones necesarias para su desarrollo, la formación de profesionales competentes responsables y comprometidos con el país para la transformación social que este requiere, ofreciéndoles a estos excelentes condiciones de supervivencia y desarrollo personal.

Referencias Bibliográficas

Bernal Torres, Cesar Augusto. 2010. *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Boneu, Josep Maria. 2007. *Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.4, nº 1. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf.

Bruns, Axel & Humphreys, Sal. 2005. *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. En D. Riehle (Ed.), Proceedings of the 2005 International Symposium on Wikis* (pp. 1-8). Association for Computing Machinery (ACM).

Cabero, Julio y Llorente Cejudo, María del Carmen. 2008. *La Alfabetización Digital de los Alumnos Competencias Digitales para el Siglo XXI.* Revista Portuguesa de Pedagogía 42 (2), 7-28.

Hurtado León, Iván y Toro Garrido, Josefina. 1992. *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempo de Cambio.* Venezuela: Editorial Episteme Consultores.

Izturiz (2006). Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia. Las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación.

Leal Gutierrez, Jesús. 2009. *La Autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación.* 2º edición. Mérida:Editorial Litorama.

Redecker Cristine, y Otros. 2009. *Learning 2.0: The impact of web 2.0 innovations on education and training in Europe JCR Scientific and Technical.*

Rodríguez Roberto, 2000. *Sociedad, universidad y profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 79-99.

Salinas Ibáñez, Jesús. 2004. *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria.*

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. 2006. *Normas para la elaboración y aprobación de trabajos técnicos, trabajos especiales de grado, trabajos de grado y tesis doctorales*. San Juan de los Morros: UNERG.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Actividades Físico Recreativas para Desarrollar las Relaciones Interpersonales de los Niños y Niñas en el Nivel De Educación Inicial, Municipio Lima Blanco del Estado Cojedes

Autora: Especialista Tania T. Villalonga H.
Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"
Correo Electrónico: taniavillalonga717@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0545-9945

Línea Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático:** Desarrollo Humano Integral.

Como citar este artículo: Tania T. Villalonga H. "Actividades físico recreativas para desarrollar las relaciones interpersonales de los niños y niñas en el nivel de educación inicial, municipio lima blanco del estado Cojedes" (2026), (1,15)
Recibido: 12/05/2026 Revisado: 16/05/2026 Aceptado: 21/05/2026

RESUMEN

La Educación Inicial prepara a los niños y niñas para una vida de aprendizaje continuo, de autonomía y descubrimientos, impactando de manera significativa el aumento de habilidades psicomotrices, emocionales o sociales. Se reconoce que las estrategias físico recreativas en este nivel educativo son influyentes en el desarrollo socioemocional de los infantes permitiendo forjar vínculos con los demás, aprendiendo a compartir, negociar y resolver conflictos. No obstante, la realidad observada en las aulas de clases demuestra que los estudiantes de este nivel académico presentan problemas para integrarse en los espacios vitales. Por ello, se traza una investigación cuyo objetivo general reside en promover un conjunto de actividades físicas recreativas para desarrollar las relaciones interpersonales de los niños y niñas del nivel de Educación Inicial del C.E.I.B Antonio Matute. El estudio se apoya en los planteamientos de Senent (2008), Méndez y Ryszard (2005), Espinosa y Arteaga (2023), Vygotsky, (1979) Erikson (1950), Piaget (1951). Se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Para la recolección de datos se emplea la observación participante, y la entrevista semi estructurada. La investigación arroja como resultado que las actividades físico recreativas facilitan el perfeccionamiento de la conciencia corporal y la empatía hacia los demás; aspectos esenciales para la reducción de la conflictividad interpersonal. Como conclusión se demuestra que estas actividades no solo favorecen el desarrollo motor, sino que fungen como herramientas pedagógicas efectivas para abordar las carencias socioemocionales optimizando las relaciones interpersonales, transformando patrones de agresión en conductas de cooperación y comunicación.

Descriptores: Habilidades psicomotrices, recreación, relaciones interpersonales, convivencia, valores, autorrealización.

Reseña Biográfica: Tania Teresa Villalonga Hernández, venezolana, Licenciada en Educación Inicial. Especialista en Educación Inicial, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Maestría en Educación Inicial (en espera de acto académico) por la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson". Actualmente Docente con funciones directivas en el C.E.I. B. Antonio Matute. Docente Investigador en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Physical and Recreational Activities to Develop Interpersonal Relationships in Boys and Girls At The Early Childhood Education Level. Lima Blanco Municipality, Cojedes State

Author: Tania T. Villalonga H.
Samuel Robinson National Experimental Teaching University
Email: taniavillalonga717@gmail.com
ORCID Code: 0009-0003-0545-9945

Main Line: Well-being, Environment and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis:** Integral Human Development.

How to cite this article: Tania T. Villalonga H., "Physical and recreational activities to develop interpersonal relationships in boys and girls at the early childhood education level. lima blanco municipality, Cojedes state" (2026), (1,15).
Received: 12/05/2026 Revised: 16/05/2026 Accepted: 21/05/2026

ABSTRACT

Early Childhood Education prepares children for a lifetime of continuous learning, autonomy, and discovery, significantly impacting the development of psychomotor, emotional, and social skills. It is recognized that physical and recreational strategies at this educational level are influential in children's socioemotional development, allowing them to forge bonds with others and learn to share, negotiate, and resolve conflicts.However, the reality observed in classrooms shows that students at this academic level struggle to integrate into educational centers. Therefore, a research project is outlined with the general purpose of promoting a set of recreational physical activities to develop interpersonal relationships among children in Early Childhood Education at the Antonio Matute C.E.I.B. The study is based on the approaches of Senent (2008), Méndez and Ryszard (2005), Espinosa and Arteaga (2023), Vygotsky, (1979) Erikson (1950), Piaget (1951). It is framed within the qualitative approach. For data collection, participant observation and semi-structured interviews are used. The research shows that physical recreational activities facilitate the improvement of body awareness and empathy towards others, essential aspects for the reduction of interpersonal conflict. In conclusion, it is demonstrated that these activities not only promote motor development but also serve as effective pedagogical tools to address socioemotional deficiencies by optimizing interpersonal relationships and transforming patterns of aggression into cooperative and communicative behaviors.

Descriptors: Psychomotor skills, recreation, interpersonal relationships, coexistence, values, self-realization.

Biographical Summary: Tania Teresa Villalonga Hernández, Venezuelan, holds a degree in Early Childhood Education. She specializes in Early Childhood Education from the Simón Rodríguez National Experimental University. She holds a Master's degree in Early Childhood Education (awaiting academic certification) from the Samuel Robinson National Experimental University of Teachers. She currently teaches at the Antonio Matute C.E.I. B. (Center for International Studies). She is also a research professor at the Samuel Robinson National Experimental University of Teachers.

Introducción

Dentro del Sistema Educativo venezolano, la educación inicial constituye una etapa fundamental en trayectoria educativa de los individuos, impactando de manera significativa en su desarrollo integral, instaurando las dimensiones emocional, social y personal. En este período temprano, es imperativo perfilar acciones pedagógicas que permitan a los niños y niñas desarrollar un amplio espectro de habilidades, incluyendo las psicomotrices promoviendo además su bienestar cognitivo, emocional, o social. Es esencial reconocer que "las estrategias físico recreativas en este nivel educativo son particularmente influyentes en el desarrollo socioemocional de los infantes, facilitando su comprensión de las normas y el funcionamiento de la sociedad a la cual pertenecen" (Tovar 2023, 38).

Todo ello parece confirmar que las actividades físicas recreativas deben consolidarse desde la educación inicial. Así como lo señala el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF 2018, 8) el juego, "es una actividad inherente a la infancia, crea potentes oportunidades de aprendizaje en todas las áreas del desarrollo, permitiendo a los niños y niñas forjar vínculos con los demás, aprender a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir significativamente a su capacidad de autoafirmación".

Indiscutiblemente, las actividades físico recreativas establece los cimientos para la edificación de vínculos de amistad, compañerismo y confianza incentivando la seguridad en sí mismos. De aquí que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO 2015, 4) establece que la actividad física y el juego activo son herramientas poderosas en esta primera etapa educativa al promover valores, habilidades sociales y una cultura de paz, fundamentales para fortalecer las relaciones interpersonales En definitiva, la Educación Inicial, la actividad física y las relaciones interpersonales se complementan de forma crucial para el desarrollo integral de los niños.

Desde esta perspectiva, se reconoce que las actividades físicas recreativas diseñadas y ejecutadas en los ambientes escolares constituyen un medio apropiado para fortalecer valores de desarrollo personal y social, puesto que instauran condiciones pedagógicas para que los niños y las niñas aprendan a compartir espacios sociales enmarcados en la colaboración, la tolerancia, el respeto, el afecto, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la superación de los límites, la autodisciplina y la lealtad, entre otras, contribuyendo de esta manera a mejorar las relaciones interpersonales.

A pesar de la reconocida importancia de las relaciones interpersonales en la etapa inicial, tanto en el currículo como por parte de los maestros, la realidad observada en las aulas de clases a menudo sugiere la presencia de dificultades en este ámbito. Esta problemática se ha evidenciado en diversos trabajos e investigaciones a nivel de Latinoamérica, los cuales reflejan una creciente frecuencia de niños que demuestran problemas para integrarse en los espacios vitales. Estos estudios señalan que "cada vez es más habitual encontrar en las aulas a niños que presentan conductas disruptivas" (Santillán y Samada 2023, 52).

En consonancia con estas tendencias, el contexto venezolano presenta retos particulares para la educación inicial, derivados de la situación socioeconómica y los cambios en el tejido social. Se evidencia una creciente preocupación por el desarrollo de las habilidades sociales, las emociones de los estudiantes y las relaciones interpersonales en la primera infancia, "debido a factores como las transformaciones en las dinámicas familiares" (Torres 2024, 775).

Esta situación problemática es habitual encontrarla en distintas Instituciones Educativas a Nivel de Educación Inicial, y en particular en el Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B) Antonio Matute, ubicado en el Municipio Lima Blanco del Estado Cojedes. Desde esta institución se ha podido constatar, a través de la observación sistemática del comportamiento de los niños y niñas durante las jornadas diarias, la manifestación de ciertas dinámicas que evidencian dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y constructivas.

Más aún, se registraron incidentes caracterizados por expresiones verbales agresivas ("se grita cuando: se evalúa el trabajo ajeno desvalorizándolo"), una marcada apatía hacia la participación en algunas actividades grupales, el empleo de un lenguaje inapropiado como medio de comunicación entre compañeros, el manejo de un tono de voz inadecuado durante las interacciones y la manifestación de muecas pocos comunes en el aula de clases. Asimismo, se percibió que los niños y niñas de este grupo tienden a manifestarse de manera individualista, mostrando reticencia a socializar activamente con sus compañeros y exhibiendo falta de entusiasmo en las actividades propuestas.

Cada una de estas dificultades en las relaciones interpersonales en los niños y niñas del C.E.I.B Antonio Matute podría estar influenciada por diversos factores presentes en su entorno inmediato. Entre las causas plausibles se identifican: familias con pocos recursos económicos, lo que puede limitar el acceso a experiencias de socialización; la poca participación de la familia en las actividades organizadas por la institución reduciendo el modelado de interacciones positivas; el limitado espacio para el juego social no estructurado que restringe las oportunidades de interacción espontánea; y la aplicación de estrategias rutinarias en la práctica pedagógica que pueden no fomentar activamente el desarrollo de habilidades sociales.

Ahora bien, se puede inferir que estas dificultades en las relaciones interpersonales impactan negativamente en el desarrollo integral de los niños y niñas, afectando su desarrollo emocional, social y, potencialmente, académico. Específicamente, estas circunstancias generan interrogantes sobre la capacidad de los niños y niñas para desarrollar plenamente habilidades esenciales como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la iniciativa social y la negociación, elementos cruciales para su adaptación y éxito futuro. Por lo tanto, esta situación ha generado la necesidad imperante de dirigir la atención pedagógica hacia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en este grupo de estudiantes, lo que apunta a la necesidad de desarrollar actividades físico recreativas que fortalezcan estas áreas desde edades tempranas.

En este contexto, y ante la problemática descrita, surge la siguiente interrogante que guía la presente investigación: ¿Cómo desarrollar las relaciones interpersonales en

los niños y niñas del nivel de Educación Inicial del Municipio Lima Blanco, Estado Cojedes?

La presente investigación tuvo como objetivo general promover un conjunto de actividades físico recreativas para desarrollar las relaciones interpersonales de los niños y niñas del nivel de Educación Inicial del C.E.I.B Antonio Matute, ubicado en el Municipio Lima Blanco, Estado Cojedes. Para lo cual, se erigieron los siguientes objetivos específicos: 1) Diagnosticar las relaciones interpersonales de los niños y niñas; 2) Planificar y ejecutar las actividades físico recreativas para la transformación de las relaciones interpersonales de los niños y niñas; y 3) Evaluar el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales a través de la presentación de actividades físico recreativas.

Todo esto apunta a la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales en los niños y niñas del C.E.I.B Antonio Matute, se justifica en las potencialidades inherentes que las actividades físico-recreativas ofrecen como vía para transformar las problemáticas observadas. Estas actividades, al promover la interacción lúdica, el trabajo en equipo y la expresión corporal, tributan a un desarrollo fisiológico, psicológico y de la personalidad integral del niño, creando un espacio propicio para el aprendizaje y la internalización de habilidades sociales esenciales para una sana convivencia y un desarrollo pleno.

Consecuentemente, el proceso investigativo alude a los referentes teóricos fundamentado en la actividad física recreacional enmarcada “en el camino de la participación, la creatividad y la comunicación” (Senent 2008, 248). Asimismo, “se incluyen aspectos concernientes con las relaciones interpersonales como elemento esencial de gran importancia para la vida humana, dado que a través de ellas los individuos satisfacen sus necesidades y despliegan sus potencialidades” (Méndez y Ryszard 2005, 140). De igual manera, se hace referencia a la recreación y el juego “como herramientas esenciales para el desarrollo integral de los niños” (Espinosa y Arteaga, 2023).

En cuanto al desarrollo infantil se esbozan la Teoría Sociocultural de (Vygotsky, 1979) quien hace énfasis en la interacción social y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); a la Teoría del Desarrollo Psicosocial de (Erikson, 1950) en correspondencia a las etapas relevantes para la primera infancia y a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de (Piaget,1951) en el cual se establece cómo los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con el entorno, y el papel del juego en este proceso. Su fundamentación legal está establecida en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (C.R.B.V:1999), Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009, Ley Orgánica del Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011) y en la Ley Orgánica para la Protección del Niño, la Niña y el Adolescente LOPNNA (2007).

Método

Esta investigación se cimenta bajo el paradigma cualitativo el cual representa "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos" (Báez 2009, 35). El enfoque metodológico se ajusta a la investigación acción participante (IAP). Este método se define como "una espiral auto reflexiva de carácter retroalimentador de reflexionar, planear, actuar, observar y volver a reflexionar que, pasando por la interpretación y la compresión crítica y consensuada de la investigación, se accione y reflexione sobre la realidad problemática dentro de una visión emancipadora de todos" (Yuni y Urbano 2005, 146).

Contexto de la Investigación: Este trabajo de investigación se desarrolló en el Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B) Antonio Matute**;** de procedencia Nacional**.** Ubicado en el sector "el callejón" primera calle, Barrio Pueblo de Paz, Parroquia La Aguadita, Municipio Lima Blanco Estado Cojedes. Perteneciente al circuito escolar N° 200402001. Cuenta con tres ambientes escolares y una matrícula de 59 estudiantes.

Población y Muestra: Esta experiencia se llevó a cabo con (25) estudiantes 13 niños y 12 niñas del Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B) Antonio Matute.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información: Las técnicas de recolección de información que se emplearon en esta investigación fueron la observación participante y la entrevista semi- estructurada, las cuales se implementaron durante el desarrollo de la investigación.

Técnicas de análisis de información

En la investigación cualitativa, el análisis de la información representa el proceso mediante el cual se examinan e interpretan los datos recolectados (textos, audios, videos, observaciones) para identificar patrones, temas, categorías y significados. A través de estos se establecen indagaciones correspondientes con las interacciones de los sujetos de investigación entre sí y con el propio investigador, sistematizando y dándole significado a los patrones existentes construyendo de esta manera un conjunto de categorías y sub categorías que responden a los objetivos de la investigación. Esta información se registra mediante notas de campo y las grabaciones de audios transcritas que se emplearon para ser categorizadas e interpretadas, conectando los hallazgos con la literatura existente.

Rigor Científico

El rigor científico en la presente investigación consistió en la aplicación sistemática y transparente de métodos y procedimientos que garantizan la calidad y credibilidad de los resultados, para ello se ejecutó un proceso de triangulación con diversas fuentes de datos. La triangulación es un procedimiento que contribuye a lograr la credibilidad de la investigación la triangulación puede realizarse de tres maneras:1) A través de la contrastación de la información obtenida y su interpretación; se toma en consideración las fuentes implicadas: profesor, alumno, investigador; 2) Por medio del análisis de la información obtenida mediante las técnicas de recolección: observación, entrevistas, cuestionarios, entre otros; 3) A través del análisis de la información a partir

de la aplicación de métodos (cualitativos, fenomenológicos) (Santana y Gutiérrez 2003, 122).

Para ello se dispuso de la información arrojada por los niños, niñas, representantes y maestros; se realizó la conceptualización teórica establecida entre la teoría fundamentada y la teoría establecida.

Resultados

Fase I: Diagnóstico de la situación problemática: Esta primera fase de la investigación se realizó entre el mes de octubre y diciembre de 2023, para ejecutarla se recurrió a dos técnicas de recolección de datos: la observación participante y la entrevista semi – estructurada; aplicadas a los veinticinco estudiantes que cursaban la Educación Inicial en el C.E.I.B Antonio Matute. Para ello se relacionó la información obtenida acorde con los objetivos de la investigación. De aquí surgieron las siguientes categorías:

a) *Dificultad para interactuar*: Durante las observaciones participantes efectuadas se pudo comprobar las dificultades que presentan los niños y las niñas para compartir, esperar turnos, y la presencia de comportamientos como empujones o agresiones verbales en la interacción con sus pares.

b) *Escasa* ***Socialización*** *Activa*: En esta fase se pudo percibir que los niños y niñas prefieren el juego solitario, muestran apatía en actividades grupales o les cuesta integrarse activamente en dinámicas colectivas.

c) *Insuficiente Fomento de Interacciones*: Las actividades instauradas en las aulas de clases limitan la autonomía de los niños en el juego y la interacción, así como se evidencia poca efectividad de las estrategias empleadas para fomentar las relaciones interpersonales.

Fase II: Planificación de las acciones: Entendiendo que las actividades físicas recreativas brindan la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales, además que constituyen un mecanismo crucial de la convivencia diaria entre los niños y niñas, y reconociendo la necesidad de integración de los estudiantes de manera libre, amena,

se planificaron las siguientes acciones: a) Juego de presentación "Yo soy"; b) Explorando nuestros espacios; c) Intercambio de juegos tradicionales d) Jugar a "ser el otro" y e) Construyendo y Volando el Cohete.

Fase III: Ejecución de las acciones: Cada una de estas actividades fueron realizadas durante los meses de enero a mayo de 2024, en contacto con la naturaleza, bajo la dirección y la supervisión de la maestra, un docente especialista y la docente investigadora, instaurando relaciones de interdependencia y responsabilidad entre los compañeros y su entorno.

Fase IV: Valoración de las acciones: En esta fase se constató que la participación de los niños y las niñas en las actividades recreativas permitieron un acercamiento afectivo al otro (el compañero) transformando las relaciones sociales. Durante el desarrollo de las actividades físico recreativas los niños y niñas lograron fortalecer el área socioemocional favoreciendo la convivencia armoniosa entre ellos. De esta manera, se puede concebir las actividades físico recreativas como una fuente gratificante que consiente una conducta participativa en prácticas de cooperación y solidaridad.

Discusión

La Educación Inicial constituye la base fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas, siendo la etapa más relevante en la formación del individuo, "se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas de desarrollo se consolidarán y perfeccionarán" (Martínez 2003, 1). Por lo tanto, es un espacio esencial para potenciar la convivencia armónica y las relaciones interpersonales.

Indiscutiblemente, la implementación de la propuesta de actividades físico-recreativas para desarrollar las relaciones interpersonales reveló una notable disminución de las conductas disruptivas y agresivas en los niños y niñas del C.E.I.B Antonio Matute. Las observaciones sistemáticas indicaron una reducción significativa en la reiteración y la intensidad de empujones y tirones, así como una menor incidencia de expresiones verbales agresivas. Estas transformaciones fueron corroboradas por la

percepción de las docentes y las familias, quienes manifestaron una mejora general en el clima de aula y en las interacciones hogareñas. Esta deducción es incuestionable, la regulación emocional "son señales directas de un desarrollo socioemocional positivo y de una mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables" (Goleman, 1996).

En cuanto a la mejora observada en la regulación conductual puede interpretarse a la luz de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979) pues al integrar actividades físico recreativas que requerían cooperación y seguimiento de reglas claras, se crean Zonas de Desarrollo Próximo en las que los niños y niñas, con el andamiaje proporcionado por las maestras, la docente investigadora y sus pares más hábiles, aprendieron a gestionar sus impulsos y a negociar.

Con respecto al juego, Michelet (2002, 12) establece que "ayuda al niño a analizar el mundo, a sobrellevar sus dificultades, a madurar sus problemas afectivos y a volverse más sociable". Desde este punto de vista, el juego estructurado inherente a muchas de las actividades implementadas, funcionó como un "laboratorio social" en el cual los niños y niñas ensayaron roles, comprendieron consecuencias y practicaron la autorregulación, manejando sus emociones, sus comportamientos y movimientos corporales; logrando una convivencia armoniosa. Como lo plantea Piaget (1951, 23) "cada vez que el niño logra la autorregulación consigue una adecuada madurez cerebral e impulsa cognitivamente el dominio para obtener metas, adaptarse al medio y al aprendizaje".

De igual manera, la disminución de la agresividad y el incremento de interacciones más cooperativas encuentran resonancia en la Teoría Psicosocial de Erikson (1950), particularmente en la etapa de "Iniciativa vs. Culpa" puesto que al ofrecer oportunidades para que los niños y niñas tomaran decisiones dentro de las actividades recreativas (ej. elegir roles en un juego, decidir cómo resolver una tarea motriz grupal), se fomentó su sentido de iniciativa de manera constructiva. El éxito en estas interacciones mediadas, donde la agresión era desincentivada y las soluciones pacíficas eran reforzadas, contribuyó a que los niños resolvieran de forma más adaptativa los

conflictos, reduciendo la culpa asociada a las conductas disruptivas y fortaleciendo su autoestima al percibirse como participantes efectivos y valorados.

Conclusión

No cabe duda, que la investigación indica que las actividades físico-recreativas no solo favorecen el desarrollo motor, sino que también fungen como herramientas pedagógicas efectivas para abordar las carencias socioemocionales y, por ende**,** optimizar las relaciones interpersonales en los niveles de Educación Inicial. La propuesta implementada demostró que la planificación organizada y mediada por el docente puede transformar patrones de agresión u aislamiento en conductas de cooperación, de comunicación favoreciendo conductas más amables y respetuosas. Además, la ejecución de las diferentes actividades representó un mecanismo para reconocerse a sí mismo y al otro comprendiendo sus fortalezas - debilidades y respetando las diferencias que pudieran surgir en el ambiente escolar.

Cada una de las actividades físico-recreativas establecidas fue un espacio ameno de participación activa y protagónica, en los cuales los niños y niñas se regocijaron demostrando satisfacción al compartir en grupo, de esta manera se logró fortalecer valores como la convivencia, el compañerismo, la amistad, la solidaridad, el cooperativismo y el amor.

Al mismo tiempo, esta investigación contribuye al campo de la Educación Inicial al proporcionar un modelo de intervención viable y contextualmente relevante para el C.E.I.B Antonio Matute, y potencialmente para otras instituciones con problemáticas similares en contextos de vulnerabilidad. Además, refuerza la necesidad de que no solo se trata del "qué enseñar" sino del "cómo enseñar" utilizando los movimientos y los juego para promover el incremento de destrezas sociales y emocionales esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Referencias Bibliográficas

Báez, Juan. *Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial ESIC, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial Extraordinario* Nº 36.860. Caracas, 30 de diciembre de 1999.

Erikson, Erik. *Childhood and Society*. Nueva York: W. W. Norton & Company, 1950.

Espinosa Cevallos, Paola Alejandra y Yamileth Arteaga-Alcívar. *Recreación y juego en la educación preescolar*. Revista Tecnopedagogía e Innovación 2, n. º 2 (2023): 65–80. https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.57.

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: UNICEF, 2018. https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf.

Goleman, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Nº 5.929 Extraordinario, 15 de agosto de 2009.

Ley Orgánica del Deporte, Actividad Física y Educación Física. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Nº 39.715, 15 de julio de 2011.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, la Niña y el Adolescente (LOPNNA). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Nº 5.859 Extraordinario, 10 de diciembre de 2007.

Martínez Mendoza, Franklin. *La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones*. Quito: WAECE, 2003. https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d026.pdf.

Méndez Cruz, Irma Guadalupe y Miroslaw Ryszard Dobber. *El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona*. Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, 2005. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/613/014600s.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Michelet, André. *El juego del Niño: avances y perspectivas*. Quebec: OMEP, Ministerio de Educación, 2002.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. París: UNESCO, 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa.

Piaget, Jean. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Nueva York: Norton, 1951.

Santana, Lourdes y Lidia Gutierrez Borobia. *La etnografía en la visión cualitativa de la educación*. En Metodología cualitativa en educación, compilado por M. Sánchez y J. Nube. Madrid: ESIC, 2003.

Santillán Acevo, Lourdes Magaly y Yanet Samada Grasst. *Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de Educación Inicial.* Revista San Gregorio 1, n. º 53 (2023): 51-69. https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/2431.

Senent Sánchez, Joan María. *Las actividades físicas recreativas instrumentos de intervención socioeducativa ante la dominancia de la figura del 'winner-*

ganador' entre los menores. Anuario Internacional de Investigación, n. º 2 (2008): 245-263. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547380.

Torres Jaraba, Mohira Rebeca. *El papel de las relaciones interpersonales dentro del aula y su influencia en el aprendizaje*. *Revista DIALÉCTICA* 1, n. º 23. 2024: 774-794. https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i23.3082774-794.

Tovar Velásquez, Naholy María. *La recreación como un medio para el desarrollo socioemocional del niño y niña en la educación inicial*. Revista Actividad Física y Ciencias. Edición Especial "Educación Física y Recreación" 15, n.º 3 (2023): 37-54. https://doi.org/10.56219/afc.v15i3.2291.

Vygotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Yuni, José y Claudio Urbano. *Investigación etnográfica e investigación acción: Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba: Brujas, 2005.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Música y el Canto Colectivo como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento del Vínculo Social y la Participación en Educación Inicial

Autora: Lic. Lorena del Carmen Montilla Trocel
Complejo Educativo Ramón Francisco Feo
Correo: Nesukomilan1990@gmail.com
Código https://orci.org/0009-0008-9477-6876

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia". **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes

Como citar este artículo: Lorena del Carmen Montilla Trocel "La música y el canto colectivo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del vínculo social y la participación en educación inicial" (2026), (1,20)
Recibido: 11/02/2026 Revisado: 19/02/2026 Aceptado: 25/02/2026

RESUMEN

La educación inicial venezolana enfrenta el desafío de construir vínculos sociales sólidos y promover la participación activa de los niños y niñas en un contexto marcado por la fragmentación familiar, la crisis socioeconómica y el debilitamiento de los lazos comunitarios. En este escenario, la música y el canto colectivo emergen como estrategias didácticas con un potencial transformador que la investigación educativa no ha explorado con suficiente profundidad en el contexto nacional. El propósito del presente estudio fue interpretar hermenéuticamente el valor de la música y el canto colectivo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del vínculo social y la participación infantil en educación inicial, a partir de la revisión documental de fuentes especializadas en pedagogía musical, psicología del desarrollo y educación inicial. La investigación adoptó un enfoque documental hermenéutico inscrito en el paradigma interpretativo, sustentado en la selección crítica y el análisis reflexivo de textos de autores reconocidos en el campo. Los principales hallazgos revelaron que la experiencia musical compartida activa procesos neurológicos, emocionales y sociales que favorecen la cohesión grupal, el desarrollo de la empatía y la construcción de identidad colectiva en la primera infancia. Asimismo, el canto colectivo se configuró como un espacio privilegiado para la participación democrática del niño en el aula. Se concluyó que la incorporación sistemática y reflexiva de la música y el canto colectivo en el currículo de educación inicial puede contribuir decisivamente al desarrollo integral y a la convivencia de los niños venezolanos en la etapa preescolar.

Palabras clave: música en educación inicial, canto colectivo, vínculo social, participación infantil, estrategia didáctica.

Reseña biográfica: Licda. en Educación inicial, España. En Educación inicial, por culminar la Maestría en Educación inicial, Docente 2010-2022 en el C.E Niño Simón y actualmente desde 2022 laborando en el C E Ramón Francisco Feo.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Music and Collective Singing as a Didactic Strategy for Strengthening Social Bonds and Participation in Early Childhood Education

Author: Lorena del Carmen Montilla Trocel
Ramón Francisco Feo Educational Complex
Email: Nesukomilan1990@gmail.com
Code: https://orci.org/0009-0008-9477-6876

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence**. Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts**. Thematic Axis:** Culture and Knowledge
How to cite this article: Lorena del Carmen Montilla Trocel, "Music and collective singing as a didactic strategy for strengthening social bonds and participation in early childhood education" (2026), (1,20).
Received: 11/02/2026 Revised: 19/02/2026 Accepted: 25/02/2026

ABSTRACT

Early childhood education in Venezuela faces the challenge of building strong social bonds and promoting the active participation of children in a context marked by family fragmentation, socioeconomic crisis, and weakening community ties. In this scenario, music and collective singing emerge as didactic strategies with transformative potential that educational research has not yet explored in sufficient depth within the national context. The purpose of this study was to hermeneutically interpret the value of music and group singing as a didactic strategy for strengthening social bonds and children's participation in early childhood education, based on a review of specialized sources in music pedagogy, developmental psychology, and early childhood education. The research adopted a hermeneutic documentary approach within the interpretive paradigm, supported by the critical selection and reflective analysis of texts by recognized authors in the field. The main findings revealed that shared musical experiences activate neurological, emotional, and social processes that foster group cohesion, the development of empathy, and the construction of collective identity in early childhood. Furthermore, group singing emerged as a privileged space for children's democratic participation in the classroom. It was concluded that the systematic and reflective incorporation of music and group singing into the early childhood education curriculum can decisively contribute to the holistic development and social interaction of Venezuelan children in the preschool stage.

Keywords: music in early childhood education, group singing, social bonding, children's participation, teaching strategy.

Biographical note: Bachelor's degree in Early Childhood Education, Spain. Currently pursuing a Master's degree in Early Childhood Education. Teacher from 2010-2022 at the Niño Simón Educational Center and currently, since 2022, working at the Ramón Francisco Feo Educational Center.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Existe una verdad que los pueblos han conocido mucho antes de que la ciencia se ocupara de confirmarla: cantar juntos une. Las ceremonias colectivas, los rituales de iniciación, las fiestas populares y las tradiciones escolares de todo el mundo han recurrido a la música compartida como uno de los mecanismos más poderosos para crear sentido de comunidad, transmitir valores y fortalecer los vínculos entre las personas. Lo que la neurociencia, la psicología del desarrollo y la pedagogía han hecho, con mayor o menor fortuna, es intentar explicar por qué ocurre lo que la experiencia humana ya sabía: que cuando las voces y los cuerpos se sincronizan en el ritmo y la melodía, algo fundamental se transforma en las relaciones entre quienes participan.

En el ámbito de la educación inicial, esta intuición ancestral adquiere una relevancia pedagógica que merece ser explorada con rigor académico. Los niños y niñas entre tres y seis años se encuentran en una etapa de desarrollo en la que la construcción de los vínculos sociales, la adquisición del lenguaje, la regulación emocional y la formación de la identidad son procesos que ocurren de manera simultánea e interdependiente. La música, en sus múltiples formas —la ronda, el canto grupal, la percusión corporal, el juego rítmico— ofrece un espacio en el que todos esos procesos pueden converger de manera natural, placentera y pedagógicamente orientada.

En Venezuela, el contexto actual hace esta reflexión especialmente urgente. La crisis socioeconómica de las últimas décadas ha debilitado profundamente los lazos comunitarios, ha fragmentado estructuras familiares y ha generado en muchos niños y niñas estados de ansiedad, desconfianza y dificultad para relacionarse con sus pares. Las aulas de educación inicial venezolana albergan, con frecuencia creciente, niños con duelos migratorios, con experiencias de inseguridad y con déficits afectivos que interfieren directamente con su capacidad de participar activamente en las dinámicas colectivas del aula. En este escenario, la pregunta sobre cómo fortalecer el vínculo social y la participación infantil no es una pregunta académica abstracta: es una pregunta con consecuencias concretas para el desarrollo y el bienestar de miles de niños.

La pregunta que articula el presente estudio es la siguiente: ¿de qué manera la música y el canto colectivo, incorporados como estrategia didáctica en educación inicial, pueden contribuir al fortalecimiento del vínculo social y a la promoción de la participación activa de los niños y niñas venezolanos? Para abordar esta pregunta, la investigación se apoya en los aportes de la pedagogía musical de Willems, Dalcroze y el método Kodály; en la psicología del desarrollo social de Vygotski y Bowlby; en los estudios sobre neurociencia de la música de Zatorre y Peretz; y en las perspectivas pedagógicas de Gardner, Malaguzzi y el Currículo Nacional Bolivariano venezolano.

El objetivo general del estudio consistió en analizar hermenéuticamente el valor de la música y el canto colectivo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del vínculo social y la participación infantil en educación inicial, a partir de la revisión documental de fuentes especializadas en el campo. La pertinencia del tema es simultáneamente teórica y práctica: aporta fundamentos para la comprensión del papel de la música en el desarrollo social infantil, y ofrece orientaciones para el diseño de prácticas pedagógicas más ricas, inclusivas y culturalmente pertinentes en las aulas venezolanas de educación inicial.

Desarrollo

La Música como Fenómeno Humano y Pedagógico: Aproximaciones Conceptuales

Antes de analizar el potencial didáctico de la música en educación inicial, conviene detenerse en su naturaleza como fenómeno humano. La música no es un adorno cultural superficial que las sociedades producen cuando ya han satisfecho sus necesidades básicas: es, como han argumentado la antropología y la neurociencia contemporáneas, una capacidad fundamental de la especie humana, tan antigua como el lenguaje y tan universal como el juego. Todas las culturas conocidas han producido música, y en todas ellas la música ha cumplido funciones sociales, rituales, comunicativas y afectivas que van mucho más allá del entretenimiento.

De este modo, Willems (1981, 78) fue uno de los primeros pedagogos musicales del siglo XX en articular una teoría comprehensiva sobre la naturaleza del fenómeno musical y sus implicaciones educativas. Para este autor, la música es, en esencia, una experiencia que integra tres dimensiones del ser humano: la sensorial, la afectiva y la mental. En sus palabras, "la música es vida, porque ella tiene en común con el hombre los tres planos fundamentales del ser: la vida fisiológica, la vida afectiva y la vida mental".

Esta conceptualización tripartita tiene implicaciones pedagógicas profundas que van más allá de la enseñanza de contenidos musicales formales. Si la música involucra simultáneamente el cuerpo, las emociones y la mente del niño, entonces su incorporación en el currículo de educación inicial no puede limitarse a la transmisión de canciones o al aprendizaje de ritmos: debe concebirse como una estrategia de desarrollo humano integral, que atiende al niño en su totalidad y no solo en alguna de sus dimensiones.

La reflexión del autor adquiere una resonancia particular cuando se la sitúa en el contexto de la educación inicial venezolana. En una etapa del desarrollo en que el niño aún no ha establecido las fronteras rígidas entre cuerpo, emoción y pensamiento que la socialización posterior tenderá a construir, la música ofrece un espacio de experiencia que respeta y potencia esa integralidad originaria. Un niño que canta con sus compañeros no está solo ejercitando su aparato fonatorio o memorizando una melodía: está regulando su respiración y su postura corporal, explorando y expresando estados emocionales, construyendo relaciones de sincronía y reciprocidad con los otros, y desarrollando su capacidad de atención y memoria. La riqueza de esa experiencia simultánea es precisamente lo que hace de la música un recurso pedagógico de primer orden para la primera infancia.

En este orden de ideas, Gardner (1983, 75), desde la teoría de las inteligencias múltiples, incorporó “la inteligencia musical como una de las ocho formas fundamentales de la cognición humana, argumentando que la capacidad de reconocer, producir y apreciar patrones rítmicos, tonales y tímbricos es una forma de inteligencia tan legítima y valiosa como la lógico-matemática o la lingüística”. Esta perspectiva tiene consecuencias importantes para la concepción del currículo

en educación inicial: si la música es una forma de inteligencia, entonces su exclusión o marginalización en el espacio escolar no es una opción neutral, sino una decisión que priva a muchos niños de la oportunidad de aprender y expresarse a través del canal que mejor se adapta a sus capacidades y disposiciones naturales. En el contexto venezolano, donde la tradición musical es especialmente rica y diversa, esta consideración adquiere un peso adicional.

El Canto Colectivo como Espacio de Construcción del Vínculo Social

El vínculo social, entendido como la red de relaciones afectivas, recíprocas y significativas que conectan a los individuos con su grupo, es uno de los pilares del desarrollo psicosocial en la primera infancia. La teoría del apego de Bowlby (1969, 55) estableció que

> Los seres humanos tienen una necesidad biológicamente determinada de formar vínculos emocionales estrechos con otras personas, y que la calidad de esos vínculos en los primeros años de vida condiciona el desarrollo de la personalidad, la capacidad de regulación emocional y la habilidad para relacionarse con los demás a lo largo de toda la vida.

En el contexto escolar, la construcción de vínculos no se limita a la relación del niño con el docente: implica también el tejido de relaciones entre pares que convierte un grupo de individuos en una comunidad de aprendizaje. Del mismo modo, Bowlby (1969, 66) argumentó que "el comportamiento de apego es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo diferenciado y preferido, que es concebido como más fuerte y/o más sabio". Si bien esta definición se formuló originalmente en referencia al vínculo entre el infante y su figura de cuidado primaria, la investigación posterior ha extendido su aplicabilidad a las relaciones entre pares en el contexto escolar.

En el aula de educación inicial, el canto colectivo crea condiciones especialmente favorables para la activación de los sistemas de apego entre iguales: la sincronía vocal y corporal que implica cantar juntos genera estados de

resonancia mutua que los neurocientíficos contemporáneos han asociado con la liberación de oxitocina, la hormona del vínculo social. De este modo, la experiencia de cantar juntos no es solo emocionalmente placentera: es, literalmente, un proceso bioquímico de construcción de confianza y de sentido de pertenencia al grupo.

Esta dimensión neurobiológica del canto colectivo ha sido investigada con particular rigor por Zatorre y Peretz (2001, 30), quienes documentaron que “la experiencia musical compartida activa de manera simultánea los sistemas cerebrales asociados a la recompensa, la emoción y la cognición social”. Sus hallazgos sugieren que la música compartida es uno de los estímulos más potentes para la sincronización neuronal entre individuos, un fenómeno que algunos investigadores han llamado "resonancia interpersonal" y que se manifiesta en la tendencia de las personas que hacen música juntas a alinear sus estados emocionales, su atención y sus respuestas conductuales.

En el aula de educación inicial, esta sincronización tiene consecuencias pedagógicas concretas: los niños que cantan juntos con regularidad tienden a desarrollar mayor sensibilidad hacia las emociones de sus compañeros, mayor disposición a la cooperación y mayor capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Desde esta perspectiva, el canto colectivo en educación inicial no es una actividad de relleno que ocupa los momentos de transición entre actividades más importantes: es una estrategia didáctica con fundamentos neurobiológicos y psicosociales sólidos para la construcción del vínculo social en el grupo.

Por su parte, el docente que comprende esta dimensión del canto colectivo puede diseñar experiencias musicales intencionadas que no solo desarrollen las capacidades musicales de los niños, sino que fortalezcan deliberadamente los lazos de confianza, reciprocidad y pertenencia que hacen posible el aprendizaje colaborativo. En Venezuela, donde muchos niños llegan al aula con experiencias de ruptura afectiva asociadas a la migración o la crisis familiar, este potencial del canto colectivo como constructor de vínculos seguros cobra una relevancia que trasciende lo estrictamente pedagógico.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Participación Infantil, Ronda y Canto: Una Lectura desde Vygotski

La participación activa del niño en las dinámicas colectivas del aula es uno de los objetivos centrales del currículo de educación inicial venezolano y, al mismo tiempo, uno de los mayores desafíos que enfrentan los docentes en contextos de vulnerabilidad social. Participar no significa simplemente estar presente: implica tomar la palabra, hacer una propuesta, escuchar al otro, aceptar un rol, adaptarse al ritmo del grupo. Estas capacidades no son innatas: se construyen en experiencias sociales concretas que ofrecen al niño oportunidades de acción y de reconocimiento dentro del colectivo. La pregunta pedagógica relevante es, entonces, qué tipos de experiencias favorecen el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia.

De este modo, Vygotski (1978) planteó que “el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre las cuales se encuentran la participación social voluntaria, la autorregulación y la cooperación, ocurre siempre en el plano social antes de internalizarse como capacidad individual”. En su formulación clásica, toda función "aparece dos veces en el desarrollo del niño: primero entre personas (nivel interpsicológico) y luego dentro del propio niño (nivel intrapsicológico)".

Esta tesis tiene implicaciones directas para la comprensión del papel del canto colectivo en el desarrollo de la participación infantil. Cuando el niño participa en una ronda, en un canto a dos voces o en una actividad de percusión grupal, no está solo ejecutando una conducta musical: está ejercitando, en el plano social, habilidades de escucha activa, de ajuste al otro, de subordinación del impulso individual a la dinámica colectiva. Con el tiempo y la práctica, estas habilidades se internalizan y se convierten en capacidades que el niño puede transferir a otros contextos de participación colectiva: el juego libre, la asamblea de aula, el trabajo en equipo.

La perspectiva vygotskiana ilumina de manera especialmente potente la función pedagógica de la ronda, esa forma de canto colectivo que ha acompañado la infancia venezolana y latinoamericana durante siglos. La ronda no es simplemente un juego con música: es una forma de organización social en

miniatura. Tiene roles distribuidos, reglas de participación, momentos de protagonismo individual y de acción colectiva, exige atención al compañero y adaptación al ritmo común. Para el niño de educación inicial, la ronda representa uno de los primeros espacios donde experimenta la tensión productiva entre la iniciativa individual y la necesidad de coordinarse con el grupo, una tensión que es, en última instancia, la tensión constitutiva de toda vida social. En este sentido, participar en una ronda es, pedagógicamente, un ensayo de ciudadanía en miniatura.

Al mismo tiempo, Malaguzzi (1993), el fundador de la pedagogía de Reggio Emilia, subrayó que

> Los niños poseen cien lenguajes para expresarse y relacionarse con el mundo, y que la escuela tiene la responsabilidad de reconocer y cultivar esa multiplicidad expresiva. El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, y la pedagogía genuina es aquella que abre espacio a esa riqueza en lugar de reducirla a un solo canal de expresión.

En tal sentido, la música, y en particular el canto colectivo, es uno de esos lenguajes privilegiados: permite al niño que no encuentra aún las palabras adecuadas para decir lo que siente, expresarlo a través de la melodía; permite al niño con dificultades motoras participar con la voz cuando el cuerpo no coopera; permite al niño tímido sumarse al grupo a través del refugio que ofrece la acción colectiva. Esta dimensión inclusiva del canto colectivo lo convierte en una estrategia didáctica especialmente valiosa en aulas de educación inicial con alta diversidad en los ritmos y estilos de desarrollo.

El Método Kodály y la Tradición Musical Venezolana: Un Diálogo Pedagógico

Entre los métodos de educación musical que han otorgado mayor relevancia al canto colectivo como estrategia pedagógica, el método Kodály ocupa un lugar especialmente significativo. Al respecto, Kodály (1974), compositor y

pedagogo húngaro del siglo XX, concibió “la educación musical no como la formación de músicos profesionales, sino como la formación integral de seres humanos a través de la música”. Su método, basado en el canto colectivo a partir de las canciones del folklore nacional, la lectura musical por solfeo relativo y la práctica de coros escolares desde la más temprana infancia, ha sido implementado con éxito en numerosos países del mundo con resultados documentados tanto en el desarrollo musical como en el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños.

Asimismo, sostuvo que "la música es la manifestación más condensada del espíritu de un pueblo, y el canto es la forma más directa y natural de acceder a ella". Esta convicción lo llevó a construir un sistema de educación musical que no comenzaba con la teoría abstracta ni con los instrumentos formales, sino con las canciones que los niños conocían desde la cuna: las nanas, las rondas, los juegos cantados de la tradición popular.

Esta decisión pedagógica no era una concesión al gusto infantil: era una afirmación epistemológica profunda sobre el valor del conocimiento musical popular como punto de partida legítimo para el aprendizaje. En el contexto venezolano, esta perspectiva invita a reflexionar sobre la riqueza del folklore musical nacional, el joropo, las rondas llaneras, los cantos indígenas, los ritmos afrovenezolanos; como material pedagógico de primer orden para la educación musical en educación inicial.

El diálogo entre la filosofía pedagógica de Kodály y la tradición musical venezolana abre posibilidades enormes para el diseño de estrategias didácticas culturalmente pertinentes. Venezuela posee un patrimonio musical extraordinariamente diverso, en el que conviven tradiciones indígenas, africanas, europeas y criollas que han producido géneros musicales únicos en el mundo. El joropo, con su ritmo ternario y su carga identitaria poderosa; los cantos de trabajo llaneros, que narran la relación del venezolano con su territorio; las rondas y trabalenguas de la tradición oral infantil venezolana: todos estos materiales pueden convertirse, en manos de un docente creativo y formado, en herramientas

pedagógicas que fortalecen simultáneamente el desarrollo musical, el vínculo social y la identidad cultural de los niños en educación inicial.

La Música, el Currículo Nacional Bolivariano y la Educación Intercultural

El Currículo Nacional Bolivariano venezolano incorpora la expresión artística, incluyendo la expresión musical, como uno de los ejes transversales del proceso educativo en todos los niveles. En educación inicial, el currículo propone experiencias de aprendizaje que integren el movimiento, el ritmo, el canto y la exploración sonora como parte de un proceso de desarrollo integral que atiende las dimensiones cognitiva, afectiva, social y cultural del niño. Sin embargo, entre la declaración curricular y la práctica pedagógica cotidiana suele existir una brecha que la investigación educativa venezolana ha señalado con preocupación: la música tiende a ocupar un lugar marginal en la planificación docente, reducida frecuentemente a las canciones de bienvenida y de despedida que enmarcan rutinariamente el horario escolar.

De este modo, Walsh (2009, 67) argumenta que “la interculturalidad crítica en educación implica no solo el reconocimiento formal de la diversidad cultural, sino la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas para que los saberes, los lenguajes y las expresiones de los pueblos subalternizados ocupen un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Desde esta perspectiva, la incorporación de las tradiciones musicales venezolanas en el currículo de educación inicial no es un gesto decorativo de valoración de la diversidad: es un acto político-pedagógico que afirma que las formas de conocimiento y de expresión de las comunidades indígenas, afrovenezolanas y campesinas tienen un valor epistémico propio que la escuela debe reconocer y transmitir. Un currículo que canta con los niños en portugués y en inglés, pero no en lenguas indígenas venezolanas, que trabaja con xilófonos pero desconoce el arpa llanera o el tambor de San Juan, está practicando, de manera inadvertida, una forma de colonialidad musical que Quijano (2000) llamaría parte de la “colonialidad del saber”.

En este sentido, la reflexión del autor pone sobre la mesa una pregunta que los formadores docentes venezolanos no pueden eludir: ¿qué tradición musical estamos transmitiendo a los niños en educación inicial, y qué valores, identidades y formas de relacionarse con el mundo estamos promoviendo con esa elección? La respuesta a esta pregunta no puede ser ni purista ni excluyente.

No se trata de rechazar la música de otras culturas del mundo, que puede enriquecer enormemente la experiencia estética y social del niño. Se trata de garantizar que la tradición musical venezolana ocupe en el currículo de educación inicial el lugar protagónico que le corresponde, no como un repertorio de curiosidades folclóricas, sino como un lenguaje vivo, cargado de sentido identitario y de potencia pedagógica, capaz de hacer sentir al niño que su cultura es digna de ser cantada, celebrada y transmitida.

Metodología

La presente investigación se orientó en el paradigma interpretativo, que concibe la realidad educativa como una construcción de sentido mediada por los lenguajes, las prácticas y los contextos históricos y culturales en que se produce. Desde esta perspectiva, comprender el papel de la música y el canto colectivo en la educación inicial no requiere la recolección de datos empíricos cuantitativos, sino una lectura reflexiva, profunda y contextualizada de la producción teórica especializada en el campo. El diseño adoptado es documental hermenéutico, que Martínez (2006, 67) quien lo define como “el proceso sistemático de selección, lectura crítica e interpretación reflexiva de fuentes documentales con el propósito de construir comprensiones nuevas sobre un problema de conocimiento”.

La elección del enfoque hermenéutico se justifica por la naturaleza interdisciplinar del problema investigado. Comprender el valor didáctico de la música y el canto colectivo en educación inicial requiere articular saberes provenientes de la pedagogía musical, la psicología del desarrollo social, la neurociencia de la música, la pedagogía crítica y los estudios interculturales. Esta articulación no puede realizarse mediante la simple yuxtaposición de datos: requiere un proceso interpretativo que identifique las convergencias y tensiones

entre los diferentes marcos teóricos y los ponga en diálogo con el contexto venezolano de educación inicial. La hermenéutica, como metodología filosófica de comprensión, ofrece ese espacio de diálogo.

De este modo, Gadamer (1975, 45) concibió "la comprensión hermenéutica como el resultado de una fusión de horizontes entre el texto y el intérprete, en la que ambos se transforman mutuamente". En el presente estudio, esa fusión ocurre entre los textos teóricos revisados, la experiencia educativa venezolana y la pregunta de investigación que orienta el análisis. El objetivo no es descubrir el significado definitivo de los textos, sino construir, a partir de ellos, una comprensión nueva y contextualizada del problema estudiado.

El corpus bibliográfico fue seleccionado conforme a los criterios de pertinencia temática directa con las variables del estudio (música en educación inicial, canto colectivo, vínculo social, participación infantil, interculturalidad); reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos; diversidad de tradiciones disciplinares para garantizar una lectura pluridisciplinar; y vigencia de los planteamientos en el contexto latinoamericano y venezolano. Se seleccionaron textos de Willems, Gardner, Bowlby, Vygotski, Malaguzzi, Kodály, Zatorre y Peretz, Walsh y Quijano, entre otros, complementados con documentos curriculares venezolanos e informes de organismos internacionales sobre educación musical en la primera infancia.

El análisis siguió las fases del círculo hermenéutico propuesto por Ricoeur (1995, 22): "comprensión global inicial de cada texto, análisis detallado de los argumentos y conceptos centrales, e interpretación contextualizada en función del problema de investigación". Los textos fueron leídos en relación mutua, buscando el diálogo entre autores y la identificación de las categorías emergentes que articulan las variables del estudio. Los resultados del análisis fueron organizados en hallazgos temáticos que responden al objetivo planteado.

Resultados

La Sincronía Musical como Fundamento Neurobiológico del Vínculo Social: El análisis hermenéutico del corpus bibliográfico revela que la música y el

canto colectivo poseen un fundamento neurobiológico para la construcción del vínculo social que va más allá de lo metafórico. Los estudios de Zatorre y Peretz (2001, 34) evidencian que "la experiencia musical compartida activa los sistemas cerebrales de recompensa, empatía y cognición social de manera simultánea, produciendo estados de resonancia interpersonal que facilitan la confianza y la cohesión grupal". En educación inicial, donde los vínculos entre pares están aún en construcción, este fundamento neurobiológico convierte al canto colectivo en una estrategia didáctica con base científica sólida para el fortalecimiento del tejido social del aula.

El Canto Colectivo como Ensayo de Participación Democrática: La articulación hermenéutica entre los planteamientos de Vygotski y Malaguzzi revela que el canto colectivo y la ronda constituyen, para el niño de educación inicial, uno de los primeros espacios de experiencia de la participación democrática. En la ronda, el niño aprende a escuchar al otro, a ajustar su conducta al ritmo colectivo, a aceptar y desempeñar roles distintos y a encontrar su lugar en el grupo sin anular su singularidad. Estas habilidades de participación, ejercitadas en el plano musical, se internalizan progresivamente y se transfieren a otros contextos de vida colectiva. El hallazgo subraya la necesidad de diseñar experiencias de canto colectivo con intencionalidad pedagógica y no solo como actividades lúdicas de relleno.

La Tradición Musical Venezolana como Recurso Pedagógico Subutilizado: La revisión documental evidencia que Venezuela posee un patrimonio musical de extraordinaria riqueza y diversidad que permanece ampliamente subutilizado en el currículo de educación inicial. El joropo, las rondas llaneras, los cantos indígenas y afrovenezolanos, y la tradición de la música popular infantil venezolana representan un corpus de materiales pedagógicos con alto potencial para el desarrollo musical, social e identitario de los niños en la primera infancia. La perspectiva kodályana y el enfoque intercultural de Walsh convergen en señalar que la incorporación de este

patrimonio en el currículo no es solo una cuestión de pertinencia cultural: es una condición para una educación inicial verdaderamente incluyente y equitativa.

La Formación Docente en Educación Musical, una Deuda Pendiente: Un hallazgo transversal que emerge del análisis bibliográfico es la insuficiencia de la formación docente en educación musical en Venezuela. Los programas de formación inicial de docentes de educación preescolar no contemplan, en general, contenidos suficientes sobre pedagogía musical, historia de la música venezolana o metodologías de canto colectivo para la primera infancia. Esta carencia formativa limita la capacidad de los docentes para aprovechar pedagógicamente el potencial del canto colectivo en el aula, reduciendo su uso a rutinas mecánicas desconectadas de los objetivos de desarrollo del currículo. La reforma de la formación docente en esta área constituye una necesidad impostergable.

La Música como Lenguaje Inclusivo ante la Diversidad del Aula: El análisis de los planteamientos de Malaguzzi, Gardner y Willems converge en evidenciar que la música y el canto colectivo poseen una dimensión inclusiva que los distingue de otras estrategias didácticas. A diferencia de las actividades basadas exclusivamente en el lenguaje verbal o en la motricidad fina, el canto colectivo permite la participación activa de niños con muy diferentes capacidades, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. Esta flexibilidad inclusiva lo convierte en una estrategia especialmente valiosa en las aulas de educación inicial venezolana, que presentan con frecuencia una alta heterogeneidad en los perfiles de desarrollo de sus estudiantes.

Discusión

Los hallazgos del análisis hermenéutico ofrecen una imagen coherente y multidimensional del papel de la música y el canto colectivo en la educación inicial venezolana. La convergencia entre los fundamentos neurobiológicos documentados por Zatorre y Peretz, la teoría del apego de Bowlby y la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski permite articular una comprensión integrada del canto colectivo como estrategia didáctica que opera

simultáneamente en los planos biológico, psicológico y social del desarrollo infantil. Esta convergencia teórica no es trivial: sugiere que el canto colectivo no es simplemente una actividad entre otras, sino una de las experiencias más completas y potentes que la educación inicial puede ofrecer para el desarrollo integral del niño.

Por otro lado, la tensión entre la riqueza teórica que rodea el tema y la realidad de su implementación en las aulas venezolanas constituye uno de los hallazgos más significativos y más incómodos del estudio. Los planteamientos de Gardner sobre la inteligencia musical, las propuestas pedagógicas de Kodály y Malaguzzi, y los fundamentos neurobiológicos del canto colectivo coinciden en señalar la enorme importancia de la música en la formación integral del niño. Sin embargo, la brecha entre ese reconocimiento teórico y la práctica pedagógica cotidiana en muchas aulas venezolanas de educación inicial sigue siendo considerable. Esta brecha no puede explicarse únicamente por la falta de formación docente: responde también a condicionantes estructurales escaseces de instrumentos musicales, deterioro de las infraestructuras escolares, sobrecarga administrativa de los docentes que la investigación académica no puede ignorar.

En este orden de ideas, la perspectiva intercultural de Walsh y la crítica de Quijano a la colonialidad del saber enriquecen el análisis de manera que las perspectivas puramente pedagógicas o psicológicas no pueden hacer. Señalan que las decisiones sobre qué música se canta en las aulas de educación inicial son decisiones políticas que tienen consecuencias sobre la identidad cultural de los niños y sobre la distribución del poder simbólico en la sociedad venezolana. Un currículo musical que privilegia géneros y estilos de otras culturas sobre el folklore venezolano no es simplemente incompleto: es ideológicamente orientado, aunque con frecuencia de manera no consciente. La toma de conciencia sobre esta dimensión política de la educación musical es, por lo tanto, una condición necesaria para cualquier reforma genuina en este campo.

Cabe considerar, asimismo, que la propuesta del canto colectivo como estrategia para el fortalecimiento del vínculo social adquiere una urgencia particular en el contexto venezolano actual. La erosión de los lazos comunitarios

producida por la crisis y la migración masiva ha dejado en muchas aulas de educación inicial un vacío de cohesión social que las estrategias pedagógicas convencionales no alcanzan a llenar. El canto colectivo, con su capacidad documentada para generar sincronía, confianza y sentido de pertenencia, puede funcionar como uno de los antídotos pedagógicos más accesibles y culturalmente pertinentes para esa erosión.

Conclusiones

El presente artículo ha analizado hermenéuticamente el valor de la música y el canto colectivo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del vínculo social y la participación infantil en educación inicial venezolana. El recorrido por los fundamentos teóricos del tema y el análisis del corpus bibliográfico permiten formular conclusiones que responden al objetivo planteado y abren horizontes para la reflexión y la investigación futura.

El estudio confirma que la música y el canto colectivo poseen fundamentos neurobiológicos, psicológicos y pedagógicos sólidos para ser reconocidos como estrategias didácticas de primer orden en la educación inicial. La evidencia que aportan Zatorre y Peretz sobre la sincronía neuronal en la experiencia musical compartida, los planteamientos de Bowlby sobre el vínculo como necesidad humana fundamental y la teoría vygotskiana sobre el origen social del desarrollo cognitivo convergen en una misma dirección: cantar juntos no es un lujo pedagógico, sino una de las experiencias más completas y potentes para el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño en la primera infancia.

Del mismo modo, el análisis evidencia que el canto colectivo y la ronda constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje de la participación democrática en la primera infancia. La práctica regular de estas formas de expresión musical compartida desarrolla en el niño capacidades de escucha activa, ajuste al ritmo del grupo, aceptación de roles y reconocimiento del otro que se transfieren progresivamente a otros contextos de vida colectiva. Esta conclusión tiene implicaciones directas para el diseño curricular en educación inicial: el canto

colectivo debe ser planificado con intencionalidad pedagógica y no relegado a las márgenes del horario escolar.

En el mismo sentido, el estudio concluye que la tradición musical venezolana representa un recurso pedagógico de enorme valor que permanece ampliamente subutilizado en el currículo de educación inicial. La incorporación sistemática y reflexiva del joropo, las rondas llaneras, los cantos indígenas y afrovenezolanos y la música popular infantil venezolana en las prácticas de canto colectivo puede fortalecer simultáneamente el desarrollo musical de los niños, su sentido de identidad cultural y su vínculo con la comunidad y el territorio que habitan.

A su vez, el análisis señala la formación docente en educación musical como uno de los eslabones más débiles de la cadena pedagógica en Venezuela. Ninguna reforma curricular puede materializarse sin docentes formados para implementarla. La incorporación de contenidos sólidos de pedagogía musical, historia de la música venezolana y metodologías de canto colectivo en los programas de formación inicial y continua de los docentes de educación preescolar es una condición indispensable para que el potencial del canto colectivo se traduzca en prácticas pedagógicas efectivas.

Finalmente, el artículo abre líneas de investigación que merecen ser exploradas: estudios de caso sobre experiencias de incorporación de la música venezolana en proyectos de aprendizaje en educación inicial; investigaciones sobre el efecto del canto colectivo en el clima socioafectivo del aula en contextos de vulnerabilidad; análisis comparativos entre métodos de educación musical activa y sus resultados en el desarrollo social infantil; y elaboraciones teóricas sobre la pedagogía musical intercultural como campo emergente de la educación inicial venezolana. El horizonte es amplio, y la convicción que lo anima es simple: cuando los niños cantan juntos, algo fundamental se construye entre ellos, y la pedagogía tiene la responsabilidad de comprenderlo y de ponerlo al servicio de su desarrollo.

Referencias

Bowlby, John. 1969. *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment.* New York: Basic Books.

Gadamer, Hans-Georg. 1975. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.

Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Kodály, Zoltán. 1974. *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.

Malaguzzi, Loris. 1993. "For an Education Based on Relationships." *Young Children* 49 (1): 9–12.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. "La investigación cualitativa: síntesis conceptual." *Revista de Investigación en Psicología* 9 (1): 123–146.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander, 201–246. Buenos Aires: CLACSO.

Ricoeur, Paul. 1995. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI.

Vygotski, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Quito: Abya-Yala.

Willems, Edgar. 1981. *El oído musical: la preparación auditiva del niño.* Barcelona: Paidós.

Zatorre, Robert, y Isabelle Peretz, eds. 2001. *The Biological Foundations of Music.* New York: New York Academy of Sciences.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Programa de Capacitación Docente en Adaptaciones Curriculares para la Atención de la Neurodivergencia en Educación Media General

Autor: Magister Álvaro Gabriel Valdez Valdez
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ-VIPI), Ministerio del Poder Popular para la Educación.
Correo: alvarogabrielvaldezvaldez@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6690-5028

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje temático:** Pedagogía.

Como citar este artículo: Álvaro Gabriel Valdez Valdez "Programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares para la atención de la neurodivergencia en educación media general" (2026), (1,15)

Recibido: 16/01/2026 Revisado: 22/01/2026 Aceptado: 26/01/2026

RESUMEN

En aras de garantizar la efectividad de los procesos de integración e inclusión escolar de los estudiantes con neurodivergencia, el presente estudio, tuvo como objetivo general desarrollar un programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares para la atención de la neurodivergencia en educación media general, durante el primer momento pedagógico del año escolar 2.025 – 2.026, por tanto se asumió el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, diseño no experimental, de campo y en la modalidad de proyecto factible. En este sentido, la muestra censal integró a 45 sujetos del Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, del municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, Venezuela. Los resultados diagnósticos revelaron un nivel de criticidad alarmante en las dimensiones procedimentales y de evaluación, evidenciando una praxis limitada por el desconocimiento técnico docente para atender la neurodivergencia. Como solución, se ejecutó un programa de capacitación en adaptaciones curriculares, estructurado en cuatro fases: sensibilización, cognición, praxis y evaluación. Finalmente se concluye, que la formación docente es imperativa para trascender el cumplimiento burocrático de contenidos hacia un aprendizaje significativo, y se recomienda la creación de un Aula Integrada específica para el nivel de educación media general, que garantice una atención individualizada y operativa, evitando que la inclusión sea una técnica transitoria y se convierta en un derecho humano efectivo que reconozca la diversidad como la esencia de la humanidad.

Descriptores: Neurodivergencia, Adaptaciones Curriculares, Capacitación Docente, Educación Media General, Praxis Pedagógica, Aula Integrada.

Reseña Biográfica: Doctorando en Psicopedagogía de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, adscrito a la Línea de Investigación "Capacidades Diferentes o Atención a la Diversidad", Docente V del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Teacher Training Program in Curricular Adaptations for Addressing Neurodivergence in General Secondary Education

Author: Master Álvaro Gabriel Valdez Valdez
National Experimental University of the Western Plains Ezequiel Zamora (UNELLEZ-VIPI), Ministry of Popular Power for Education.
Email: alvarogabrielvaldezvaldez@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-6690-5028

Main Research Area: State, Society, and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis**: Pedagogy.

How to cite this article: Álvaro Gabriel Valdez Valdez, " Teacher training program in curricular adaptations for addressing neurodivergence in general secondary education" (2026), (1,15).
Received: 16/01/2026 Revised: 22/01/2026 Accepted: 26/01/2026

ABSTRACT

In order to guarantee the effectiveness of school integration and inclusion processes for students with neurodivergence, this study aimed to develop a teacher training program on curricular adaptations for addressing neurodivergence in general secondary education during the first academic period of the 2.025-2.026 school year. Therefore, the study adopted a positivist paradigm with a quantitative approach, a hypothetical-deductive method, a non-experimental, field-based design, and a feasible project modality. The census sample comprised 45 students from the San Carlos National Bolivarian High School in the Ezequiel Zamora municipality of Cojedes state, Venezuela. The diagnostic results revealed an alarming level of criticality in the procedural and evaluation dimensions, demonstrating a limited practice due to a lack of technical knowledge among teachers regarding addressing neurodivergence. As a solution, a training program in curricular adaptations was implemented, structured in four phases: awareness, cognition, practice, and evaluation. The conclusion is that teacher training is imperative to move beyond the bureaucratic fulfillment of content toward meaningful learning, and the creation of a specific Integrated Classroom for the general secondary education level is recommended. This classroom would guarantee individualized and effective support, ensuring that inclusion is not merely a temporary measure but rather an effective human right that recognizes diversity as the essence of humanity.

Descriptors: Neurodivergence, Curricular Adaptations, Teacher Training, General Secondary Education, Pedagogical Practice, Integrated Classroom.

Biographical Review: Doctoral Candidate in Psychopedagogy at the National Experimental University of the Western Plains Ezequiel Zamora, attached to the Research Line “Different Abilities or Attention to Diversity”, Teacher V of the Ministry of Popular Power for Education.

Introducción

En el mundo, el escenario educativo actual, muestra una transición del modelo médico-rehabilitador hacia el modelo social de la discapacidad, lo que ha generado una reconfiguración de la praxis pedagógica, centrada hoy en lo que concebimos como neurodivergencia, al respecto, la UNESCO (2023, 1) enfatiza la necesidad de una "socialización de conocimientos" y la formación de talento humano para construir una racionalidad donde el saber signifique saber vivir en comunidad, bajo esta panorámica global, la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner 2001, 2), propone que la inteligencia no es una unidad, sino un conjunto de capacidades autónomas, que exigen "programas" diseñados para atender, tanto talentos como dificultades cognitivas, por tanto, la inclusión internacional demanda que las instituciones reconozcan la variabilidad neurológica como una potencialidad y no como un déficit.

De lo planteado anteriormente, se puede decir, que en Venezuela, a través de las directrices del Ministerio del Poder Popular para la Educación, específicamente en el I Congreso Pedagógico de Maestras y Maestros Bolivarianos. Eje 7: Inclusión y Equidad Educativa (2024, 2), se establece, que la atención a la neurodivergencia es una "tarea revolucionaria que desmonta lógicas coloniales, capacitistas y excluyentes", no obstante, a pesar de este robusto marco legal, persiste una brecha técnica en la educación media general, ya que según Valdez (2026, 4), la praxis docente en el país, se encuentra en un "crisol de la diversidad" que requiere una revisión profunda, pues la integración física de los estudiantes no garantiza el éxito pedagógico si no se acompaña de un andamiaje basado en la Zona de Desarrollo Próximo (Ledesma 2014, 10), donde el docente capacitado actúe como mediador del aprendizaje.

De lo planteado anteriormente, esta realidad, se manifiesta con particular agudeza en el estado Cojedes, específicamente en el Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, el cual tiene una matrícula de 236 varones y 235 hembras, para un total de 471 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad respectivamente, distribuidos en 4 secciones por año, de 1ero a 5to año de educación

media general, es decir 20 secciones en total. La institución es una edificación de dos plantas construida hace 50 años, los espacios de aprendizaje se han deteriorado con el pasar de los años colocando algunas aulas del segundo piso como espacios no aptos para el aprendizaje, sin embargo el directivo a cargo de la institución, mantiene una gestión con dinámicas burocráticas centralizadas que postergan la resolución de problemas tanto estructurales como pedagógicos.

La institución no cuenta con una infraestructura acorde para ser un plantel inclusivo, el personal docente a pesar de ser especialista en las diferentes áreas del aprendizaje, no tienen una formación académica acorde para atender las necesidades educativas en el aula, aunado a ello, para este año escolar 2.025-2.026, existen en la institución 37 estudiantes diagnosticados que presentan TEA, TDAH, dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura, por tanto, es pertinente mencionar que algunos presenta retardo pedagógico tanto adquirido como inducido, algunos debido a problemas familiares, y otros al proceso indebido de prosecución escolar del nivel de primaria al nivel de media general, por desconocimiento del ¿Cómo?, atender la dificultad en el aula, y a pesar de que en primaria se cuenta con el aula integrada, en el nivel de educación media general, al ser los docentes por áreas de aprendizajes “por horas” y no contarse con un aula integrada, el quehacer educativo se vuelve en este nivel un caos.

Por un lado tenemos a los estudiantes con neurodivergencia quienes son frecuentemente víctimas de acoso escolar y bullying por parte de sus compañeros quienes no comprenden que su ritmo y estilo de aprender es diferente al de ellos, y por otro lado tenemos a los docentes, quienes mantienen una praxis pedagógica anclada en la homogeneidad, con métodos tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desconociendo como hacer una adaptación curricular inclusiva y efectiva para los estudiantes con neurodivergencia, razón por la cual recurren a la simplificación de contenidos en lugar de hacer la debida adaptación curricular.

Aunado a ello, siendo conscientes de lo que implica una adaptación curricular, también se tiene debilidades en el personal docente con función coordinadora, ya que desde ninguna de las coordinaciones se buscan soluciones, sino que inscriben al estudiante, este se integra, y si no se sabe qué hacer con la neurodivergencia, se le asignan actividades plásticas o ambientales para que justifique una calificación y sea promovido al año/grado siguiente, o incluso, sea graduado y egresado satisfactoriamente del plantel; toda esta problemática, genera un nudo crítico, donde la intención de "inclusión" queda supeditada a la buena voluntad del docente, careciendo de la rigurosidad científica que exigen las Adaptaciones Curriculares para garantizar el Aprendizaje Significativo (Ausubel, Novak y Hanesian 1983, 1).

Por lo descrito anteriormente, el presente estudio encuentra su relevancia y pertinencia, al alinearse con la Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo y el Eje temático: Pedagogía de la UNERG, promoviendo prácticas pedagógicas que valoren la identidad y diversidad en los espacios educativos (Líneas Asociadas Ciencias de la Educación 2024, 1), por ende, la perspectiva bioética, de esta investigación se sustenta en el principio de justicia distributiva del conocimiento, asumiendo que "la capacitación docente" no es solo una mejora profesional, sino un imperativo ético para salvaguardar el derecho del estudiante neurodivergente dentro de lo que concibe como una educación de calidad, hecho que justifica el presente estudio, al proponer una solución operativa que transforma la realidad institucional bajo el rigor del paradigma positivista y la normativa legal vigente.

Respecto a la fundamentación teórica, la misma se erige sobre la relación causal entre la preparación técnica del educador y la respuesta pedagógica ante la variabilidad cognitiva, por lo que encuentra su base legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Art. 102), que define la educación como un derecho humano fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, y se refuerza con la Ley para las Personas con Discapacidad (2007, Art. 18), la cual obliga

al Estado a garantizar una educación de calidad que reconozca las aptitudes y necesidades especiales mediante la formación continua del personal.

En este sentido, las adaptaciones curriculares, se fundamentan en la mediación social de la inteligencia propuesta por Vygotsky (Ledesma 2014, 25), donde los ajustes razonables actúan como el andamiaje necesario para que el estudiante alcance su máximo potencial, ya que esta operatividad pedagógica, se vuelve coherente con el Currículo de Liceos Bolivarianos (MPPE 2007, 18), que promueve una educación inclusiva y diversificada para la formación integral del adolescente, en correspondencia con la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015, Art. 61) que ratifica el derecho a la educación de aquellos con necesidades especiales, prohibiendo cualquier forma de discriminación y exigiendo programas que aseguren su inserción y permanencia en el sistema educativo bajo condiciones de igualdad y equidad.

Finalmente en cuanto al sistema de variables, el presente estudio asumió una estructura de carácter experimental-descriptivo para medir la incidencia del programa propuesto, donde la variable independiente “Capacitación Docente” se sustentó en el Aprendizaje Significativo (Ausubel, Novak y Hanesian 1983, 1), el cual postula que la eficacia de la enseñanza reside en la capacidad del instructor para anclar nuevos conocimientos en la estructura cognitiva previa del sujeto; en el caso docente, esto implica el dominio de estrategias para la “Atención de la Neurodivergencia” asumida como variable dependiente.

Ambas variables fueron operacionalizadas atreves de dimensiones, cognitivas y procedimentales sobre el diseño y ajustes curriculares para la capacitación docente, y para la atención de la neurodivergencia, las dimensiones estuvieron orientadas en función de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, correspondientes a la efectividad de las adaptaciones curriculares aplicadas en el aula, que a los efectos de, Valdez (2026, 7) quien sostiene, que en el nivel de educación media general, la praxis pedagógica requiere una transición hacia modelos que no solo interpreten la diversidad,

sino que la gestionen mediante indicadores técnicos verificables, por lo tanto, la operacionalización de estas variables permitió transformar la "voz del docente" en datos cuantificables, que bajo el rigor del método hipotético-deductivo, fundamentan la viabilidad del programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares.

Por consiguiente, como punto de partida, se diseñó un programa de capacitación docente basado en adaptaciones curriculares para atender la población estudiantil con neurodivergencia en el Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, del municipio San Carlos, Cojedes – Venezuela, atendiendo a la siguiente interrogante y objetivos, que fijaron el curso de esta investigación: ¿Qué cambios se generaran en la praxis pedagógica, luego de la ejecución de un programa de capacitación docente, basado en adaptaciones curriculares para la atención de la neurodivergencia en educación media general?

Objetivo General

Desarrollar un programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares para la atención de la neurodivergencia en educación media general.

En cuanto a los objetivos específicos, los mismos estuvieron orientados a diagnosticar la necesidad de capacitación docente, determinar la factibilidad del diseño, diseñar el programa de adaptaciones curriculares, ejecutar el programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares y valorar los efectos luego de haber esperado un tiempo prudencial tras la aplicación del programa.

Método

El presente estudio se ubicó en el paradigma positivista, el cual de acuerdo con los postulados de Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2012, 46), el positivismo, no es más que "…una actitud frente al problema del conocimiento…"; por ende se asumió un enfoque cuantitativo el cual, busca no solo reglar la subjetividad humana y la verificación empírica de los hechos, sino que también permite hacer de "la complejidad

de todo lo humano se reducirá a variables que, cuantificadas y analizadas…" (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 40), fundamentaran el dato haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial para llegar a conclusiones concretas.

Por tanto, siguiendo el rigor metodológico de Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2012,80), y siendo el método "…el conjunto de procedimientos que se sigue en las ciencias para hallar la verdad.", esta investigación adopto el método hipotético-deductivo, ya que parte de la necesidad de capacitar a los docentes en adaptaciones curriculares para atender la neurodivergencia; en este mismo orden de ideas, el estudio se suscribió a un diseño no experimental, tipo de campo, con un nivel descriptivo (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 45), ya que no se manipularon las variables, se observaron los hechos tal cual y como se presentaban en la realidad institucional, los datos se recogieron directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos, y permitió el desarrollo del programa de capacitación docente.

Consecuentemente se adoptó la modalidad de proyecto factible, el cual, de acuerdo don Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2012, 97), "consiste en elaborar una propuesta viable destinada a atender necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnostica", al respecto, el Manual de Tesis de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Nacional Experimental Libertador (FEDUPEL 2011, 21), expresa que el proyecto factible no es más que la "…elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, …y que …puede referirse a la formulación de políticas, programas,…", por tanto, se desarrolló el programa de capacitación docente en adaptaciones curriculares para la atención de la neurodivergencia en educación media general, en el Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, del municipio San Carlos, Cojedes – Venezuela, durante el primer momento pedagógico del año escolar 2.025 – 2.026.

Para tales efectos, se cumplió con las fases de diagnóstico, factibilidad, diseño, ejecución y valoración; la capacitación tuvo un total de 42 horas teórico – prácticas, para el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Déficit de Atención e Hiperactividad

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

(TDAH) y las Dificultades de Aprendizaje. Aunado a ello, la población, al ser finita y accesible, se tomó en su totalidad conformando una muestra censal de 45 sujetos (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 105), conformada docentes de aula, coordinadores, directivos y orientadores, del mencionado plantel.

Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se empleó la observación no participante (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 118) y la encuesta en su modalidad de cuestionario, con 21 ítems, en escala de Likert, por su parte la validez se realizó a través del juicio de (03) expertos y la confiabilidad se determinó a través del Alfa de Cronbach, procesado en Microsoft Excel, obteniendo un valor de 0,85 lo que representa una magnitud de confiabilidad muy alta (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 169), finalmente los datos se analizaron mediante la estadística descriptiva e inferencial (Palella Stracuzzi y Martins Pestana 2012, 175), garantizando la sistematización y replicabilidad de los resultados.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento a la muestra censal de 45 sujetos, se procedió al análisis de los datos, siguiendo el rigor científico metodológico del paradigma positivista, los resultados se presentan mediante la distribución de frecuencias absolutas (*f*) y porcentuales (%) consolidados por dimensiones, permitiendo una visión objetiva y macroscópica de la problemática estudiada.

Discusión:

En virtud de presentar los resultados integrados, en el siguiente cuadro se pueden visualizar los porcentajes promedios para cada dimensión en función de las variables:

Cuadro 1. Distribución de frecuencias y porcentajes por dimensiones de las variables objeto del estudio.

Variable / Dimensión	S (f / %)	CS (f / %)	AV (f / %)	CN (f / %)	N (f / %)	Total
V1. Capacitación Docente.						
1.1. Dimensión Cognitiva.	2/4%	3/7%	10/22%	18/40%	12/27%	45/100%
1.2. Dimensión Procedimental.	1/2%	2/4%	3/7%	30/67%	9/20%	45/100%
V2. Atención a la Neurodivergencia.						
2.1. Dimensión Enseñanza.	3/7%	5/11%	10/22%	15/33%	12/27%	45/100%
2.2. Dimensión Aprendizaje.	2/4%	4/9%	4/9%	5/11%	30/67%	45/100%
2.3. Dimensión Evaluación.	1/2%	1/2%	3/7%	36/80%	4/9%	45/100%

Fuente: El Autor (2026).

Análisis de los datos: Del cuadro presentado anteriormente, podemos evidenciar

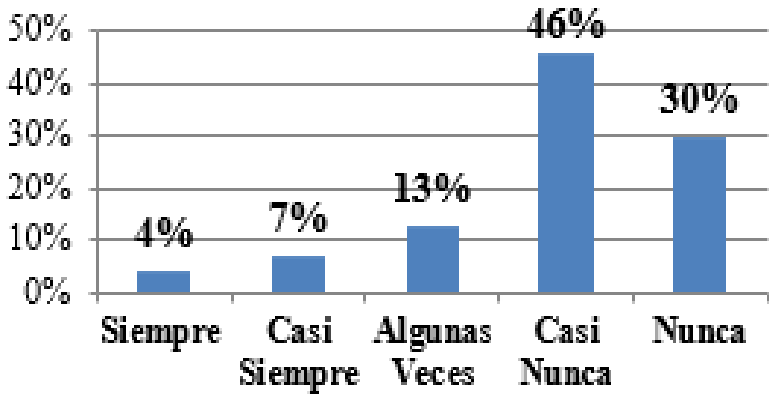
En la variable Capacitación Docente, en cuanto a la dimensión procedimental, que un 67% y 20% de los encuestados seleccionaron las opciones “Casi Nunca y Nunca” manifestando no poseer las herramientas técnicas para el diseño de adaptaciones curriculares, hallazgo que valida lo expuesto en el planteamiento del problema, donde la praxis pedagógica se ve limitada por el desconocimiento del “cómo” actuar frente a la neurodivergencia, coincidiendo con Valdez (2026) en que la integración física, no garantiza el éxito, si no existe una formación técnica, especializada y operativa de base.

Con respecto a la variable Atención de la Neurodivergencia, el análisis de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, muestran una saturación en las categorías negativas, ya que se resalta de forma disruptiva la dimensión evaluación, donde las respuestas se concentran entre 80% y 9% para las opciones "Casi Nunca y Nunca", confirmando la "simplificación de contenidos" reportada en la realidad institucional del Liceo Nacional Bolivariano San Carlos; por ende, ante la falta de estrategias de evaluación diversificadas, se opta por una promoción por compromiso, contraviniendo los principios del Aprendizaje Significativo (Ausubel, Novak y Hanesian 1983) y el derecho a una educación de calidad consagrada en la LOPNNA.

Finalmente, el Promedio General del estudio sitúa la problemática en un nivel de criticidad del 46% y 30% para las opciones “Casi Nunca y Nunca”, cifra que no solo justifica, sino que hace imperativa la implementación del programa de capacitación

propuesto, orientado a transformar la debilidad cognitiva y procedimental en una competencia pedagógica efectiva.

Grafico 1. Representación Porcentual de los Promedios Generales por Categorías de Respuesta.



Fuente:

Inter …na asimetría pronunci… la urgencia de la cap… aislada, sino una cons… en la praxis pedagógica institucional, lo que sustenta la necesidad de la intervención propuesta.

La Propuesta

A continuación, se presenta el cuadro sinóptico, de la estructura del ***"Programa de Capacitación Docente para la Atención de la Neurodivergencia"*** en aras de dar respuesta a los nudos críticos detectados en el diagnóstico, el mismo se ejecutó en cuatro fases orientadas a favorecer la praxis pedagógica en el Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, tal como se detalla a continuación:

Cuadro 2. Programa de Capacitación Docente para la Atención de la Neurodivergencia.

Fase	Objetivo especifico	Temática central	Estrategia
1. Sensibilización.	Internalizar la neurodivergencia como valor y no como déficit.	Integración, inclusión y exclusión.	Taller reflexivo
2. Cognición	Conocer las bases del TEA, del TDAH, y los diferentes tipos de D.A.	Neurobiología del aprendizaje, y abordaje de la Lectura, la Escritura y el Cálculo.	Taller Participativo
3. Praxis	Diseñar	Adaptaciones	Mesas de Trabajo

Fuente: El Autor (2026).

La propuesta anterior se ejecutó satisfactoriamente con la participación activa y protagónica de los 45 sujetos de la muestra, lo que permitió la construcción colectiva a través de las mesas de trabajo, de las adaptaciones curriculares para los contenidos de las diferentes áreas de formación, apuntando a que los procesos de inclusión dentro del aula garanticen los principios de igualdad y equidad, donde se reconoce a la neurodivergencia no como diferencia, sino, como la expresión más sublime de humanidad que en vez de gritar, se manifiesta como una necesidad de cambio.

Conclusiones

Una vez culminada la presente investigación y aras de dar respuesta a los objetivos planteados, en cuanto al diagnóstico de las necesidades de formación, se concluye, que la criticidad detectada en la praxis pedagógica para atender la neurodivergencia en las aulas del Liceo Nacional Bolivariano San Carlos, no es solo formativa, sino fundamentalmente operativa, es decir procedimental, lo que valida la urgencia de crear un Aula Integrada propia para el Nivel de Educación Media General, que al igual que en primaria, se busque la atención individualizada de los estudiantes con neurodivergencia sin que se afecte al resto del grupo de clases o la ejecución de los

contenidos procedimentales por parte de los docentes, teniendo en cuenta que en este nivel educativo “nunca ha existido la atención individualizada” ya que son docentes por horas, es decir, por áreas de formación específicas y no un docente integral para todas las asignaturas.

En cuanto al diseño y ejecución del programa, la investigación, demostró que la propuesta era factible y necesaria, y al estructurarse en fases de sensibilización, cognición, praxis y evaluación, el programa permitió que los 45 sujetos de la muestra construyeran colectivamente las adaptaciones curriculares propias para cada contenido de las áreas de formación curricular; sin embargo, transcurrido un tiempo después, la valoración de los efectos indican, que la capacitación, por sí sola, corre el riesgo de ser absorbida por la rutina tradicional si no se acompaña de una visión trasformadora, critica y holística, que priorice el aprendizaje significativo sobre el cumplimiento burocrático de contenidos.

A modo de síntesis, se concluye, que para evitar el retorno a las prácticas pedagógicas tradicionales, la atención a la neurodivergencia debe dejar de verse como una "carga adicional" de tiempo, y empezar a entenderse como un imperativo ético y legal consagrado en las leyes venezolanas que en materia de educación especial siempre han estado desatendidas, descontextualizadas y donde cuyos términos legales son discapacidad, pero que por política educativa inclusiva se ha malentendido conllevando a que surjan términos para seguir etiquetando, cuando deben surgir son soluciones que minimicen la diferencia, no para erradicarla, sino para poder integrarla e incluirla como la parte del todo que nos caracteriza como seres humanos, en este sentido se recomienda, que las futuras investigaciones, aboguen por metodologías que simplifiquen la operatividad de los ajustes razonables, garantizando que la inclusión, no sea una técnica transitoria, sino un aprendizaje para la vida que reconozca en la diversidad la expresión más sublime de la humanidad.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 36.860. Caracas.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 2007. *Ley para las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial N° 38.598. Caracas.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 2015. *Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial N° 6.185 Extraordinario. Caracas.

Ausubel, David, Joseph Novak, y Helen Hanesian. 1983. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.

Gardner, Howard. 2001. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Reimpresión colombiana. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Ledesma, Marco. 2014. *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca: Universidad Católica de Cuenca. Acceso el 13 de Octubre de 2025. https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Nº 5.929 Extraordinario, 2009. Acceso el 12 de Octubre de 2025. http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos/LOE.pdf

Ministerio de Educación y Ciencias (Paraguay). 2024. *Capacitación docente para la inclusión educativa: abordaje pedagógico para los alumnos con trastornos en el neurodesarrollo*. Asunción: OEI / MEC. Acceso el 12 de Octubre del 2025. https://oei.int/wp-content/uploads/2024/08/capacitacion-docente-para-la-inclusion-educativa.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. *Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*: Liceos Bolivarianos. Caracas: CENAMEC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (Venezuela). 2024. *Eje 7: Inclusión y equidad educativa. Atención a la neurodivergencia.* Caracas: I Congreso Pedagógico de Maestras y Maestros Bolivarianos. Documento oficial de circulación técnica. Caracas, Venezuela.

Palella Stracuzzi, Santa, y Feliberto Martins Pestana. 2012. *Metodología de la investigación cuantitativa.* 1ª reimpresión, 2012. Caracas: FEDUPEL.

UNESCO. 2023. *Declaración de Caracas: Lanzamiento regional de la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta desde América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO / Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. Acceso el 12 de octubre de 2025. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384742

Universidad Nacional Experimental Libertador (FEDUPEL). 2011. *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. 4ª ed. Caracas: FEDUPEL.

Valdez Valdez, Álvaro Gabriel. 2026. *La educación media general en el crisol de la diversidad: una hermeneusis sobre la praxis pedagógica desde la voz docente*. Revista Científica CIENCIAEDUC, VOL. 9 NÚM. 1 (2026) (1,17). Acceso el 05 de Febrero de 2026. https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/635/1705

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número: ZU2218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Motivación del Docente Universitario del Programa de Medicina y su Vinculación con la Producción Científica

Autor: Especialista Manuel Piña Salas
Universidad Rómulo Gallegos / Universidad Central de Venezuela
Correo: manueldavidps@proton.me
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9977-553X

Línea Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático**: Didáctica e Investigación.

Como citar este artículo: Manuel Piña Salas "Motivación del docente universitario del programa de medicina y su vinculación con la producción científica" (2026), (1,15)
Recibido: 11/03/2026 Revisado: 14/03/2026 Aceptado: 18/03/2026

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo general analizar la relación que existe entre la motivación del docente universitario del Programa de Medicina de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la producción científica. La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista y utiliza un enfoque cuantitativo, de tipo documental y con un diseño monográfico, utilizando como técnicas e instrumentos de recolección de la información la lectura, análisis e interpretación de la información. Como resultado, el estudio revela que la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos cuenta con un marco normativo que promueve la investigación, pero el Centro de Estudios e Investigación en Ciencias de la Salud (CEICSURG) del Programa de Medicina se encuentra inactivo, limitando el asesoramiento metodológico a los docentes. Además, la ausencia de la revista científica IATRION y la falta de políticas de reconocimiento a la labor investigativa restringen la producción científica. La motivación de los docentes, influida por el reconocimiento, el desarrollo profesional y las condiciones laborales, es clave para impulsar la investigación. Se recomienda reactivar el CEICSURG, retomar la publicación de IATRION, implementar políticas de incentivo a la investigación y programas de desarrollo profesional docente.

Descriptores: Motivación, Docente universitario, Medicina, Producción científica.

Reseña Biográfica: Médico Cirujano egresado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG). Especialista en Docencia Universitaria (UNERG), Residente de Postgrado de Neurocirugía del Hospital Universitario de Caracas / Universidad Central de Venezuela. Maestrante en Bioética del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "FRANCISCO DE MIRANDA" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal M3mero:ZU2218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Motivation of University Professors in Medical Programs and its Relationship to Scientific Production

Author: Especialista Manuel Piña Salas
Universidad Central de Venezuela
Email: manueldavidps@proton.me
ORCID Code: https://orcid.org/0000-0002-9977-553X

Main Line: State, Society and Development. **Associated Line**: Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis**: Didactics and Research.

How to cite this article: Manuel Piña Salas, "Motivation of university professors in medical programs and its relationship to scientific production" (2026), (1,15).
Received: 11/03/2026 Revised: 14/03/2026 Accepted: 18/03/2026

ABSTRACT

The overall objective of this study was to analyze the relationship between the motivation of university professors in the Medicine Program at the Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG) and scientific production. The research was conducted under the positivist paradigm and used a quantitative, documentary approach with a monographic design, employing reading, analysis, and interpretation of information as techniques and instruments for data collection. As a result, the study reveals that the Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos has a regulatory framework that promotes research, but the Center for Studies and Research in Health Sciences (CEICSURG) of the Medicine Program is inactive, limiting methodological advice to teachers. In addition, the absence of the scientific journal IATRION and the lack of policies recognizing research work restrict scientific production. Faculty motivation, influenced by recognition, professional development, and working conditions, is key to promoting research. It is recommended to reactivate CEICSURG, resume publication of IATRION, and implement research incentive policies and faculty professional development programs.

Descriptors: Motivation, University professor, Medicine, Scientific production.

Biographical review: Physician graduated from the Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG). Specialist in University Teaching (UNERG), Resident in Neurosurgery at the Hospital Universitario de Caracas / Universidad Central de Venezuela. Master's student in Bioethics at the Instituto de Estudios Avanzados (IDEA).

Introducción

El crecimiento poblacional acelerado acarrea consigo problemáticas sociales que demandan la búsqueda de soluciones eficaces que puedan dar respuesta a las necesidades de una población en determinada área, espacio y tiempo. Siendo las universidades epicentros históricos del saber humano que constituyen espacios propicios para la búsqueda de soluciones a las problemáticas del entorno socio-geográfico donde se desenvuelven, lo que hace de la investigación científica un elemento fundamental de las universidades como medio para generar un aporte significativo a la sociedad más allá que la generación de talento humano especializado para el cumplimiento de una labor productiva en determinado eslabón económico.

En ese sentido, en el ámbito de la educación universitaria, el rol del docente de medicina se extiende más allá de la transmisión de conocimientos y la formación de profesionales como lo es la búsqueda de conocimiento para el beneficio y la transformación de la humanidad a través de la producción científica, al respecto, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999, 14-15), señala en el artículo 109: “El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras y estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento para beneficio espiritual y material de la Nación”.

De este modo, los profesores universitarios, por su formación y experiencia, están llamados a ser agentes activos en la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica, la cual constituye un pilar fundamental en la formación de los futuros médicos, ya que les permite desarrollar habilidades en forma crítica, reflexiva, con un pensamiento analítico y con la capacidad de aplicar el método científico para resolver situaciones que se le presentan y deban dar una respuesta adecuada. Además, la investigación contribuye a la actualización del conocimiento médico y al desarrollo de nuevas estrategias para el diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades.

Por otro lado, según Chachaima-Mar et al., (2019, 162) señala que, “a nivel internacional, existe un amplio consenso sobre la importancia de la investigación

científica para los docentes universitarios de medicina. Y que la investigación como proceso generador de conocimientos es una función primordial de las universidades y uno de los pilares fundamentales en la enseñanza en las escuelas de medicina", también indica que la producción científica es un indicador del conocimiento generado por las instituciones y la publicación es una vía formal más mediata y activa de comunicación con la comunidad científica.

No obstante, de esas importantes afirmaciones, existen referencias que señalan existen instituciones universitarias que no están en sintonía con esa línea, por ejemplo Barja-Ore et al., (2021), indica que Latinoamérica es una de las regiones que menos literatura científica en salud produce, situación preocupante, ya que la región, especialmente Centro y Suramérica, posee inequidades socioeconómicas que acentúan los problemas sanitarios, por lo que la investigación científica en salud enfocada a la resolución de problemas sociales es un elemento necesario para impulsar el desarrollo local y regional.

En ese sentido, Mamani-Benito et al., (2019, 431) en un estudio realizado a docentes que conformaban un jurado dictaminador de tesis de una facultad de medicina de Perú, encontró que "solo el 6,9 % logró publicar en revistas indexadas en la base de datos de *Scopus"*. Esta situación genera diversas consecuencias negativas, tanto para la universidad como para la sociedad en general. Este bajo porcentaje de publicaciones en revistas científicas, por parte de los docentes limita el avance del conocimiento médico en la región y el país, lo que puede tener un impacto negativo en la calidad de la atención médica que se brinda a la población.

Para Mazariego Flores et al., (2022, 10), "los docentes mayoritariamente perciben la competencia investigativa como un asunto curricular innecesario". Planteamiento este que impide que los estudiantes de pregrado de medicina reciban una formación integral, siendo la investigación científica una de las alternativas que contribuye a la creación y desarrollo de conocimientos innovadores y significativos que ayudan a dar respuestas a los tantos problemas que enfrenta la sociedad actual.

Esta falta de participación de los docentes universitarios de medicina en la producción de nuevos conocimientos también afecta a Venezuela, en donde las particularidades políticas, económicas y sociales de los últimos años ha repercutido

de manera negativa en el sector universitario, afectando de manera especial al sector científico del país. Al respecto, para Flores Nessi et al., (2019, 211) la crisis que atraviesa la nación ha traído consigo la migración a otros países en busca de mejoras salariales del talento humano que realizaba actividades de investigación, trayendo como consecuencia la caída sostenida de la producción científica dentro de las instituciones universitarias, hecho que se evidencia en la poca literatura científica publicada en revistas indexadas, donde cuyos autores establezcan alguna filiación docente con una facultad médica del país.

En este mismo orden de ideas, la UNERG, es una universidad experimental del Estado Venezolano, creada en el año 1977; dentro de sus programas de formación, está el Programa de Medicina "Dr. José Francisco Torrealba", siendo este uno de hechos con la mayor matrícula estudiantil en todo el país. El mismo tiene como visión consolidar una escuela de medicina, con una organización óptima, capaz de afrontar y adaptarse a los diversos cambios del país, así como el desarrollo eficaz y eficiente del potencial humano, para enfrentar las tareas y acciones dirigidas a la atención integral y holística de las comunidades orientada hacia la productividad e investigación en pro del fortalecimiento del Estado Venezolano.

En función de lo expuesto, el egresado de este programa de la Unerg, dentro de sus competencias tiene armonizar la ciencia con el arte, lo científico con lo humanístico y lo individual con lo colectivo para comprender holísticamente al ser humano y los factores ecológicos que inciden sobre él. Cultivará la disposición para aprender por sí mismo o continuar manteniéndose actualizado en los progresos de las ciencias médicas. Además, participará en la investigación científica dirigida a la búsqueda de soluciones para los variados factores incidentes en el deterioro de la calidad de vida de la comunidad en general y del hombre y su familia en particular.

En contraposición a lo anterior y a pesar de que en su visión están reflejadas dos aristas importantes como lo son la productividad y la investigación, es uno de los programas que menos publicaciones tiene en el área de incumbencia, tal como lo reflejan Vásquez Stanescu et al., (2020, 165) quienes señalan que "la Unerg aportó entre el 2013 y el 2019 solo el 2% de la producción científica nacional, por lo que resulta meritorio su estudio y atención".

La motivación del docente universitario se erige como una variable crítica que puede estimular o inhibir la generación de conocimiento. Por tanto, el presente estudio se propone como objetivo primordial analizar la relación que existe entre la motivación del docente universitario del Programa de Medicina de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la producción científica a través de la identificación de los factores restrictivos y el análisis de las políticas institucionales actuales.

Por lo tanto, esta investigación busca no solo ampliar el cuerpo de conocimiento sobre la psicología del investigador en ciencias de la salud, sino también sentar las bases para programas de desarrollo profesional que promuevan la excelencia académica y, en última instancia, optimicen la atención médica y la salud pública mediante una práctica docente basada en la evidencia.

Método

El paradigma se enfoca en cómo se concibe el objeto de estudio de una ciencia, los desafíos que se enfrentan al investigar, la naturaleza de los métodos utilizados y cómo se explican, interpretan o comprenden los resultados obtenidos en las investigaciones.

Al respecto, Santamaría, (2013, 10), citando a De Miguel (1988) menciona que el paradigma es:

> Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

También, Herrera Rodríguez, (2018, 2), señala que "el paradigma positivista también llamado (cuantitativo, empírico-analítico, racionalista) busca explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías y leyes para regular los fenómenos; identificar causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas".

Considerando lo anterior, el presente estudio se enmarcó dentro de un paradigma positivista y utilizó un enfoque cuantitativo. Sobre este aspecto, Palella Stracuzzi y Martins Pestana, (2010, 43) señalan que el paradigma con enfoque cuantitativo "se

caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación", agregando que "esta afirmación se sustenta en el principio de que lo que no se puede medir no es digno de credibilidad".

Por ende, desde una perspectiva racionalista, la información recopilada en esta investigación es replicable y permite comparaciones directas e indirectas para su reproducción en diferentes contextos. Además, es analizable, ya que se pueden aplicar procedimientos confiables para analizar muestras grandes y probar hipótesis formalizadas.

Debido a la naturaleza del presente estudio, este se clasifica como tipo documental, ya que se fundamentó en la revisión de diversas fuentes documentales, bibliográficas y escritas, así como también en fuentes electrónicas. Al respecto, las Normas para la Elaboración y Aprobación de los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG), (2006, 14) señala que:

> Se entiende por Investigación Documental el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en fuentes bibliográficas y documentales. La originalidad de este estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, conclusiones y recomendaciones propias del autor.

Por lo que, atendiendo a lo expuesto anteriormente, la presente investigación cumple con los criterios para su denominación como investigación documental. En este orden de ideas, la investigación documental es aquella que se realiza a partir de la información hallada en documentos de cualquier especie, como fuentes bibliográficas, documentos, libros y distintos tipos de textos. En palabras de Rojas Crotte, (2011, 5):

> En general, las fuentes de información utilizadas en la investigación se denominan, genéricamente, unidades conservatorias de información, y se trata de personas, instituciones, documentos, cosas, bibliografías, publicaciones, estados del arte, estados del conocimiento, tesis, bases de datos, fuentes electrónicas situadas en la Web, etcétera, cuya función es la de almacenar o contener información.

De lo expuesto anteriormente, es importante resaltar que este tipo de investigación no se limita a la mera acción de copiar y pegar; más bien, implica una serie de procesos mentales lógicos y críticos. Durante el desarrollo de esta investigación, se llevaron a cabo dichas operaciones con el propósito de alcanzar el objetivo general del estudio y obtener una comprensión más profunda de la motivación del docente universitario de medicina en la UNERG y su relación con la producción científica.

Además, esta investigación se apoyó en una modalidad monográfica, para la cual, las Normas para la Elaboración y Aprobación de los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, (2006,15) establece que "plantean temas o problemas con sustento en los procesos de recolección de información, organización, análisis crítico y reflexivo, interpretación y síntesis de referencias y otros insumos pertinentes al tema seleccionado"; mientras que, por su parte Pairumani Ajacopa, (2024, 10), menciona que la monografía "es un trabajo académico que tiene como objetivo investigar un tema específico de manera profunda y sistemática, y que se diferencia de otros tipos de trabajos escritos por su estructura formal y su enfoque en la investigación". Así mismo, agrega que la monografía debe caracterizarse por su rigor y precisión tanto en la exposición de la información como en la argumentación desarrollada por el autor.

Resultados

A continuación, se presenta la interpretación y discusión de los hallazgos producto del presente proceso investigativo:

1. *Políticas implementadas por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos que promuevan la producción científica en los docentes del Programa de Medicina.*

La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos desde su fundación contempla en su reglamento la investigación como eje transversal del proceso educativo. Este hecho se evidencia en la existencia de un Decanato de Investigación, Producción y Socialización del Conocimiento, el cual

actúa como ente orientador de las políticas institucionales de investigación en cada área del conocimiento.

En el caso particular del Programa de Medicina, este se encuentra adscrito al Área de Ciencias de la Salud, el cual cuenta con un Centro de Estudios e Investigación en Ciencias de la Salud (CEICSURG), que direcciona la investigación de pregrado y posgrado en el área y que dentro de sus funciones se encuentra brindar asesoría y acompañamiento a estudiantes y docentes de los diversos programas del área.

Sin embargo, pese a la existencia del CEICSURG en el área, este se encuentra inactivo, siendo prácticamente desconocido para la planta profesoral adscrita al Programa de Medicina y aún más para los estudiantes.

Por otro lado, al ser la medicina una ciencia aplicada que se encuentra en constante avance y desarrollo, el Área de Ciencias de la Salud cuenta con su propio órgano de difusión científica: IATRION, una revista de publicación semestral que tiene por objetivo servir de espacio para que la comunidad universitaria, en especial sus docentes investigadores, visibilicen a la comunidad científica nacional e internacional el producto de su quehacer investigativo. Sin embargo, para el momento de la realización de esta investigación, la revista se encuentra descontinuada, siendo su última publicación en el año 2003.

2. *Factores que restringen la producción científica en los docentes del Programa de Medicina de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.*

Estos elementos si bien representan políticas institucionales que fomentan la investigación en el Programa de Medicina de la Unerg, al no estar activo un centro de investigación propio en el área, supone un factor limitante para los docentes del Programa, pues estos no cuentan con el debido asesoramiento metodológico ni científico que les permita romper con las barreras impuestas socialmente al acto investigativo.

Por otro lado, la ausencia de una revista científica en el área donde los docentes puedan dar a conocer sus investigaciones supone otro factor limitante para los

docentes del Programa de Medicina de la Unerg que restringe su producción intelectual a las muchas veces desconocer sobre dónde y cómo buscar un espacio para publicar sus hallazgos.

Aunado a esto, la ausencia de políticas institucionales que busquen reconocer la labor científica e investigativa de los docentes se convierte en otro elemento limitante, ya que, si no existe estímulo gremial ni incidencia salarial, el docente se limita en la mayoría de los casos a de manera casi exclusiva a la docencia, dejando a un lado la investigación.

3. *Relación que existe entre la motivación del docente universitario del Programa de Medicina de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la producción científica.*

La motivación del docente universitario es un factor clave que puede influir directamente en su producción científica. Diversos elementos pueden incidir en la motivación de los profesores del Programa de Medicina de la Unerg, entre los que tenemos:

En primer lugar, el reconocimiento y la valoración de la labor docente son aspectos fundamentales, ya que cuando estos sienten que sus logros y contribuciones son reconocidos por las autoridades académicas, esto les genera una mayor satisfacción y los impulsa a continuar esforzándose. De igual manera, las oportunidades de ascenso dentro del escalafón docente pueden ser poderosos incentivos que fomentan la motivación.

Otro factor relevante es el desarrollo profesional y el crecimiento de los docentes. El acceso a programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, así como el apoyo para la realización de estudios de posgrado, investigaciones y publicaciones, les brindan a los profesores la posibilidad de ampliar sus conocimientos y habilidades, lo cual redunda en una mayor motivación.

En este mismo orden de ideas, es importante mencionar las condiciones laborales, ya que una carga horaria adecuada y equilibrada entre docencia e investigación, así como la disponibilidad de recursos, infraestructura y equipamiento, son elementos que contribuyen a generar un entorno propicio para el

desarrollo de las actividades investigativas y de producción intelectual en los docentes.

Conclusión

Los resultados antes presentados, permiten formular la siguiente conclusión que refleja los aspectos más significativos encontrados durante el proceso de investigación, tomando como base su objetivo general: *analizar la relación que existe entre la motivación del docente universitario del Programa de Medicina de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la producción científica*:

La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos cuenta con un marco normativo institucional que promueve la investigación como eje transversal del proceso educativo.

En el caso particular del Programa de Medicina, existe un Centro de Estudios e Investigación en Ciencias de la Salud (CEICSURG) que debería direccionar la investigación de pregrado y posgrado en el área. Sin embargo, este centro se encuentra inactivo y es prácticamente desconocido por los docentes y los estudiantes del Programa de Medicina. La inactividad de este Centro representa un factor limitante para los docentes, pues no cuentan con el debido asesoramiento metodológico y científico que les permita superar las barreras impuestas socialmente a la investigación.

El Área de Ciencias de la Salud cuenta con su propia revista científica: IATRION, la cual tiene como objetivo visibilizar la producción investigativa de la comunidad universitaria. No obstante, esta revista se encuentra inactiva. La actual ausencia de este órgano de difusión científico constituye otro factor que restringe la producción intelectual de los docentes del Programa de Medicina, al desconocer los espacios adecuados para visibilizar sus hallazgos. La falta de políticas institucionales que reconozcan y estimulen la labor científica e investigativa de los docentes del Programa de Medicina de la UNERG se convierte en un elemento limitante, ya que, sin este tipo de incentivos, los docentes tienden a concentrarse en la docencia, dejando de lado la investigación.

La motivación del docente universitario es un factor clave que incide directamente en su producción científica. Elementos como el reconocimiento y valoración de la labor docente, el desarrollo profesional y crecimiento de los profesores, y las condiciones laborales adecuadas, que incluyen una carga horaria equilibrada entre docencia e investigación, así como la disponibilidad de recursos, son aspectos fundamentales que influyen en la motivación de los docentes del Programa de Medicina de la UNERG y, por ende, en su desempeño investigativo y producción intelectual. Con base a lo anterior, surgen las siguientes recomendaciones:

1. Reactivar el Centro de Estudios e Investigación en Ciencias de la Salud (CEICSURG) y promover su conocimiento y utilización entre los docentes y estudiantes del Programa de Medicina, a fin de fortalecer las actividades de investigación y superar las barreras que enfrentan en el desarrollo de actividades de investigación científica.
2. Retomar la publicación de la revista IATRION, como medio de difusión del producto científico e intelectual del Área de Ciencias de la Salud, incluyendo los trabajos de investigación realizados por los docentes del Programa de Medicina.
3. Implementar políticas y estrategias institucionales que incentiven y apoyen la participación de los docentes del Programa de Medicina en actividades de investigación, tales como el financiamiento de proyectos y la capacitación en metodología de la investigación.
4. Diseñar e implementar programas de desarrollo profesional docente, que incluyan capacitaciones, actualizaciones y oportunidades para la realización de estudios de posgrado, investigaciones y publicaciones, con el fin de fortalecer las competencias de los profesores y motivarlos a participar en actividades de producción científica.

Referencias

Barja-Ore, Jaime, Mamani-Concha, Magaly, Huaripata-Villegas, Luz María, y Campos-Quintana, Mercedes Nohemí. (2021). Producción científica de los

obstetras docentes de universidades peruanas, 2010 a 2019. Revista Internacional de Salud Materno Fetal, 6(4), Article 4. https://doi.org/10.47784/rismf.2020.5.4.101

Chachaima-Mar, Jhonny, Fernández-Guzmán, Daniel, & Atamari-Anahui, Noely. (2019). Publicación científica de docentes de una escuela de medicina peruana: Frecuencia y características asociadas. Educación Médica, 20, 2-9. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.024

Flores Nessi, Estela María, Meléndez Mora, José Manuel y Mendoza Ysea, Rosa Linda. (2019). Producción científica como medio para la transformación social desde las universidades. Revista Scientific, 4(14), 62-84. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.3.62-84

Herrera Rodríguez, José Ignacio. (2018). Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos. Revista Scientific, 3(7), 6-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011905

Mamani-Benito, Oscar, Ventura-León, José, Caycho-Rodríguez, Tomás. (2019). Publicación científica de docentes que conforman el jurado dictaminador de tesis en una Facultad de Ciencias de la Salud peruana. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 30(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2307-21132019000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=en

Mazariego Flores, Elvys; Carnero Sánchez, Manuel. (2022). Experiencia y percepción investigativa de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322022000100029&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Pairumani Ajacopa, Rene. (2024). Monografía: Manual práctico de redacción.

Palella Stracuzzi, Santa, & Martins Pestana, Feliberto. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa (3ra edición). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. (2006). Normas para la elaboración y aprobación de trabajos técnicos, trabajos especiales de grado, trabajos de grado y tesis doctora*les*.

Vásquez Stanescu, Carmen Luisa; Luna Cardozo, Mario; Torres-Samuel, Manuel; Bucci, Nilda; Viloria Silva, Amelec, y Crissien, Tito. (2020). *Producción científica y posicionamiento de universidades según ranking SIR IBER 2013 al 2019, caso latinoamericano—ProQuest*. https://www.proquest.com/openview/00e252b770ee913f2e20fd567bcd40ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número: ZU2218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático a Través de Estrategias Recreativas Dirigidas a los Niños y Niñas de Educación Inicial

Autor: Especialista Hilma Sobeida Vera Sevilla
Unidad Educativa Bolivariana Rural "Simón Bolívar"
Correo Electrónico: hilmavera520@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3369-7643

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Pedagogía.
Como citar este artículo: Hilma Sobeida Vera Sevilla "Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático a Través de Estrategias Recreativas Dirigidas a los Niños y Niñas de Educación Inicial" (2026), (1,11)
Recibido: 11/05/2026 Revisado: 14/05/2026 Aceptado: 18/05/2026

RESUMEN

Esta propuesta tuvo como inquietud científica valorar el pensamiento lógico-matemático. Las experiencias educativas desarrolladas en el entorno del aula revelaron una debilidad notable en el proceso de consolidación del pensamiento lógico-matemático en los niños y niñas. Esta situación impulsó la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan de manera efectiva a las características y necesidades del grupo escolar. El desarrollo cognitivo está estrechamente vinculado al juego, la exploración y la interacción con el entorno. Por ello, se plantea integrar actividades como juegos de clasificación, seriación, resolución de problemas, construcción con bloques, dinámicas grupales y retos matemáticos adaptados a la edad de los niños y niñas de la Unidad Educativa Bolivariana Rural "Simón Bolívar", La metodología empleada se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, ya que la investigación se basó en la recopilación de información mediante entrevistas y fichas de observación. El estudio se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa Transformadora, permitiendo analizar la problemática relacionada con el pensamiento lógico-matemático en los niños y niñas. A través de actividades lúdicas con elementos deportivos, se logró una transformación significativa en el desarrollo de habilidades cognitivas Los resultados evidenciaron avances en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, reflejados en el fortalecimiento del razonamiento, la comprensión de secuencias, la organización de patrones y la capacidad para establecer relaciones entre conceptos durante las actividades propuestas. Cada presentación de las actividades propició mejoras notables en el rendimiento, la autonomía, el pensamiento lógico y la capacidad para resolver situaciones de manera estructurada, fortaleciendo así el desarrollo integral de los niños y niñas.

Descriptores: Fortalecimiento, Estrategias recreativas, Pensamiento lógico matemático.

Reseña Biográfica: Hilma Sobeida Vera Sevilla. Especialista en Educación Inicial Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson", Coordinador de recursos para el aprendizaje Unidad Educativa Bolivariana Rural "Simón Bolívar"

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Strengthening Logical Mathematical Thinking Through Recreational Strategies Targeted at Children In Initial Education

Specialist Hilma Sobeida Vera Sevilla
Simón Bolívar Rural Bolivarian Educational Unit
Email: hilmavera520@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0006-3369-7643

Main Research Line: State, Society and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Pedagogy.

ABSTRACT

This proposal was driven by a scientific concern to assess logical-mathematical thinking. The educational experiences developed in the classroom environment revealed a noticeable weakness in the consolidation process of logical-mathematical thinking in children. This situation prompted the need to design contextualized pedagogical strategies that effectively respond to the characteristics and needs of the school group. Cognitive development is closely linked to play, exploration, and interaction with the environment. Therefore, it is proposed to integrate activities such as classification games, seriation, problem-solving, block construction, group dynamics, and age-appropriate mathematical challenges for the children of the Bolivarian Rural Educational Unit 'Simón Bolívar.' The methodology employed was framed within the qualitative paradigm, as the research was based on the collection of information through interviews and fiction of observation. The study was developed under the approach of Transformative Participatory Action Research, allowing for the analysis of the issues related to logical-mathematical thinking in children. Through playful activities with sports elements, a significant transformation was achieved in the development of cognitive skills. The results evidenced advances in the development of logical-mathematical thinking, reflected in the strengthening of reasoning, understanding of sequences, organization of patterns, and the ability to establish relationships between concepts during the proposed activities. Each presentation of the activities prompted notable improvements in performance, autonomy, logical thinking, and the capacity to solve situations in a structured manner, thus strengthening the holistic development of children.

Descriptors: Strengthening, Recreational strategies, Logical-mathematical thinking,

Biographical Review: Hilma Sobeida Vera Sevilla. Specialist in Early Childhood Education at the National Experimental University of Teaching 'Samuel Robinson', Coordinator of learning resources at the Rural Bolivarian Educational Unit 'Simón Bolívar'.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

En el contexto educativo venezolano, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la etapa preescolar representa un pilar fundamental para la formación integral del niño y la niña. Esta capacidad cognitiva, que permite razonar, clasificar, ordenar, establecer relaciones y resolver problemas, comienza a gestarse desde los primeros años de vida a través de experiencias concretas, significativas y vinculadas al entorno. En esta etapa, el pensamiento lógico no se limita a operaciones numéricas, sino que se manifiesta en la comprensión de secuencias, patrones, nociones espaciales y temporales, así como en la capacidad de tomar decisiones y anticipar resultados.

La educación inicial en Venezuela, guiada por principios de inclusión, participación y contextualización, reconoce la importancia de estimular estas habilidades mediante estrategias lúdicas, creativas y adaptadas a la realidad sociocultural de cada comunidad. En este sentido, el juego, la exploración, el arte y la interacción con el entorno se convierten en herramientas esenciales para fomentar el pensamiento lógico-matemático de manera natural y placentera.

Fortalecer esta dimensión del desarrollo infantil no solo prepara al niño para enfrentar con éxito los desafíos académicos posteriores, sino que también promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver situaciones cotidianas. Por ello, es indispensable que los docentes de educación inicial diseñen propuestas pedagógicas que integren lo lógico y lo matemático desde una perspectiva vivencial, afectiva y contextualizada, respondiendo a las necesidades y potencialidades de cada niño y niña en su proceso de aprendizaje.

El pensamiento lógico-matemático emerge en el niño como resultado de un proceso interno que se activa y enriquece a través de la interacción constante con su entorno. Desde edades tempranas, el niño comienza a establecer relaciones, clasificar objetos, ordenar secuencias y comprender inclusiones, lo que favorece la flexibilidad y reversibilidad del pensamiento, elementos esenciales para la formación del concepto de número.

Este proceso no inicia con la escolarización formal, sino que se desarrolla de manera espontánea y progresiva en contextos cotidianos, familiares y comunitarios. Tal como lo plantea Vigotsky (1979, 41- 44), "todo aprendizaje escolar tiene una historia previa, construida en la experiencia social del niño". En ese sentido, las nociones matemáticas no surgen de manera aislada, sino que se forman a partir de estructuras cognitivas que el niño ha ido elaborando naturalmente, y que la escuela tiene la responsabilidad de potenciar, sistematizar y enriquecer mediante propuestas pedagógicas significativas.

Por otra parte, Según Castro, Olmo y Castro (2002,3), "la didáctica de la matemática se configura como una disciplina especializada que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al conocimiento matemático". En su visión, esta área constituye un componente específico dentro del amplio campo de la educación matemática, cuya finalidad principal es formar docentes con las competencias necesarias para enseñar matemáticas de manera efectiva en los distintos niveles del sistema educativo.

Cuando nos referimos a la matemática, no estamos limitando su significado a cifras o problemas abstractos. Más allá de los números, se trata de un proceso de construcción mental y social que comienza a gestarse desde los primeros vínculos del individuo con su entorno. Es en esa interacción cotidiana donde se despiertan las primeras nociones, se estructuran ideas y se desarrollan habilidades que dan forma al pensamiento matemático.

Mucho antes de ingresar al ámbito escolar, los niños ya han comenzado a construir nociones matemáticas sólidas, aunque elementales, que les permiten interpretar y resolver situaciones cotidianas con sorprendente eficacia. Estas primeras estructuras cognitivas surgen de la experiencia directa con su entorno y se manifiestan en acciones como comparar, ordenar, contar o reconocer patrones, evidenciando una capacidad innata para aplicar el pensamiento lógico en contextos reales. En palabras de Vigotsky (1979, 130),

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

> Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene su propia historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades. Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética preescolar.

En su interacción cotidiana con el entorno, el niño ha ido construyendo de manera espontánea y significativa una base de nociones matemáticas y estructuras cognitivas que deberían ser el punto de partida para el aprendizaje formal. No obstante, la dinámica escolar vigente suele ignorar estos saberes previos, e incluso los desplaza, al privilegiar una enseñanza centrada en la repetición mecánica y el dominio técnico del cálculo. Esta orientación, basada en rutinas sistemáticas impuestas por el docente, lleva al niño a atribuir valor al acto de saber (como "sé sumar" o "sé leer") sin necesariamente comprender su sentido o aplicación en contextos reales. Así, el conocimiento se desvincula de la experiencia, perdiendo su potencial transformador.

Justificación

El pensamiento lógico-matemático constituye una dimensión esencial del desarrollo cognitivo infantil, ya que permite al niño interpretar, organizar y transformar la realidad que lo rodea. No se trata únicamente de adquirir habilidades numéricas o resolver operaciones abstractas, sino de fomentar una forma de pensar que involucra la capacidad de razonar, establecer relaciones, anticipar consecuencias y tomar decisiones fundamentadas.

Desde los primeros años de vida, los niños comienzan a construir este tipo de pensamiento a través de experiencias concretas, juegos, exploraciones y vínculos con su entorno. Estas vivencias generan estructuras mentales que, si son reconocidas y potenciadas por la escuela, pueden convertirse en la base de aprendizajes significativos y duraderos. Sin embargo, la práctica educativa tradicional tiende a fragmentar este proceso, reduciendo la matemática a ejercicios mecánicos y descontextualizados, lo que limita su sentido y utilidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Justificar el estudio del pensamiento lógico-matemático implica reconocer su papel en la formación integral del niño, su vínculo con la resolución de problemas cotidianos y su potencial para fortalecer la autonomía intelectual. Además, permite reorientar las estrategias pedagógicas hacia enfoques más lúdicos, participativos y contextualizados, que valoren los saberes previos y promuevan el desarrollo de competencias para la vida.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, tal como lo describe Sampieri (2014, 3-26).

> En una investigación bajo el enfoque cualitativo, se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado.

A partir de lo planteado por el autor, esta investigación se propuso comprender a los actores inmersos en la realidad observada, desde una perspectiva orientada al enfoque positivista, buscando interpretar los fenómenos tal como se manifiestan en el contexto educativo. Basándose en la metodología de la investigación acción participativa, se retoma el planteamiento de Cervo y Bervian (1989, 41), quienes conciben la investigación como una actividad orientada a la resolución de problemas, cuyo propósito es encontrar respuestas a interrogantes mediante la aplicación de procedimientos científicos.

Población y Muestra

De acuerdo con Arias (2006, 81),

> La población, o en términos más precisos población objetivo, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.

Partiendo de esta definición, la población del presente estudio estuvo conformada por los ciento diez (110) informantes pertenecientes a la Unidad Educativa

Bolivariana Rural "Simón Bolívar", ubicado en el municipio Tinaco del estado Cojedes.

De acuerdo con Arias (2006,83), la muestra se entiende "como un subconjunto representativo y finito extraído de la población accesible". En este estudio, se seleccionó una muestra compuesta por veinte (20) informantes, quienes fueron elegidos por su vinculación directa con el contexto investigado y su capacidad para aportar información relevante al análisis.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Un instrumento de recolección de datos se entiende como cualquier recurso, dispositivo o formato ya sea físico o digital diseñado para captar, registrar y almacenar información relevante en el proceso investigativo. Según Arias (2006, 67)

> Las técnicas de recolección de datos "como el conjunto de procedimientos y métodos que se utilizan durante el proceso de investigación, con el propósito de conseguir la información pertinente a los objetivos formulados en una investigación. Donde en este caso según lo expresado por el autor la técnica fue la observación

Estos instrumentos permiten sistematizar la obtención de datos de manera organizada, facilitando el análisis y la interpretación de los fenómenos estudiados.

Descripción del plan de acción. Cuadro 1 Plan Acción

Objetivo: Promover el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático en niños y niñas de educación inicial mediante la implementación de estrategias recreativas que estimulen el razonamiento, la resolución de problemas y la construcción de nociones matemáticas básicas en contextos lúdicos y significativos.

Actividad	Estrategias	Recursos	Instrumento de evaluación
Taller de participación	Motivación	Documento Hojas de notas	Entrevista no estructurada
Encuentro participativo a través de actividades recreativas	Compartir de experiencias	Humanos: niños, niñas y docentes Pizarras acrílicas, hojas blancas, lápices	Entrevista no estructurada

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Los niños y niñas jugaran aprendiendo con la ruleta de figuras numéricas	La rueda del saber	Humanos: niños, niñas y docentes Materiales: ruleta del saber	Entrevista no estructurada
Actividad participativa desarrolladora del pensamiento lógico con cada lanzada	El dado mágico	Humanos: niños, niñas y docentes Materiales: da do mágico	Entrevista no estructurada
Contaran la historia numérica a través de la actividad	Pinta cuento	Humanos: niños, niñas y docentes Materiales: Pint a- cuento	Entrevista no estructurada
La participación y motivación se realizará a través de cada giro	Máquina de números	Humanos: niños, niñas y docentes Materiales: máquina de números	Entrevista no estructurada
Cada participante realizara su participación en el juego creando en cada giro un cuento con lo observado	La ruleta numérica	Humanos: niños, niñas y docentes Materiales: Rule ta numérica	Entrevista no estructurada

Fuente: Autora (2025)

Análisis del Plan de Acción

Las actividades lúdicas representan una herramienta pedagógica fundamental para estimular en los niños y niñas el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, indispensable para la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, se diseñaron múltiples propuestas recreativas orientadas a fortalecer dicho proceso cognitivo, ofreciendo al docente recursos valiosos para facilitar aprendizajes significativos. Asimismo, estas estrategias abren nuevas posibilidades para que el educador innove en su práctica, generando experiencias que despierten el interés infantil por la lógica matemática y promuevan un desarrollo activo, progresivo y sostenido.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Resultados

Las dinámicas implementadas promovieron de manera efectiva la interacción social entre los niños y niñas, facilitando el intercambio de saberes previos en un ambiente de respeto y colaboración. Esta experiencia fortaleció el aprendizaje colectivo, al tiempo que consolidó vínculos afectivos entre los participantes, creando un entorno propicio para el desarrollo integral y el fortalecimiento de competencias socioemocionales. A continuación, se detallan los hallazgos más significativos organizados en tres dimensiones clave:

1. **Construcción Social del Conocimiento y Negociación de Significados:** Las actividades lúdicas promovieron de manera efectiva la interacción social, transformando el aula en un espacio de co-construcción de saberes. Al enfrentarse a desafíos y juegos de reglas, los niños y niñas no solo ejecutaron acciones mecánicas, sino que se vieron en la necesidad de verbalizar sus estrategias, confrontar hipótesis y negociar soluciones con sus pares. Este intercambio de saberes previos y nuevas perspectivas facilitó la reestructuración cognitiva del pensamiento lógico-matemático. La colaboración horizontal permitió que aquellos infantes con mayor dominio de ciertas nociones (como la clasificación, seriación o el conteo) sirvieran de andamiaje natural para sus compañeros, consolidando un aprendizaje colectivo y significativamente más robusto.

2. **Clima de Aula, Respeto y Consolidación de Vínculos Afectivos:** El componente recreativo de las estrategias fue fundamental para derribar la resistencia o la ansiedad que tradicionalmente suelen generar las matemáticas. Las dinámicas se desarrollaron en un ambiente de respeto mutuo, donde el error no fue penalizado, sino valorado como un paso necesario en el proceso de descubrimiento. Esta atmósfera de seguridad psicológica fortaleció de forma

notable los vínculos afectivos entre los participantes. Al sentirse escuchados y respetados por sus pares y por el docente, los niños desarrollaron un fuerte sentido de pertenencia y cohesión grupal, lo que redujo los niveles de frustración y aumentó la perseverancia ante los retos cognitivos planteados.

3. **Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales y Desarrollo Integral.** Más allá del beneficio técnico-matemático, los resultados reflejan un avance sustancial en las competencias socioemocionales de los infantes. El cumplimiento de las reglas del juego, la espera de turnos, la tolerancia a la frustración ante la derrota y la celebración empática del logro ajeno fueron conductas observadas de manera progresiva. Este equilibrio entre el desafío intelectual y la regulación emocional demuestra que las actividades lúdicas logran impactar positivamente en el desarrollo integral del niño, vinculando el área cognitiva (lógico-matemática) con el área social y afectiva de forma armoniosa y sostenida.

Conclusiones

Las actividades lúdicas desarrolladas evidenciaron ser altamente efectivas para estimular el pensamiento lógico-matemático en los niños y niñas, permitiendo que construyeran aprendizajes significativos a partir de la exploración, el juego y la resolución de situaciones concretas. Se observó un avance progresivo en la capacidad de clasificar, ordenar, comparar y establecer relaciones, lo que demuestra que el enfoque vivencial y participativo favorece la comprensión de nociones matemáticas desde edades tempranas. Además, estas experiencias potenciaron la curiosidad, la autonomía y el trabajo colaborativo, consolidando un ambiente educativo dinámico y enriquecedor.

Se debe orientar el cumplimiento de los objetivos planteados, enfocados en la recopilación de información clave para construir una propuesta orientada a atender la problemática previamente identificada. Dicha situación se vinculaba con las limitaciones en el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes de educación inicial, lo que afectaba la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de matemática.

Referencias Bibliográficas

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

Encarnación Castro Martínez, Maria Ángeles del Olmo Romero, Enrique Castro Martínez. 2002. *7ma edición desarrollo del pensamiento lógico matemático*. Editorial.

Hernández Sampieri, Roberto. 2006. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Cuarta edición.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Educación Intercultural en el Nivel Inicial: Estrategias para Fortalecer el Sentido de Pertenencia Cultural

Autora: Lic.Tibisay Coromoto Tovar Sánchez
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Correo: tibisaytovar2021@gmail.com
Codigo Orcid: https://orcid.org/0009-0009-7565-4774

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia". **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes.

Como citar este artículo: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez "La educación intercultural en el nivel inicial: estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia cultural" (2026), (1,17)
Recibido: 15/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 22/02/2026

RESUMEN

La educación intercultural en el nivel inicial constituye un campo decisivo para la formación de identidades abiertas, críticas y culturalmente situadas. En los primeros años de vida, niñas y niños construyen significados sobre sí mismos, su comunidad y los otros; por ello, el reconocimiento de la diversidad cultural no puede asumirse como adorno curricular, sino como eje formativo. El presente artículo analizó hermenéuticamente la relación entre educación intercultural, estrategias pedagógicas y sentido de pertenencia cultural. Se estudiaron aportes teóricos de Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO y Gadamer, con el fin de comprender cómo la escuela inicial puede convertirse en un espacio de mediación simbólica, reconocimiento y transmisión cultural. Se desarrolló una investigación documental con enfoque hermenéutico. La utilidad de este diseño radicó en que permite interpretar textos teóricos, pedagógicos e institucionales, identificar núcleos de sentido y reconstruir categorías analíticas vinculadas con la interculturalidad en la primera infancia. El análisis evidenció que la educación intercultural favorece el sentido de pertenencia cultural cuando articula memoria, lenguaje, prácticas comunitarias, participación familiar y currículo contextualizado. Asimismo, mostró que la pertenencia no surge de discursos abstractos, más bien de experiencias pedagógicas concretas donde la infancia se reconoce como portadora de cultura. Se concluyó que la educación intercultural en el nivel inicial debe asumirse como práctica ética, pedagógica y política. Su consolidación requiere estrategias situadas, diálogo de saberes y formación docente orientada al reconocimiento efectivo de la diversidad.

Palabras clave: educación intercultural, nivel inicial, sentido de pertenencia cultural, hermenéutica, primera infancia.

Reseña Biográfica: Ingrese en el año 2005, en la escuela Básica "Simón Rodríguez" (C.E.I.S) "Simón Rodríguez"), trabajando como docente de aula hasta la actualidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Intercultural Education in Early Childhood Education: Strategies to Strengthen a Sense of cultural Belonging

Author: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, B.A.
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Email: tibisaytovar2021@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-7565-4774

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. Associated Line: Intellectual Independence in Intercultural Contexts**. Thematic Axis:** Culture and Knowledge

How to cite this article: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, "Intercultural education in early childhood education: strategies to strengthen a sense of cultural belonging" (2026), (1,17)

Received: 02/15/2026 Revised: 02/17/2026 Accepted: 02/22/2026

ABSTRACT

Intercultural education in early childhood education is a crucial area for the development of open, critical, and culturally situated identities. In the early years of life, children construct meaning about themselves, their community, and others; therefore, the recognition of cultural diversity cannot be treated as a mere curricular embellishment, but rather as a fundamental element of their development. This article hermeneutically analyzes the relationship between intercultural education, pedagogical strategies, and a sense of cultural belonging. Theoretical contributions from Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO, and Gadamer were studied to understand how early childhood education can become a space for symbolic mediation, recognition, and cultural transmission. A documentary research project with a hermeneutic approach was developed. The usefulness of this design lay in its ability to interpret theoretical, pedagogical, and institutional texts, identify core meanings, and reconstruct analytical categories related to interculturality in early childhood. The analysis revealed that intercultural education fosters a sense of cultural belonging when it articulates memory, language, community practices, family participation, and a contextualized curriculum. It also showed that belonging does not arise from abstract discourses, but rather from concrete pedagogical experiences where children are recognized as bearers of culture. It was concluded that intercultural education at the early childhood level should be considered an ethical, pedagogical, and political practice. Its consolidation requires situated strategies, a dialogue of knowledge, and teacher training oriented toward the effective recognition of diversity.

Keywords: intercultural education, early childhood education, sense of cultural belonging, hermeneutics, early childhood.

Biographical Sketch: I joined the "Simón Rodríguez" Basic School (C.E.I.S.) in 2005, where I have worked as a classroom teacher ever since.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Pensar la educación intercultural en el nivel inicial exige ir más allá de una mirada celebratoria de la diversidad. No basta con incorporar cantos, trajes típicos o efemérides culturales si la estructura pedagógica continúa reproduciendo silencios, jerarquías y exclusiones. En la primera infancia se configuran vínculos afectivos, referencias simbólicas y modos de nombrar el mundo; por esa razón, el aula inicial constituye un territorio formativo de alta densidad cultural. Desde esta perspectiva, hablar de sentido de pertenencia cultural supone examinar cómo niñas y niños llegan a reconocerse en una historia, una lengua, unas prácticas familiares y una memoria colectiva.

La relevancia del tema se hace aún más visible en contextos latinoamericanos atravesados por diversidad étnica, migraciones, desigualdades sociales y persistencia de matrices escolares homogenizantes. En este orden de ideas, la educación intercultural no debe reducirse a la coexistencia pasiva entre diferencias, sino comprenderse como una pedagogía del reconocimiento, del diálogo y de la dignificación de saberes históricamente subalternizados. Diversos trabajos de UNESCO (2020, 45) insisten en que “la educación intercultural no puede operar como añadido periférico del currículo, pues debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto, incluyendo la vida escolar, los métodos de enseñanza, las lenguas, las interacciones y la relación con las comunidades”.

La afirmación anterior plantea una idea fundamental: la educación intercultural no puede limitarse a la incorporación superficial de contenidos culturales dentro del currículo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se reduce a actividades ocasionales, celebraciones o referencias simbólicas a la diversidad cultural; más bien implica una transformación integral del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas cotidianas. El énfasis en que debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto sugiere que la interculturalidad debe estar presente en la organización de la vida escolar, en las formas de enseñar, en los lenguajes utilizados en el aula y en la manera en que se establecen las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad.

Asimismo, la cita subraya que la educación intercultural adquiere sentido cuando se articula con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esto implica reconocer la lengua, los saberes locales, las tradiciones y las formas de interacción propias de cada comunidad como elementos legítimos dentro del proceso educativo. De esta forma, la escuela deja de ser un espacio que reproduce un modelo cultural homogéneo y pasa a convertirse en un lugar de diálogo entre diferentes referentes culturales. En consecuencia, este planteamiento invita a comprender la interculturalidad como un enfoque pedagógico transversal que redefine las prácticas educativas y fortalece el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del proceso formativo.

De este modo, el propósito de este artículo fue analizar, desde una perspectiva documental-hermenéutica, las estrategias pedagógicas de la educación intercultural en el nivel inicial y su contribución al fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural. La pregunta que orienta la reflexión es la siguiente: ¿de qué manera la educación intercultural, entendida como práctica pedagógica crítica y contextualizada, fortalece el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños del nivel inicial?

Desarrollo

Educación intercultural

La primera variable del artículo es la educación intercultural. Esta no puede interpretarse como simple coexistencia entre grupos culturalmente diferentes, ni como tolerancia mínima frente a la diversidad. Walsh (2013, 55), plantea que “la interculturalidad crítica remite a un proyecto ético, político y epistémico que cuestiona las relaciones de poder inscritas en la producción del conocimiento, en la organización escolar y en la jerarquización de identidades culturales”. Por lo que, la densidad de este planteamiento es decisiva. No se trata solamente de incluir lo distinto en una estructura ya dada; más bien, se trata de interrogar la propia estructura que decide qué cultura ocupa el centro y cuál queda en los márgenes.

Leída hermenéuticamente, la propuesta del autor desplaza la educación intercultural desde el terreno del gesto institucional al espacio de la transformación pedagógica profunda. Esa lectura permite comprender que, en el nivel inicial, la interculturalidad no empieza cuando se presenta la diferencia como tema, sino cuando la escuela modifica su forma de escuchar, de nombrar y de relacionarse con la experiencia cultural de la infancia. Desde esta perspectiva, una pedagogía intercultural no traduce la cultura a objetos decorativos; la reconoce como experiencia viva, como memoria encarnada y como derecho. Por ello, la variable educación intercultural, en este estudio, se define por Aguado (2009, 30) "como un enfoque pedagógico crítico que promueve reconocimiento, diálogo de saberes, justicia cultural y participación comunitaria en el proceso educativo".

En este sentido, el autor contribuye a precisar esta categoría al entender la educación intercultural como una respuesta educativa orientada a la igualdad, a la interacción entre grupos y al tratamiento formativo de la diversidad cultural. Sin embargo, una lectura hermenéutica de su planteamiento exige no reducir el concepto a una técnica de atención a la diversidad. Su verdadero alcance aparece cuando se comprende que la cultura no constituye un dato externo del alumnado, sino un entramado de significados que interviene en la forma de aprender, de comunicar, de vincularse y de construir autoestima social. De este modo, la educación intercultural en el nivel inicial requiere estrategias que no separen desarrollo cognitivo e identidad cultural, pues ambos procesos se entrelazan desde los primeros vínculos escolares.

En otras palabras, el niño no aprende primero y se reconoce culturalmente después; aprende mientras se reconoce, y se reconoce mientras participa en prácticas cargadas de sentido. Este desplazamiento interpretativo es importante porque impide ver la cultura como un complemento del currículo. La cultura, más bien, organiza la experiencia del aprender. Así, la educación intercultural queda definida por Banks (2013, 44), "como una acción educativa integral, situada y relacional, orientada a construir igualdad sin borrar diferencia".

De tal modo que el autor aporta una mirada útil al sostener que la educación multicultural, base conceptual cercana a la educación intercultural en ciertos desarrollos; debe entenderse como idea, proceso de reforma educativa y práctica orientada a garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje. Ahora bien, desde una lectura hermenéutica, el valor del aporte de este autor no reside únicamente en clasificar dimensiones. Su importancia está en mostrar que la transformación educativa implica revisar contenidos, procesos de construcción del conocimiento, reducción del prejuicio, pedagogía equitativa y cultura escolar.

En el nivel inicial, esta idea adquiere una fuerza particular: si la cultura escolar continúa validando un solo modo de hablar, de jugar, de narrar o de representar la familia, entonces la diversidad se vuelve visible, pero no reconocida. La pertenencia cultural, en tal escenario, se debilita. De esta forma, el aporte de Banks permite comprender que la interculturalidad no se agota en el contenido curricular; involucra también la atmósfera pedagógica, las expectativas docentes y la organización cotidiana de la vida escolar. Por eso, en esta investigación, la educación intercultural se asume como un proceso de reforma pedagógica y simbólica que modifica prácticas, relaciones y representaciones escolares para hacer posible el reconocimiento cultural.

Sentido de pertenencia cultural

La segunda variable es el sentido de pertenencia cultural. No se trata de una adhesión mecánica a tradiciones heredadas ni de un sentimiento fijo e inmutable. Se trata, más bien, de una experiencia de reconocimiento por medio de la cual el sujeto se sabe parte de un entramado histórico, lingüístico, simbólico y comunitario. En la infancia, esta pertenencia se va configurando a través del lenguaje, los relatos familiares, las prácticas festivas, la alimentación, la música, los vínculos de cuidado y la representación social que la escuela construye sobre esos repertorios. UNICEF (2022, 54) ha destacado que “la primera infancia es un momento clave para el fortalecimiento de la identidad cultural, precisamente porque en esa etapa se consolidan referentes afectivos y cognitivos que median la relación del niño con su entorno”. Hermenéuticamente, este señalamiento revela

algo más profundo: la pertenencia no se enseña como definición; se vive como experiencia compartida. Un niño desarrolla sentido de pertenencia cuando percibe que su modo de hablar, su historia familiar y sus costumbres no son objeto de corrección o folclorización, sino de legitimidad. En consecuencia, el sentido de pertenencia cultural se plantea por Geertz (1973, 10) "como la vinculación afectiva, simbólica y social mediante la cual niñas y niños se reconocen como parte valiosa de una comunidad cultural".

En este sentido, este autor resulta fundamental para profundizar esta variable. Su concepción de la cultura como trama de significaciones permite superar una visión superficial de la pertenencia cultural. Si la cultura es una red de sentidos compartidos, entonces pertenecer culturalmente implica habitar un universo interpretativo que da inteligibilidad a la experiencia. Desde esta lectura, el sentido de pertenencia cultural no se limita a conservar costumbres; supone participar de significados que vuelven familiar el mundo.

De este modo, en educación inicial, este planteamiento tiene consecuencias concretas: el aula no debería ser un espacio donde el niño abandona su universo simbólico para ingresar a otro supuestamente neutro, sino un lugar donde sus tramas de significado pueden ser leídas, valoradas y puestas en diálogo. La hermenéutica de Geertz invita, además, a considerar que toda práctica pedagógica es siempre una interpretación. Cuando el docente escucha un relato familiar, observa un juego tradicional o recibe una palabra en lengua originaria, no maneja datos aislados; interpreta signos culturales. De allí que el sentido de pertenencia cultural dependa, en gran medida, de la calidad interpretativa de la escuela. Cuando la escuela interpreta la diferencia como déficit, hiere la pertenencia; cuando la interpreta como sentido, la fortalece.

Estrategias pedagógicas interculturales

La tercera variable corresponde a las estrategias pedagógicas interculturales. Estas no son actividades sueltas ni recursos ornamentales. Se entienden como mediaciones didácticas, comunicativas y comunitarias que posibilitan reconocimiento, participación y construcción de sentido. Desde la

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

literatura revisada, dichas estrategias incluyen narrativas familiares, uso pedagógico de la oralidad, incorporación de saberes comunitarios, ambientes letrados culturalmente pertinentes, juegos tradicionales, celebraciones contextualizadas, trabajo con lenguas presentes en la comunidad y participación activa de madres, padres o cuidadores.

A la luz de UNESCO (2020, 50), "una educación verdaderamente intercultural compromete todo el entorno educativo y no sólo los contenidos". Esta afirmación, leída hermenéuticamente, obliga a una precisión: la estrategia intercultural no es lo que se hace sobre la cultura, sino lo que permite que la cultura tenga lugar en la experiencia escolar sin quedar subordinada a un patrón único de legitimidad. En el nivel inicial, este matiz es esencial, porque el aprendizaje ocurre a través de vínculos, rutinas, corporalidad, lenguaje y juego.

Por ello, una estrategia intercultural eficaz no consiste únicamente en mostrar la diversidad, sino en generar condiciones para que cada niño pueda habitar la escuela sin fracturar la continuidad simbólica entre hogar, comunidad y aula. De este modo, las estrategias pedagógicas interculturales se plantean como un conjunto de acciones didácticas y relacionales que integran saberes, lenguajes, memorias y prácticas comunitarias para producir reconocimiento y pertenencia en la infancia.

Nivel inicial como espacio de mediación cultural

La cuarta variable es el nivel inicial entendido no sólo como etapa educativa, sino como espacio de mediación cultural. Las políticas y marcos institucionales sobre primera infancia subrayan que en estos años niñas y niños aprenden a convivir, a establecer vínculos y a construir modos de relación consigo mismos y con otros. Sin embargo, desde una interpretación crítica, esto significa que el nivel inicial no es una antesala de la escolaridad seria; es un escenario donde se definen bases de reconocimiento social, autoestima cultural y pertenencia simbólica. Cuando el niño ingresa a la escuela, no llega vacío. Llega con lenguajes, ritmos, gestos, acentos, historias, comidas, miedos y celebraciones. La función del nivel inicial consiste en mediar pedagógicamente entre esos

universos y el espacio institucional, evitando que la escolarización se convierta en una experiencia de desarraigo. Así, el nivel inicial queda establecido como un ámbito de socialización pedagógica temprana donde se configuran vínculos, identidades y procesos de reconocimiento cultural.

Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño de investigación documental con enfoque hermenéutico. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza del problema investigado. La educación intercultural y el sentido de pertenencia cultural no pueden comprenderse de manera suficiente mediante una lógica exclusivamente cuantificadora, ya que involucraron significados, horizontes históricos, lenguajes pedagógicos y marcos de interpretación. En consecuencia, el enfoque hermenéutico resultó pertinente porque permite examinar no sólo lo que los textos dicen de forma explícita, sino también las estructuras de sentido que los sostienen.

La utilidad de la investigación documental-hermenéutica, en este caso, fue amplia. En primer lugar, posibilitó reconstruir el desarrollo conceptual de la educación intercultural a partir de autores clave y documentos institucionales. En segundo lugar, permitió comparar perspectivas teóricas y detectar convergencias, tensiones y desplazamientos semánticos. En tercer lugar, ofreció condiciones para interpretar la relación entre categorías que, aunque cercanas, no son equivalentes: cultura, identidad, pertenencia, diversidad, reconocimiento, inclusión e interculturalidad. De esta forma, el método no se limitó a recopilar bibliografía; produjo comprensión crítica.

En el mismo sentido, el corpus estuvo integrado por textos de referencia de Catherine Walsh, Clifford Geertz, Hans-Georg Gadamer, Teresa Aguado, James Banks y documentos de UNESCO y UNICEF vinculados con educación intercultural y primera infancia. La selección respondió a tres criterios: pertinencia temática, densidad teórica y capacidad explicativa para el problema abordado. Asimismo, se priorizaron textos con relevancia reconocida en el campo de la interculturalidad, la educación y la hermenéutica.

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se realizó una lectura exploratoria para identificar categorías centrales: educación intercultural, sentido de pertenencia cultural, estrategias pedagógicas y nivel inicial. Segundo, se efectuó una lectura comprensiva de los textos, registrando núcleos de significado, recurrencias conceptuales y posiciones de autor.

Tercero, se aplicó un proceso hermenéutico de interpretación, entendido como diálogo entre el texto, el problema de investigación y el horizonte del investigador. Aquí adquiere especial relevancia Gadamer, quien concibe la comprensión como fusión de horizontes y no como simple extracción objetiva de información. Este punto metodológico es crucial: el análisis no buscó repetir doctrinas, sino producir una lectura argumentada de sus implicaciones pedagógicas. Cuarto, se organizaron los hallazgos en ejes temáticos que permitieran evidenciar cómo la educación intercultural incide en la construcción de pertenencia cultural en la infancia.

La validez interpretativa del estudio se sostuvo mediante coherencia interna entre problema, categorías, corpus y análisis; triangulación entre fuentes teóricas e institucionales; y explicitación del criterio hermenéutico empleado. De este modo, la metodología no fue un apartado formal, sino una vía rigurosa para comprender un fenómeno educativo de alta complejidad simbólica.

Resultados

El análisis documental-hermenéutico permitió organizar los resultados en cuatro hallazgos principales.

La interculturalidad en el nivel inicial funciona como práctica de reconocimiento y no como repertorio temático: Los textos analizados muestran una coincidencia de fondo: la interculturalidad adquiere sentido pedagógico cuando modifica relaciones, mediaciones y formas de validación cultural dentro de la escuela. En consecuencia, los resultados permiten afirmar que una educación inicial intercultural no se define por la cantidad de actividades sobre culturas, sino por la capacidad institucional de reconocer la legitimidad de las experiencias culturales infantiles. Este hallazgo es especialmente visible al cruzar a Walsh con

UNESCO. Mientras la primera advierte sobre el riesgo de una interculturalidad funcional que no cuestiona jerarquías de poder, UNESCO insiste en que la educación intercultural debe abarcar el entorno educativo completo. El punto de encuentro entre ambas perspectivas revela que la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela deja de tratar la diferencia como excepción pedagógica y la incorpora como principio estructurante del aprendizaje.

El sentido de pertenencia cultural se construye a partir de experiencias simbólicas cotidianas: El segundo hallazgo indica que la pertenencia cultural no emerge de enunciados abstractos sobre identidad, sino de experiencias reiteradas donde el niño se ve reconocido en sus lenguajes, historias y vínculos. La lectura de Geertz permitió comprender que la cultura opera como sistema de significados compartidos; por ello, cuando el aula dialoga con los relatos familiares, los juegos locales, las formas de saludo, la música del entorno o las memorias comunitarias, no sólo diversifica recursos didácticos: produce familiaridad simbólica. Esa familiaridad es decisiva.

Hace que la escuela no se viva como ruptura con la vida cultural del hogar, sino como expansión de ella. UNICEF, a su vez, refuerza este hallazgo al subrayar la importancia de la identidad cultural en la primera infancia. El análisis permitió concluir que el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial se expresa en tres dimensiones: afectiva, porque genera seguridad y autoestima; simbólica, porque ofrece marcos de significado; y relacional, porque sitúa al niño dentro de una comunidad reconocible.

Las estrategias pedagógicas más consistentes son las que vinculan escuela, familia y comunidad: Un tercer hallazgo evidenció que las estrategias con mayor potencia intercultural son aquellas que rompen el aislamiento escolar y promueven circulación de saberes entre aula, familia y comunidad. El análisis muestra que la participación familiar no debe entenderse como colaboración periférica, sino como fuente legítima de contenidos, memorias y prácticas de socialización. Esta conclusión deriva de la lectura articulada entre educación intercultural, primera infancia e identidad cultural.

Cuando madres, padres, abuelos o cuidadores participan en narraciones, juegos, cantos, cocina tradicional o relatos de origen, la escuela amplía su horizonte pedagógico y, al mismo tiempo, legitima la memoria cultural de los niños. De esta forma, el aula inicial se transforma en espacio de mediación, no de sustitución cultural. El resultado es claro: las estrategias interculturales más eficaces son las contextualizadas, dialógicas y comunitarias; no las estandarizadas ni las desancladas del territorio.

La hermenéutica revela que la formación docente es un factor decisivo para la pertenencia cultural: El cuarto hallazgo surge de un plano menos visible, aunque profundamente estructural. La pertenencia cultural infantil depende, en parte, de la capacidad interpretativa del docente. Gadamer permite comprender que toda comprensión está atravesada por prejuicios, historia y lenguaje. Trasladado al campo educativo, esto significa que el docente siempre interpreta la cultura del niño desde horizontes previos. Si esos horizontes están marcados por déficit, o paternalismo, la práctica intercultural se vacía de sentido. En cambio, cuando la formación docente favorece lectura crítica de la diferencia, escucha pedagógica y reflexividad cultural, la escuela se convierte en lugar de reconocimiento. El proceso analítico evidenció, entonces, que no basta con diseñar estrategias; es indispensable formar maestros capaces de leer la diversidad sin reducirla a etiqueta. La educación intercultural en el nivel inicial requiere docentes intérpretes, no sólo ejecutores de actividades.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que la educación intercultural en el nivel inicial posee una incidencia directa en la construcción del sentido de pertenencia cultural, siempre que se desarrolle desde un horizonte crítico, situado y relacional. Esta afirmación merece ser discutida con cierto detenimiento. En muchos contextos escolares, la interculturalidad ha sido traducida en actividades puntuales de visibilización de costumbres. Aunque tales experiencias pueden tener valor introductorio, resultan insuficientes cuando no alteran la lógica profunda de la institución. El análisis hermenéutico realizado muestra que el problema no es la

ausencia absoluta de referencias culturales, sino la manera en que éstas son codificadas: a veces como curiosidad, a veces como celebración aislada, a veces como material didáctico sin espesor histórico.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de Walsh a la discusión radica en advertir que la interculturalidad pierde fuerza cuando se vuelve compatible con estructuras pedagógicas monoculturales. En el nivel inicial, esta advertencia es particularmente pertinente. La infancia no vive la cultura de forma conceptual; la vive corporalmente, afectivamente, narrativamente. Por ello, un proyecto intercultural auténtico debe expresarse en los lenguajes del aula, en la organización de los espacios, en la selección de cuentos, en el reconocimiento de las configuraciones familiares y en el lugar que ocupan los saberes comunitarios dentro del aprendizaje. No es un añadido, es una orientación integral de la práctica pedagógica.

Asimismo, la lectura de Geertz permite comprender que la pertenencia cultural no se reduce a identidad declarada. Pertenece quien encuentra signos, relatos y prácticas que le permiten interpretar su presencia en el mundo. En consecuencia, cuando el aula valida las tramas simbólicas que el niño trae consigo, genera continuidad entre experiencia familiar y experiencia escolar. Esa continuidad es formativamente poderosa porque disminuye la sensación de extrañamiento y produce seguridad ontológica. En cambio, cuando la escuela invalida acentos, corrige formas culturales de interacción o trivializa tradiciones, el niño aprende que para ser aceptado debe tomar distancia de sí mismo. Allí la pertenencia se fractura.

Cabe considerar, además, que el enfoque documental-hermenéutico permitió ver algo que suele pasar desapercibido en trabajos de corte más descriptivo: la educación intercultural no es sólo una cuestión de contenidos o políticas, sino de interpretación. Gadamer ofrece aquí una clave fundamental. Comprender al otro nunca es un acto transparente; implica revisar prejuicios, abrir el horizonte y admitir que el sentido no está cerrado de antemano. Trasladado al aula inicial, ello significa que la labor docente demanda una ética interpretativa. La maestra o el maestro que escucha una historia familiar, un juego local o una

palabra no estandarizada se encuentra ante una posibilidad: leerla como riqueza o leerla como desvío. En esa operación interpretativa se juega, en buena medida, la posibilidad de pertenencia cultural.

A su vez, el análisis coincide con los marcos institucionales de UNESCO y UNICEF al reconocer que la primera infancia constituye una etapa clave para el desarrollo de identidad, vínculos y reconocimiento. Sin embargo, este trabajo amplía esa idea al mostrar que la pertenencia cultural no se produce de manera espontánea. Requiere mediaciones pedagógicas intencionadas: narrativas comunitarias, participación familiar, lenguajes diversos, materiales contextualizados, escucha respetuosa y formación docente reflexiva. De este modo, la discusión sugiere que la educación intercultural en el nivel inicial no debe orientarse solamente a enseñar sobre la diversidad, sino a organizar la experiencia escolar para que cada niño pueda sentirse culturalmente nombrado, legitimado y acompañado.

Conclusiones

La investigación permitió concluir que la educación intercultural en el nivel inicial constituye una condición pedagógica relevante para fortalecer el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños. Esta afirmación no se sustenta en una relación automática entre diversidad y pertenencia, sino en una comprensión más precisa: la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela reconoce las experiencias simbólicas que la infancia porta y las convierte en parte legítima del proceso educativo.

En primer lugar, se concluye que la educación intercultural, entendida desde una perspectiva crítica, no puede ser reducida a visibilización superficial de diferencias culturales. Su sentido profundo radica en cuestionar jerarquías, ampliar formas de reconocimiento y abrir espacio a saberes históricamente desplazados. En el nivel inicial, esto implica revisar prácticas cotidianas, lenguajes pedagógicos y criterios de legitimidad escolar.

En segundo lugar, el sentido de pertenencia cultural debe comprenderse como una experiencia afectiva, simbólica y comunitaria. No se trata únicamente

de "saber de dónde se viene", sino de sentirse reconocido en aquello que se es, en las memorias que se heredan y en las prácticas que estructuran la vida cotidiana. Por ello, la pertenencia cultural no se impone; se construye mediante experiencias de validación y continuidad simbólica entre hogar, comunidad y escuela.

En tercer lugar, las estrategias pedagógicas interculturales más fecundas son aquellas que articulan diálogo de saberes, participación familiar, oralidad, juegos tradicionales, narrativas locales y contextualización curricular. Estas estrategias permiten que la infancia se reconozca como productora y portadora de cultura, no como receptora pasiva de contenidos externos.

En cuarto lugar, la metodología documental-hermenéutica mostró ser especialmente útil para este problema de estudio, ya que permitió interpretar sentidos, tensiones y alcances de diversas perspectivas teóricas sin reducir el fenómeno a descripciones lineales. Gracias a este enfoque fue posible demostrar que la educación intercultural opera, en esencia, como práctica de interpretación y reconocimiento.

Finalmente, se sostiene que fortalecer el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial exige formación docente crítica, disposición institucional al diálogo y comprensión de la primera infancia como etapa donde se tejen las bases del reconocimiento social. La escuela inicial, cuando asume seriamente la interculturalidad, deja de ser un espacio de adaptación silenciosa y se convierte en un lugar donde cada niño puede entrar al mundo escolar sin renunciar a su historia cultural.

Referencias

Aguado Odina, Teresa, y Margarita del Olmo, eds. 2009. *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Proyecto INTER/UNED.

Banks, James A. 2013. "Multicultural Education: Characteristics and Goals". En *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, editado por James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, 3-23. Hoboken, NJ: Wiley.

Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Truth and Method*. 2.ª ed. revisada. Londres: Continuum.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

UNESCO. 2020. *Atención y educación de la primera infancia: informe regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.

UNICEF. 2022. *Identidad cultural de la familia: guía didáctica*. La Paz: UNICEF.

Walsh, Catherine, ed. 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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://orcig.org.0009-0009-4433-5383

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.

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

Reseña Biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación – UNESR. Magister en Orientación Educativa. UPEL-IMPM. 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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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://orcig.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**.**

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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 legitima que la formación continua adopte un formato cíclico, en lugar de eventos aislados: el aprendizaje se consolida al reingresar en la práctica cotidiana.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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 entretejer 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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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.

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

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 Manifesto 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.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educación emocional una perspectiva teórica praxeológica para el desarrollo psicosocial de los estudiantes en educación media

Autora: MSc. Reina Esmeralda Gutiérrez Franco
Liceo Bolivariano Antonio José de Sucre
Correo: reinaesmeraldaguti @gmail.com
Código Orcid: ORCID:0009-0009-8634-0594

Como citar este artículo: Reina Esmeralda Gutiérrez Franco "Educación emocional una perspectiva teórica praxeológica para el desarrollo psicosocial de los estudiantes en educación media" (2026), (1,21)
Recibido: 12/12/2025 Revisado: 14/12/2025 Aceptado: 17/12/2025

Resumen

La crisis sociopolítica y económica que atraviesa Venezuela desde la segunda década del siglo XXI ha desencadenado uno de los movimientos migratorios más significativos de la historia latinoamericana reciente. Este fenómeno ha reconfigurado profundamente el tejido social de las aulas de educación media, generando estudiantes con duelos migratorios, familias fragmentadas y docentes que enfrentan cotidianamente las consecuencias afectivas de dicha realidad. El propósito del presente estudio es interpretar hermenéuticamente el rol del docente venezolano como mediador emocional en contextos escolares atravesados por la experiencia migratoria, a partir del análisis crítico de fuentes bibliográficas especializadas. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque documental hermenéutico, sustentado en la revisión, selección y análisis de textos teóricos de autores reconocidos en el campo de la resiliencia, la identidad adolescente, las competencias emocionales y la educación en contextos de vulnerabilidad social. Los principales hallazgos revelan que la figura del docente trasciende su función instruccional para convertirse en un agente de contención emocional y reconstrucción identitaria de los estudiantes afectados por la migración. Asimismo, se evidencia que la resiliencia no opera como atributo individual aislado, sino como proceso relacional que se activa en los vínculos pedagógicos. Se concluye que fortalecer la dimensión emocional de la práctica docente constituye una necesidad urgente para garantizar el desarrollo psicosocial integral de los estudiantes venezolanos en este contexto histórico.

Palabras clave: resiliencia educativa, identidad adolescente, mediación emocional, docente venezolano, migración y escuela.

Reseña Biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación-UNESR. Magister en Educación mención orientación UNERG. Profesora en Educación Integral. UPEL-Macaro. Ejercicio profesional actual: ·Docente de Educación Integral. Coordinadora en Orientación y Convivencia. ·Lugar de trabajo: Liceo Bolivariano Antonio José de Sucre.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Emotional education: a praxeological theoretical perspective for the psychosocial development of secondary school students

Author: Reina Esmeralda Gutiérrez Franco
Antonio José de Sucre Bolivarian High School
Email: reinaesmeraldaguti@gmail.com
ORCID: 0009-0009-8634-0594

How to cite this article: Reina Esmeralda Gutiérrez Franco, "Emotional education: a praxeological theoretical perspective for the psychosocial development of secondary school students" (2026), (1,21).
Received: 12/12/2025 Revised: 14/12/2025 Accepted: 17/12/2025

ABSTRACT

The sociopolitical and economic crisis that Venezuela has been experiencing since the second decade of the 21st century has triggered one of the most significant migratory movements in recent Latin American history. This phenomenon has profoundly reshaped the social fabric of secondary school classrooms, resulting in students experiencing migration-related grief, fragmented families, and teachers who face the daily emotional consequences of this reality. The purpose of this study is to hermeneutically interpret the role of Venezuelan teachers as emotional mediators in school contexts impacted by the migratory experience, based on a critical analysis of specialized bibliographic sources. The research is framed within the interpretive paradigm and adopts a hermeneutic documentary approach, supported by the review, selection, and analysis of theoretical texts by renowned authors in the fields of resilience, adolescent identity, emotional competencies, and education in contexts of social vulnerability. The main findings reveal that the teacher's role transcends their instructional function to become an agent of emotional support and identity reconstruction for students affected by migration. Furthermore, it is evident that resilience does not operate as an isolated individual attribute, but rather as a relational process activated within pedagogical relationships. The study concludes that strengthening the emotional dimension of teaching practice is an urgent necessity to guarantee the comprehensive psychosocial development of Venezuelan students in this historical context.

Keywords: educational resilience, adolescent identity, emotional mediation, Venezuelan teacher, migration and school.

Biographical Sketch: Doctoral candidate in Educational Sciences-UNESR. Master's in Education with a specialization in Guidance Counseling-UNERG. Professor of Comprehensive Education-UPEL-Macaro. Current professional experience: Comprehensive Education Teacher. Coordinator of Guidance and Coexistence. Workplace: Antonio José de Sucre Bolivarian High School

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Venezuela experimenta desde hace más de una década una crisis de proporciones históricas que ha transformado radicalmente la vida de millones de ciudadanos. La combinación de inestabilidad política, deterioro económico sostenido, colapso de los servicios públicos y la consecuente reducción de las condiciones de vida ha impulsado una oleada migratoria sin precedentes en la región. Según cifras de la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V, 2023), "se estima que más de 7,7 millones de venezolanos residían fuera de su país, lo que sitúa a este éxodo entre los desplazamientos poblacionales más masivos del continente americano en el siglo XXI".

En este escenario de profunda convulsión social, las instituciones educativas han quedado en una posición paradójica: siguen funcionando como espacios de socialización y formación, pero lo hacen en medio de un contexto que fragmenta familias, interrumpe trayectorias de vida y erosiona los referentes identitarios de los adolescentes. Los estudiantes de educación media venezolana conviven a diario con la ausencia de uno o ambos progenitores, con la incertidumbre sobre el futuro familiar, con la pérdida de compañeros que emigran sin previo aviso y con la pregunta, a menudo no formulada en voz alta, de si ellos también deberán partir.

Esta acumulación de pérdidas configura lo que la psicología contemporánea denomina duelo migratorio, un proceso afectivo complejo que interfiere directamente con el desarrollo psicosocial del adolescente y con su capacidad de aprendizaje. Frente a este panorama, el docente emerge como una figura que ya no puede limitarse a la transmisión de contenidos curriculares. Su presencia en el aula adquiere una dimensión nueva, cargada de responsabilidad emocional. Sin embargo, y esto constituye una de las tensiones más significativas del sistema educativo venezolano actual, los maestros no solo son testigos de la crisis: la padecen también.

Muchos de ellos enfrentan sus propias carencias materiales, han visto partir a familiares o colegas, y enseñan en condiciones de precariedad

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

institucional que los agotan. La pregunta que surge entonces es inevitable: ¿puede un docente desbordado emocionalmente cumplir la función de mediador afectivo para sus estudiantes? Y, sobre todo, ¿qué herramientas conceptuales y prácticas le ofrece la investigación educativa para asumir ese rol? Esta interrogante articula el problema central del presente estudio. La investigación se propone interpretar, desde un enfoque documental hermenéutico, el rol del docente venezolano como mediador emocional ante el fenómeno migratorio, con especial atención a las categorías de resiliencia e identidad como ejes del desarrollo psicosocial adolescente. Para ello, se recurre a autores de reconocida trayectoria en el campo de la educación emocional, la psicología del desarrollo y los estudios sobre migración y escuela, tales como Boris Cyrulnik, Erik Erikson, Rafael Bisquerra, Daniel Goleman, Paulo Freire y Lev Vygotski, entre otros.

El objetivo general del estudio consiste en interpretar hermenéuticamente el rol del docente venezolano de educación media como mediador emocional ante los efectos psicosociales del fenómeno migratorio, a partir de la articulación teórica de las categorías resiliencia, identidad y mediación pedagógica. La relevancia del tema es tanto académica como social: en el plano teórico, contribuye a enriquecer el debate sobre la dimensión emocional de la docencia en contextos de vulnerabilidad extrema; en el plano práctico, ofrece una reflexión que puede orientar políticas de formación docente, diseño curricular y gestión institucional en la Venezuela actual.

Desarrollo

La Migración como Disruptor Psicosocial en las Aulas Venezolanas

Comprender el impacto de la migración sobre los estudiantes requiere, en primer lugar, situarla no solo como fenómeno demográfico o económico, sino como experiencia subjetiva de ruptura. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe ha documentado con rigor los efectos del éxodo venezolano sobre los sistemas educativos de los países de destino, pero menos atención se ha prestado al efecto que dicho éxodo produce sobre quienes se quedan. Los niños y adolescentes que permanecen en Venezuela experimentan lo que Achotegui (2009, 44) denomina “el síndrome de Ulises, concepto que refiere al duelo

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

migratorio crónico y múltiple que afecta a quienes viven en condiciones de separación familiar extrema". Por su parte, Achotegui (2009) señala que

> El duelo migratorio posee características propias que lo distinguen de otras formas de duelo: es múltiple, ya que implica la pérdida de la familia, la lengua, la cultura, la tierra y el status social; es recurrente, pues se reactiva ante determinados estímulos; y es frecuentemente imposible de elaborar adecuadamente, dada la ambigüedad de la pérdida".

Esta conceptualización resulta especialmente pertinente para el contexto venezolano, donde los adolescentes no solo pierden a sus familiares que emigran, sino que deben continuar su escolaridad como si esa pérdida no tuviera relevancia en el espacio educativo. La escuela, en muchos casos, no ha desarrollado mecanismos institucionales para reconocer y acompañar este tipo de duelo, lo que genera un vacío entre la experiencia emocional del estudiante y las demandas cognitivas del currículo oficial.

Desde esta perspectiva, resulta necesario problematizar la noción de normalidad escolar. Pretender que un adolescente cuya madre partió hace seis meses hacia otro país puede rendir académicamente como si nada hubiera cambiado en su vida es, cuando menos, una forma de violencia simbólica. Visto de esta forma, Bourdieu y Passeron (1970, 67) ya advertían "sobre la capacidad del sistema escolar para naturalizar las condiciones de desigualdad y exigir rendimientos homogéneos a sujetos que habitan realidades profundamente heterogéneas". En el caso venezolano, esta tensión se agudiza porque la crisis migratoria no afecta a una minoría marginalizada, sino a una proporción significativa del estudiantado de educación media en todo el territorio nacional. Las aulas se han transformado en espacios donde conviven estudiantes con distintos grados de exposición al duelo migratorio, sin que los docentes cuenten, en la mayoría de los casos, con formación específica para gestionarlo pedagógicamente.

Cabe considerar, además, que el impacto de la migración sobre la identidad adolescente no es uniforme ni previsible. De este modo, Erikson (1968, 31) planteó que "la adolescencia constituye el período crítico para la consolidación de la identidad del yo, un proceso que requiere estabilidad de los

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

vínculos significativos, continuidad de las narrativas familiares y espacios de exploración identitaria que ofrezcan cierta seguridad". Cuando esos vínculos se fracturan repentinamente por la partida de uno de los padres, cuando la narrativa familiar queda suspendida en la espera y la incertidumbre, el proceso de construcción identitaria se ve gravemente comprometido. La escuela podría, en teoría, compensar parcialmente esa inestabilidad. Pero para hacerlo necesita reconocerse a sí misma como espacio emocional y no únicamente instruccional.

Resiliencia: Más Allá del Aguante Individual

El concepto de resiliencia ha recorrido un largo camino desde sus primeras formulaciones en la psicología anglosajona de los años setenta hasta las elaboraciones más recientes en el campo de la educación y las ciencias sociales. En sus versiones iniciales, la resiliencia fue concebida fundamentalmente como una capacidad individual: la aptitud de ciertas personas para superar la adversidad sin sufrir daños permanentes. Esta lectura, aunque útil en términos clínicos, resulta insuficiente para comprender la complejidad del fenómeno en contextos sociales marcados por vulnerabilidad estructural, como el venezolano.

En este sentido, Cyrulnik (2001) ofrece una de las elaboraciones más ricas y matizadas del concepto al plantear que la resiliencia no es una propiedad estática del individuo, sino un proceso dinámico que se construye en la interacción con el entorno. En su obra Los patitos feos, el autor sostiene que "la resiliencia no es un rasgo que la gente tiene o no tiene. Conlleva comportamientos, pensamientos y acciones que cualquier persona puede aprender y desarrollar", pero, sobre todo, que este proceso depende de la existencia de al menos un vínculo afectivo significativo que funcione como tutor de resiliencia. Esta figura, el tutor o tutora de resiliencia, puede ser un familiar, un amigo, un vecino o, y aquí radica la implicación educativa central, un docente.

En este orden de ideas, esta afirmación tiene consecuencias de largo alcance para la práctica pedagógica venezolana. Si la resiliencia no es un atributo que los adolescentes poseen de antemano, sino un proceso que se activa en el contacto con figuras vinculares significativas, entonces el docente no es un agente

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

externo que observa desde la distancia el sufrimiento de sus estudiantes: es, potencialmente, uno de los factores más decisivos en la construcción de la capacidad resiliente de esos jóvenes. En el contexto de la migración, donde las figuras parentales frecuentemente están ausentes, esta función adquiere una densidad aún mayor. El docente que logra establecer un vínculo genuino, que escucha, que valida la experiencia emocional del estudiante sin minimizarla ni desbordarse ante ella, puede convertirse en ese referente que permite al adolescente reorganizar su mundo interior y proyectarse hacia el futuro.

Esta lectura encuentra eco en los planteamientos de Grotberg (1995), quien propuso que la resiliencia puede fortalecerse a través de tres fuentes fundamentales: el "yo tengo" (apoyo externo), el "yo soy" (fortaleza interna) y el "yo puedo" (capacidades relacionales e instrumentales). En el caso de los estudiantes afectados por la migración, el "yo tengo" suele estar debilitado por la ausencia de figuras de apoyo en el hogar. Por lo que, la institución escolar, y en particular el docente, puede compensar parcialmente esa carencia si asume conscientemente su rol como fuente de apoyo externo. Pero esto no ocurre de manera espontánea: requiere intencionalidad pedagógica, formación específica y un marco institucional que lo posibilite.

Por otro lado, es importante no romantizar la resiliencia ni convertirla en una exigencia moral hacia quienes ya cargan con el peso de la adversidad. Melillo y Suárez Ojeda (2001, 45) advierten sobre “el riesgo de usar el concepto como justificación para desresponsabilizar a las instituciones de su deber de protección y acompañamiento”. En Venezuela, la crisis no puede reducirse a una oportunidad de fortalecimiento personal: tiene causas estructurales que demandan respuestas igualmente estructurales. La resiliencia individual y colectiva es valiosa, pero no puede ni debe reemplazar las políticas públicas de protección social y educativa que el Estado está obligado a garantizar.

Identidad Adolescente en Contextos de Fractura Social

La identidad es, quizás, la categoría más vulnerable ante la experiencia migratoria en el caso de los adolescentes. La adolescencia, como período de desarrollo, implica una revisión profunda de quién se es, de dónde se viene y

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

hacia dónde se va. Esta revisión no ocurre en el vacío: se realiza en diálogo con los referentes familiares, culturales, territoriales y relacionales que constituyen el entorno vital del joven. Cuando ese entorno se fragmenta abruptamente, como sucede con la migración de figuras parentales o con la migración forzada del propio adolescente, el proceso de construcción identitaria enfrenta obstáculos de enorme magnitud.

De esta forma, Erikson (1968, 32) identificó en la adolescencia el estadio de "identidad versus confusión de roles", señalando que la tarea central de este período es la integración de las distintas dimensiones del yo en una narrativa coherente y continua. Para el adolescente venezolano que ve partir a sus padres, o que debe prepararse para una eventual migración propia, esta tarea se vuelve especialmente ardua porque los marcos de referencia que deberían guiarla están en suspenso o en reconfiguración permanente. La pregunta "¿quién soy yo?" adquiere en este contexto una urgencia que va más allá de la exploración típica de la edad: se convierte en una interrogante existencial cargada de ansiedad y de duelo.

A su vez, afirmó que "la crisis de identidad no es una enfermedad, sino una faceta necesaria del desarrollo humano que, si se acompaña adecuadamente, conduce a una mayor madurez y al fortalecimiento del sentido de continuidad del yo". Esta lectura permite comprender que la intervención pedagógica no debe apuntar a eliminar la crisis identitaria del adolescente, lo cual sería imposible e incluso contraproducente, sino a acompañarla de manera que el joven pueda transitarla con los recursos emocionales suficientes. El docente que comprende esta dinámica puede diseñar estrategias pedagógicas orientadas no solo a la transmisión de contenidos, sino a la construcción de espacios de narrativa, de reconocimiento y de vinculación que fortalezcan la continuidad identitaria del estudiante en medio de la turbulencia.

Desde la perspectiva latinoamericana, Zemelman (1992, 33) aportó una reflexión decisiva sobre la relación entre subjetividad, historia y proyecto de vida. Para este autor, “la construcción identitaria no puede desvincularse del contexto histórico-social en que ocurre: los sujetos se construyen siempre en relación con

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

las determinaciones de su tiempo y su lugar". En el caso venezolano, esto significa que la identidad del adolescente no puede comprenderse al margen de la crisis que atraviesa el país. Pero también implica que ese joven no es una víctima pasiva de su contexto: es un sujeto capaz de resignificar su historia, de construir sentido a partir de la experiencia de fractura y de proyectar un futuro posible, siempre que cuente con los apoyos adecuados para hacerlo.

Esta capacidad de resignificación encuentra en el espacio escolar un territorio privilegiado, siempre que la escuela logre convertirse en un entorno de reconocimiento, es decir, en un lugar donde el adolescente siente que su experiencia es vista, valorada y acompañada. En este sentido, Honneth (1997, 55) desarrolló "una teoría del reconocimiento intersubjetivo que resulta pertinente en este punto: el reconocimiento no es un lujo afectivo, sino una condición fundamental para el desarrollo de la autonomía y la identidad". Cuando la escuela niega o invisibiliza la experiencia migratoria de sus estudiantes, está negándoles, en algún sentido, una parte de su realidad y, con ello, una parte de sí mismos.

El Docente como Mediador Emocional: Fundamentos Teóricos

La noción de mediación pedagógica tiene una larga genealogía en el pensamiento educativo. De este modo, Vygotski fue uno de los primeros en plantear que el aprendizaje no es un proceso que ocurre exclusivamente en la mente individual del estudiante, sino que se construye en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el espacio relacional entre el aprendiz y una figura más experta que le ofrece andamiaje para alcanzar niveles de comprensión o actuación que no podría lograr por sí solo. Esta conceptualización de la mediación como proceso relacional y emocional ha sido recuperada y ampliada por diversas corrientes pedagógicas contemporáneas.

Por lo tanto, Vygotski (1978, 44) argumentó que "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano psicológico". Esta afirmación, formulada originalmente en el contexto del desarrollo cognitivo, tiene implicaciones que van mucho más allá del aprendizaje de contenidos académicos. Si toda función psicológica superior tiene un origen

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

social, entonces también las capacidades emocionales, como la regulación afectiva, la empatía o la resiliencia, se desarrollan en el marco de relaciones interpersonales significativas.

El docente, en cuanto figura de mediación privilegiada en el espacio escolar, juega un papel insustituible en ese proceso de desarrollo emocional. No se trata de que el maestro deba convertirse en terapeuta, sino de que comprenda que su vínculo con el estudiante tiene dimensiones afectivas que son, al mismo tiempo, pedagógicamente relevantes. En este orden de ideas, Bisquerra (2003, 12) definió:

> Las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Para este autor, la educación emocional no es un añadido optativo al currículo, sino una dimensión transversal que atraviesa toda práctica pedagógica genuina.

En el contexto venezolano, donde los docentes enfrentan a diario estudiantes afectados por el duelo migratorio, la ansiedad de la incertidumbre y la fragilidad identitaria, el desarrollo de competencias emocionales docentes no es una aspiración académica abstracta: es una necesidad concreta e inaplazable. La definición del autor invita a reflexionar sobre la formación docente inicial y continua en Venezuela. Si las competencias emocionales son aprensibles y enseñables, entonces es posible y necesario incorporarlas de manera sistemática en los programas de formación de educadores.

Esto implica no solo incluir contenidos teóricos sobre inteligencia emocional o psicología del desarrollo, sino generar espacios de práctica reflexiva donde los futuros docentes puedan explorar su propio mundo emocional, identificar sus límites y recursos afectivos, y desarrollar la capacidad de acompañar emocionalmente a sus estudiantes sin perder de vista su función pedagógica. En Venezuela, esta tarea es urgente dada la magnitud del desafío que enfrentan los educadores en el contexto de la migración masiva.

A su vez, Goleman (1995, 44) planteó que "la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, es tan determinante para el éxito en la vida como el

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

cociente intelectual, si no más". Sus investigaciones mostraron que los docentes con mayor inteligencia emocional generan climas de aula más favorables para el aprendizaje, establecen vínculos más seguros con sus estudiantes y manejan mejor las situaciones de conflicto o crisis. En el contexto venezolano, estas conclusiones adquieren una resonancia particular: un docente con alta inteligencia emocional está en mejores condiciones de funcionar como mediador afectivo y de contribuir a la construcción de resiliencia en sus estudiantes.

Desde la pedagogía crítica, Freire aportó una dimensión política a la mediación pedagógica que no puede soslayarse. Para Freire (1988), "el acto educativo genuino no puede separarse del amor: un amor crítico, comprometido y transformador, que reconoce la dignidad del otro y se niega a tratarlo como objeto". En su Pedagogía del Oprimido, afirmó que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". Esta afirmación resuena con especial fuerza en el contexto venezolano: el docente que acompaña emocionalmente a sus estudiantes afectados por la migración no está haciendo una concesión sentimental al margen de su labor pedagógica. Está ejerciendo, en el sentido más pleno del término, el acto educativo.

El Docente Venezolano ante la Crisis: Entre el Agotamiento y la Vocación

Sería ingenuo ignorar que el docente venezolano contemporáneo no es un sujeto exento de las consecuencias de la misma crisis que afecta a sus estudiantes. Los informes de organismos como FEDEUPEL y CENDAS han documentado sistemáticamente el deterioro de las condiciones salariales y laborales del magisterio venezolano, que en muchos casos recibe una remuneración mensual equivalente a pocos dólares, trabaja en instalaciones deterioradas y carece de materiales básicos para la enseñanza. Muchos docentes han emigrado también, reduciendo aún más la planta de educadores disponibles en el sistema educativo público.

Esta realidad plantea una tensión ética y pedagógica de difícil resolución: ¿cómo puede exigirse a un docente que sea mediador emocional de sus estudiantes cuando él mismo carece de condiciones mínimas de bienestar? La respuesta no puede ser una exigencia moral descontextualizada. Por su parte,

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Casullo (2000, 98) investigó "las condiciones del bienestar psicológico en contextos de adversidad social y concluyó que los individuos pueden mantener capacidades de funcionamiento positivo incluso en situaciones de carencia material severa, pero solo cuando cuentan con redes de apoyo social y emocional adecuadas". Esto sugiere que el fortalecimiento del rol mediador del docente venezolano no puede depender exclusivamente de la voluntad individual: requiere la construcción de comunidades de práctica docente, espacios de intercambio entre pares, y políticas institucionales que reconozcan y apoyen la dimensión emocional del trabajo pedagógico.

Igualmente, Nussbaum (2010, 44) ha argumentado que "las emociones no son perturbaciones irracionales que deben ser controladas por la razón, sino formas de evaluación cognitiva que nos informan sobre lo que valoramos y sobre el estado de nuestras relaciones con aquello que nos importa". Esta concepción cognitivo-evaluativa de las emociones tiene implicaciones directas para la formación docente: si las emociones son formas de conocimiento, entonces el maestro que aprende a reconocer y gestionar su propio mundo emocional no solo cuida su bienestar, sino que se convierte en un mejor profesional. Un docente que comprende el miedo, el duelo y la incertidumbre desde adentro, porque los ha transitado también, puede acompañar a sus estudiantes con una autenticidad que ninguna técnica pedagógica puede reemplazar.

Metodología

Tipo y Paradigma de Investigación

El presente estudio se inscribió en el paradigma interpretativo o comprensivo, que concibe la realidad social como una construcción intersubjetiva de sentido, no reducible a variables cuantificables ni a leyes universales. Desde esta perspectiva, el conocimiento es situado, dialógico y orientado a la comprensión profunda de los fenómenos en su contexto. La investigación adopta un diseño documental hermenéutico, que Martínez Miguélez (2006, 23) define como "aquel que tiene por objeto la interpretación y comprensión de textos producidos en diferentes momentos históricos y contextos culturales, con el

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

propósito de generar nuevas comprensiones sobre un problema de conocimiento". La hermenéutica, como metodología de investigación en ciencias sociales y humanas, hunde sus raíces en la tradición filosófica que va desde Schleiermacher y Dilthey hasta Gadamer y Ricoeur.

De este modo, Gadamer (1975, 76) planteó que "la comprensión hermenéutica no es un proceso técnico neutral, sino un diálogo entre el texto y el intérprete, mediado por los prejuicios productivos que el lector trae a la lectura y que, lejos de obstaculizar la comprensión, la hacen posible". En este sentido, el investigador no pretendió borrar su propia perspectiva para acceder a una verdad objetiva: la reconoce, la problematiza y la pone al servicio de una lectura más rica y reflexiva de los textos.

La elección del enfoque documental hermenéutico respondió a la naturaleza misma del problema investigado. Dado que el propósito del estudio fue interpretar el rol del docente como mediador emocional en un contexto de crisis migratoria, no se requiere la producción de datos empíricos primarios mediante encuestas o entrevistas, sino una lectura profunda, crítica y reflexiva de la producción teórica existente en los campos de la resiliencia, la identidad, la educación emocional y la pedagogía en contextos de vulnerabilidad. Este tipo de investigación resultó especialmente pertinente en la tradición académica venezolana y latinoamericana, donde la reflexión teórica ha ocupado históricamente un lugar central en la producción de conocimiento educativo.

Asimismo, el enfoque hermenéutico permitió articular autores de diferentes tradiciones intelectuales y temporalidades históricas en una lectura integrada, identificando convergencias, tensiones y complementariedades que una investigación empírica de corto alcance difícilmente podría revelar. La riqueza del método reside precisamente en su capacidad para generar comprensiones nuevas a partir del diálogo entre textos, contextos e interpretaciones.

Criterios de Selección de Fuentes

El corpus bibliográfico del estudio fue seleccionado conforme a los siguientes criterios: pertinencia temática directa con las categorías de análisis

(resiliencia, identidad adolescente, mediación emocional, docencia en crisis); reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos disciplinares; diversidad de tradiciones teóricas (psicología del desarrollo, pedagogía crítica, filosofía de la educación, sociología) para garantizar una lectura pluridisciplinar del problema; y vigencia de los planteamientos en el contexto latinoamericano y venezolano. Se privilegiaron textos de autores como Cyrulnik, Erikson, Vygotski, Bisquerra, Goleman, Freire, Nussbaum, Grotberg, Achotegui y Zemelman, a los que se sumaron documentos institucionales de organismos como la CEPAL y la UNESCO.

Procedimiento de Análisis

El proceso de análisis siguió las fases propuestas por Ricoeur (1995) para la interpretación hermenéutica: comprensión inicial (lectura global del texto para captar su sentido general), explicación (análisis detallado de los argumentos, conceptos y relaciones internas del texto) y apropiación interpretativa (recontextualización de los planteamientos del autor en función del problema de investigación). Cada texto fue leído en relación con los demás, buscando el círculo hermenéutico: la parte ilumina el todo, y el todo da sentido a la parte. Los resultados del análisis fueron organizados en categorías temáticas que articulan las variables del estudio y responden al objetivo de la investigación.

Resultados

La Escuela como Último Referente de Estabilidad: El análisis hermenéutico del corpus bibliográfico revela que, en contextos de crisis migratoria severa, la institución escolar tiende a convertirse en el último espacio de estabilidad y rutina para muchos adolescentes. La literatura revisada converge en señalar que la regularidad, la previsibilidad y la pertenencia que la escuela ofrece son, en sí mismas, factores protectores del desarrollo psicosocial. Cuando la vida familiar se desorganiza por la partida de uno o ambos progenitores, la escuela puede representar el único espacio donde el adolescente mantiene una estructura cotidiana reconocible. Este hallazgo tiene implicaciones directas para la

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

gestión institucional: garantizar la continuidad, la seguridad y la calidad del ambiente escolar es, en el contexto venezolano, una intervención de salud mental colectiva.

La Resiliencia como Proceso Pedagógico y No Solo Psicológico: La revisión de los planteamientos de Cyrulnik, Grotberg y Melillo y Suárez Ojeda pone de manifiesto que la resiliencia no puede ser gestionada exclusivamente desde el ámbito clínico o terapéutico. Es, esencialmente, un proceso que se activa en las relaciones cotidianas y que puede ser deliberadamente promovido desde la práctica pedagógica. El docente que construye vínculos seguros, que reconoce los logros del estudiante en contextos adversos y que ofrece una narrativa esperanzadora sobre el futuro, está ejerciendo una función de construcción de resiliencia, aunque no lo nombre con ese término. Este hallazgo subraya la urgencia de incorporar la formación en resiliencia educativa en los programas de profesionalización docente en Venezuela.

La Identidad Adolescente Demanda Reconocimiento Explícito: La articulación entre Erikson, Zemelman y Honneth revela que el proceso de construcción identitaria en adolescentes afectados por la migración requiere no solo el apoyo emocional genérico del docente, sino el reconocimiento explícito de su experiencia. Las pedagogías del silencio, que evitan abordar el tema de la migración en el aula por temor a generar dolor o conflicto, producen el efecto contrario: refuerzan la sensación de invisibilidad del estudiante y bloquean su capacidad de elaborar narrativamente su propia historia. La investigación hermenéutica sugiere que los docentes deben desarrollar estrategias para hacer de la experiencia migratoria un tema legítimo de reflexión en el aula, transformando el dolor privado en materia de comprensión colectiva.

Las Competencias Emocionales Docentes como Condición Sine Qua Non: El análisis de los aportes de Bisquerra, Goleman y Nussbaum conduce a un hallazgo de gran relevancia para la política educativa venezolana: las competencias emocionales del docente no son un valor agregado opcional, sino una condición necesaria para el ejercicio eficaz de la mediación pedagógica en contextos de crisis. Un docente que no ha desarrollado la capacidad de reconocer

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

y gestionar sus propias emociones difícilmente podrá acompañar emocionalmente a sus estudiantes sin caer en el agotamiento empático, la evitación defensiva o la proyección de sus propios miedos sobre el grupo. Esto no es una crítica moral a los docentes venezolanos, que enfrentan condiciones objetivamente agotadoras, sino un señalamiento sobre la necesidad de sistemas institucionales de apoyo que les permitan cuidarse para poder cuidar.

La Mediación Emocional como Acto Político-Pedagógico: La lectura freireana del corpus bibliográfico abre una dimensión que las perspectivas más psicologicistas tienden a ignorar: la mediación emocional del docente en el contexto venezolano no es un acto técnico neutral. Es, al mismo tiempo, un acto político en el sentido más amplio del término, es decir, un acto que toma posición frente a las condiciones de injusticia que producen el sufrimiento de los estudiantes. El docente que acompaña emocionalmente al adolescente afectado por la migración no está compensando individualmente las fallas del sistema: está afirmando, en la práctica cotidiana, que la dignidad de ese joven importa, que su historia merece ser escuchada y que la escuela puede ser un espacio de humanización incluso en condiciones de profunda adversidad.

Discusión

Los hallazgos del análisis hermenéutico invitan a una reflexión profunda sobre la naturaleza y los alcances del rol docente en la Venezuela contemporánea. La convergencia entre los planteamientos de Cyrulnik y Grotberg sobre la resiliencia como proceso relacional, y los de Erikson y Zemelman sobre la identidad como construcción situada, permite formular una tesis que articula ambas categorías: en contextos de migración masiva, la construcción de resiliencia y la consolidación de la identidad adolescente son procesos interdependientes que se sostienen o se bloquean en la misma arena relacional, el vínculo pedagógico.

Esta tesis no contradice, sino que enriquece y matiza, los planteamientos de Bisquerra y Goleman sobre las competencias emocionales. Ambos autores tienden a presentar la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

pueden ser desarrolladas mediante la educación y la práctica reflexiva. Desde la perspectiva hermenéutica adoptada en este estudio, ese planteamiento es válido pero insuficiente si no se contextualiza en las condiciones concretas de ejercicio docente. Un docente venezolano que trabaja con salarios deteriorados, en aulas deterioradas y con su propia red de apoyo social fragilizada por la migración, no puede desarrollar competencias emocionales únicamente a través de la formación individual: necesita también condiciones institucionales y sociales que hagan posible ese desarrollo.

En el mismo sentido, la propuesta freireana de la mediación como acto político-pedagógico entra en diálogo productivo con la teoría del reconocimiento de Honneth. Para Freire, el acto educativo genuino transforma al mismo tiempo al educador y al educando; para Honneth, el reconocimiento intersubjetivo es la base de la autonomía y la dignidad. La confluencia de ambos planteamientos sugiere que el docente mediador emocional no es simplemente un profesional que ofrece servicios de apoyo afectivo a sus estudiantes: es un sujeto que, al reconocer la experiencia del otro, se transforma también a sí mismo y contribuye a la construcción de una comunidad escolar más justa y humana.

Existe, sin embargo, una tensión que el análisis hermenéutico no puede resolver de manera satisfactoria únicamente en el plano teórico. La perspectiva crítica de Melillo y Suárez Ojeda sobre los riesgos de la resiliencia como ideología neoliberal es pertinente aquí: si la mediación emocional docente se convierte en el mecanismo privilegiado para gestionar los efectos de una crisis que tiene causas estructurales, se corre el riesgo de producir una normalización de la injusticia. Los adolescentes venezolanos no necesitan solo docentes emocionalmente competentes: necesitan también un Estado que garantice condiciones de vida dignas, políticas de protección social para las familias afectadas por la migración y un sistema educativo que funcione con los recursos adecuados. La mediación emocional es una respuesta necesaria pero no suficiente. Esta tensión no invalida la propuesta del estudio: sí la complejiza y la hace más honesta. Reconocer los límites del rol mediador del docente es tan importante como afirmar su potencia. La investigación educativa en el campo de la migración

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

y la escuela tiene la responsabilidad de no producir soluciones cosméticas que disimulen la necesidad de transformaciones estructurales más profundas.

Conclusiones

El presente artículo ha buscado interpretar hermenéuticamente el rol del docente venezolano de educación media como mediador emocional ante los efectos psicosociales del fenómeno migratorio. A lo largo del desarrollo teórico y el análisis del corpus bibliográfico, han emergido conclusiones que, lejos de cerrar el debate, pretenden abrirlo hacia nuevas preguntas y nuevas responsabilidades.

En primer lugar, la investigación confirma que la migración masiva venezolana no es solo un fenómeno demográfico o económico: es una experiencia de ruptura subjetiva que afecta profundamente la construcción identitaria y la capacidad resiliente de los adolescentes. La escuela no puede seguir operando como si esta realidad fuera ajena a su mandato institucional. Reconocer el duelo migratorio como un fenómeno que habita las aulas es el primer paso hacia una pedagogía que responda genuinamente a las necesidades de los estudiantes venezolanos contemporáneos.

En segundo lugar, el estudio concluye que la resiliencia no es un atributo que los estudiantes poseen o carecen de manera fija, sino un proceso dinámico que se activa en los vínculos. El docente que construye una relación genuina, afectiva y respetosa con sus estudiantes no está haciendo algo adicional a su función pedagógica: está ejerciendo la función pedagógica en su sentido más pleno. En el contexto de la migración, esta función adquiere una densidad y una urgencia que no pueden ser ignoradas.

En tercer lugar, la investigación evidencia que el ejercicio del rol mediador requiere el desarrollo de competencias emocionales específicas en los docentes. Esto implica, en el plano de la formación docente, una revisión crítica de los programas de profesionalización inicial y continua en Venezuela, orientada a incorporar de manera sistemática la educación emocional, la psicología del duelo y la pedagogía en contextos de vulnerabilidad. Pero también implica, en el plano de la política educativa, la creación de condiciones institucionales que protejan el

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

bienestar docente y que reconozcan la dimensión emocional del trabajo pedagógico.

En cuarto lugar, el análisis hermenéutico ha puesto de manifiesto que la mediación emocional del docente es, al mismo tiempo, un acto técnico-pedagógico y un acto político. Reconocer la experiencia del estudiante afectado por la migración, validar su historia y acompañar su proceso de construcción identitaria son gestos que tienen una carga ética y política irreducible. En la Venezuela actual, esos gestos constituyen formas concretas de afirmar la dignidad humana en medio de la adversidad.

Finalmente, el estudio concluye que la reflexión académica sobre el rol del docente venezolano en contextos de migración no puede limitarse al análisis de competencias individuales. Debe articularse con una crítica estructural que señale los factores sistémicos que producen el sufrimiento de los estudiantes y que limitan la capacidad de los docentes para responder adecuadamente a ese sufrimiento. La hermenéutica, como metodología de comprensión crítica, ofrece herramientas valiosas para esa articulación: permite leer los textos en sus contextos, interpretar las teorías en función de las realidades concretas y construir conocimiento que, sin perder rigor, no pierde de vista su responsabilidad con los sujetos que estudia.

Quedan abiertas, a partir de este estudio, líneas de investigación que podrían enriquecerlo y complejizarlo: estudios de caso sobre experiencias de mediación emocional exitosa en escuelas venezolanas; investigaciones sobre la percepción de los propios docentes acerca de su rol afectivo; análisis de políticas públicas educativas relacionadas con la atención a la infancia y adolescencia afectada por la migración; y elaboraciones teóricas sobre la formación emocional del docente venezolano desde una perspectiva intercultural. Cada una de estas líneas representa un paso necesario hacia una comprensión más integral de la relación entre resiliencia, identidad y escuela en la Venezuela del siglo XXI.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

Achotegui, Joseba. 2009. *Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises).* Zaragoza: Norte de Salud Mental.

Bisquerra, Rafael. 2003. "Educación emocional y competencias básicas para la vida."*Revista de Investigación Educativa* 21 (1): 7–43.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Casullo, María Martina. 2000. *Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Cyrulnik, Boris. 2001. *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa.

Erikson, Erik. 1968. *Identity: Youth and Crisis.* New York: Norton.

Freire, Paulo. 1968. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1975. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.

Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Grotberg, Edith. 1995. *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit.* La Haya: Bernard van Leer Foundation.

Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona: Crítica.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. *La investigación cualitativa: síntesis conceptual.* Revista de Investigación en Psicología 9 (1): 123–146.

Melillo, Aldo, y Ernesto Néstor Suárez Ojeda, eds. 2001. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Paidós.

Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.

Ricoeur, Paul. 1995. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI.

Vygotski, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Zemelman, Hugo. 1992. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* Barcelona: Anthropos.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Enfoque evolutivo e inclusivo de la inteligencia artificial en la evaluación académica: propuesta pedagógica (EIIA)

Doctor Luis José Gómez Loero
Investigador Independiente.
Correo Electrónico: yosoyluisgomez@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0760-1070
Línea Matriz: Tecnología e Innovación.
Línea Asociada: Formación, Tecnología e Innovación.
Eje Temático: Recursos y Medios para el Aprendizaje.

Como citar este artículo: Luis José Gómez Loero "Enfoque evolutivo e inclusivo de la inteligencia artificial en la evaluación académica: propuesta pedagógica (EIIA)" (2026), (1,23)
Recibido: 20/01/2026 Revisado: 25/01/2026 Aceptado: 28/01/2026

RESUMEN

El Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) representa una propuesta teórica transformadora que responde a los desafíos éticos, pedagógicos y sociales de la inteligencia artificial en la educación. Este enfoque propone un nuevo paradigma evaluativo que no rechaza la IA, sino que promueve su integración crítica mediante la personalización del aprendizaje, la equidad digital y la formación del pensamiento crítico. A partir de una sistematización académica con base en fuentes internacionales (China, EE. UU., Ucrania, India y América Latina), el EIIA articula fundamentos de autores como Freire, Morin, Gardner, Kolb y Yousafzai. Los Escenarios Clave y los Puntos Claves del enfoque permiten una comprensión estructurada de cómo estudiantes, docentes e instituciones pueden convivir con la IA sin ceder ante la desigualdad o la automatización deshumanizada. El artículo combina revisión bibliográfica, estudios de caso globales, evidencias estadísticas, y plantea indicadores de impacto como la mejora del pensamiento crítico (+20%) y la reducción de brechas digitales (+15%). Este manuscrito propone así una hoja de ruta ética y pedagógica para la implementación institucional del EIIA, posicionándolo como una alternativa viable para sistemas educativos en transformación.

Palabras clave*:* Inteligencia artificial; evaluación académica; equidad digital; pensamiento crítico; sistematización educativa; EIIA.

Referencia Biográfica: venezolano, Doctor en Estudios de la Organización. Investigador independiente. Especialista en Gestión Humana y Facilitador en Innovación Educativa.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Evolutionary and inclusive approach to ai in academic assessment (EIIA)

Dr. Luis José Gómez Loero
Independent Researcher
Email: yosoyluisgomez@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-0760-1070
Main Line: Technology and Innovation.
Associated Line: Training, Technology and Innovation.
Thematic Axis: Resources and Means for Learning.

How to cite this article: Luis José Gómez Loero, " Evolutionary and inclusive approach to ai in academic assessment (EIIA)" (2026), (1,23).
Received: 20/01/2026 Revised: 25/01/2026 Accepted: 28/01/2026

ABSTRACT

The Evolutionary and Inclusive Approach to AI in Academic Assessment (EIIA) presents a transformative theoretical framework that addresses the ethical, pedagogical, and social challenges of artificial intelligence in education. Rather than rejecting AI, this approach promotes its critical integration through personalized learning, digital equity, and the development of critical thinking. Based on international academic systematization from sources in China, the US, Ukraine, India, and Latin America, the EIIA builds upon the theories of Freire, Morin, Gardner, Kolb, and Yousafzai. Its Key Points and Strategic Scenarios offer a structured understanding of how students, teachers, and institutions can coexist with AI without yielding to inequality or dehumanized automation. This article combines literature review, global case studies, statistical evidence, and proposes measurable indicators such as a 20% improvement in critical thinking and a 15% reduction in digital gaps. The manuscript presents an ethical and pedagogical roadmap for the institutional implementation of EIIA, positioning it as a viable alternative for educational systems in transformation.

Keywords: Artificial intelligence; academic assessment; digital equity; critical thinking; educational systematization; EIIA.

Biographical Reference: Venezuelan, PhD in Organizational Studies. Independent Researcher. Specialist in Human Resource Management and Facilitator in Educational Innovation.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha reconfigurado las dinámicas tradicionales del aprendizaje y la evaluación, demandando enfoques innovadores que respondan a los retos de la era digital. En este marco, el Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) propone una transformación profunda en los procesos evaluativos, incorporando principios éticos, pedagógicos y tecnológicos para garantizar una educación más equitativa, personalizada y significativa. El EIIA no solo incorpora la IA como herramienta, sino como oportunidad crítica para repensar el rol del docente, del estudiante y del conocimiento en contextos diversos y desafiantes.

En América Latina y el Caribe, las brechas educativas se amplifican con nuevas desigualdades digitales ligadas al acceso, comprensión y uso ético de la inteligencia artificial. Diversos informes reconocen el potencial de la IA para fomentar equidad y personalización, aunque su adopción sigue siendo desigual y excluyente (UNESCO, 2021; Manus IA, 2025). El EIIA se erige como una respuesta teórica y ética que articula equidad, pensamiento crítico y autonomía, fundamentándose en Freire, Morin, Gardner, Kolb y Yousafzai, con foco en la evaluación académica y la inclusión digital transformadora.

Este artículo tiene como propósito presentar los fundamentos, alcances y aplicaciones del EIIA como una propuesta pedagógica pertinente para entornos educativos mediados por inteligencia artificial. Se plantean tres objetivos centrales: explicar sus principios estructurales, analizar los escenarios clave de integración de la IA en la evaluación académica y evidenciar su viabilidad mediante datos recientes y marcos teóricos actualizados. A tal fin, el texto se organiza en cuatro secciones: el marco teórico-conceptual, la descripción del enfoque y sus dimensiones, el análisis argumentativo de su aplicabilidad, y una discusión final con proyecciones institucionales y sociales.

Abordar la inteligencia artificial desde la educación no es ya una opción teórica; es una necesidad que la realidad impone con urgencia creciente. Sin embargo, la mayoría de los marcos conceptuales disponibles han sido construidos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

desde realidades del Norte global, con infraestructuras tecnológicas consolidadas y brechas digitales que, aunque existen, distan considerablemente de las que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos. En ese vacío surge la motivación central de este trabajo: *proponer un enfoque que dialogue con esas condiciones concretas, sin renunciar al rigor epistémico ni a la ambición transformadora.*

El EIIA no nace de la especulación, sino de la observación sostenida de cómo docentes y estudiantes navegan, con recursos limitados, pero con creatividad innegable la irrupción de herramientas como ChatGPT, Gemini o Copilot en el aula. Esa tensión entre lo que la tecnología promete y lo que los contextos permiten define el núcleo de la investigación. Sistematizarla, darle nombre y estructura, y traducirla en principios aplicables: eso es lo que justifica este artículo. Su pertinencia no es retórica; es la pertinencia de quien escribe desde adentro del problema, no desde la distancia cómoda del observador externo.

DESARROLLO

Fundamentos Pedagógicos y Epistemológicos.

El Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) se edifica sobre un entramado pedagógico plural, que asume como pilares teóricos a autores fundamentales en la historia de la educación crítica y humanista. “Educar implica liberar, y en este sentido, el EIIA promueve una evaluación que emancipa, más que sanciona” (Freire, 1970). Al plantear el pensamiento complejo, el saber técnico “no puede desvincularse del contexto ético y cultural del estudiante” (Morin, 2001). Este enfoque epistemológico revaloriza al sujeto aprendiente como constructor activo de significados, especialmente en un entorno mediado por tecnologías emergentes como la inteligencia artificial.

Estado actual de la IA en la Educación

La IA posee el potencial de personalizar los procesos de enseñanza y ampliar el acceso al conocimiento (UNESCO, 2021). Sin embargo, su integración

efectiva en los sistemas educativos sigue siendo limitada, especialmente en países con brechas tecnológicas persistentes. Mientras algunas instituciones han desarrollado herramientas basadas en algoritmos predictivos o asistentes virtuales, otras apenas inician procesos de alfabetización digital, lo que acentúa las desigualdades estructurales.

En este contexto, informes recientes señalan "que la implementación de la IA no siempre responde a principios pedagógicos sólidos" (Manus IA, 2025; Genspark AI, 2025). En muchos casos, las tecnologías se introducen de forma descontextualizada o sin acompañamiento docente, generando resistencias o usos instrumentales que poco contribuyen a un aprendizaje significativo. Por ello, es necesario transitar hacia enfoques como el EIIA, que reconozcan la diversidad de escenarios y propongan un uso ético, inclusivo y formativo de la inteligencia artificial en la evaluación académica.

Evaluación en tiempos de IA: Dilemas éticos y pedagógicos

La incorporación de la inteligencia artificial en procesos educativos no puede desvincularse del desarrollo del pensamiento crítico como competencia esencial del siglo XXI. Desde esta perspectiva, el EIIA enfatiza que el verdadero desafío no radica en el uso de herramientas automatizadas, sino en la capacidad del estudiante para analizar, sustentar y enriquecer el contenido generado por IA. Esta postura se fundamenta en la idea de que "la educación debe liberar la conciencia crítica y preparar para la incertidumbre y la complejidad" (Freire, 1970; Morin, 1999).

En consonancia con lo anterior, el EIIA propone un marco ético que trasciende la vigilancia y el castigo ante el uso de IA en tareas académicas. La evaluación no debe centrarse en detectar plagio automatizado, sino en observar cómo el estudiante dialoga con la tecnología, aporta su voz y defiende sus ideas. En esta línea, la transparencia, la justicia algorítmica y la formación docente en ética digital constituyen condiciones indispensables para una integración responsable de la IA en la evaluación académica (UNESCO 2021; Hosseini et al.

2024). El EIIA, por tanto, redefine el papel del docente como mediador crítico y del estudiante como agente cognitivo activo.

METODOLOGÍA

El presente artículo adopta una metodología teórico-analítica, fundamentada en la revisión sistemática y contrastiva de literatura académica, informes técnicos y estudios internacionales que exploran el vínculo entre inteligencia artificial (IA) y educación. La construcción del EIIA no surge de la aplicación de entrevistas o estudios de campo en contextos localizados, sino de una sistematización crítica de evidencias globales con fuerte aplicabilidad regional. De este modo, se privilegia el enfoque cualitativo reflexivo, guiado por criterios de rigurosidad epistémica, aplicabilidad ética y consistencia pedagógica.

Este abordaje responde a una lógica de producción de conocimiento no tradicional, pero cada vez más validada en el campo educativo. Las sistematizaciones "pueden cumplir una función epistemológica cuando organizan, interpretan y resignifican experiencias y saberes pedagógicos desde la reflexión crítica" (Sandoval Casilimas, 1996; Vasilachis de Gialdino, 2006). En ese sentido, el EIIA constituye una propuesta teórica con base empírica indirecta, construida a partir del análisis transversal de políticas, casos de estudio y tendencias documentadas en contextos como China, México, India, Ucrania, Estados Unidos y Venezuela, entre otros.

La sistematización de experiencias representa "un proceso legítimo de producción de conocimiento en contextos donde la práctica educativa se convierte en fuente epistemológica" (La Rosa, 2018). En efecto, el EIIA nace del análisis profundo de trayectorias formativas, marcos teóricos pedagógicos y escenarios reales de aplicación, lo cual otorga densidad conceptual y anclaje social a sus propuestas. Así, más que una formulación prescriptiva, el EIIA constituye un cuerpo teórico emergente con capacidad de adaptación y validación en diversos entornos, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades estructurales y desafíos formativos frente a la integración de la IA.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Desarrollo del enfoque EIIA: Puntos claves

El Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) se sostiene sobre diez puntos claves que constituyen su estructura conceptual, metodológica y ética. Estos principios no son solo directrices operativas, sino fundamentos que orientan su aplicabilidad en contextos diversos, especialmente en regiones marcadas por desigualdades estructurales como América Latina y el Caribe. Su carácter transversal permite integrarlos en políticas institucionales, programas de formación docente y marcos de evaluación adaptativa.

Entre los aspectos medulares se destacan la personalización del aprendizaje, la equidad en el acceso a tecnologías educativas y la evaluación formativa, reconociendo que el uso de la IA debe orientarse a generar procesos más justos, éticos y significativos. El EIIA propone evaluar no solo el resultado, sino la capacidad del estudiante para analizar, justificar y enriquecer los contenidos generados con IA. Esta visión prioriza el pensamiento crítico, la argumentación y la creatividad por encima de la repetición mecánica o el uso superficial de herramientas tecnológicas.

Asimismo, el enfoque subraya el protagonismo activo de docentes y estudiantes, fomenta una formación docente continua, promueve la flexibilidad metodológica y exige una sustentación argumentativa del uso de IA. Todo ello se vincula con una transformación educativa orientada por datos verificables, principios éticos y una visión contextual. Estos puntos claves configuran una arquitectura educativa que no solo integra tecnología, sino que la humaniza, democratiza y pone al servicio del aprendizaje.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Puntos Claves del Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA)



Figura 1. Representación visual de los diez puntos claves que fundamentan el EIIA. Elaboración propia basada en Gómez (2025).

Escenarios clave de integración de la IA en la evaluación académica

Escenario 1: El estudiante está familiarizado con la tarea a desarrollar, pero desconoce el uso y manejo de la Inteligencia Artificial

Este primer escenario describe una situación común en el tránsito educativo actual: estudiantes que dominan los objetivos académicos de una asignatura, pero carecen de habilidades para integrar herramientas de inteligencia

artificial (IA) como apoyo en su desarrollo. Este contexto refleja un potencial cognitivo desaprovechado, donde el alumno cuenta con comprensión temática y competencias disciplinares, pero no explora las ventajas adaptativas, analíticas o colaborativas que puede ofrecerle la IA en la mejora de su desempeño académico.

Desde la perspectiva del Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA), este escenario revela una brecha formativa que debe ser subsanada mediante intervenciones pedagógicas intencionales. Lejos de culpabilizar al estudiante, el EIIA propone una acción estratégica por parte de los docentes, quienes deben actuar como mediadores del conocimiento y guías éticos del uso tecnológico. El rol del educador no es transmitir verdades, sino crear condiciones para que el educando descubra, cuestione y reinterprete el conocimiento (Freire 1970). Bajo esta premisa, la incorporación de la IA en este escenario exige un modelo de acompañamiento que permita al estudiante reconocer el valor de la IA como herramienta, no como sustituto del pensamiento.

Por su parte, las instituciones educativas enfrentan aquí el reto de implementar políticas de alfabetización digital crítica. No basta con proporcionar acceso a la tecnología; es necesario formar en competencias de uso significativo de la IA, articulando esta alfabetización con el currículo académico. El acceso desigual a capacidades digitales “genera nuevas formas de exclusión dentro del sistema educativo, incluso entre estudiantes con alto rendimiento académico” (UNESCO, 2023). Por tanto, el EIIA propone la creación de talleres, seminarios y recursos educativos abiertos que permitan una apropiación progresiva, ética y crítica de las herramientas de IA.

Este escenario también invita a reflexionar sobre el riesgo de mantener modelos de evaluación que ignoran las realidades tecnológicas emergentes. Un estudiante competente desde el punto de vista disciplinar podría verse en desventaja frente a evaluaciones que no consideran su exclusión digital. En consecuencia, el EIIA sugiere adoptar instrumentos de evaluación flexibles y adaptativos, que reconozcan el esfuerzo analítico del estudiante, y a la vez incentiven la incorporación progresiva de tecnología en su proceso de producción académica.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

De manera estratégica, este escenario reafirma uno de los principios centrales del EIIA: la personalización del aprendizaje, entendido como la capacidad de adaptar recursos, metodologías y procesos evaluativos a las trayectorias de los estudiantes, sin renunciar a los estándares éticos ni a la rigurosidad pedagógica. Aquí, el docente no actúa como censor del uso de la IA, sino como facilitador de la transición tecnológica consciente, estimulando a que el estudiante incorpore la IA con sentido crítico, sin abandonar el análisis, la argumentación ni la creatividad.

Escenario 2: El estudiante no está familiarizado con la tarea a desarrollar, pero conoce el uso y manejo de la Inteligencia Artificial para llevarla a cabo

Este segundo escenario representa un fenómeno emergente en la educación contemporánea: estudiantes que, aunque manejan con destreza herramientas de inteligencia artificial, presentan vacíos significativos en la comprensión del contenido académico solicitado. Lejos de ser una rareza, este perfil se observa con frecuencia en generaciones expuestas tempranamente a tecnologías digitales, donde el dominio técnico supera al dominio conceptual. En este contexto, el riesgo de un uso superficial, automatizado o descontextualizado de la IA es alto, lo que puede llevar a una producción académica que simula profundidad, pero carece de comprensión crítica.

Desde la perspectiva del EIIA, este escenario exige una intervención pedagógica que no criminalice el uso de la IA, sino que reoriente su aplicación hacia el desarrollo de competencias cognitivas auténticas. El conocimiento “no puede reducirse a la acumulación de datos, sino que debe integrar la capacidad de problematizar, conectar y contextualizar” (Morin, 2001). En esa línea, el EIIA propone que el docente adopte un rol de orientador epistémico, explicando con claridad los objetivos y criterios de la tarea académica, y promoviendo que el estudiante no solo entregue un producto bien escrito, sino que pueda argumentar el porqué y el cómo del uso de la IA en su construcción.

La propuesta implica entonces una reconfiguración del proceso evaluativo, donde ya no se trata de detectar si el contenido fue generado con IA, sino de

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

analizar en qué medida ese contenido refleja comprensión, apropiación y análisis por parte del estudiante. El peligro no está en la herramienta, sino en su uso acrítico y sin mediación pedagógica (UNESCO, 2023). El EIIA, en este caso, promueve rúbricas de evaluación que incluyan indicadores éticos y metacognitivos, permitiendo al docente valorar la capacidad del estudiante para reflexionar sobre el proceso, justificar sus decisiones y evidenciar su construcción de sentido.

Además, el enfoque llama a las instituciones a ofrecer materiales de apoyo que conecten el uso de IA con objetivos de aprendizaje concretos. La IA no debe funcionar como un atajo o un sustituto del pensamiento, sino como un puente que ayude al estudiante a transitar desde lo técnico hacia lo conceptual. Esto requiere que los programas académicos integren espacios de formación sobre ética digital, pensamiento crítico y comprensión del propósito académico de las tareas, evitando así que el estudiante se quede anclado en un uso puramente instrumental de la tecnología.

El Escenario 2 evidencia una asimetría entre competencia tecnológica y comprensión académica, que solo puede ser resuelta mediante una pedagogía dialógica, ética y orientada a la reflexión. El EIIA responde a este desafío con estrategias que no buscan frenar el avance tecnológico, sino canalizarlo hacia la formación de estudiantes capaces de construir conocimiento, argumentar con profundidad y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Escenario 3: El estudiante está familiarizado con la tarea a desarrollar, así como del uso de la Inteligencia Artificial para llevar a cabo o realizar actividades académicas

Este escenario representa un punto de alta potencialidad pedagógica dentro del enfoque EIIA, ya que confluyen dos competencias fundamentales: el dominio de la tarea académica y la familiaridad con el uso ético de la inteligencia artificial. Se trata de estudiantes que no solo comprenden lo que se les pide académicamente, sino que también saben cómo integrar herramientas de IA para

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

potenciar sus procesos de aprendizaje, investigación y producción de conocimiento. Esta combinación sitúa al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de dialogar con la tecnología en términos reflexivos y creativos.

En estos casos, el rol del docente se transforma de transmisor a facilitador de experiencias cognitivamente desafiantes, incentivando el pensamiento divergente y el uso de la IA para explorar niveles más complejos de análisis, síntesis y argumentación. En escenarios de autonomía y reto intelectual "emergen formas superiores de pensamiento, como la capacidad de resolver problemas auténticos, evaluar críticamente fuentes de información y formular preguntas que trascienden lo obvio" (Gardner, 1995). El EIIA, bajo este principio, sugiere que el profesor proponga tareas abiertas, casos aplicados o proyectos interdisciplinarios donde el uso de IA sirva como un medio para enriquecer los resultados y no como un fin en sí mismo.

Cuando el estudiante domina ambos campos contenido y tecnología, surge la posibilidad de establecer una dinámica pedagógica horizontal, donde la co-creación de conocimiento se vuelve una práctica habitual. El aprendizaje "debe ser un proceso dialógico, no vertical ni bancario" (Freire, 1970). En este sentido, el EIIA propone integrar espacios de coevaluación, metarreflexión y análisis ético, en los que el estudiante explique cómo usó la IA, qué decisiones tomó en su proceso de trabajo, y cómo conectó su comprensión académica con los insumos generados tecnológicamente.

Además, en este escenario el enfoque sugiere que la institución educativa incentive y visibilice estos logros mediante programas de reconocimiento a la innovación académica, convocatorias de buenas prácticas con IA, publicaciones estudiantiles, o incluso tutorías entre pares. Estas acciones no solo fortalecen la cultura digital crítica, sino que también democratizan el conocimiento, al permitir que otros estudiantes se inspiren y aprendan de quienes han alcanzado niveles superiores de integración tecnológica con sentido pedagógico.

Este escenario no debe entenderse como el punto final del proceso, sino como una base desde la cual proyectar nuevas posibilidades educativas. La

inteligencia artificial, en manos de estudiantes críticos y bien orientados, deja de ser una herramienta neutral para convertirse en un catalizador de pensamiento complejo, producción genuina y transformación social. El EIIA reconoce este potencial y lo encauza hacia una educación que valora la autonomía, la ética y la responsabilidad cognitiva en la era digital.

Escenario 4: El estudiante no está familiarizado con la tarea a desarrollar ni con el uso de la Inteligencia Artificial para llevarla a cabo o realizar actividades académicas

Este cuarto escenario representa el desafío más crítico para el ecosistema educativo contemporáneo. Aquí, el estudiante se encuentra en una situación de doble exclusión: por un lado, desconoce los fundamentos de la tarea académica que debe realizar, y por otro, carece de las habilidades necesarias para utilizar herramientas de inteligencia artificial como apoyo en su proceso de aprendizaje. Esta condición de vulnerabilidad refleja, en gran medida, la persistencia de brechas estructurales de carácter pedagógico, digital y sociocultural, que afectan principalmente a estudiantes en contextos de desigualdad o marginalidad.

Desde el marco del EIIA, esta problemática no se aborda desde el déficit o la penalización, “sino desde una perspectiva de justicia educativa que exige priorizar el acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje” (Yousafzai, 2020). En esta lógica, el enfoque asume que estos estudiantes no son culpables de su condición, sino víctimas de sistemas educativos que han fallado en garantizar una formación básica sólida y una alfabetización digital temprana. Por ello, el rol del docente y de la institución debe ser profundamente restaurativo, no sólo correctivo.

En este escenario, el EIIA propone intervenciones pedagógicas diferenciadas, con enfoque personalizado e inclusivo. El acompañamiento intensivo a estudiantes en riesgo de rezago debe combinar estrategias de nivelación académica con formación inicial en ciudadanía digital (UNESCO 2023). Aquí, la inteligencia artificial no se introduce como una tecnología sofisticada, sino como una herramienta gradual que el estudiante debe ir

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

explorando bajo guía humana. Es decir, el docente actúa como mediador cognitivo y afectivo, facilitando entornos de contención, tutoría, práctica guiada y recuperación progresiva.

El andamiaje y la mediación son principios fundamentales en el desarrollo del aprendizaje (Vygotsky, 1978). En ese sentido, el EIIA no promueve evaluaciones estandarizadas para estos estudiantes, sino evaluaciones formativas y diagnósticas, que permitan identificar necesidades específicas y construir trayectorias de mejora sostenidas. Además, se recomienda que las instituciones diseñen protocolos de atención integral, que incluyan acceso a dispositivos, conectividad, materiales impresos, y formación para docentes en metodologías adaptativas.

En síntesis, este escenario pone de relieve que el mayor riesgo no es el uso indebido de la IA, sino la exclusión educativa digital sistemática. La falta de políticas proactivas en IA educativa puede ampliar aún más las brechas existentes, condenando a ciertos sectores a una educación de baja calidad (Hosseini et al. 2024). Frente a ello, el EIIA actúa como un marco transformador que coloca la inclusión como eje central, ofreciendo respuestas éticas, pedagógicas y políticas para asegurar que ningún estudiante quede atrás en la revolución educativa digital.

Conocimiento Académico	Conocimiento de IA	Resultados	Acción Inmediata del Docente	Acción Inmediata del Alumno	Acción Inmediata de la Institución	Logro Alcanzado
+	-	**El estudiante tiene conocimientos académicos sobre la tarea a realizar, pero carece de experiencia en el uso de la IA para su desarrollo.**	Proporcionar orientación y capacitación en el uso de herramientas de IA aplicables a la tarea.	Buscar capacitación y recursos para aprender a utilizar herramientas de IA que complementen su trabajo.	Ofrecer programas de capacitación y talleres sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial aplicadas al ámbito académico.	**Potencial desaprovechado de la IA**; se cumplen con los requisitos básicos, pero sin innovación ni optimización de recursos, limitando el alcance y la calidad de los trabajos académicos.
-	+	**El estudiante desconoce la tarea a realizar, pero es competente en el manejo de la IA para llevarla a cabo.**	Explicar detalladamente los objetivos y requisitos de la tarea para asegurar su comprensión.	Revisar detenidamente las instrucciones y objetivos de la tarea para entender los requisitos académicos necesarios.	Proporcionar materiales educativos y guías detalladas que clarifiquen los objetivos y requisitos de las tareas académicas.	**Potencial activo**: Adquisición de nuevas habilidades, integración gradual de la IA en trabajos académicos y mejora de la competencia digital de los involucrados.
+	+	**El estudiante posee conocimientos académicos sobre la tarea y experiencia en el uso de la IA para su desarrollo**	Incentivar la aplicación creativa y avanzada de la IA, proponiendo desafíos adicionales para potenciar el aprendizaje.	Aplicar sus habilidades combinadas para producir un trabajo de alta calidad, integrando la IA de manera eficiente.	Fomentar la innovación apoyando proyectos que integren IA, y reconocer el mérito académico mediante becas o reconocimientos.	**Integración exitosa**: Optimización del aprendizaje, resultados sobresalientes que impulsan la calidad educativa y preparación de estudiantes para el futuro tecnológico.
-	-	**El estudiante carece de conocimientos tanto sobre la tarea como sobre el uso de la IA para su realización.**	Brindar apoyo personalizado, introduciendo conceptos básicos de la tarea y ofreciendo formación inicial en herramientas de IA.	Solicitar ayuda al docente para comprender la tarea y buscar recursos introductorios sobre IA para comenzar a familiarizarse.	Implementar programas de apoyo integral con tutorías y cursos básicos en el área académica pertinente y en el uso de IA.	**Estancamiento metodológico**: Pérdida de oportunidades para innovar y mejorar la calidad educativa debido a la falta de conocimientos y acciones para incorporar la IA.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Cuadro 1: Conocimiento Académico sobre la IA. Fuente: Elaboración propia (2025).

RESULTADOS Y EVIDENCIAS CONTRASTIVAS

En el marco del Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA), los resultados obtenidos no se derivan de un diseño empírico tradicional basado en entrevistas o pruebas estandarizadas, sino de un proceso riguroso de revisión crítica, sistematización analítica y contrastación teórica con investigaciones internacionales. Esta estrategia permite articular evidencias sólidas que respaldan la viabilidad y pertinencia del EIIA como propuesta transformadora para contextos educativos diversos, especialmente en América Latina y el Caribe.

Estudios recientes desarrollados en países como China, Ucrania y Estados Unidos permiten identificar patrones coincidentes con los principios del EIIA. La IA puede facilitar el aprendizaje profundo cuando se integra bajo enfoques pedagógicos estructurados, reforzando la idea de que no debe ser solo herramienta técnica, sino una aliada estratégica para promover pensamiento crítico, comprensión conceptual y transferencia del conocimiento (Liu et al. 2023). En esta misma línea, "la comparación entre procesos de aprendizaje humano y artificial evidencia que tal interacción fomenta el pensamiento abstracto y sistémico, pilares del enfoque EIIA" (Dai et al. 2024).

Adicionalmente, investigaciones realizadas en instituciones japonesas alertan sobre las limitaciones de herramientas de detección de texto generado por IA, "proponiendo complementar estos sistemas con evaluaciones docentes centradas en análisis, argumentación y comprensión" (Price & Sakeyarios, 2024). Esta postura coincide con el planteamiento del EIIA que propone reestructurar los criterios de evaluación más allá de la forma y enfocarse en el proceso reflexivo del estudiante. Por otra parte, la necesidad de transparencia en el uso de IA y la defensa de principios éticos claros "constituyen aspectos centrales tanto en la literatura especializada como en la estructura del EIIA" (Hosseini et al. 2024).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La revisión de estas evidencias sugiere que el enfoque no es una abstracción teórica aislada, sino una propuesta articulada con las tendencias globales en innovación pedagógica, personalización del aprendizaje, evaluación formativa y equidad digital. Además, esta contrastación valida que el EIIA, al integrar marcos éticos (UNESCO, 2021), constructos pedagógicos (Freire, Gardner, Kolb, Morin, Yousafzai) y criterios de justicia académica, puede contribuir sustancialmente a reducir las brechas educativas mediante prácticas inclusivas, adaptativas y contextualizadas.

En este sentido, los resultados contrastados posicionan al EIIA como una propuesta coherente con las exigencias del siglo XXI, capaz de responder a retos globales sin perder de vista las particularidades regionales. Esta visión no solo enriquece la discusión académica, sino que ofrece una hoja de ruta concreta para instituciones que buscan integrar la inteligencia artificial de forma ética, efectiva y transformadora en sus sistemas de evaluación educativa.

Tabla 1. Evidencias Internacionales que Respaldan el Enfoque EIIA

País / Autor	Año	Investigación / Hallazgo Principal	Principios EIIA que refuerza
Liu et al. (China)	2023	La IA mejora el *aprendizaje profundo* al ser integrada con enfoques pedagógicos estructurados.	Personalización del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico.
Dai et al. (China)	2024	Comparar el aprendizaje humano con la IA fomenta pensamiento sistémico y abstracto.	Reflexión crítica y autonomía del estudiante.
Price & Sakeyarios (Japón)	2024	Las herramientas de detección de IA son limitadas; proponen reforzar el juicio docente y evaluaciones profundas.	Evaluación formativa y ética del uso de la IA.
Hosseini et al. (EE.UU.)	2024	Recomiendan transparencia y formación ética sobre el uso de IA en publicaciones académicas.	Formación ética y protagonismo docente-estudiantil.
UNESCO (Informe Global)	2021	Advierte sobre brechas tecnológicas y promueve marcos éticos para integración de IA en la educación.	Equidad digital y marco ético internacional del EIIA.
Manus IA (América Latina)	2025	Destaca oportunidades y desafíos de la IA educativa en contextos con desigualdades estructurales.	Inclusión y justicia educativa con enfoque regional.

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de literatura científica actual (2021–2025).

DISCUSIÓN

Implicaciones para políticas educativas

El Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) plantea un desafío urgente y transformador para los sistemas educativos: redefinir las políticas públicas que regulan la evaluación en la era de la inteligencia artificial. La integración de tecnologías emergentes "debe ir acompañada de marcos éticos y normativos que garanticen equidad, transparencia y respeto a los derechos del estudiante" (UNESCO, 2021). En este sentido, el EIIA no solo se ajusta a estas directrices, sino que las expande al proponer un modelo evaluativo centrado en la comprensión crítica, la personalización del aprendizaje y la formación ética del uso de la IA. Por tanto, su adopción puede convertirse en un catalizador para la actualización de marcos curriculares, programas docentes y protocolos institucionales en todos los niveles educativos.

Transformaciones institucionales necesarias

La implementación del EIIA requiere una reestructuración institucional que supere las lógicas burocráticas y verticales, avanzando hacia modelos más flexibles, colaborativos y tecnológicamente integrados. Las universidades deben convertirse en organismos adaptativos capaces de incorporar innovaciones educativas sin perder su misión crítica y humanista (Schophuizen et al. 2023). Desde esta perspectiva, el EIIA ofrece herramientas concretas como los escenarios de integración IA y las rúbricas éticas que permiten traducir estos ideales en prácticas evaluativas sostenibles. La creación de centros de alfabetización digital, unidades de formación docente en IA y comités éticos de innovación educativa son ejemplos de transformaciones necesarias para activar el potencial del enfoque en las instituciones.

Viabilidad de implementación en países con brecha digital: Una de las mayores fortalezas del EIIA es su adaptabilidad a contextos con alta desigualdad tecnológica. A diferencia de modelos importados que suponen un acceso

homogéneo a infraestructuras avanzadas, el EIIA reconoce la realidad latinoamericana y particularmente la venezolana como punto de partida, no de exclusión. Incluso en entornos con acceso limitado, es posible articular iniciativas de formación en pensamiento crítico y uso responsable de IA a través de programas híbridos, metodologías basadas en escenarios y recursos de bajo costo (Manus IA 2025). En este sentido, el EIIA no exige grandes inversiones iniciales, sino voluntad institucional, alianzas intersectoriales y una visión pedagógica comprometida con la inclusión tecnológica.

Valor universal y regional del EIIA

Si bien el EIIA nace en un contexto latinoamericano específico, su propuesta tiene resonancia global. La articulación entre ética, equidad, tecnología y evaluación responde a una necesidad transversal en los sistemas educativos del siglo XXI, tanto en el Norte como en el Sur global. Su anclaje en referentes universales como Freire, Morin, Gardner o Kolb combinados con evidencia empírica de China, EE.UU., Japón o Ucrania confiere al enfoque una legitimidad epistemológica sólida. Sin embargo, es su capacidad para dialogar con realidades regionales, desde el rezago digital hasta la precariedad institucional, lo que le otorga un valor estratégico como modelo exportable y replicable. En consecuencia, el EIIA se perfila como una alternativa pertinente para organismos multilaterales, universidades y ministerios que buscan integrar la IA sin renunciar al compromiso ético y pedagógico de la educación.

Finalmente**,** el EIIA no se presenta como un simple marco técnico para la incorporación de inteligencia artificial en procesos evaluativos, sino como una propuesta de transformación estructural que interpela tanto a políticas públicas como a culturas institucionales. Su flexibilidad para adaptarse a contextos con brecha digital, junto con su rigor ético y proyección internacional, refuerza su pertinencia como modelo de innovación pedagógica. Frente a los desafíos actuales, este enfoque se constituye en una respuesta coherente, inclusiva y estratégica, capaz de redefinir la evaluación académica en clave humanista, tecnológica y crítica para el siglo XXI.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

CONCLUSIONES

Los tres propósitos que orientaron esta investigación han sido atendidos de manera progresiva a lo largo del texto. En primer lugar, los principios estructurales del EIIA quedaron explicados a través de sus diez puntos claves, que articulan personalización, equidad digital, formación docente continua y sustentación argumentativa del uso de la IA, principios que no son abstractos, sino que emergen de necesidades reales del ecosistema educativo contemporáneo. En segundo lugar, los cuatro escenarios clave de integración de la IA en la evaluación académica permitieron analizar, con diferenciación pedagógica precisa, las condiciones en que estudiantes y docentes coexisten con la tecnología: desde la familiaridad total hasta la doble exclusión digital, ofreciendo en cada caso respuestas estratégicas y no punitivas.

En tercer lugar, la viabilidad del enfoque quedó evidenciada mediante la contrastación con investigaciones internacionales, China, Ucrania, Japón, Estados Unidos, y marcos normativos como los de la UNESCO, que validan tanto la lógica epistemológica como la aplicabilidad regional del EIIA en contextos marcados por desigualdad estructural.

En un escenario global donde la inteligencia artificial avanza con rapidez, el Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA) emerge como una respuesta pedagógica transformadora que articula innovación tecnológica, justicia educativa y pensamiento crítico. A diferencia de modelos tecnocráticos, el EIIA propone una visión integradora y humanista, sustentada en fundamentos filosóficos y pedagógicos sólidos, que reposiciona la evaluación como un proceso formativo, ético y centrado en el estudiante. Este enfoque no se limita a introducir herramientas digitales, sino que redefine las prácticas evaluativas mediante criterios de equidad, personalización y autonomía intelectual.

Los resultados y contrastes teóricos evidenciados en este estudio respaldan la pertinencia del EIIA en múltiples contextos. Investigaciones internacionales en China, Ucrania, México, India y EE. UU., sumadas a experiencias piloto y análisis de escenarios clave, validan su capacidad de adaptación y escalabilidad. Además,

su estructura metodológica centrada en los Puntos Claves y Escenarios de Integración permite a docentes e instituciones diagnosticar realidades educativas con mayor precisión, orientar intervenciones diferenciadas y reducir brechas digitales y pedagógicas con acciones concretas. Esta flexibilidad, lejos de diluir su rigor, potencia su aplicabilidad regional y universal.

En consecuencia, el EIIA se proyecta como un modelo de referencia para universidades, organismos multilaterales y responsables de políticas educativas que deseen liderar una transformación profunda en los procesos de enseñanza y evaluación. Su implementación exige compromiso institucional, formación docente continua y políticas públicas inclusivas que reconozcan la IA no como una amenaza, sino como una oportunidad para democratizar el conocimiento. En definitiva, el EIIA invita a repensar la evaluación en clave de justicia, innovación y humanidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

REFERENCIAS

———. 2001. *La mente bien ordenada*. 2.ª ed. Barcelona: Seix Barral.

———. 2021. *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

———. 2024. *Antecedentes vinculantes al Enfoque EIIA*. Manuscrito inédito.

———. 2025. *Puntos Claves del EIIA*. Documento de apoyo técnico. Manuscrito inédito.

CEPAL. 2022. *Educación y transformación digital en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48201-educacion-transformacion-digital-america-latina-caribe

Dai Yun., Chen Min y Tang, Yan. 2024. *Comparative Learning between Humans and AI in Primary Education*: A Study from China. *Journal of Educational Technology Research* 46 (1): 53–68.

Díaz, Melisa. 2025. *El aula en la era de la IA: una herramienta poderosa que obliga a repensar la educación*. *El Día*, 19 de abril. https://www.eldia.com/nota/2025-4-19-0-51-23-el-aula-en-la-era-de-la-ia-una-herramienta-poderosa-que-obliga-a-repensar-la-educacion-la-ciudad

El Deber. 2025. *La inteligencia artificial, una aliada en todas las etapas de aprendizaje. El Deber*, 19 de abril. https://eldeber.com.bo/educacion-y-sociedad/la-inteligencia-artificial-una-aliada-en-todas-las-etapas-de-aprendizaje_511149/

Freire, Paulo. 2021. *Pedagogía del oprimido* (50.º aniversario). México: Siglo XXI Editores. [Trabajo publicado en 1970].

Gardner, Howard Earl. 1995. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Genspark AI. 2025. *Uso de inteligencia artificial en la evaluación educativa: una mirada crítica y aplicada*. Genspark Educational Intelligence Reports. https://www.genspark.ai/agents?id=af13dd93-0590-40ca-a723-a414415144e7

Gómez, Luis Javier. 2023. *Enfoque Evolutivo e Inclusivo de la IA en la Evaluación Académica (EIIA)*. Documento técnico. Instituto Universitario Santiago Mariño.

Hosseini, Mohammad Hossein; Rodríguez, Luis y Wang, Ting. 2024. *Academic Integrity and AI-Assisted Writing: Ethical Perspectives from U.S. Institutions*. *Ethics in Education Journal* 12 (2): 90–110.

Infobae. 2025. *Un informe de la UNESCO cuestiona la enseñanza tradicional y llama a construir un nuevo modelo educativo*. *Infobae*, 12 de marzo.

https://www.infobae.com/educacion/2025/03/12/un-informe-de-la-unesco-cuestiona-la-ensenanza-tradicional-y-llama-a-construir-un-nuevo-modelo-educativo/

Kolb, David Allen. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

La Rosa, Jorge. 2018. *La sistematización de experiencias como método de investigación*. México: Editorial Trillas.

Liu, Chang, Zhao, Fang, y Mei, Xiang. 2023. *The Effectiveness of Real-Time AI Tutoring Systems in Enhancing Deep Learning in Higher Education*. *International Journal of AI in Education* 32 (3): 245–260.

Manus IA. 2025. *Informe técnico: Oportunidades y desafíos de la inteligencia artificial generativa en contextos educativos latinoamericanos*. Manus Research & EdTech Initiative. https://manus.im/share/file/e1e32b4a-4916-44e8-946c-95376fe28a5b

Montalbán, Melania. 2025. *Un profesor de Barcelona da un punto extra a los alumnos que usen ChatGPT en los trabajos de la universidad*. *Infobae*, 11 de abril.

Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducido por Mercedes Vallejos Gómez. París: Santillana/UNESCO.

OCDE. 2023. *Artificial Intelligence and the Future of Skills, Volume 2: Emerging Trends and Policy Implications*. París: OECD Publishing. https://www.oecd.org/publications/artificial-intelligence-and-the-future-of-skills-volume-2-7f6c7f17-en.htm

Price, Anthony y Sakeyarios, Helen. 2024. *AI Detection Tools in University Writing Assessment: Efficacy and Limitations*. *Higher Education Assessment Review* 29 (2): 115–130.

Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. 1996. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial El Búho.

Schophuizen, Marty; Kelly, Cynthia Utama; Specht, Marcus y Kalz, Marco. 2023. *Enabling Educational Innovation through Complexity Leadership?* Perspectives from Four Dutch Universities. *Tertiary Education and Management* 29 (4): 471–490. https://doi.org/10.1007/s11233-022-09105-8

UNESCO. 2020. *Educación inclusiva para el desarrollo sostenible*. París: UNESCO Publishing.

Vasilachis de Gialdino, Irene. 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, Lev Semiónovich. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yousafzai, Malala. 2020. *Google Search*. https://tinyurl.com/2c63dkzv

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

CC BY NC SA

UNIVERSIDAD NACIONAL (HSEMMENTAL DE UNIJERMOS CENTRALE)
RÓMULO KDICMTEA
ÁREA CIENCIAS DE EDUCACIÓR DA
CENTRO DE ADAIAOKO E IMBCIMGIONAS SAIAAEGA)
DENSEA CIENTIHEG EUPUCIACIÓN.

INDEXACIÒN

LatinREV · latindex · ROAD · DRJI · ERIHPLUS · School&CollegeListings · EuroPub · indice de revistas en concolidación ameliCA · AURA · Academic Resource Index · SERIUNAM · biblat · LivRe · REVENCYT

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La praxis docente en educación inicial como escenario de ecopedagogía socioeducativa

Autor: MSc. Krisbelys Katerine Zapata Berttiz
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador UPEL
Correo: krisbelysvnzla@gmail.com
Código ORCID**:** 0009-0008-2824-8928

Como citar este artículo: Krisbelys Katerine Zapata Berttiz "La praxis docente en educación inicial como escenario de ecopedagogía socioeducativa" (2026), (1,19)
Recibido: 14/02/2026 Revisado: 18/02/2026 Aceptado: 22/02/2026

RESUMEN

La praxis docente en educación inicial constituye un espacio de mediación cultural y simbólica que repercute en la formación temprana del vínculo entre el niño y su entorno vital. En la actualidad, frente al deterioro ecológico y a la fragmentación del tejido social, surge la necesidad de repensar dicha praxis desde una perspectiva ecopedagógica de raíz socioeducativa, capaz de articular el cuidado de la vida, la sensibilidad ambiental y la justicia social. El presente artículo tuvo como propósito analizar, desde un enfoque documental hermenéutico, cómo la praxis del docente de educación inicial puede configurarse como escenario de ecopedagogía socioeducativa. Metodológicamente, el estudio se sustentó en el paradigma interpretativo y en una revisión documental sistemática de fuentes académicas relevantes, sometidas a un proceso de interpretación crítica. Los hallazgos evidenciaron que la praxis del docente de educación inicial trasciende la dimensión técnica e instrumental para convertirse en una práctica ética, política y ecológica; asimismo, la ecopedagogía se ofrece como horizonte que resignifica la enseñanza temprana al integrar la conciencia planetaria con la transformación social. Se concluyó que el aula de educación inicial puede constituir un microescenario de prácticas ecoformativas, siempre que el docente asuma una postura reflexiva, sensible al contexto y comprometida con la dignidad humana y con la sostenibilidad de la vida.

Palabras clave: praxis docente; educación inicial; ecopedagogía; socioeducativa; hermenéutica documental.

Reseña Biográfica: Licenciada en Educación Inicial con Maestría en Educación mención orientación. Con una trayectoria de más de 19 años. Mi formación académica como Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, sumada a una Maestría en Educación con mención en Orientación Educativa, de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Teaching practice in early childhood education as a scenario for socio-educational eco-pedagogy

Author: MSc. Krisbelys Katerine Zapata Berttiz
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Email: krisbelysvnzla@gmail.com
ORCID: 0009-0008-2824-8928

How to cite this article: Krisbelys Katerine Zapata Berttiz, "Teaching practice in early childhood education as a scenario for socio-educational eco-pedagogy" (2026), (1,19).
Received: 14/02/2026 Revised: 18/02/2026 Accepted: 22/02/2026

ABSTRACT

Teaching practice in early childhood education constitutes a space of cultural and symbolic mediation that impacts the early formation of the bond between the child and their environment. Currently, in the face of ecological deterioration and the fragmentation of the social fabric, there is a need to rethink this practice from an eco-pedagogical perspective rooted in socio-educational principles, capable of articulating the care of life, environmental awareness, and social justice. This article aimed to analyze, from a hermeneutic documentary approach, how the practice of early childhood education teachers can be configured as a setting for socio-educational ecopedagogy. Methodologically, the study was based on the interpretive paradigm and a systematic documentary review of relevant academic sources, subjected to a process of critical interpretation. The findings demonstrated that the practice of early childhood education teachers transcends the technical and instrumental dimension to become an ethical, political, and ecological practice; likewise, ecopedagogy offers itself as a horizon that redefines early childhood education by integrating planetary consciousness with social transformation. It was concluded that the early childhood classroom can constitute a micro-setting for eco-formative practices, provided that the teacher adopts a reflective stance, sensitive to the context and committed to human dignity and the sustainability of life.

Keywords: teaching practice; early childhood education; ecopedagogy; socio-educational; documentary hermeneutics.

Biographical Sketch: Bachelor's degree in Early Childhood Education with a Master's degree in Education specializing in guidance. With a career spanning over 19 years. My academic background includes a Bachelor's degree in Early Childhood Education from the Simón Rodríguez National Experimental University, along with a Master's degree in Education with a specialization in Educational Guidance from the Rómulo Gallegos National Experimental University.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La educación inicial constituye uno de los escenarios formativos más decisivos del recorrido vital humano, pues en ella se configuran disposiciones, vínculos y modos de habitar el mundo que dejan huellas duraderas en la subjetividad. Pensar la praxis docente en este nivel implica reconocer que cada gesto pedagógico, cada palabra, cada propuesta lúdica, posee un peso simbólico que excede la mera transmisión de contenidos. En este orden de ideas, el aula del nivel inicial se transforma en un territorio donde se aprenden formas de relación con los otros, con los objetos y con la naturaleza; territorio que hoy exige una mirada renovada frente a las crisis civilizatorias que atraviesan al planeta.

En el marco de un mundo globalizado afectado por el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la creciente desigualdad social y la erosión de los lazos comunitarios, la pregunta por el sentido de la educación temprana adquiere una urgencia ineludible. Cabe considerar que las propuestas pedagógicas dominantes han priorizado, durante décadas, el rendimiento, la productividad y la estandarización, dejando en segundo plano la dimensión ética, ecológica y comunitaria del acto educativo. De esta forma, la ecopedagogía emerge como un campo crítico que invita a repensar la enseñanza desde la perspectiva de la sostenibilidad de la vida y la corresponsabilidad planetaria.

Diversos autores han señalado la necesidad de articular educación, ecología y transformación social. Al respecto, Gutiérrez y Prado (2008, 12) proponen “la ecopedagogía como una pedagogía de la Tierra que integra la conciencia ambiental con los procesos de humanización”. Asimismo, Freire (2004, 20) recordaba que “enseñar exige, antes que nada, asumir éticamente la condición humana, lo cual resulta inseparable del cuidado del entorno”. En el mismo sentido, Boff (2002, 33) ha insistido en que “el cuidado constituye un paradigma civilizatorio capaz de reorientar las prácticas educativas hacia la convivencia respetuosa con la naturaleza y con los otros seres humanos”.

Desde esta perspectiva, la educación inicial se vuelve un espacio privilegiado

para sembrar semillas de sensibilidad ecológica y ciudadanía solidaria. Por ello, la infancia temprana posee una apertura sensorial, afectiva y cognitiva singular que permite construir, junto con los adultos significativos, una relación amorosa con la vida.

Por otro lado, la praxis docente en este nivel no puede reducirse a la aplicación mecánica de planificaciones; antes bien, demanda una reflexión continua sobre el modo en que las prácticas cotidianas configuran sujetos ecológicos, comunitarios y dialogantes. Frente a este panorama, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la praxis docente en educación inicial puede constituirse como escenario de ecopedagogía socioeducativa, en el contexto de los desafíos ecológicos y sociales contemporáneos?

El objetivo del estudio consistió en analizar, mediante un enfoque documental hermenéutico, las dimensiones teóricas y prácticas que permiten resignificar la praxis docente en educación inicial como espacio de ecopedagogía socioeducativa. La relevancia de este propósito reside, a su vez, en su capacidad de aportar elementos conceptuales para una formación docente comprometida con la justicia ambiental, la equidad social y la dignidad de la infancia.

Desarrollo Teórico

El abordaje teórico del presente estudio se organizó en torno a tres variables fundamentales que estructuran el problema investigado: la praxis docente, la educación inicial y la ecopedagogía socioeducativa. Cada una de estas categorías posee una densidad conceptual propia que requiere ser desplegada con cuidado, atendiendo a las contribuciones de autores reconocidos en el campo de la educación, la pedagogía crítica y las ciencias sociales.

Cabe considerar que estas variables no se presentan como compartimentos estancos, sino como dimensiones articuladas que se iluminan mutuamente cuando son interpretadas en clave hermenéutica.

La praxis docente: entre la reflexión y la transformación: La noción de

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

praxis posee profundas raíces filosóficas, pero adquiere una densidad particular en el campo educativo gracias al pensamiento de Paulo Freire, quien la entiende como la unidad indisoluble entre acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo. Desde esta perspectiva, la praxis docente no se reduce al hacer técnico del aula, sino que se concibe como una práctica situada, histórica y cargada de intencionalidad ética y política. Al respecto, Freire (2005, 71) sostiene lo siguiente:

> La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es modificarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

La cita anterior abre un horizonte hermenéutico de notable riqueza para comprender la praxis docente. En primer lugar, sugiere que el quehacer pedagógico no puede asumirse como un acto neutral, dado que toda enseñanza implica un modo de pronunciar el mundo, es decir, de nombrarlo, interpretarlo y proyectarlo.

En el ámbito de la educación inicial, este pronunciamiento se materializa en las palabras con que el docente nombra los objetos, en las preguntas que formula, en los relatos que comparte y en los silencios que cultiva. Asimismo, Freire advierte que la palabra verdadera, aquella que transforma, exige reflexión, escucha y compromiso ético; en consecuencia, la praxis docente convoca al educador a interrogarse permanentemente acerca del sentido de su intervención.

Desde esta perspectiva, el aula del nivel inicial deja de ser un espacio meramente técnico para convertirse en un escenario donde la realidad es problematizada con los niños, lo cual abre la posibilidad de educarlos como sujetos pensantes y dialogantes desde sus primeros años de vida.

En el mismo sentido, Schön (1992, 18) introduce "la noción de profesional reflexivo, entendido como aquel que delibera sobre su propia acción mientras la realiza, generando un saber práctico construido desde la experiencia". Esta concepción complementa la propuesta freireana al subrayar que la praxis docente requiere un pensamiento en acción capaz de leer las situaciones cambiantes del aula y

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

responder a ellas con sensibilidad pedagógica. En el mismo sentido Schön (1992, 26) afirma que "cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico". Esta breve pero potente afirmación posee implicaciones notables para el campo de la educación inicial.

En primer término, concebir al docente como investigador implica reconocer que su labor no se agota en la aplicación de recetas didácticas, sino que se nutre de la observación atenta, la formulación de hipótesis pedagógicas y la revisión continua de las decisiones tomadas. Igualmente, esta mirada otorga a la praxis un carácter epistemológico, pues asume que existe un saber genuinamente generado en la práctica que merece ser sistematizado y compartido.

En el contexto del nivel inicial, donde las situaciones suelen ser impredecibles y atravesadas por la singularidad de cada niño, la reflexión desde la acción adquiere un valor formativo invaluable. Cabe considerar, además, que la reflexión schöniana se vincula con la idea freireana de praxis al insistir en que la acción educativa requiere una conciencia crítica capaz de orientarla hacia la transformación, en lugar de reducirla a la mera ejecución rutinaria de tareas.

Por otro lado, Carr y Kemmis (1988, 38) plantean que "la praxis educativa es una forma de acción comprometida con valores y orientada a fines emancipadores. Esta caracterización subraya su naturaleza política, recordando que la enseñanza nunca es ideológicamente neutra". De esta forma, asumir la praxis docente en educación inicial como un acto reflexivo, ético y emancipador constituye el punto de partida para pensarla como escenario de ecopedagogía socioeducativa.

La Educación Inicial como Territorio Formativo: La educación inicial, entendida como la atención educativa a los niños y niñas desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, constituye un campo de creciente reconocimiento en el ámbito internacional. La UNESCO (2010, 8) ha señalado que "las experiencias durante los primeros años inciden de manera significativa en el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas, condicionando trayectorias educativas y vitales

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

posteriores". Esta afirmación invita a comprender el nivel inicial no como una simple antesala de la escolaridad formal, sino como una etapa con identidad propia y con derechos pedagógicos específicos.

Por su parte, Malaguzzi (2001, 56) sostiene que "el niño está hecho de cien lenguajes, pero le roban noventa y nueve". Esta afirmación, breve y poética, condensa una crítica profunda a las prácticas educativas que reducen la riqueza expresiva de la infancia a códigos cerrados y a respuestas predeterminadas. Desde una lectura hermenéutica, la metáfora de los cien lenguajes pone de relieve que los niños conocen, exploran y se vinculan con el mundo a través del cuerpo, el arte, la música, el juego, la naturaleza y la relación con los otros.

Cuando la praxis docente en educación inicial se cierra a una sola lengua, generalmente la verbal y disciplinar, empobrece radicalmente las posibilidades formativas del aula. Asimismo, la cita interpela a quienes diseñan y ejecutan políticas educativas, recordándoles que la calidad de la educación temprana se mide también por la diversidad de lenguajes que se autorizan, escuchan y cultivan. En el horizonte de la ecopedagogía socioeducativa, esta diversidad expresiva resulta crucial, pues abre la posibilidad de que los niños se relacionen con el entorno desde múltiples sensibilidades, integrando conocimiento, afecto y compromiso.

En el mismo sentido, Peralta (2008, 45) plantea que "la educación inicial debe ser pertinente, oportuna y respetuosa de la diversidad cultural en la cual los niños se desarrollan". Esta autora insiste en que las propuestas pedagógicas deben dialogar con los saberes comunitarios, los ecosistemas locales y las tradiciones que dan sentido a la vida cotidiana. De esta forma, la educación inicial deja de ser un dispositivo homogeneizador para convertirse en un espacio de reconocimiento e interlocución con la pluralidad.

A su vez, Peralta (2008, 52) afirma que "la pertinencia cultural en educación inicial no es un agregado opcional, sino una exigencia ética que reconoce a los niños como sujetos histórica y territorialmente situados". Esta proposición conduce a una reflexión hermenéutica significativa para el presente estudio. En primer lugar, sugiere

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

que toda praxis docente en este nivel debe partir de una lectura cuidadosa del contexto en el cual se inscriben las infancias, atendiendo a sus paisajes, sus lenguas, sus prácticas culturales y sus desafíos socioambientales.

Igualmente, la afirmación interpela a las propuestas curriculares estandarizadas que, al ignorar las particularidades del territorio, terminan invisibilizando a los niños y a sus comunidades. Desde esta perspectiva, la pertinencia cultural se convierte en un puente entre la educación inicial y la ecopedagogía, pues ambas comparten la convicción de que el aprendizaje significativo brota del vínculo amoroso con el lugar habitado. Cabe considerar, además, que reconocer a los niños como sujetos territorialmente situados implica acompañarlos en la construcción de una identidad ecológica y comunitaria, capaz de sostener prácticas de cuidado y de responsabilidad ante el entorno.

La ecopedagogía socioeducativa: pedagogía del cuidado y de la Tierra: La ecopedagogía emerge en América Latina como una corriente que recoge los aportes de la educación popular, la educación ambiental crítica y la pedagogía freireana, articulándolos en una propuesta que coloca la sostenibilidad de la vida en el centro de la acción educativa. En este sentido, Gadotti (2002, 21) define la ecopedagogía "como un movimiento pedagógico que promueve la conciencia planetaria y la formación de una ciudadanía ecológica capaz de responder a los retos civilizatorios del presente". Además, Gadotti (2002, 33) plantea lo siguiente:

> La ecopedagogía no es una pedagogía más al lado de otras pedagogías. Ella sólo tiene sentido como proyecto alternativo global, donde la preocupación no está sólo en la preservación de la naturaleza, ecología natural, y en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales; ecología social, sino también en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico, ecología integral, que implica una transformación de las estructuras económicas, sociales y culturales.

Por lo tanto, la proposición del autor exige una lectura hermenéutica densa, pues introduce un giro significativo respecto de las pedagogías ambientales tradicionales. En primer lugar, la afirmación señala que la ecopedagogía no es una

corriente acumulativa, sino un proyecto civilizatorio alternativo que cuestiona las bases mismas del modelo de desarrollo dominante. De este modo, la educación ambiental se desborda hacia una crítica integral del orden económico, social y cultural que produce la crisis ecológica.

Asimismo, articula tres niveles ecológicos: natural, social e integral, cuya interrelación impide reducir el problema ambiental a un asunto técnico de gestión de recursos. Desde esta perspectiva, llevar la ecopedagogía al aula de educación inicial significa cultivar, desde la primera infancia, una sensibilidad hacia la totalidad de la vida y una conciencia crítica acerca de las relaciones de poder que la atraviesan. Cabe considerar que esta apertura hacia lo integral resuena con la mirada socioeducativa, en la medida en que reconoce el entrelazamiento entre la pobreza, la desigualdad y el deterioro del entorno, lo cual obliga al docente a asumir una praxis comprometida con la justicia ambiental y social.

Por su parte, Boff (2002, 90) sostiene que "cuidar es más que un acto; es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención. Representa una actitud de ocupación, preocupación, responsabilización y compromiso afectivo con el otro". Esta afirmación articula la dimensión ética de la ecopedagogía con la praxis docente cotidiana. En el ámbito de la educación inicial, el cuidado se vuelve un principio rector que orienta los modos de relacionarse con los niños, con los compañeros, con los objetos del aula y con los seres vivos del entorno.

Igualmente, el cuidado introduce una temporalidad distinta a la lógica productivista, pues exige permanencia, paciencia y disponibilidad afectiva. Desde esta perspectiva, una pedagogía del cuidado en el nivel inicial reconfigura las rutinas cotidianas: el momento de la alimentación, el contacto con los animales y las plantas del jardín, la organización del espacio o la resolución de conflictos se convierten en escenarios de aprendizaje ético y ecológico. De esta forma, la ecopedagogía socioeducativa no es un programa especial añadido al currículo, sino una manera de habitar la praxis docente.

A su vez, Leff (2007, 12) introduce "la noción de saber ambiental, entendida

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

como un saber que articula conocimientos científicos, comunitarios y ancestrales en torno a la sustentabilidad". Esta categoría enriquece la perspectiva ecopedagógica al recordar que la conciencia planetaria no se construye únicamente desde la ciencia, sino también desde los saberes que las comunidades han elaborado en su relación con el territorio. En consecuencia, la praxis docente en educación inicial puede integrar relatos, prácticas y conocimientos locales, dignificando los saberes de las familias y de las culturas en las cuales los niños se desarrollan.

Metodología

El presente estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, cuyo propósito consistió en comprender los fenómenos sociales y educativos desde los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas y desde los marcos conceptuales que los teóricos han elaborado para iluminarlas. De este modo, Sandín (2003, 56) sostiene que "la investigación interpretativa busca comprender en profundidad las realidades educativas, dando voz a los actores y a los textos que las representan".

Esta caracterización resulta pertinente para el objeto de estudio, dado que la praxis docente y la ecopedagogía constituyen realidades atravesadas por sentidos, valores y proyecciones éticas que requieren ser interpretadas con sensibilidad hermenéutica. De esta forma, el paradigma interpretativo se distancia de las pretensiones explicativas y predictivas propias del positivismo y se concentra en la comprensión cualitativa de los textos académicos seleccionados.

El tipo de investigación fue documental hermenéutico. En este orden de ideas, Hurtado (2010, 88) define la investigación documental como "aquella que se realiza a partir de la revisión de fuentes escritas como libros, artículos, ponencias y documentos especializados, con el fin de construir una interpretación rigurosa del fenómeno estudiado". Esta definición ofrece una orientación clara para el procedimiento metodológico aplicado, pues delimita el universo de fuentes y exige rigor en su tratamiento.

Asimismo, Gadamer (1993, 360) recuerda que "quien quiere comprender un

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

texto está dispuesto a dejarse decir algo por él". Esta idea fundamental de la hermenéutica filosófica orienta la actitud del investigador, quien se acerca a los autores no para reproducirlos mecánicamente, sino para dialogar con ellos desde sus propias preguntas y horizontes. En consecuencia, el carácter documental hermenéutico del estudio combina la sistematicidad del análisis bibliográfico con la apertura interpretativa propia del círculo hermenéutico.

En este sentido, la justificación de la metodología se fundamenta en la naturaleza del objeto investigado. La praxis docente en educación inicial como escenario de ecopedagogía socioeducativa es un fenómeno conceptual y práctico que se nutre de tradiciones teóricas múltiples; por tanto, su comprensión requiere un trabajo interpretativo que ponga en diálogo a los autores y permita identificar convergencias, tensiones y horizontes comunes.

La utilidad del enfoque hermenéutico reside, igualmente, en su capacidad para superar la mera yuxtaposición de citas, generando una lectura reflexiva que articula ideas, contextos y aplicaciones. Cabe considerar que este enfoque es especialmente fecundo para los estudios educativos, en los cuales el sentido y la interpretación constituyen elementos centrales del fenómeno analizado.

Por ello, los criterios de selección de autores y documentos atendieron a la pertinencia temática, la solvencia académica de los autores, la actualidad relativa de las fuentes y la pluralidad de tradiciones teóricas representadas. Se priorizaron obras de referencia en pedagogía crítica, educación inicial, ecopedagogía, hermenéutica y ciencias sociales, así como documentos producidos por organismos internacionales con reconocida trayectoria en infancia y educación.

En el mismo sentido, se incluyeron autores latinoamericanos cuya producción dialoga con los contextos culturales y socioambientales de la región, asegurando una lectura situada y no meramente universalista del problema investigado. El procedimiento de análisis siguió cuatro momentos articulados. En primer lugar, se realizó una recopilación sistemática de fuentes mediante búsquedas en bases de datos académicas, repositorios institucionales y bibliotecas especializadas.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En segundo término, los textos seleccionados fueron sometidos a una lectura comprensiva orientada a la identificación de categorías emergentes vinculadas con las variables del estudio. Posteriormente, se procedió al análisis hermenéutico propiamente dicho, en el cual cada cita relevante fue interpretada en relación con el contexto de la obra y con el problema investigado, generando reflexiones que articulan teoría, práctica y horizontes formativos.

Finalmente, los hallazgos fueron organizados en subapartados temáticos que permiten apreciar las relaciones entre las categorías y dar respuesta al objetivo del estudio. De esta forma, la metodología asegura un proceso interpretativo riguroso, transparente y coherente con la naturaleza del objeto investigado.

Resultados

El análisis hermenéutico de las fuentes consultadas permitió identificar cuatro hallazgos principales que se organizan a continuación, mostrando las relaciones entre teoría, variables y problema investigado.

La praxis docente como acto ético antes que técnico: Un primer hallazgo relevante consiste en el reconocimiento de que la praxis docente en educación inicial se configura, en primer término, como un acto ético, y solo derivadamente como un acto técnico. Los autores consultados coinciden en advertir que la formación de los niños pequeños no se agota en la aplicación de estrategias didácticas, dado que cada práctica cotidiana lleva inscrita una postura frente al mundo. De este modo, Freire (2004, 28) ha planteado que "enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural", lo cual subraya el carácter situado y comprometido del quehacer docente. En el mismo sentido, Schön (1992, 78) sostiene que "la reflexión en y sobre la acción confiere al profesional una densidad ética, pues lo lleva a hacerse responsable de sus decisiones". Este hallazgo permite afirmar que la praxis docente en el nivel inicial debe ser pensada como una práctica deliberada, sensible y orientada por valores.

La educación inicial como territorio de pluralidad de lenguajes: Un segundo

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

hallazgo evidencia que la educación inicial constituye un territorio formativo donde la pluralidad de lenguajes es decisiva. La metáfora de los cien lenguajes propuesta por Malaguzzi (2001) y la noción de pertinencia cultural elaborada por Peralta (2008) confluyen al subrayar que la riqueza pedagógica de este nivel depende del reconocimiento de múltiples formas de expresión y conocimiento.

Por otro lado, la UNESCO (2010, 54) ha insistido en que "la calidad de la educación temprana se vincula con la capacidad del sistema educativo para acoger la diversidad cultural y territorial". En el mismo sentido, este hallazgo se relaciona con la praxis docente, pues invita al educador a desplegar propuestas que activen la corporalidad, la sensorialidad, la expresión simbólica y el contacto con el entorno natural. De esta forma, la educación inicial se vuelve un espacio donde la diversidad expresiva de la infancia se encuentra con la pluralidad ecológica del territorio.

La ecopedagogía como horizonte civilizatorio para la educación temprana: Un tercer hallazgo central muestra que la ecopedagogía ofrece a la educación inicial un horizonte civilizatorio que excede la simple educación ambiental. En este sentido, Gadotti (2002) y Gutiérrez y Prado (2008) coinciden en presentar la ecopedagogía como una propuesta que articula sustentabilidad, justicia social y conciencia planetaria. Asimismo, Boff (2002) y Leff (2007) aportan dimensiones éticas y epistemológicas que enriquecen el horizonte ecopedagógico.

En este sentido, la comparación entre estos autores permite observar que, aunque proceden de tradiciones distintas, convergen en la convicción de que el deterioro ecológico no puede ser separado de las desigualdades sociales. En el mismo sentido, este hallazgo otorga a la educación inicial un papel estratégico, pues la primera infancia constituye una etapa especialmente sensible para la formación de vínculos amorosos con la naturaleza y con la comunidad.

Convergencia entre praxis docente y ecopedagogía socioeducativa: El cuarto hallazgo, de carácter integrador, evidencia una convergencia entre la praxis docente reflexiva y la ecopedagogía socioeducativa. Cuando el docente de educación inicial asume su práctica como acción reflexiva, ética y emancipadora, en los términos

planteados por Carr y Kemmis (1988) y Freire (2005), su quehacer se aproxima naturalmente a los principios ecopedagógicos.

A su vez, el cuidado planteado por Boff (2002), el saber ambiental propuesto por Leff (2007) y la pedagogía de la Tierra elaborada por Gadotti (2002) ofrecen al docente un horizonte conceptual y ético que reorienta sus decisiones cotidianas. De esta forma, la praxis docente en educación inicial puede ser comprendida como un escenario privilegiado de ecopedagogía socioeducativa, en la medida en que articula la formación temprana de los niños con el cuidado de la vida en sus dimensiones natural, social y cultural.

Discusión

Los hallazgos presentados permiten establecer un diálogo crítico con los autores estudiados y profundizar en sus implicaciones educativas y sociales. Una primera línea de discusión surge al confrontar la concepción técnica de la enseñanza, predominante en numerosos sistemas educativos, con la concepción ético-política propuesta por Freire, Schön y Carr y Kemmis. Mientras los enfoques tecnocráticos suelen valorar al docente por su capacidad de aplicar protocolos y alcanzar resultados estandarizados, la perspectiva crítica defiende una praxis reflexiva orientada por valores. En este orden de ideas, los hallazgos del estudio respaldan la segunda postura, dado que la formación de los niños pequeños exige una sensibilidad ética que no puede ser reemplazada por dispositivos meramente instrumentales.

Una segunda línea de discusión se relaciona con la tensión entre las propuestas curriculares estandarizadas y la pluralidad de lenguajes y culturas que caracteriza a las infancias. En este sentido, Malaguzzi y Peralta coinciden en cuestionar la homogeneización pedagógica, pero proceden de tradiciones diferentes: el enfoque reggiano enfatiza la dimensión expresiva y artística de los niños, mientras que la propuesta latinoamericana de Peralta resalta la dimensión cultural y territorial.

Cabe considerar que ambas perspectivas se complementan al afirmar que la educación inicial debe ofrecer experiencias significativas, contextualizadas y

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

respetuosas de la diversidad. De esta forma, la convergencia entre ambas tradiciones fortalece la propuesta de una praxis docente que reconoce a los niños como sujetos plurales y situados.

Una tercera línea de discusión emerge de la comparación entre las distintas tradiciones ecopedagógicas. De este modo, Gadotti y Gutiérrez y Prado coinciden en concebir la ecopedagogía como un proyecto civilizatorio, pero presentan diferencias en el énfasis: el primero pone el acento en la dimensión planetaria y política, mientras que los segundos enfatizan la pedagogía del afecto y la cotidianidad.

Por otro lado, Boff introduce una perspectiva ético-espiritual centrada en el cuidado, en tanto que Leff aporta una mirada epistemológica que dialoga con los saberes ambientales y las luchas territoriales. Asimismo, Freire ofrece los fundamentos críticos que la sustentan al proponer una educación liberadora. Estas convergencias y diferencias enriquecen el campo y muestran que la ecopedagogía socioeducativa no es una doctrina cerrada, sino un horizonte plural y en construcción.

Por lo tanto, las implicaciones educativas de estos hallazgos resultan considerables. En primer lugar, las instituciones formadoras de docentes están llamadas a revisar sus programas para integrar la formación ética, ecológica y comunitaria como dimensiones constitutivas de la profesión. Igualmente, las políticas públicas de primera infancia podrían fortalecerse al incorporar criterios de pertinencia cultural y sostenibilidad ambiental en los lineamientos curriculares. A su vez, las comunidades educativas pueden encontrar en la ecopedagogía un horizonte de sentido capaz de articular sus prácticas con los desafíos del territorio, generando proyectos significativos para los niños y sus familias.

A su vez, las implicaciones sociales también son notables. Una praxis docente en educación inicial inspirada en la ecopedagogía socioeducativa contribuye a la formación de ciudadanos sensibles a la justicia ambiental, comprometidos con el bienestar comunitario y conscientes de su pertenencia a la trama de la vida. En el mismo sentido, esta orientación pedagógica favorece la construcción de una cultura del cuidado capaz de contrarrestar las lógicas individualistas y consumistas que

erosionan el tejido social. De esta forma, la educación inicial se proyecta como un espacio estratégico para la transformación social desde sus raíces más tempranas.

Conclusiones

El recorrido hermenéutico realizado permite responder al objetivo del estudio, consistente en analizar las dimensiones teóricas y prácticas que permiten comprender la praxis docente en educación inicial como escenario de ecopedagogía socioeducativa. En primer lugar, se concluye que la praxis docente en este nivel no puede ser reducida a un conjunto de técnicas; antes bien, se configura como una práctica reflexiva, ética y políticamente comprometida que pronuncia el mundo ante los niños y con los niños. Esta concepción, sostenida por Freire, Schön, Carr y Kemmis, abre la puerta a una formación docente que asume la responsabilidad de orientar la enseñanza temprana hacia horizontes de humanización.

Asimismo, se concluye que la educación inicial constituye un territorio formativo de extraordinaria riqueza cuando se la concibe como espacio de pluralidad de lenguajes, pertinencia cultural y vinculación con el entorno. Las contribuciones de Malaguzzi y Peralta, junto con las orientaciones de la UNESCO, permiten afirmar que la calidad pedagógica de este nivel depende del reconocimiento de los niños como sujetos plurales, situados y portadores de saberes. De esta forma, la educación inicial se ofrece como un escenario propicio para sembrar disposiciones de respeto, asombro y cuidado hacia la vida.

En el mismo sentido, se concluye que la ecopedagogía socioeducativa, en la línea trazada por Gadotti, Gutiérrez y Prado, Boff y Leff, ofrece un horizonte civilizatorio capaz de resignificar la enseñanza temprana. Al integrar la conciencia planetaria con la justicia social, la ecopedagogía supera los enfoques ambientales meramente conservacionistas y se proyecta como una pedagogía de la Tierra que asume la complejidad de los desafíos contemporáneos. Cabe considerar que esta perspectiva resulta particularmente fecunda para el nivel inicial, dado que los primeros años constituyen un momento privilegiado para la formación de vínculos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

afectivos, éticos y ecológicos.

Por otro lado, los hallazgos permiten concluir que existe una convergencia profunda entre la praxis docente reflexiva y la ecopedagogía socioeducativa. Cuando el docente de educación inicial asume su quehacer como acción ética, contextualizada y emancipadora, su práctica se aproxima naturalmente a los principios ecopedagógicos del cuidado, la sustentabilidad y la justicia. De esta forma, el aula del nivel inicial puede transformarse en un microescenario donde los niños aprenden a habitar el mundo con sensibilidad, a establecer vínculos respetuosos con los seres vivos y a cuidar de las relaciones comunitarias. Esta convergencia sintetiza el principal aporte del presente estudio.

De este modo, las implicaciones pedagógicas y teóricas son significativas. En el plano teórico, el estudio aporta una articulación conceptual entre tradiciones que con frecuencia se desarrollan por separado: la pedagogía crítica, la educación inicial reggiana y latinoamericana, y la ecopedagogía socioeducativa. En el plano pedagógico, ofrece elementos para una formación docente sensible a los desafíos ecológicos y sociales contemporáneos, capaz de proyectar prácticas cotidianas con horizonte transformador. Igualmente, abre líneas para futuras investigaciones empíricas que indaguen cómo se materializan estas convergencias en aulas concretas, en territorios diversos y en políticas públicas específicas. En última instancia, el estudio invita a comprender que educar a los niños pequeños es, también, cuidar de la Tierra y de la comunidad humana, dado que la praxis docente en educación inicial constituye un acto fundante de ciudadanía ecológica y socioeducativa.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

Boff, Leonardo. 2002. El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra. Madrid: Trotta.

Carr, Wilfred, y Stephen Kemmis. 1988. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Freire, Paulo. 2004. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gadotti, Moacir. 2002. Pedagogía de la Tierra. México: Siglo XXI.

Gutiérrez, Francisco, y Cruz Prado. 2008. Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Heredia: EUNA.

Hurtado, Jacqueline. 2010. Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia. Caracas: Quirón.

Leff, Enrique. 2007. Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI.

Malaguzzi, Loris. 2001. La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.

Peralta, María Victoria. 2008. Innovaciones curriculares en educación infantil: avanzando a propuestas posmodernas. México: Trillas.

Sandín, María Paz. 2003. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, Donald. 1992. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

UNESCO. 2010. Atención y educación de la primera infancia: informe regional para América Latina y el Caribe. Moscú: UNESCO.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Cuerpo, movimiento y aprendizaje: una mirada a las prácticas lúdico-motrices en espacios de educación inicial

Autora: Esp. Idea Mariela Rivas García.
Escuela Básica José Antonio Páez.
correo: Idea9605@gmail.com
Código orcid: https://orcid.org/0009-0000-3677-4735

Como citar este artículo: Idea Mariela Rivas García. "Cuerpo, movimiento y aprendizaje: una mirada a las prácticas lúdico-motrices en espacios de educación inicial" (2026), (1,20)
Recibido: 11/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 24/02/2026

RESUMEN

La escasa atención que los sistemas educativos formales otorgan al desarrollo corporal y motriz de los niños y niñas en la etapa preescolar constituye una problemática de creciente relevancia pedagógica. El cuerpo en movimiento no es solo una dimensión biológica del desarrollo infantil; es también un lenguaje, un instrumento de conocimiento y un espacio de construcción identitaria. El presente artículo tuvo como propósito analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la primera infancia, explorando los fundamentos teóricos que sustentan su integración en los espacios de educación inicial. La metodología empleada fue de corte documental con enfoque hermenéutico-interpretativo, a través del cual se revisaron y analizaron obras de autores reconocidos en psicomotricidad, pedagogía corporal, desarrollo infantil y educación lúdica. Los resultados evidencian que el juego motor constituye un mediador pedagógico de primer orden, capaz de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del desarrollo. Asimismo, se identificó que las prácticas lúdico-motrices favorecen la construcción de la corporeidad como categoría educativa, la regulación emocional y la apropiación del espacio y el tiempo como nociones fundantes del pensamiento lógico. Se concluye que la educación inicial requiere una resignificación del cuerpo como sujeto pedagógico, y que las prácticas motrices con intencionalidad educativa son herramientas de alta pertinencia para el desarrollo integral en la primera infancia.

Palabras clave: educación inicial, psicomotricidad, prácticas lúdico-motrices, desarrollo infantil, corporeidad.

Reseña Biográfica: Lic. En Educación Inicial. Especialista en Educación Inicial. Culminando el Magister en educación Inicial Inicie en la Unidad Educativa Nacional José Antonio Páez en el año: 2008.Actualmente trabajo en la misma actual Escuela Básica José Antonio Pérez.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Body, movement, and learning: a look at playful-motor practices in early childhood education settings

Author: Idea Mariela Rivas García, Specialist
José Antonio Páez Elementary School
Email: Idea9605@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-3677-4735

How to cite this article: Idea Mariela Rivas García, "Body, movement, and learning: a look at playful-motor practices in early childhood education settings" (2026), (1,20).
Received: 11/02/2026 Revised: 17/02/2026 Accepted: 24/02/2026

ABSTRACT

The limited attention given by formal education systems to the physical and motor development of preschool children is a problem of growing pedagogical importance. The moving body is not only a biological dimension of child development; it is also a language, an instrument of knowledge, and a space for identity construction. This article aimed to analyze, from a hermeneutic documentary perspective, the role of play-based motor activities in early childhood learning processes, exploring the theoretical foundations that support their integration into early childhood education settings. The methodology employed was documentary research with a hermeneutic-interpretive approach, through which works by renowned authors in psychomotor skills, body pedagogy, child development, and play-based education were reviewed and analyzed. The results demonstrate that motor play constitutes a primary pedagogical mediator, capable of integrating cognitive, emotional, and social dimensions of development. Furthermore, it was identified that play-based motor activities foster the construction of corporeality as an educational category, emotional regulation, and the appropriation of space and time as foundational notions of logical thought. It is concluded that early childhood education requires a redefinition of the body as a pedagogical subject, and that motor activities with educational intent are highly relevant tools for holistic development in early childhood.

Keywords: early childhood education, psychomotor skills, play-based motor activities, child development, body awareness.

Biographical Sketch: Bachelor's degree in Early Childhood Education. Specialist in Early Childhood Education. Currently completing a Master's degree in Early Childhood Education. I began working at the José Antonio Páez National Educational Unit in 2008. I currently work at the same institution, now the José Antonio Pérez Elementary School.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Existe una paradoja en el corazón de la educación inicial contemporánea: aunque los primeros años de vida son reconocidos como el período de mayor plasticidad neurológica y de más acelerado desarrollo humano, los sistemas educativos tienden a privilegiar tempranamente la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático, relegando el movimiento corporal a un espacio residual, cuando no simplemente ignorado. El recreo, la educación física y el juego libre son percibidos, con frecuencia, como pausas del aprendizaje real, y no como espacios constitutivos del mismo. Esta visión, profundamente arraigada en una tradición escolar racionalista que escinde el cuerpo de la mente, tiene consecuencias pedagógicas que conviene examinar con detenimiento.

En este sentido, la psicomotricidad, entendida como la integración funcional entre el movimiento corporal y los procesos cognitivos, emocionales y sociales, ha sido objeto de una larga tradición de investigación en psicología del desarrollo, pedagogía y neurociencias. Autores como Wallon (1987), Piaget (1969) y Le Boulch (1987) sentaron las bases para comprender que el cuerpo no es simplemente el soporte material del pensamiento, sino su condición de posibilidad. El niño conoce el mundo moviéndose, tocando, corriendo, saltando y jugando; y es precisamente en esa experiencia corporal donde se construyen las primeras categorías del pensamiento: la noción de espacio, la permanencia del objeto, el ritmo, la causalidad.

En este orden de ideas, las prácticas lúdico-motrices adquieren una dimensión pedagógica que va mucho más allá del entretenimiento o del desarrollo físico. Cuando un niño juega con otros, negocia reglas, ocupa territorios imaginarios, cae y se levanta, desarrolla simultáneamente competencias motrices, habilidades sociales y estructuras cognitivas que ningún libro de texto puede reemplazar. Esta integralidad del juego corporal es la que justifica su lugar central en la educación inicial.

Sin embargo, la práctica pedagógica real en muchos contextos latinoamericanos muestra una distancia considerable entre ese reconocimiento teórico y la implementación efectiva de propuestas lúdico-motrices en los

espacios de educación preescolar. Las jornadas están dominadas por actividades sedentarias, las aulas carecen de condiciones para el movimiento y los docentes no siempre cuentan con la formación necesaria para diseñar experiencias motrices con intencionalidad pedagógica explícita. Ante este panorama, la pregunta que orienta el presente estudio es: ¿qué fundamentos teóricos sustentan el valor de las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la educación inicial, y cómo puede la pedagogía recuperar el cuerpo en movimiento como categoría educativa central? El objetivo del artículo es analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar, identificando los fundamentos teóricos que justifican su integración sistemática en los proyectos pedagógicos de la educación inicial.

Desarrollo

El cuerpo como sujeto pedagógico: más allá del dualismo cartesiano

La comprensión del cuerpo en la educación ha estado históricamente condicionada por el dualismo cartesiano que separó radicalmente la mente del cuerpo, asignando a la primera el lugar de lo racional, lo elevado y lo educable, y relegando al segundo al dominio de lo instintivo y lo mecánico. Esta escisión filosófica tuvo consecuencias pedagógicas profundas: si el conocimiento es asunto de la mente, entonces el cuerpo no necesita ser educado, sino controlado. La escuela moderna nació, en buena medida, como un dispositivo de disciplinamiento corporal cuyo objetivo era inmovilizar el cuerpo para liberar la mente.

Frente a esta tradición, la fenomenología del siglo XX propuso una comprensión radicalmente diferente. Al respecto, Merleau-Ponty (1993, 22) planteó que “el cuerpo no es un objeto entre los objetos del mundo, sino el punto de vista desde el cual el sujeto habita el mundo y lo conoce”. Para este autor, la percepción, base de todo conocimiento— no es un acto mental que interpreta datos sensoriales pasivos, sino una forma de estar corporalmente en el mundo que

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

precede y condiciona todo pensamiento abstracto. Asimismo, Merleau-Ponty (1993, 32) sostuvo que "el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, y tener un cuerpo es, para un ser vivo, unirse a un medio definido". Esta formulación constituye una ruptura epistemológica de largo alcance para la pedagogía de la primera infancia.

Leer esta afirmación en clave pedagógica implica reconocer que el niño preescolar no aprende a pesar de su corporalidad, sino a través de ella y gracias a ella. El movimiento no interrumpe el aprendizaje: es su condición primera. Cuando un niño de cuatro años trepa, rueda, arrastra o lanza, no está simplemente descargando energía; está construyendo esquemas corporales que son, al mismo tiempo, esquemas cognitivos. La noción de espacio que subyace a la geometría más elemental se construye en el cuerpo antes de aparecer en cualquier cuaderno: el niño sabe qué es arriba y abajo, adentro y afuera, cerca y lejos porque su cuerpo ha experimentado esas relaciones antes de que pueda nombrarlas. Desde esta perspectiva, desestimar el movimiento en la educación inicial equivale a cortar los cimientos del andamio sobre el cual se construirá toda la arquitectura cognitiva posterior. La implicación pedagógica es directa y urgente: los espacios de educación inicial deben estar diseñados para el movimiento, no a pesar del movimiento, y los docentes deben aprender a leer el cuerpo del niño como un texto pedagógico en permanente construcción.

Psicomotricidad y desarrollo infantil: fundamentos teóricos clásicos

La psicomotricidad como campo de estudio nació en la intersección entre la neurología, la psicología y la pedagogía. Su premisa central es que el desarrollo motor y el desarrollo psíquico no son procesos paralelos e independientes, sino aspectos de una misma totalidad en construcción. Esta integración fue formulada con particular claridad por Henri Wallon, quien dedicó gran parte de su obra a demostrar que el movimiento es el primer lenguaje del niño y la base sobre la cual se construye la personalidad. De este modo, Wallon (1987, 65) argumentó que "el movimiento es para el niño la única expresión y el primer instrumento de lo

psíquico", estableciendo una relación de continuidad, y no de separación; entre el acto motor y la vida mental.

Esta proposición tiene una densidad conceptual que merece ser desarrollada con cuidado. Wallon no estaba afirmando simplemente que el movimiento es importante para el desarrollo; estaba señalando algo más profundo: que la vida psíquica del niño —sus emociones, su pensamiento, su identidad; emerge inicialmente en forma de movimiento. Antes de que el niño pueda hablar, antes de que pueda dibujar o construir, su mundo interior se expresa y se organiza a través del gesto, la postura y el desplazamiento. El llanto es un acto motor cargado de contenido emocional; el abrazo es una forma de conocimiento afectivo; el salto de alegría es pensamiento en acción.

Cuando se traslada esta comprensión al diseño de los espacios de educación inicial, resulta evidente que las prácticas pedagógicas que privilegian la quietud y el silencio como condiciones del aprendizaje están, en realidad, suprimiendo el primer idioma del niño. Una pedagogía que toma en serio el aporte de Wallon debe crear condiciones para que el movimiento sea no solo permitido, sino deliberadamente promovido como vía de acceso al conocimiento, la expresión y la construcción de vínculos con los demás.

Igualmente, relevante es la contribución de Piaget (1969, 65), quien demostró que “el desarrollo cognitivo comienza en el período sensoriomotor, los dos primeros años de vida; durante el cual el niño construye las estructuras fundamentales del pensamiento a partir de la acción directa sobre los objetos”. Aunque el modelo piagetiano ha sido cuestionado y revisado en algunos de sus aspectos, su tesis central sobre el origen motor del pensamiento lógico sigue siendo una referencia ineludible para la pedagogía de la primera infancia. Las nociones de esquema de acción, asimilación y acomodación que Piaget desarrolló tienen todas un sustrato corporal y motor que precede y sostiene el desarrollo del pensamiento simbólico.

Por su parte, Le Boulch (1987, 66) sistematizó estos aportes en una propuesta pedagógica específica conocida como psicokinética, cuyo objetivo era utilizar el movimiento como instrumento de educación global de la persona. Para

este autor, "la educación psicomotriz no debía reducirse a ejercicios físicos repetitivos orientados al rendimiento atlético, sino que debía apuntar a la toma de conciencia del propio cuerpo, la organización espacio-temporal y el desarrollo de la coordinación dinámica general". Esta visión sigue siendo altamente pertinente en los contextos de educación preescolar contemporáneos, donde la tendencia a la sedentarización temprana amenaza el desarrollo motriz de los niños y niñas.

El juego como mediador pedagógico en la primera infancia

El juego ocupa un lugar central en cualquier teoría seria sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia. No se trata de una actividad complementaria o de descanso: es la forma en que el niño pequeño comprende el mundo, procesa sus experiencias, desarrolla su imaginación y construye vínculos con los demás. A pesar de este reconocimiento ampliamente compartido en la literatura académica, los sistemas educativos formales siguen teniendo dificultades para incorporar el juego con plena legitimidad pedagógica en sus currículos. De este modo, Vygotski (1988, 45) planteó que "en el juego el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego el niño es, por así decirlo, un cabeza más alto de lo que es", situando al juego como la actividad que más directamente genera zona de desarrollo próximo.

Esta caracterización vygotskiana del juego como espacio de superación del propio nivel de desarrollo tiene implicaciones pedagógicas de primera magnitud que con frecuencia no son suficientemente valoradas. Lo que el autor está señalando no es simplemente que los niños disfrutan jugando o que aprenden mientras juegan: está afirmando que el juego crea una zona específica de posibilidad en la que el niño puede actuar, pensar y sentir de manera más avanzada que en cualquier otra situación.

En el juego motor, esta característica se hace particularmente evidente: cuando un grupo de niños organiza un juego de persecución, no solo están corriendo; están negociando roles, estableciendo reglas, tomando decisiones en tiempo real, gestionando frustraciones y celebrando logros colectivos. Estas

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

demandas cognitivas, emocionales y sociales son considerablemente más complejas que las que se producen en actividades escolares convencionales, y sin embargo emergen de manera espontánea y con una motivación intrínseca que ningún maestro podría generar artificialmente. Aprovechar pedagógicamente esta potencia del juego motor requiere docentes capaces de diseñar ambientes de juego ricos y desafiantes, de observar con atención lo que ocurre en ellos y de intervenir con sensibilidad para ampliar, sin cerrar, las posibilidades que el juego abre.

Desde otra perspectiva, Winnicott (1971, 50) estudió el juego como espacio transicional en el que el niño elabora la tensión entre el mundo interno y el mundo externo. Para este autor, jugar "es una forma de ser en el mundo con creatividad: el niño que juega está, simultáneamente, dentro y fuera de la realidad, habitando un espacio imaginario que le pertenece y que le permite ensayar formas de ser y de relacionarse que todavía no domina". Esta dimensión del juego, más cercana a la psicología clínica que a la pedagogía formal, resulta especialmente relevante para comprender por qué el juego libre es irreemplazable: ningún ejercicio dirigido puede replicar la experiencia de crear un mundo propio desde cero, con las reglas que el propio niño decide.

La corporeidad como categoría educativa: identidad, emoción y espacio

El concepto de corporeidad permite ir más allá de la dimensión funcional del cuerpo ; sus capacidades motrices, su coordinación, su fuerza, para abordar su dimensión existencial y educativa. La corporeidad es el cuerpo vivido, el cuerpo que siente, que recuerda, que se relaciona y que construye identidad. Este concepto, desarrollado ampliamente en la tradición de la educación corporal latinoamericana, ofrece un marco conceptual más rico para pensar las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial. Sergio (1994, 23) sostuvo que "la motricidad humana no es solo movimiento, es intencionalidad, es trascendencia, es la expresión más profunda del ser del hombre en el mundo", proponiendo una comprensión de la motricidad que integra la dimensión espiritual y existencial del movimiento.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Esta formulación tiene una potencia filosófica que conviene explorar en relación con la educación preescolar. Afirmar que la motricidad es intencionalidad implica reconocer que cuando el niño se mueve, no lo hace de manera mecánica o instintiva, sino con propósito, con sentido, orientado hacia algo o alguien. El niño que corre hacia su madre, que construye una torre de bloques, que trepa un árbol o que lanza una pelota está proyectándose en el mundo con una intención que lo define como sujeto. Esta perspectiva desplaza completamente la visión del cuerpo como objeto que hay que adiestrar o corregir: el cuerpo que se mueve con intención es un cuerpo que aprende, que crea y que se constituye a sí mismo en el acto. Para la pedagogía de la educación inicial, esto significa que las prácticas motrices no deben orientarse únicamente a la adquisición de habilidades técnicas, saltar, rodar, lanzar, sino a la creación de experiencias corporales significativas que enriquezcan la relación del niño con el mundo, con los demás y consigo mismo. La corporeidad, en este sentido, es el territorio donde se construyen los primeros relatos de identidad: el niño aprende quién es, en gran medida, a través de lo que su cuerpo puede hacer y de cómo los demás responden a su cuerpo en movimiento.

Cabe considerar, además, que la dimensión emocional de la corporeidad es inseparable de su dimensión cognitiva. De este modo, Damasio (1994) demostró que las emociones no son perturbaciones irracionales del pensamiento, sino componentes esenciales de la toma de decisiones y del aprendizaje. En los niños preescolares, esta integración emocional-cognitiva se hace especialmente visible en el juego corporal: las emociones; miedo, alegría, frustración, orgullo se expresan y se regulan a través del cuerpo en movimiento, y esa regulación emocional es, en sí misma, un aprendizaje de primera importancia para el desarrollo integral.

Prácticas lúdico-motrices y desarrollo social en la infancia

El juego corporal en la primera infancia no es solamente un fenómeno individual; es, ante todo, una práctica social. Los niños aprenden a jugar con otros, y en ese proceso de juego compartido desarrollan competencias que

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

ninguna actividad individual puede generar: la capacidad de esperar el turno, de ceder, de negociar, de reconocer las emociones de los compañeros y de cooperar hacia un objetivo común. Estas competencias sociales, que se construyen en el cuerpo y a través del cuerpo, son las mismas que sostendrán los procesos de convivencia democrática en las etapas educativas posteriores.

En este sentido, Bronfenbrenner (1987, 33) propuso entender el desarrollo infantil como un proceso de interacción progresiva entre el niño y los sistemas ecológicos que lo rodean; familia, escuela, comunidad, afirmando que "el desarrollo humano es el proceso por el cual el individuo adquiere una concepción más amplia, diferenciada y válida del ambiente ecológico, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente". Incorporar la perspectiva ecológica de este autor al análisis de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial permite ampliar considerablemente el horizonte pedagógico. Si el desarrollo es una expansión progresiva de la comprensión del entorno y de la capacidad de actuar en él, entonces el patio de juegos, la sala de psicomotricidad, el parque y el aula en movimiento son entornos ecológicos de aprendizaje de primera importancia.

No se trata de espacios vacíos donde los niños se desahogan: son microsistemas cargados de posibilidades de desarrollo, en los que la calidad de las relaciones; entre niños, entre niños y docentes, entre niños y materiales, determina la riqueza de las experiencias educativas. Desde esta perspectiva ecológica, diseñar buenas prácticas lúdico-motrices implica pensar no solo en las actividades, sino en los ambientes, las relaciones y los recursos que las hacen posibles. Un espacio de juego bien diseñado, con materiales variados, desafiantes y seguros, con un adulto que acompaña sin dirigir en exceso, es en sí mismo un dispositivo de desarrollo que opera de manera continua, silenciosa y profundamente efectiva.

Metodología

El presente artículo se inscribe en el paradigma interpretativo de la investigación social, el cual sostiene que los fenómenos educativos y sociales no

pueden ser reducidos a variables cuantificables ni explicados mediante relaciones causales simples. La educación de la primera infancia, con su complejidad de dimensiones, corporales, emocionales, cognitivas, sociales y culturales, reclama formas de indagación que privilegien la comprensión profunda sobre la generalización estadística, y el análisis de sentido sobre la medición de resultados.

En coherencia con este paradigma, se adoptó una metodología documental con enfoque hermenéutico-interpretativo. La investigación documental no consiste simplemente en resumir lo que otros autores han dicho; es un proceso activo de lectura crítica, contraste de perspectivas y construcción de interpretaciones fundamentadas a partir del diálogo entre los textos y las preguntas del investigador. En este estudio, el corpus documental estuvo compuesto por obras teóricas, investigaciones empíricas y propuestas pedagógicas de autores reconocidos en los campos de la psicomotricidad, la pedagogía corporal, la psicología del desarrollo y la educación inicial.

El enfoque hermenéutico aportó el marco metodológico que orientó el proceso de análisis. La hermenéutica, en su tradición filosófica y metodológica que va desde Dilthey hasta Gadamer y Ricoeur, propone que la comprensión de los textos es siempre un proceso circular: el intérprete se aproxima al texto desde una precomprensión, avanza en la lectura y regresa con una comprensión enriquecida y transformada. Este círculo hermenéutico no representa un problema metodológico; es, precisamente, la condición que hace posible la comprensión genuina. En la práctica, esto implicó un proceso de lecturas sucesivas en las que cada texto fue leído en relación con los demás y con la pregunta central del estudio, permitiendo identificar convergencias, tensiones y zonas de sentido que no son visibles en una lectura lineal.

Los criterios de selección del corpus documental respondieron a tres principios articulados. El primero fue la pertinencia temática: se privilegiaron textos que abordaran de manera directa las categorías centrales del estudio; corporeidad, psicomotricidad, juego motor, desarrollo infantil y educación inicial. El segundo fue la relevancia disciplinar: se incluyeron autores cuyas obras han marcado el campo de manera duradera y han generado líneas de investigación y

debate continuadas. El tercero fue la diversidad de perspectivas: se buscó incorporar enfoques provenientes de la fenomenología, la psicología del desarrollo, la educación corporal y la ecología del desarrollo humano, de modo que el análisis pudiera dar cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno.

El procedimiento de análisis siguió cuatro fases diferenciadas. En la primera fase, se realizó una lectura global de los textos seleccionados para identificar las ideas centrales, los conceptos clave y los argumentos principales. En la segunda fase, se llevó a cabo una lectura analítica en la que se destacaron y anotaron los pasajes más significativos en relación con las categorías del estudio. En la tercera fase, cada proposición teórica relevante fue sometida a interpretación hermenéutica: se analizó su contexto de producción, su alcance conceptual y su proyección sobre el problema investigado. Finalmente, en la cuarta fase, los hallazgos interpretativos fueron integrados y organizados en torno a subapartados temáticos que estructuran los resultados del artículo.

Resultados

El análisis documental hermenéutico realizado permitió identificar cinco hallazgos principales que articulan la comprensión del papel de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial. Estos hallazgos emergen del proceso interpretativo y expresan las relaciones entre las categorías teóricas revisadas y el problema pedagógico que orienta el estudio.

La indisociabilidad entre movimiento y cognición en la primera infancia: El análisis convergente de las perspectivas de Merleau-Ponty (1993), Wallon (1987) y Piaget (1969) permite establecer con solidez teórica que el movimiento corporal y el desarrollo cognitivo no son procesos paralelos, sino aspectos de una misma totalidad en construcción durante la primera infancia. Los tres autores, desde tradiciones filosóficas y disciplinares distintas, llegan a una conclusión común: el pensamiento nace en el cuerpo. Esta convergencia teórica constituye el fundamento más sólido para exigir una presencia sistemática y pedagógicamente intencional del movimiento en los proyectos educativos de la educación inicial. El hallazgo tiene implicaciones concretas para el diseño curricular: actividades como

el gateo, el equilibrio, la orientación espacial y los juegos de persecución no son preludio al aprendizaje académico; son, en sentido estricto, aprendizaje académico en su forma más primaria y fundante. Suprimirlos o reducirlos en nombre del tiempo de instrucción formal es, paradójicamente, una decisión que empobrece el desarrollo cognitivo a largo plazo.

El juego motor como zona de desarrollo próximo privilegiada: El análisis de la propuesta vygotskiana, en contraste con los aportes de Winnicott (1971) y de Lave y Wenger (1991), permitió identificar el juego motor como la actividad que más directamente moviliza el desarrollo en la primera infancia. A diferencia de las actividades dirigidas, que tienden a operar en el nivel actual de desempeño del niño, el juego motor espontáneo y semidirigido crea condiciones en las que los niños actúan sistemáticamente en su zona de desarrollo próximo: resuelven problemas nuevos, asumen roles complejos, regulan emociones en tiempo real y construyen acuerdos sociales con sus pares.

Este hallazgo sugiere que la clave no está simplemente en incluir más tiempo de juego en las jornadas preescolares, sino en comprender el juego motor como dispositivo pedagógico que requiere diseño, acompañamiento y observación sistemática. El docente de educación inicial que sabe observar el juego motor de sus estudiantes dispone de una fuente de información pedagógica de alto valor que ninguna prueba de evaluación convencional puede igualar.

La corporeidad como espacio de construcción identitaria y emocional: Los aportes de Sergio (1994) y Damasio (1994), analizados en el marco de la pedagogía de la primera infancia, permiten identificar la corporeidad como una categoría educativa de primera importancia que va mucho más allá de la dimensión motriz. El niño construye su identidad, regula sus emociones y elabora sus experiencias relacionales a través de su cuerpo en movimiento. Las prácticas lúdico-motrices, cuando están pedagógicamente orientadas, crean condiciones para que esta construcción se produzca de manera rica, variada y emocionalmente segura.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la formación docente: los maestros y maestras de educación inicial necesitan una comprensión de la

corporeidad que les permita leer el cuerpo del niño como texto pedagógico, identificar señales de bienestar o malestar en las posturas y los gestos, y diseñar experiencias que interpelen al niño en su totalidad, no solo en su dimensión cognitiva.

Los ambientes de juego como dispositivos de desarrollo ecológico: La perspectiva de Bronfenbrenner (1987) permitió identificar que las prácticas lúdico-motrices no pueden analizarse de manera descontextualizada: su potencia pedagógica depende de la calidad de los entornos en los que se producen. Un espacio de juego bien diseñado, con variedad de materiales, posibilidades de movimiento amplio y restricciones mínimas pero claras:, constituye en sí mismo un dispositivo de desarrollo que actúa de manera continua sobre los niños que lo habitan.

Este hallazgo lleva a considerar que la inversión en ambientes de juego motor de calidad en las instituciones de educación inicial no es un lujo pedagógico, sino una condición básica del derecho a la educación. Asimismo, sugiere que la ausencia de estos ambientes en muchas instituciones latinoamericanas; especialmente las de contextos populares y rurales; reproduce una inequidad educativa que opera desde el cuerpo y desde los primeros años de vida.

La formación docente como condición habilitante de las prácticas lúdico-motrices: El análisis del conjunto de fuentes revisadas permite identificar, de manera transversal, que la implementación efectiva de prácticas lúdico-motrices en la educación inicial depende en gran medida de la formación y las concepciones pedagógicas de los docentes. Cuando los maestros de preescolar no han recibido formación específica en psicomotricidad y pedagogía corporal, tienden a reproducir modelos escolarizantes que priorizan la quietud y la instrucción directa, independientemente de sus buenas intenciones.

Este hallazgo señala un eslabón crítico en la cadena que va de la teoría a la práctica: de nada sirve que los currículos reconozcan el valor del movimiento si los docentes no cuentan con las herramientas conceptuales y metodológicas para

convertir ese reconocimiento en propuestas pedagógicas concretas, pertinentes y sistemáticas.

Discusión

Los hallazgos del análisis documental permiten construir una lectura integrada del fenómeno estudiado que trasciende cada perspectiva teórica individual. Existe una convergencia notable, aunque no exenta de matices, entre los autores revisados en torno a la centralidad del cuerpo en movimiento para el desarrollo integral de la primera infancia. Esta convergencia, que atraviesa tradiciones tan distintas como la fenomenología francesa, la psicología soviética, la educación corporal brasileña y la ecología del desarrollo norteamericana, sugiere que estamos ante una comprensión sólidamente fundamentada y no ante una moda pedagógica pasajera. Sin embargo, es importante señalar diferencias de énfasis que enriquecen el análisis. Mientras Piaget (1969) y Wallon (1987) centran su atención en la relación entre el movimiento y el desarrollo cognitivo y afectivo del individuo, Bronfenbrenner (1987) y Vygotski (1988) desplazan el foco hacia las condiciones sociales y ecológicas que hacen posible ese desarrollo. Esta diferencia no es trivial: implica que la mejora de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial no puede reducirse a una cuestión de técnicas pedagógicas individuales, sino que requiere transformaciones en los ambientes, las relaciones y las políticas educativas que los sostienen.

Por otro lado, la distinción que introduce Winnicott (1971) entre el juego libre como espacio de creatividad y elaboración, y el juego dirigido como actividad pedagógica estructurada, invita a reflexionar sobre los riesgos de una instrumentalización excesiva del juego. Si el juego se convierte únicamente en un medio para alcanzar objetivos curriculares predeterminados, puede perder precisamente aquello que lo hace pedagógicamente potente: su carácter abierto, imprevisible y creativo. En este sentido, la postura de Winnicott funciona como un contrapeso necesario frente a la tendencia, a veces excesiva, de la pedagogía formal a controlar y evaluar todos los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial no puede resolverse optando entre juego libre y actividad dirigida, como si fueran polos opuestos. Lo que los autores revisados sugieren, en conjunto, es la necesidad de una pedagogía sensible y reflexiva, capaz de crear condiciones ricas para el movimiento y el juego, de acompañar sin dirigir en exceso y de saber cuándo intervenir para ampliar las posibilidades de desarrollo sin cerrar la apertura que el juego genuino requiere.

Igualmente, la dimensión de equidad que emerge de los hallazgos merece una atención especial en la discusión. Si los ambientes de juego motor son dispositivos de desarrollo, y si la calidad de esos ambientes varía drásticamente según el contexto socioeconómico de las instituciones educativas, entonces las desigualdades en el desarrollo motriz y cognitivo de la primera infancia no son simplemente diferencias individuales: son el resultado de condiciones estructurales que la política educativa tiene la responsabilidad de corregir.

Conclusiones

El presente artículo se propuso analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la primera infancia. El recorrido teórico e interpretativo realizado conduce a conclusiones que responden a ese objetivo y que, al mismo tiempo, abren interrogantes relevantes para la investigación y la práctica pedagógica futura. La primera conclusión es que el cuerpo en movimiento es un sujeto pedagógico ineludible en la educación inicial. La tradición filosófica inaugurada por Merleau-Ponty (1993) y desarrollada por Wallon (1987), Piaget (1969) y Sergio (1994) demuestra con solidez que no existe desarrollo cognitivo, emocional o social en la primera infancia que no pase por el cuerpo. Reconocer esto no es una concesión a modas pedagógicas; es asumir la consecuencia más importante de décadas de investigación multidisciplinar sobre el desarrollo humano temprano.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La segunda conclusión apunta a la necesidad de resignificar el juego motor como práctica pedagógica de pleno derecho. El juego no es el opuesto del aprendizaje en la educación inicial: es su forma más natural, más poderosa y más pertinente. Los aportes de Vygotski (1988) y Winnicott (1971) permiten afirmar que el juego motor crea condiciones únicas de desarrollo que ninguna otra actividad puede replicar, y que su valor pedagógico reside precisamente en su apertura, su espontaneidad y su capacidad de movilizar simultáneamente múltiples dimensiones del desarrollo.

En tercer lugar, se concluye que la corporeidad, entendida como dimensión existencial y educativa del cuerpo vivido, debe convertirse en una categoría central del currículo de educación inicial. Esto implica un cambio de perspectiva importante: el objetivo no es simplemente enseñar a los niños a moverse mejor, sino crear condiciones para que construyan una relación rica, consciente y expresiva con su propio cuerpo, con el cuerpo de los demás y con el espacio que habitan. Esta construcción es, al mismo tiempo, una construcción de identidad, de vínculos afectivos y de herramientas cognitivas para comprender el mundo.

La cuarta conclusión se refiere a la responsabilidad institucional y política que implican estos hallazgos. Si los ambientes de juego motor son dispositivos de desarrollo, su disponibilidad y calidad no pueden quedar libradas a la capacidad económica de cada institución. Las políticas educativas para la primera infancia deben incorporar estándares explícitos sobre espacios, materiales y tiempos dedicados a las prácticas lúdico-motrices, reconociendo que la inversión en estos recursos es una inversión en el desarrollo humano de base.

Finalmente, los hallazgos del estudio señalan con insistencia que la formación docente es el eslabón más crítico en la cadena que conecta la teoría con la práctica. Maestras y maestros de educación inicial que comprenden el valor pedagógico del movimiento, que saben diseñar ambientes de juego motor ricos y desafiantes, que pueden observar el cuerpo del niño como texto pedagógico y que tienen herramientas para acompañar sin controlar en exceso: estos profesionales son la condición sine qua non de una educación inicial que tome en serio el cuerpo, el movimiento y el juego como fundamentos del desarrollo humano.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La conclusión más amplia que se desprende de todo el análisis es también la más sencilla: los niños y niñas aprenden moviéndose, jugando y habitando su cuerpo en el mundo. Cuando la escuela lo comprende y lo hace parte de su proyecto pedagógico, no solo enriquece el desarrollo individual de cada niño: construye una cultura educativa más coherente con la naturaleza humana y más justa en su reconocimiento de las diversas formas en que los seres humanos conocen, crean y se relacionan.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

Bronfenbrenner, Urie. 1987. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Damasio, Antonio. 1994. El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica.

Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Boulch, Jean. 1987. La educación psicomotriz en la escuela primaria. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, Maurice. 1993. Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini.

Piaget, Jean. 1969. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.

Sergio, Manuel. 1994. Para una epistemología da motricida de humana. Lisboa: Compendium.

Vygotski, Lev. 1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Wallon, Henri. 1987. Psicología y educación del niño. Madrid: Visor-Mec.

Winnicott, Donald W. 1971. Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Zapata, Oscar. 1989. El aprendizaje por el movimiento en el preescolar. México: Editorial Pax.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Narrativas Judiciales de la Dilación Indebida: Interpretación Hermenéutica de Expedientes para la Comprensión de la Justicia Transformadora en la Educación Cívica Venezolana

Autor: Dr. Manuel Oswaldo Silva
Jubilado
Correo: silvamanueloswaldo@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2696-3565

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gestión del conocimiento.

Como citar este artículo: Manuel Oswaldo Silva "Narrativas judiciales de la dilación indebida: interpretación hermenéutica de expedientes para la comprensión de la justicia transformadora en la educación cívica venezolana" (2026), (1,17)
Recibido: 12/01/2026 Revisado: 16/01/2026 Aceptado: 20/01/2026

RESUMEN

La dilación indebida en el sistema penal venezolano constituye una violación estructural a los derechos fundamentales, pero también un texto cultural que espera ser interpretado. Este artículo presentó los resultados de una investigación documental con enfoque hermenéutico, cuyo propósito fue comprender cómo las narrativas contenidas en expedientes judiciales sobre dilación indebida pueden revelar sentidos de justicia transformadora relevantes para la educación cívica en Venezuela. A partir de la interpretación de fuentes documentales, sentencias, doctrina penal y teoría educativa crítica, se identificaron tres hallazgos principales: primero, las narrativas de la demora construyen una temporalidad paradójica que deslegitima al Estado; segundo, dichas narrativas contienen silencios y justificaciones que evidencian tensiones entre el deber ser jurídico y la praxis institucional; tercero, desde una lectura hermenéutica, los expedientes judiciales operan como dispositivos formativos no intencionales que moldean la conciencia cívica de los ciudadanos. Se concluyó que la educación cívica venezolana requiere incorporar el análisis interpretativo de narrativas judiciales como herramienta para la comprensión crítica de la justicia transformadora, más allá del derecho positivo.

Palabras clave: dilación indebida, narrativas judiciales, hermenéutica documental, justicia transformadora, educación cívica venezolana.

Reseña Biográfica: Licdo en Educación de la UNESR, Abogado egresado de la UBA, Licdo en Comunicación Social de la UBV, en estudios de Maestrías: Magister en Gerencia Educativa de la UBA, Magister Scientarium en Educación Superior Mención Docencia Universitaria UNELLEZ, Magister en Derecho Penal y Criminología en la UBA, en estudios Doctorales: Doctor en Ciencias de la Educación y culminando el Doctorado en Gerencia Avanzada y Doctorado en Ciencias Jurídicas de la UNELLEZ,Jubilado de Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Judicial Narratives of Undue Delay: A Hermeneutic Interpretation of Case Files for Understanding Transformative Justice In Venezuelan Civic Education

Author: Dr. Manuel Oswaldo Silva
Retired
Email: silvamanueloswaldo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2696-3565

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management**. Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Knowledge Management.

How to cite this article: Manuel Oswaldo Silva, "Judicial narratives of undue delay: a hermeneutic interpretation of case files for understanding transformative justice in venezuelan civic education" (2026), (1,17).
Received: 12/01/2026 Revised: 16/01/2026 Accepted: 20/01/2026

ABSTRACT

Undue delay in the Venezuelan criminal justice system constitutes a structural violation of fundamental rights, but also a cultural text awaiting interpretation. This article presents the results of documentary research with a hermeneutic approach, whose purpose was to understand how the narratives contained in court files regarding undue delay can reveal meanings of transformative justice relevant to civic education in Venezuela. Based on the interpretation of documentary sources, court rulings, criminal law doctrine, and critical educational theory, three main findings were identified: first, narratives of undue delay construct a paradoxical temporality that delegitimizes the State; second, these narratives contain silences and justifications that reveal tensions between legal ideals and institutional practice; third, from a hermeneutical perspective, court records operate as unintentional formative devices that shape citizens' civic consciousness. It was concluded that Venezuelan civic education requires the incorporation of the interpretive analysis of judicial narratives as a tool for the critical understanding of transformative justice, beyond positive law.

Keywords: undue delay, judicial narratives, documentary hermeneutics, transformative justice, Venezuelan civic education.

Biographical Sketch: Bachelor of Education from UNESR, Lawyer from UBA, Bachelor of Social Communication from UBV, Master's studies: Master in Educational Management from UBA, Master of Science in Higher Education with a specialization in University Teaching from UNELLEZ, Master in Criminal Law and Criminology from UBA, Doctoral studies: Doctor of Educational Sciences and currently completing a Doctorate in Advanced Management and a Doctorate in Legal Sciences from UNELLEZ.

Introducción

En el contexto venezolano, la dilación indebida en materia penal ha sido recurrentemente documentada por organismos internacionales y tribunales nacionales como una práctica que vulnera el derecho a un juicio sin dilaciones injustificadas. Sin embargo, este fenómeno suele abordarse desde una óptica exclusivamente jurídico-procesal, centrada en la mora judicial o la negligencia administrativa. Lo que pocas veces se problematiza es la dimensión narrativa de la demora: ¿qué relatos, justificaciones, silencios y subjetividades se inscriben en los expedientes judiciales cuando el tiempo procesal se distorsiona hasta volverse irrazonable? ¿Acaso esos documentos no constituyen también textos formativos que, de manera implícita, enseñan a los ciudadanos una determinada relación con la justicia?

Desde una perspectiva educativa, estas preguntas adquieren relevancia fundamental. La educación cívica, entendida no como mera transmisión de contenidos normativos sino como proceso de formación de ciudadanos críticos capaces de interpelar las instituciones, encuentra en los expedientes judiciales una fuente documental inexplorada. Como sostiene Freire (2005, 78), "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", y en ese sentido, las narrativas jurídicas que circulan en la experiencia cotidiana de los ciudadanos; sea como imputados, víctimas o testigos, constituyen lecturas del mundo institucional que ameritan ser interpretadas hermenéuticamente.

De allí que este estudio se plantee la siguiente pregunta de investigación: ¿qué sentidos sobre la justicia transformadora emergen de la interpretación hermenéutica de las narrativas judiciales construidas en torno a la dilación indebida en el derecho penal venezolano, y cómo pueden dichos sentidos contribuir a la comprensión de la educación cívica? El objetivo general fue comprender, mediante un enfoque documental hermenéutico, las narrativas de la dilación indebida contenidas en fuentes judiciales y doctrinales, con el fin de identificar sus implicaciones para una educación cívica orientada hacia la justicia transformadora en Venezuela.

Para alcanzar este propósito, el artículo se organizó en los siguientes apartados: primero, un desarrollo teórico donde se definen y analizan las variables centrales, narrativas judiciales, dilación indebida, justicia transformadora y educación cívica, a partir de autores clave y mediante ejercicios interpretativos sostenidos. Luego, se explicita la metodología empleada, justificando el paradigma hermenéutico y el procedimiento de análisis documental. Posteriormente, se presentan los resultados organizados en hallazgos interpretativos, seguidos de una discusión que contrasta dichos hallazgos con los referentes teóricos. Finalmente, se formulan las conclusiones, destacando las implicaciones pedagógicas del estudio.

Desarrollo

Narrativas judiciales como construcciones hermenéuticas

Entender el expediente judicial como una narrativa implica abandonar la visión reduccionista que lo concibe como mero depósito de actuaciones procesales seriadas. Ricoeur (2004, 125) sostiene que "el relato es el guardián por excelencia del tiempo humano, aquello que permite configurar la experiencia temporal dispersa en una totalidad significativa". Desde esta perspectiva, cada expediente judicial que documenta una dilación indebida no es un conjunto neutro de fechas y providencias, sino una trama narrativa donde se entrecruzan voces, silencios, justificaciones institucionales y sufrimientos subjetivos.

Esta afirmación del autor resulta particularmente iluminadora para el análisis de la dilación indebida en Venezuela. Si el relato configura el tiempo humano, entonces la forma en que jueces, fiscales y secretarios redactan sus actuaciones, o dejan de redactarlas; construye una experiencia temporal específica para el justiciable. Un auto que pospone una audiencia por excesiva carga laboral no solo describe un hecho administrativo, sino que narra una cierta relación entre el Estado y el ciudadano: una relación donde el tiempo del aparato judicial prevalece sobre el tiempo de quien espera justicia.

En este orden de ideas, la narrativa judicial se convierte en un dispositivo de poder que moldea silenciosamente la subjetividad cívica del ciudadano, enseñándole que la demora es natural, inevitable o culpa de la propia saturación del sistema. Desde una perspectiva educativa, esta enseñanza implícita contradice cualquier propósito formativo orientado a la valoración de los derechos fundamentales.

Asimismo, Bruner (1997, 56) diferencia el pensamiento paradigmático (lógico-científico) del pensamiento narrativo, señalando que este último "no se ocupa de la verdad empírica sino de la verosimilitud y la significación cultural". Aplicado a los expedientes judiciales sobre dilación indebida, este planteamiento permite sostener que lo que allí se narra no es simplemente lo que ocurrió, sino lo que el sistema judicial considera plausible decir sobre sí mismo. Cuando un tribunal superior declara sin lugar un recurso de amparo por dilación indebida argumentando que "no ha transcurrido un plazo irrazonable", está construyendo una narrativa de normalidad que invisibiliza el padecimiento del recluso o del acusado.

Por otro lado, cuando una defensa documenta con fechas y omisiones una cadena de retardos, produce una contra-narrativa que busca resquebrajar esa normalidad ficticia. Ambas narrativas, sin embargo, operan como textos culturales que el investigador hermenéutico debe interpretar no para determinar quién tiene razón en términos procesales, sino para comprender qué concepciones de justicia, de tiempo y de dignidad se ponen en juego.

Dilación indebida como texto jurídico y cultural

El derecho penal venezolano, recogido en el Código Orgánico Procesal Penal (COPP), establece plazos perentorios para cada fase del proceso, y su superación injustificada constituye dilación indebida. Sin embargo, Zaffaroni (2011, 210) advierte que "el tiempo en el sistema penal no es un mero dato cronológico, sino una variable política que expresa la relación de poder entre el Estado y los sometidos a su coerción". Esta observación resulta central para una lectura hermenéutica de la

demora, pues desplaza la atención desde la infracción normativa hacia la construcción discursiva del tiempo como mecanismo de dominación o de exclusión.

Analizando esta cita a la luz del contexto venezolano, se comprende que la dilación indebida no es un fallo técnico ocasional, sino una práctica sistémica que produce efectos subjetivos profundos. Quien espera años por una sentencia definitiva no solo padece la incertidumbre, sino que interioriza un mensaje: el sistema no le reconoce como sujeto de derechos en tiempo real. En este sentido, cada día de demora inscripto en el expediente constituye un acto performativo que desdice el principio de tutela judicial efectiva. La interpretación hermenéutica de esos documentos permite desentrañar cómo se naturaliza la demora: a través del lenguaje burocrático (“remítase”, “agréguese”, “cúmplase”), de las remisiones internas entre despachos, de la acumulación de “vistos” que nunca concluyen.

Desde la educación cívica, comprender esta dimensión performativa del lenguaje judicial es fundamental, porque lo que está en juego no es solo el derecho a un proceso sin dilaciones, sino la formación de ciudadanos que puedan reconocer cuándo la administración de justicia está fallando estructuralmente. Por su parte, Foucault (2002, 34) sostuvo que “el poder disciplinario produce saber no solo sobre los cuerpos, sino también sobre el tiempo: lo fracciona, lo clasifica, lo utiliza como instrumento de normalización”.

Por lo que, la dilación indebida puede leerse como una tecnología temporal de poder: alargar deliberadamente los tiempos procesales, o tolerar su alargamiento; no es un mero defecto operativo, sino una forma de disciplinar a los sujetos. El acusado en libertad provisional que espera cinco años para ser juzgado aprende que su vida está sujeta a los ritmos del Estado. La víctima que aguarda una reparación aprende que su dolor no es prioritario. El expediente, en este sentido, se convierte en un dispositivo de escritura donde ese disciplinamiento temporal queda registrado.

La hermenéutica documental permite sacar a la luz esas microfísicas del poder que de otro modo permanecerían opacas bajo la aparente neutralidad de las actuaciones judiciales. Cabe considerar, entonces, que la educación cívica en un

contexto de justicia transformadora no puede ignorar esta dimensión: formar ciudadanía implica también formar miradas críticas sobre los tiempos institucionales y sus efectos normalizadores.

Justicia transformadora como horizonte interpretativo

La justicia transformadora, concepto desarrollado en el ámbito de la criminología crítica y los estudios poscoloniales, va más allá de la justicia restaurativa. Mientras esta última se centra en reparar el daño entre víctima, ofensor y comunidad, la justicia transformadora busca modificar las condiciones estructurales que generan la violencia y la injusticia. en este sentido, Walsh (2009, 112) afirma: "La justicia transformadora no se agota en la corrección de actos particulares, sino que interpela las matrices de poder, raza, clase y género que producen sistemáticamente la injusticiabilidad de ciertas vidas". Esta definición abre una vía fecunda para interpretar la dilación indebida, pues sitúa la demora no como un problema individual de jueces morosos, sino como un síntoma de matrices de poder que deciden qué vidas merecen justicia rápida y cuáles pueden esperar indefinidamente.

Al aplicar esta interpretación al caso venezolano, se observa que la dilación indebida afecta desproporcionadamente a sectores populares, a acusados sin recursos para contratar defensa privada, a presos preventivos de baja peligrosidad que permanecen años en celdas sin condena. El expediente judicial, cuando se lee con lentes hermenéuticas de la justicia transformadora, revela patrones: ciertos tipos de delitos (menores, asociados a la pobreza) tienen tiempos de resolución más largos; ciertos tipos de víctimas (mujeres, indígenas, migrantes) ven sus casos postergados sistemáticamente.

En este orden de ideas, la narrativa judicial de la demora no es inocente: es un texto que evidencia una geopolítica del tiempo judicial. Desde la educación cívica, comprender esto implica enseñar a leer los expedientes no solo como documentos legales, sino como artefactos culturales que cristalizan desigualdades estructurales. La

justicia transformadora se convierte así en un horizonte pedagógico: forma ciudadanos capaces de identificar las injusticias procesales como parte de un sistema más amplio de exclusión.

De la misma forma, De Sousa Santos (2010, 153) propone el concepto de "ecología de los tiempos" para pensar sociedades postcapitalistas, señalando que "la hegemonía del tiempo lineal, homogéneo y cuantificable propio del derecho moderno oculta la pluralidad de tiempos sociales que coexisten en las experiencias de los grupos oprimidos". La dilación indebida, desde esta ecología, no sería un desajuste del tiempo lineal, sino la imposición violenta de un único tiempo, el del aparato judicial; sobre otros tiempos: el tiempo del campesino que necesita resolver su situación para sembrar, el tiempo de la madre que espera justicia por la desaparición de su hijo, el tiempo del joven privado de libertad que ve pasar su juventud entre rejas. Interpretar hermenéuticamente los expedientes implica, entonces, escuchar los tiempos subalternos que no logran inscribirse en el lenguaje procesal.

El acta que registra un no se realizó la audiencia por falta de traslado del imputado no dice nada sobre los meses que ese imputado pasó en una comisaría sin comunicación con su abogado. La hermenéutica documental permite leer en los silencios del expediente aquello que el derecho positivo no sabe decir. Para la educación cívica venezolana, esta lección es central: formar en justicia transformadora es formar en la capacidad de escuchar los silencios de los documentos oficiales.

Educación cívica en contexto de injusticias estructurales

La educación cívica tradicional, anclada en la transmisión de valores constitucionales y el conocimiento de las instituciones del Estado, resulta insuficiente cuando esas instituciones operan sistemáticamente de manera injusta. Cortina (2007, 89) sostiene que "una educación cívica para sociedades democráticas no puede limitarse a enseñar derechos, sino que debe desarrollar competencias para exigirlos y para identificar sus violaciones". Esta afirmación adquiere particular pertinencia en el

contexto venezolano, donde las violaciones al derecho a un juicio sin dilaciones son extensamente documentadas, pero rara vez se convierten en objeto de reflexión pedagógica en las escuelas o universidades.

Interpretando esta idea a la luz del problema estudiado, se desprende que la educación cívica debe dotar a los ciudadanos de herramientas hermenéuticas para leer críticamente los documentos que emanan del sistema judicial. No basta con saber que la Carta Magna (2019) garantiza un proceso sin dilaciones indebidas (artículo 49, numeral 3). Es necesario poder interpretar un auto judicial que dilata el proceso, identificar las falacias en sus argumentos, reconocer cuándo una demora es injustificada más allá del lenguaje técnico que la disfraza. En este sentido, el expediente judicial se convierte en un texto pedagógico potencial: analizarlo en un aula de formación ciudadana permite enseñar no teoría del derecho, sino una ética aplicada de la interpretación documental. Desde esta perspectiva, la educación cívica venezolana requiere una inflexión hermenéutica: pasar de enseñar qué dice la ley a enseñar cómo se interpreta críticamente lo que las instituciones hacen con la ley.

Igualmente, Giroux (2013, 67) ha insistido en que “la pedagogía crítica debe ocuparse de la alfabetización de los estudiantes como lectores del mundo institucional, capaces de descifrar los códigos del poder que se inscriben en los documentos públicos”. La dilación indebida es un excelente objeto para esa alfabetización crítica. Un expediente judicial no es un texto cerrado para especialistas: sus fechas, sus sellos, sus remisiones, sus ausencias pueden ser interpretados por un ciudadano formado hermenéuticamente.

En este orden de ideas, los resultados de la presente investigación apuntan a que los expedientes sobre dilación indebida contienen una lección implícita sobre la relación entre tiempo, poder y justicia. La educación cívica que aspira a la transformación no puede ignorar esa lección, sino que debe explicitarla, analizarla y discutirla colectivamente. Se trata, en definitiva, de formar ciudadanos que no solo se quejen de la justicia lenta, sino que sepan leer las narrativas de la lentitud como textos políticos.

Metodología

El presente estudio se inscribió en el enfoque cualitativo, específicamente en la investigación documental con orientación hermenéutica. De acuerdo con Martínez Miguélez (2006, 84), "la investigación hermenéutica documental no busca explicar causalmente los fenómenos, sino comprender los sentidos que se expresan en los textos como manifestaciones de vida humana en contextos histórico-culturales". Este enfoque resultó el más adecuado para nuestro propósito, pues no se trataba de medir la frecuencia de las dilaciones indebidas ni de evaluar su impacto cuantitativo, sino de interpretar las narrativas judiciales como textos culturales portadores de significados sobre justicia, tiempo y poder. La elección del paradigma interpretativo respondió a la naturaleza del objeto de estudio: las narrativas judiciales no son datos objetivos independientes del intérprete, sino construcciones lingüísticas que adquieren sentido en el acto mismo de su lectura situada.

Como señala Gadamer (2005, 67), "comprender no es reproducir un sentido previamente dado, sino producir un significado en el encuentro entre el texto y el horizonte interpretativo del lector". Así, la labor no consistió en extraer conclusiones definitivas sobre la dilación indebida, sino en abrir posibilidades de sentido que enriquezcan la reflexión educativa. Por ello, una metodología hermenéutico-documental se justifica plenamente cuando el investigador reconoce que los documentos no son meras fuentes de información, sino "monumentos de cultura" (Ricoeur, 2004) que exigen ser interrogados desde preguntas contemporáneas.

En este caso, los expedientes judiciales y las sentencias sobre dilación indebida no fueron consultados en archivos físicos (lo cual hubiera requerido un diseño etnográfico), sino abordados a través de su presencia en doctrina especializada, jurisprudencia comentada y estudios críticos del derecho penal venezolano. Es decir, el corpus documental estuvo constituido por interpretaciones de segundo orden: autores que ya habían leído y analizado esas narrativas judiciales. De

esta forma, nuestra hermenéutica fue una interpretación de interpretaciones, lo cual profundiza el carácter reflexivo del estudio.

Los criterios de inclusión para los documentos analizados fueron: (a) pertinencia temática directa con la dilación indebida en el proceso penal venezolano; (b) relevancia académica de los autores en el ámbito del derecho penal, la teoría crítica o la educación; (c) diversidad de perspectivas (doctrina procesal, criminología crítica, filosofía hermenéutica, pedagogía crítica); (d) antigüedad preferente de los últimos quince años, aunque se incluyeron obras fundacionales de Gadamer, Foucault y Freire por su vigencia teórica. Los documentos seleccionados incluyeron tratados de derecho procesal penal venezolano, sentencias emblemáticas de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia (citadas por la doctrina), ensayos de criminólogos latinoamericanos y obras de pedagogía crítica.

El análisis siguió las fases propias del círculo hermenéutico propuesto por Ricoeur (2004): (1) comprensión ingenua: lectura inicial y global de los documentos para identificar las unidades temáticas relevantes (dilación, narrativa, justicia, educación cívica); (2) explicación estructural: descomposición de los textos en proposiciones, argumentos y metáforas clave, con especial atención a las definiciones de las variables; (3) comprensión profunda o apropiación: interpretación de los sentidos implícitos, confrontación entre documentos, y construcción de una síntesis interpretativa que respondiera a la pregunta de investigación. Durante todo el proceso se llevó un registro analítico de las citas y sus interpretaciones, asegurando que cada cita seleccionada fuera acompañada de un comentario interpretativo extenso (mínimo diez líneas), evitando así la mera acumulación de referencias sin reflexión.

Resultados

A partir del proceso hermenéutico descrito, se identificaron tres hallazgos principales, organizados como subapartados.

La dilación indebida como narrativa bifronte: La interpretación de los documentos analizados muestra que las narrativas judiciales sobre la dilación

indebida en Venezuela operan en dos niveles simultáneos. Por un lado, el nivel explícito de los autos y sentencias, donde la demora se justifica mediante causas administrativas (exceso de trabajo, falta de personal, complejidad del caso) o procesales (notificaciones fallidas, recursos interpuestos).

Por otro lado, un nivel implícito que solo se revela mediante lectura hermenéutica: allí la demora aparece como una estrategia discursiva de normalización del sufrimiento. Autores como Zaffaroni (2011, 88) permiten comprender que cuando un tribunal dice "no se evidencia retardo injustificado", está realizando un acto de poder que anula la experiencia subjetiva del justiciable. La comparación entre distintas sentencias citadas por la doctrina evidencia que la dilación se vuelve "debida" cuando el sistema judicial así lo declara, independientemente de los plazos legales. Este hallazgo sugiere que la educación cívica debe formar ciudadanos capaces de desmontar esa bifrontalidad narrativa, distinguiendo entre justificación burocrática y violación real de derechos.

Los silencios del expediente como contenido formativo

Un segundo hallazgo se refiere a aquello que las narrativas judiciales no dicen. En todos los documentos analizados —tanto fallos como escritos doctrinales que los comentan se observa una ausencia sistemática de la voz del ciudadano común. El expediente habla de actuaciones, de traslados, de cómputos, pero rara vez registra el padecimiento de quien espera. En este sentido, la interpretación hermenéutica de los textos legales a la luz de Freire (2005:55) permite sostener que el silencio sobre el sufrimiento es también un contenido pedagógico: enseña al ciudadano que su experiencia no es relevante para el sistema. La educación cívica transformadora debería, entonces, incluir ejercicios de "llenado de silencios", donde los estudiantes aprendan a inferir, desde los datos objetivos del expediente, las vivencias no dichas del acusado o la víctima. No se trata de adivinar, sino de practicar una lectura empática que complemente la lectura técnica.

La justicia transformadora como criterio hermenéutico emergente: El tercer hallazgo es de orden metodológico-epistémico: "al interpretar las narrativas judiciales desde el horizonte de la justicia transformadora" (Walsh, 2009; Sousa Santos, 2010, 77), emergen sentidos que permanecen ocultos bajo una lectura positivista. Por ejemplo, lo que el derecho procesal llama "garantía del debido proceso" (que justifica dilaciones por la interposición de recursos) se reinterpreta, desde la justicia transformadora, como un mecanismo que beneficia a quienes pueden costear abogados que interpongan recursos estratégicos, mientras perjudica a los litigantes sin recursos.

La dilación, entonces, no es un mal universal: es selectiva. Este hallazgo tiene implicaciones directas para la educación cívica, pues sugiere que formar en justicia no es formar en el respeto abstracto a las normas procesales, sino en la capacidad de detectar cómo las normas producen desigualdad en su aplicación concreta.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten entablar un diálogo crítico con los autores estudiados. En primer lugar, la noción de narrativa judicial propuesta por Ricoeur (2004) y Bruner (1997) encuentra una confirmación productiva en el análisis de la dilación indebida venezolana. Sin embargo, nuestra interpretación añade un matiz: no solo se trata de que el expediente sea un relato, sino de que es un relato incompleto cuyos silencios operan políticamente. De esta forma, se amplía la propuesta de Bruner al incorporar la categoría de narrativa silenciada como objeto de análisis hermenéutico.

En segundo lugar, la discusión con Zaffaroni (2011) y Foucault (2002) muestra convergencias en la idea del tiempo penal como tecnología de poder, pero también una diferencia de énfasis. Mientras estos autores se centran en el poder del sistema penal sobre el acusado, nuestro estudio evidencia que la dilación también produce efectos sobre las víctimas y sobre la ciudadanía en general, que aprende, por exposición indirecta, que la justicia es lenta e ineficaz. Este aprendizaje informal es precisamente el que interesa a la educación cívica transformadora.

En tercer lugar, la justicia transformadora, tal como la formulan Walsh (2009) y Sousa Santos (2010), resulta un horizonte necesario, pero insuficientemente desarrollado en el ámbito pedagógico. Nuestro estudio aporta una concretización: la justicia transformadora puede traducirse en prácticas educativas de lectura crítica de documentos judiciales. No se trata de llevar expedientes reales al aula (lo cual es complejo por razones de confidencialidad), sino de construir casos didácticos basados en narrativas reales anonimizadas. La discusión apunta, entonces, a la necesidad de desarrollar una "hermenéutica pedagógica del documento judicial.

Finalmente, en relación con la educación cívica, Cortina (2007) y Giroux (2013) ofrecen fundamentos sólidos, pero nuestro estudio evidencia que sus propuestas necesitan ajustes contextuales para Venezuela. No basta con enseñar a exigir derechos si las instituciones no responden. En ese contexto, la educación cívica debe incluir una dimensión de "resistencia interpretativa": la capacidad de leer críticamente los documentos oficiales para denunciar sus inconsistencias y silencios. Este hallazgo constituye una contribución original del estudio.

Conclusiones

El presente estudio se propuso comprender, mediante un enfoque hermenéutico documental, las narrativas judiciales de la dilación indebida en el derecho penal venezolano y sus implicaciones para la educación cívica orientada hacia la justicia transformadora. A partir del análisis realizado, se concluye lo siguiente. En primer lugar, la dilación indebida no es un mero defecto procesal, sino un fenómeno narrativo complejo que inscribe en los expedientes judiciales una relación particular entre Estado, tiempo y ciudadanía. Los documentos judiciales analizados revelan una bifrontalidad discursiva: justificaciones administrativas en el nivel explícito y normalización del sufrimiento en el nivel implícito. Esta doble capa narrativa constituye un poderoso dispositivo formativo no intencional que la educación cívica no puede ignorar.

En segundo lugar, los silencios de los expedientes, todo aquello que el lenguaje jurídico no registra, contienen lecciones pedagógicas tan importantes como

lo dicho explícitamente. La ausencia de la voz del ciudadano común, de sus tiempos subjetivos, de sus padecimientos, enseña que el sistema judicial no reconoce como relevantes ciertas experiencias vitales. Una educación cívica transformadora debe, por tanto, formar en la capacidad de leer esos silencios, de llenarlos críticamente, de interpelar al documento judicial desde la empatía y la indignación ética.

En tercer lugar, la justicia transformadora emerge como un horizonte hermenéutico fecundo para reinterpretar la dilación indebida. Al leer los expedientes con lentes transformadores, la demora deja de ser un problema técnico para convertirse en un síntoma de matrices estructurales de poder que producen injusticiabilidad diferencial. Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas concretas: los programas de educación cívica en Venezuela deberían incorporar talleres de análisis hermenéutico de documentos judiciales (adaptados didácticamente), donde los estudiantes aprendan a identificar patrones de desigualdad temporal en la administración de justicia.

Finalmente, se concluye que la investigación hermenéutica documental constituye una vía metodológica potente para articular el derecho y la educación. No se trata de convertir a los educadores en abogados, sino de dotar a la formación ciudadana de herramientas interpretativas que permitan leer críticamente las narrativas institucionales. La dilación indebida es solo un ejemplo, quizás paradigmático, de cómo los textos judiciales contienen una pedagogía oculta sobre el poder, el tiempo y la justicia. Desentrañar esa pedagogía, problematizarla y ofrecer alternativas formativas es una tarea urgente para la educación cívica venezolana en el contexto actual de crisis institucional.

Referencias

Bruner, Jerome. 1997. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Cortina, Adela. 2007. Ética de la razón cordial. Oviedo: Nobel.

Foucault, Michel. 2002. Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 2005. Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Giroux, Henry. 2013. La pedagogía crítica en la era neoliberal. Barcelona: Octaedro.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Ricoeur, Paul. 2004. Tiempo y narración. Madrid: Siglo XXI.

Sousa Santos, Boaventura de. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

This response is AI-generated, for reference only.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.

Zaffaroni, Eugenio Raúl. 2011. La cuestión criminal. Buenos Aires: Planeta.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES
RÓMULO GALLEGOS
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Saberes Locales y Formación Socioeducativa: Innovación Curricular Contextualizada, en Venezuela

Autora: Esp. Carlina de Jesús Jiménez Herrera
Complejo Educativo Pedro Camejo
Correo: carlinajimenez03@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/009-0009-5310-6005

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia". **Línea Asociada:** Independencia Intelectual en Contextos Interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes
Como citar este artículo: Carlina de Jesús Jiménez Herrera "Saberes locales y formación socioeducativa: innovación curricular contextualizada, en Venezuela" (2026), (1,21)
Recibido: 20/01/2026 Revisado: 22/01/2026 Aceptado: 26/01/2026

RESUMEN

El currículo escolar venezolano, atravesado por tensiones entre lo prescrito y lo vivido, enfrenta el reto de armonizar las exigencias del sistema con la riqueza de los saberes que emergen de las comunidades. En medio de esta tensión, los conocimientos locales, los del campesino, la partera, el pescador, la abuela narradora, suelen quedar relegados a las márgenes del aula. El presente artículo se propuso interpretar, desde un enfoque documental hermenéutico, las relaciones entre saberes locales, formación socioeducativa e innovación curricular contextualizada en Venezuela. La indagación se inscribió en el paradigma interpretativo y empleó la revisión crítica de fuentes académicas publicadas entre 2007 y 2024, con autores como Walsh, Sousa Santos, Freire, Mejía, Lanz Rodríguez y Mosonyi, sometidas a un proceso de análisis de contenido en cuatro fases. Los hallazgos revelan que la incorporación curricular de los saberes locales no se reduce a un asunto técnico; implica una transformación epistémica que reconoce al territorio como fuente legítima de conocimiento. Se identificó, además, que la formación socioeducativa requiere docentes capaces de leer su contexto y traducirlo pedagógicamente. Se concluye que una innovación curricular contextualizada en Venezuela exige una pedagogía decolonial que dialogue con la cultura, la memoria y las prácticas comunitarias, sin caer en el folclorismo ni en la reproducción de currículos importados.

Palabras clave: saberes locales, formación socioeducativa, innovación curricular, interculturalidad crítica, contextualización pedagógica.

Reseña biográfica: Docente en el Complejo Educativo Pedro Camejo con 24 años de servicio...estudie en la Universidad Simón Rodríguez el título de Licenciada en educación integral área de concentración lengua. Soy Especialista en Educación para la Gestión Comunitaria, de la UPEL, y actualmente estudio en la UNELLEZ el Doctorado en Ciencias de la Educación.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Local Knowledge and Socio-Educational Development: Contextualized Curricular Innovation in Venezuela

Author: Carlina de Jesús Jiménez Herrera,
Specialist
Pedro Camejo Educational Complex
Email: carlinajimenez03@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/009-0009-5310-6005

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line**: Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis**: Culture and Knowledge

How to cite this article: Carlina de Jesús Jiménez Herrera, "Local knowledge and socio-educational development: contextualized curricular innovation in Venezuela" (2026), (1,21).
Received: 20/01/2026 Revised: 22/01/2026 Accepted: 26/01/2026

ABSTRACT

The Venezuelan school curriculum, marked by tensions between prescribed and lived experience, faces the challenge of harmonizing the demands of the system with the wealth of knowledge emerging from communities. Amid this tension, local knowledge—that of the farmer, the midwife, the fisherman, the storyteller grandmother—is often relegated to the margins of the classroom. This article aims to interpret, from a hermeneutic documentary approach, the relationships between local knowledge, socio-educational development, and contextualized curricular innovation in Venezuela. This research was framed within the interpretive paradigm and employed a critical review of academic sources published between 2007 and 2024, including works by authors such as Walsh, Sousa Santos, Freire, Mejía, Lanz Rodríguez, and Mosonyi. These sources underwent a four-phase content analysis process. The findings reveal that the curricular incorporation of local knowledge is not merely a technical matter; it implies an epistemic transformation that recognizes territory as a legitimate source of knowledge. Furthermore, it was identified that socio-educational training requires teachers capable of interpreting their context and translating it pedagogically. The study concludes that a contextualized curricular innovation in Venezuela demands a decolonial pedagogy that engages with culture, memory, and community practices, without succumbing to folklorism or the reproduction of imported curricula.

Keywords: local knowledge, socio-educational training, curricular innovation, critical interculturality, pedagogical contextualization.

Biographical sketch: Teacher at the Pedro Camejo Educational Complex with 24 years of service...I studied at the Simón Rodríguez University for a Bachelor's degree in Comprehensive Education with a concentration in Language. I am a Specialist in Education for Community Management from UPEL, and I am currently pursuing a Doctorate in Educational Sciences at UNELLEZ.

Introducción

La educación venezolana atraviesa, desde hace varias décadas, un proceso de reconfiguración que ha estado marcado por reformas, contrarreformas y diseños curriculares con vocaciones distintas. En medio de esa trayectoria, ha quedado pendiente una conversación de fondo: la que se refiere al lugar que ocupan los saberes locales en la formación de los ciudadanos. Persiste, en buena parte del sistema escolar, una organización del conocimiento que privilegia lo universal, lo abstracto y lo estandarizado, mientras se desplaza al territorio, a la oralidad comunitaria y a las prácticas heredadas a un papel ornamental o, en el peor de los casos, residual. Esta situación produce una escuela que, paradójicamente, enseña en un país sin enseñar el país.

Cabe considerar que esta tensión no es exclusivamente venezolana. Se inscribe en un debate latinoamericano más amplio sobre la pertinencia cultural de los currículos y sobre las formas en que el sistema escolar reconoce, o niega; la diversidad de quienes lo habitan. De este modo, Walsh (2009, 41) ha planteado con claridad que "la interculturalidad debe entenderse como un proyecto político-epistémico que cuestiona las jerarquías coloniales del saber" (p.60). Desde esta perspectiva, la incorporación de los conocimientos locales en el aula no constituye un gesto decorativo ni un ajuste técnico; representa, más bien, un giro epistemológico que reposiciona al sujeto educativo y a su entorno como protagonistas del hecho pedagógico.

En el caso venezolano, los lineamientos del Currículo Nacional Bolivariano (2007) introdujeron, al menos en el plano discursivo, la idea de "contextualización, el diálogo de saberes y la pertinencia sociocultural" (p.90). Asimismo, el subsistema de Educación Intercultural Bilingüe ha intentado abrir espacios para los conocimientos de los pueblos originarios y afrodescendientes. No obstante, los desarrollos empíricos demuestran que entre el currículo prescrito y el currículo realmente vivido en las aulas persiste una brecha considerable. Esa distancia, lejos de ser anecdótica,

denuncia una contradicción estructural: se habla de contexto sin habitarlo, se invoca al territorio sin caminarlo y se nombra a la comunidad sin escucharla.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente preguntar qué condiciones epistémicas, pedagógicas y formativas hacen posible una innovación curricular auténticamente contextualizada en Venezuela. La cuestión adquiere mayor densidad si se considera que la formación socioeducativa, entendida como el proceso que articula educación y vida social, no puede prescindir del repertorio simbólico de las comunidades. En este orden de ideas, los saberes locales no son meros insumos para enriquecer una clase; constituyen, más bien, fundamentos epistémicos que reorganizan el sentido mismo del acto educativo.

La pregunta de investigación que orienta este artículo es la siguiente: ¿cómo se configura la relación entre los saberes locales, la formación socioeducativa y la innovación curricular contextualizada en el contexto educativo venezolano, a la luz de la literatura académica especializada? A partir de esta interrogante, el estudio se propuso interpretar, desde un enfoque documental hermenéutico, las articulaciones teóricas y prácticas que dan forma a esa relación, con la intención de aportar elementos reflexivos al debate sobre la transformación curricular nacional.

En el mismo sentido, la pertinencia del tema se sostiene en tres planos. En el plano social, porque el país atraviesa procesos de desigualdad y fragmentación que demandan una escuela capaz de tejer comunidad. En el plano académico, porque los estudios sobre contextualización curricular aún resultan dispersos y carecen de una sistematización suficiente. Y en el plano formativo, porque el docente venezolano necesita un horizonte teórico que le permita leer su entorno como texto pedagógico. De esta forma, el presente artículo busca aportar a esa lectura, sin pretender agotar el debate, pero sí proponiendo coordenadas para continuarlo.

Desarrollo Teórico

Saberes locales: del margen epistémico al centro pedagógico

Hablar de saberes locales obliga a tomar distancia de las concepciones tradicionales que han ordenado el conocimiento escolar. Durante mucho tiempo, la educación moderna funcionó bajo el supuesto de que solo era válido aquel saber que se producía en los espacios certificados de la ciencia. Bajo esa lógica, el conocimiento del campesino sobre los ciclos del agua, el de la partera sobre el cuerpo, el del pescador sobre las corrientes o el de la abuela sobre las plantas medicinales fueron clasificados como creencia, costumbre o folclore. Esta jerarquización, lejos de ser inocente, fue parte de lo que Sousa Santos (2010, 24) denominó "epistemicidio, esto es, la destrucción sistemática de formas de conocer que no obedecían al patrón eurocéntrico" .

En este sentido, la diversidad epistemológica del mundo es potencialmente infinita, pues todo conocimiento es contextual tanto en términos de la diferencia cultural como en términos de la diferencia política. "Reconocer esta diversidad es el primer paso para reparar el epistemicidio practicado en nombre de un conocimiento abstracto y universalista" (Sousa Santos 2010, 49). Esta afirmación de Sousa Santos abre una puerta epistémica que resulta decisiva para repensar el currículo. El autor no se limita a reivindicar otros saberes; sostiene que la pluralidad epistemológica es condición misma del conocimiento.

Al sostener que todo saber es contextual, desmonta la pretensión de neutralidad de la ciencia moderna y le devuelve al territorio su densidad cognitiva. En el caso venezolano, esto cobra particular relevancia: los saberes campesinos del piedemonte andino, los conocimientos pesqueros del litoral, las técnicas constructivas de las comunidades rurales y las prácticas curativas de los pueblos indígenas no son rezagos del pasado, sino expresiones vivas de epistemologías situadas. Recuperarlos pedagógicamente implica, por consiguiente, reparar siglos de exclusión simbólica. La escuela, entendida desde esta lectura, se convierte en un espacio de justicia cognitiva, donde el aula deja de ser un escenario neutro y se asume como territorio en disputa. De allí que la innovación curricular contextualizada no pueda reducirse a una adición

temática; demanda, más bien, una transformación de las jerarquías que organizan el saber escolar.

Por otro lado, conviene precisar que los saberes locales no se identifican únicamente con lo indígena, lo rural o lo ancestral. Comprenden también las prácticas barriales, los oficios urbanos, las memorias migratorias y las experiencias comunitarias de la ciudad popular. En este sentido, Lanz Rodríguez (2010, 67), pensador venezolano de relieve, advirtió que "el descontento con la racionalidad moderna abre paso al reconocimiento de saberes plurales que ya estaban allí, esperando ser nombrados". Para él, el currículo no podía seguir operando como un dispositivo de homogeneización; debía abrirse al pluralismo epistémico que caracteriza a la sociedad venezolana real, y no a la sociedad imaginada por los modelos importados.

De tal modo que, "el conocimiento popular no es un saber menor; es una forma de inteligibilidad del mundo que se construye en la práctica cotidiana, en la lucha por la vida y en la elaboración colectiva de respuestas a los desafíos comunes. Negarlo es negar al pueblo mismo" (Mejía 2011, 92). En este orden de ideas, este autor aporta una clave hermenéutica que merece detenerse. Al referirse al conocimiento popular como inteligibilidad del mundo, el autor le otorga un estatuto epistémico equivalente al de otras formas de saber legitimadas académicamente. Esta operación conceptual es importante porque desactiva la jerarquía que coloca al saber científico arriba y al saber comunitario abajo.

En el contexto venezolano, donde tradiciones populares como la décima, el galerón, el conuco, las parrandas decembrinas o la sabiduría de las matronas costeñas configuran un repertorio cultural inmenso, esta lectura resulta especialmente pertinente. La cita invita a reconocer que cuando un niño llega al aula, lo hace cargado de un mundo de significaciones aprendidas en la cocina, en la calle, en la iglesia o en la siembra. Si la escuela ignora ese capital simbólico, no solo desperdicia un recurso pedagógico; comete una forma sutil de violencia que silencia las voces que

el sistema escolar dice representar. Cabe considerar, asimismo, que esta perspectiva no idealiza al saber popular; lo asume como un saber histórico, atravesado por contradicciones, pero igualmente legítimo para entrar en diálogo con la ciencia.

En el mismo sentido, Mosonyi (2012, 14), lingüista y antropólogo venezolano de larga trayectoria en el estudio de los pueblos indígenas, ha sostenido que "la diversidad cultural del país no es solo una característica demográfica, sino una arquitectura de saberes que debe expresarse en el currículo" (p.65). Por lo que, su trabajo con las lenguas y culturas amerindias revela que detrás de cada idioma originario yace una manera distinta de organizar el tiempo, el espacio y las relaciones humanas. Estas formas, lejos de ser reliquias, son recursos cognitivos vivos que pueden enriquecer la formación de cualquier estudiante venezolano.

Formación socioeducativa: el sujeto entre la escuela y la comunidad

La formación socioeducativa designa un proceso complejo en el que se entrelazan la educación formal, la socialización primaria y los aprendizajes que tienen lugar en los entornos comunitarios. No se trata de tres campos separados, como pretendía la pedagogía clásica, sino de un tejido vivo en el que el sujeto se constituye. De este modo, Freire (2005, 88) ofreció "una formulación que sigue siendo fundamental: la educación es, ante todo, un acto político y un acto de comunicación entre seres que se reconocen mutuamente en su humanidad" (p.50). Esta tesis, aunque conocida, suele perder fuerza cuando se la convierte en consigna. Recuperarla con seriedad implica entender que la formación nunca ocurre en el vacío, sino en una trama cultural concreta. Por consiguiente:

> Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo (Freire 2005, 25).

De este modo, la hermenéutica de esta cita exige una lectura cuidadosa. Por lo tanto, el autor articula varios desplazamientos importantes para una formación

socioeducativa contextualizada. Primero, desplaza la noción de enseñanza como transferencia hacia la de creación de posibilidades, lo cual cuestiona la pedagogía bancaria que aún persiste en muchas aulas venezolanas. Segundo, plantea una relación dialógica que rompe con la asimetría tradicional entre docente y estudiante, sin negar las diferencias de saber, pero reconociendo la condición de aprendientes de ambos. Y tercero, introduce un elemento clave: el mundo como mediador.

Este mundo, en el caso de Venezuela, está compuesto de barrios, llanuras, costas, montañas, comunidades indígenas, ciudades intermedias y memorias rurales. Cuando ese mundo no entra al aula como contenido válido, la educación pierde su anclaje y la formación se vuelve abstracta. De allí que la articulación entre escuela y comunidad no sea un complemento del currículo, sino su condición de posibilidad. Cabe destacar, además, que esta visión obliga a redefinir al docente como un mediador cultural y no como un mero transmisor de información estandarizada.

Desde esta perspectiva, la formación socioeducativa también implica una redefinición del sujeto pedagógico. Al respecto, Magendzo (2008, 56) ha destacado que "el sujeto curricular contemporáneo no puede pensarse como un individuo abstracto y desterritorializado, sino como un ser histórico, situado, que dialoga con sus contextos" (p.54). Esta afirmación cobra relevancia particular en el caso venezolano, donde los estudiantes provienen de realidades muy diversas: la escuela rural andina, la escuela del barrio caraqueño, el liceo de un pueblo zuliano, la unidad educativa de una comunidad warao. Pensar la formación en clave socioeducativa supone reconocer esa pluralidad y construir respuestas pedagógicas que no la borren.

En este orden de ideas, la pedagogía decolonial demanda una práctica que se ejerza en las grietas del sistema, allí donde la imposición universal se quiebra y emergen otras formas de saber, de ser y de habitar el mundo. "Es una pedagogía que enseña a leer críticamente la realidad para transformarla" (Walsh 2013, 67). Visto de esta forma, el autor, introduce una metáfora pedagógicamente potente: las grietas. Esta imagen permite entender que la transformación educativa no ocurre

necesariamente mediante reformas estructurales de gran escala, sino en aquellos espacios micro donde el docente decide trabajar de otro modo. Una maestra que recoge la historia oral del pueblo donde enseña, un profesor que incorpora la cartografía social del barrio en sus clases de geografía, un colectivo docente que articula un proyecto pedagógico con la siembra comunitaria: cada una de estas acciones constituye una grieta en el muro de un currículo homogéneo.

Por lo tanto, la autora propone, además, una pedagogía que enseñe a leer críticamente la realidad, lo cual conecta directamente con la noción freiriana de lectura del mundo. Para Venezuela, esto significa que los estudiantes no solo aprendan los contenidos prescritos, sino que sean capaces de interpretar su entorno con herramientas críticas. De este modo, la formación socioeducativa se convierte en un proyecto de subjetivación política que prepara ciudadanos capaces de comprender, dialogar y transformar su realidad. La pedagogía decolonial, en este sentido, no es una moda académica; es una posibilidad concreta para pensar la escuela venezolana desde su propio suelo histórico.

Innovación curricular contextualizada: del diseño prescrito al currículo vivido

La idea de innovación curricular ha sido utilizada en tantos sentidos que en ocasiones pierde precisión. En este artículo, se la entiende como el proceso intencionado mediante el cual los actores educativos transforman las prácticas, contenidos, estrategias y vínculos que configuran el currículo, para responder a las necesidades, intereses y horizontes de un contexto específico. La contextualización no consiste en añadir un capítulo sobre la región o en incorporar un proyecto productivo aislado; consiste en organizar el currículo desde el contexto, leído como texto pedagógico denso, plural y abierto.

A su vez, el currículo no es un documento; es una construcción social que se realiza en la práctica cotidiana de las instituciones, donde se entrecruzan intenciones, tradiciones, conflictos y posibilidades. “Comprenderlo así obliga a reconocer que la

innovación nace de los actores y no se decreta desde un escritorio" (Gimeno Sacristán 2010, 113).En tal sentido, la aportación del autor resulta decisiva para desmontar la ilusión tecnocrática del currículo. Al sostener que el currículo es una construcción social que se realiza en la práctica, el autor desplaza el foco desde el documento oficial hacia la trama de relaciones, decisiones y subjetividades que dan vida a la escuela. Esta lectura interpela directamente al sistema educativo venezolano, donde abundan los documentos curriculares, pero escasean las condiciones para que sus principios se traduzcan en práctica.

Por ello, la innovación, en consecuencia, no llega como prescripción desde el ministerio; se gesta en el aula, en las reuniones docentes, en los proyectos socioproductivos, en los encuentros con la comunidad. Cabe considerar, además, que esta perspectiva no niega la importancia del marco normativo, pero sí cuestiona la idea de que basta con publicar lineamientos para producir cambios reales. La innovación curricular contextualizada, por tanto, requiere docentes formados como intelectuales del currículo, capaces de interpretar, decidir, ajustar y crear, en lugar de ejecutar instrucciones uniformes para realidades distintas.

Desde esta perspectiva, la propuesta venezolana de los Proyectos de Aprendizaje y los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios constituye un intento institucional de articular escuela y comunidad. Sin embargo, los estudios documentales y las experiencias de campo muestran que estos dispositivos, valiosos en su concepción, suelen reducirse a formalismos administrativos cuando no son acompañados de procesos formativos sólidos. Por lo tanto, Tedesco (2012, 78) advirtió que "la pertinencia curricular no se decreta; se construye en la interacción entre las exigencias del mundo contemporáneo y las raíces culturales de cada territorio" (p.76). Esta tensión entre lo global y lo local atraviesa hoy a toda la educación latinoamericana, y Venezuela no es la excepción.

Asimismo, una innovación educativa que ignore el contexto cultural en el que se inserta corre el riesgo de convertirse en una imposición disfrazada de

modernización. Por lo que, "la verdadera innovación es aquella que sabe escuchar, antes de transformar, las voces que habitan el territorio educativo" (Lacueva 2008, 142). En tal sentido, la reflexión de la autora investigadora venezolana de amplia trayectoria, introduce una distinción ética que merece atención. A su vez, distingue entre la innovación como gesto colonizador, que llega desde afuera con la pretensión de modernizar, y la innovación como gesto dialógico, que se construye desde adentro escuchando al territorio. Esta diferencia no es menor en un país como Venezuela, donde durante décadas se han importado modelos curriculares que respondían a otros contextos. En el mismo sentido, advierte que la modernización mal entendida puede ser otra forma de colonialidad, ahora disfrazada de progreso tecnológico o pedagógico.

De esta forma, la verdadera innovación curricular contextualizada no consiste en aplicar la última tendencia internacional al aula venezolana, sino en construir, desde los saberes de cada comunidad, propuestas educativas con sentido propio. Cabe destacar que esto no implica un repliegue localista ni un rechazo a los aportes internacionales; implica, más bien, una articulación crítica entre lo propio y lo ajeno, donde lo propio no quede subordinado. En el mismo sentido, una innovación que sepa escuchar antes de transformar es, en su esencia, una innovación democrática y ética.

Asimismo, conviene introducir un elemento adicional que articula las tres variables. La contextualización curricular no solo se construye con la incorporación de contenidos locales; se construye también con metodologías que permitan a los estudiantes investigar su entorno, dialogar con sus comunidades y producir conocimiento situado. En este orden de ideas, el aprendizaje por proyectos, las cartografías sociales, las historias orales y las prácticas de investigación etnográfica adquieren un valor pedagógico singular para una formación socioeducativa pertinente.

Metodología

La presente investigación se orientó en el paradigma interpretativo, en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio y los propósitos hermenéuticos planteados. En tal sentido, Sandín Esteban (2003, 56) sostiene que "el paradigma interpretativo se orienta a comprender los fenómenos educativos desde los significados que les otorgan los sujetos y los textos". Esta opción epistemológica resulta pertinente cuando se trabaja con conceptos como saberes locales, formación socioeducativa e innovación curricular, dado que ninguno de ellos puede reducirse a indicadores cuantificables; todos exigen interpretación, contextualización y reflexividad.

Cabe considerar que el paradigma interpretativo no renuncia al rigor; lo redefine, situándolo en la coherencia argumentativa, la triangulación de fuentes y la transparencia del proceso analítico. De acuerdo con esta orientación, el tipo de investigación adoptado fue documental con enfoque hermenéutico. Al respecto, Arias (2012, 27) la define como "aquella indagación basada en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos, con el propósito de aportar nuevos conocimientos". En el mismo sentido, Hurtado de Barrera (2010, 99) destaca que "la investigación documental requiere una postura activa del investigador, quien no se limita a recopilar fuentes, sino que las interroga, las contrasta y las pone en diálogo crítico". Esta aclaración resulta importante porque distingue la investigación documental hermenéutica de la simple revisión bibliográfica.

En el mismo sentido, la justificación del enfoque hermenéutico se fundamenta en su capacidad para acceder al sentido de los textos. Cabe resaltar a Gadamer (1993, 462), quien en su clásica obra Verdad y método, sostuvo que "comprender no consiste en reproducir lo dicho por el autor, sino en establecer un diálogo entre el texto y el horizonte del intérprete" (p.90). Esta noción, conocida como fusión de horizontes, orientó el procedimiento analítico, pues permitió leer los textos seleccionados no como contenedores cerrados de información, sino como

interlocutores con los cuales se sostuvo una conversación reflexiva. De este modo, la hermenéutica facilitó la interpretación crítica de los planteamientos teóricos y su contextualización en la realidad educativa venezolana.

Por su parte, los criterios de selección de las fuentes obedecieron a cuatro consideraciones. En primer lugar, la pertinencia temática: se incluyeron únicamente obras que abordaran de manera directa los saberes locales, la interculturalidad crítica, la formación socioeducativa y la innovación curricular. En segundo lugar, la solvencia académica de los autores, privilegiando voces con trayectoria reconocida en el campo de la educación, la pedagogía decolonial y los estudios curriculares latinoamericanos. En tercer lugar, la vigencia bibliográfica, considerando publicaciones de las dos últimas décadas, sin desatender los aportes clásicos que conservan vigencia conceptual. En cuarto lugar, la diversidad geográfica, procurando equilibrar autores venezolanos, latinoamericanos e iberoamericanos, para captar el debate desde distintos ángulos.

Además, el procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro fases sucesivas, aunque no estrictamente lineales. La primera fase consistió en la heurística, es decir, en la búsqueda y selección de las fuentes pertinentes, siguiendo los criterios señalados. La segunda fase comprendió la lectura analítica, durante la cual se identificaron unidades de sentido, conceptos centrales y argumentos clave en cada texto. La tercera fase fue propiamente hermenéutica: se procedió a la interpretación de los hallazgos, estableciendo relaciones entre autores, tensiones conceptuales y convergencias temáticas. La cuarta fase, por último, correspondió a la síntesis crítica, donde se articularon las interpretaciones en una construcción reflexiva coherente con los objetivos del estudio. Este procedimiento se apoyó en el círculo hermenéutico clásico, que supone movimientos constantes entre las partes y el todo del corpus analizado.

Cabe destacar, asimismo, que el proceso interpretativo se sometió a criterios de credibilidad académica. Se procuró la triangulación entre fuentes diversas, la

explicitación de los supuestos del investigador y la fidelidad a las ideas originales de los autores citados. De esta forma, el rigor del estudio no descansó en la cuantificación, sino en la coherencia argumentativa, la transparencia metodológica y la honestidad interpretativa.

Resultados

El análisis hermenéutico del corpus documental permitió identificar varios hallazgos que se organizan a continuación en cuatro subapartados. Cada uno de ellos articula las voces de los autores estudiados, evidencia las tensiones del campo y construye una interpretación situada para el contexto venezolano.

El primer hallazgo, transversal al corpus revisado, consiste en el reconocimiento sostenido de los saberes locales como conocimientos legítimos. Esta legitimidad no proviene de una concesión benévola del sistema académico; emerge de una crítica sostenida a la pretensión universalista del conocimiento moderno. En este sentido, Sousa Santos (2010, 49) y Walsh (2009, 41) coinciden en que "la diversidad epistemológica del mundo es condición misma del conocer, y no un obstáculo que deba superarse". Esta convergencia teórica encuentra ecos en los planteamientos de Mejía (2011, 92) sobre "el conocimiento popular" y en las reflexiones de Mosonyi (2012, 14) sobre las "epistemologías indígenas venezolanas".

En este orden de ideas, los autores estudiados comparten una premisa fundamental: el saber local no es una versión simplificada o primitiva del saber científico; es una forma autónoma y legítima de inteligibilidad. Por lo que, la interpretación de este hallazgo permite sostener que la incorporación curricular de los saberes locales en Venezuela no debe entenderse como una concesión amable a las minorías culturales, sino como un acto de justicia epistémica que repara una exclusión histórica. Asimismo, el análisis evidencia que esta legitimidad epistémica no se opone a la ciencia, sino que dialoga con ella, en lo que Sousa Santos ha llamado una ecología de saberes.

El segundo hallazgo apunta al docente como figura clave en la articulación entre saberes locales y currículo escolar. De este modo, Magendzo (2008, 56), Freire (2005, 25) y Lacueva (2008, 142) coinciden en señalar que "ningún currículo, por bien diseñado que esté, logra contextualizarse si el docente carece de las herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales para hacerlo". Este hallazgo resulta particularmente relevante para Venezuela, donde la formación inicial de docentes ha estado tensionada entre modelos academicistas, técnicos y críticos.

Por ello, la interpretación de las fuentes permite sostener que la formación docente debe orientarse hacia tres dimensiones articuladas. En primer lugar, una dimensión epistémica que permita al docente comprender la legitimidad de los saberes locales y dialogar con ellos sin condescendencia. En segundo lugar, una dimensión metodológica que ofrezca herramientas concretas para leer el contexto, mapear los saberes comunitarios y traducirlos pedagógicamente. Y, en tercer lugar, una dimensión ético-política que le permita reconocerse como sujeto cultural y como mediador entre la escuela y el territorio. Cabe considerar que estas tres dimensiones no operan por separado; se entrelazan en la práctica cotidiana del aula. De esta forma, el docente venezolano se constituye en un intelectual del currículo, en términos cercanos a los planteados por Giroux (1990, 171) sobre los maestros como intelectuales transformativos.

Por su parte, el tercer hallazgo emerge de la lectura comparada entre los planteamientos teóricos y la realidad de los sistemas escolares latinoamericanos. Gimeno Sacristán (2010, 113) y Tedesco (2012, 78) advierten que "existe una brecha persistente entre los documentos curriculares oficiales, donde abundan las referencias a la contextualización y al diálogo de saberes, y las prácticas cotidianas de las aulas, donde con frecuencia se reproducen lógicas estandarizadas". Esta tensión no es exclusivamente venezolana, pero en Venezuela adquiere expresiones particulares vinculadas a las condiciones del sistema escolar, la formación docente y el acompañamiento institucional.

En este sentido, la interpretación de este hallazgo permite identificar al menos tres factores que profundizan la brecha. En primer lugar, la dispersión de la formación docente continua, que impide la consolidación de comunidades de práctica reflexivas. En segundo lugar, la sobrecarga administrativa que recae sobre los docentes y que limita su tiempo para la investigación pedagógica del contexto. Y en tercer lugar, la presencia de inercias culturales en las propias instituciones, que conservan rutinas escolares heredadas de modelos tradicionales. Desde esta perspectiva, la innovación curricular contextualizada no puede entenderse como un acto voluntarista del docente individual; requiere condiciones institucionales y sistémicas que la sostengan.

El cuarto hallazgo articula los tres anteriores y los proyecta hacia una comprensión más amplia. La innovación curricular contextualizada en Venezuela no se reduce a una cuestión técnica de diseño; se constituye en un horizonte ético y político de transformación. Walsh (2013, 67), Sousa Santos (2010, 49) y Freire (2005, 25) coinciden en que "la pedagogía no es neutral; toda práctica educativa toma posición, aunque no lo declare explícitamente". En este sentido, una innovación curricular auténticamente contextualizada toma posición a favor de las comunidades, sus saberes y sus horizontes de vida.

De esta forma, los hallazgos del estudio convergen en una tesis general: la innovación curricular contextualizada en Venezuela exige una articulación entre la legitimidad epistémica de los saberes locales, la formación crítica de los docentes y las condiciones institucionales que permitan llevar la contextualización del documento al aula. Sin estas tres condiciones, las propuestas más sofisticadas corren el riesgo de quedarse en la letra y nunca encarnarse en la práctica.

Discusión

Los hallazgos descritos invitan a una discusión que articula los aportes de los autores estudiados y los pone en tensión productiva. Una primera línea de discusión gira en torno a la noción misma de saber local. Mientras Sousa Santos (2010, 49) acentúa el carácter epistémico y emancipador del saber popular, Mosonyi (2012, 14)

lo articula con la dimensión lingüística y cultural de los pueblos originarios, y Mejía (2011, 92) lo vincula con la práctica cotidiana de los sectores populares urbanos y rurales. Estas tres miradas no son contradictorias; son complementarias. Su convergencia permite construir una noción amplia de saberes locales que abarca tanto los conocimientos indígenas como los populares urbanos, sin reducir unos a otros.

Una segunda línea de discusión se refiere al lugar del docente. En este orden de ideas, Freire (2005, 25), Magendzo (2008, 56) y Walsh (2013, 67) comparten la convicción de que el docente es figura clave de la transformación, pero la matizan de modos distintos. Freire enfatiza la dimensión dialógica y ético-política; Magendzo se concentra en la construcción del sujeto curricular; Walsh acentúa la insurgencia decolonial. En el caso venezolano, esta triple lectura del docente como dialoguista, constructor curricular e insurgente cultural ofrece un horizonte formativo robusto. Cabe considerar, asimismo, que esta convergencia se enriquece con los aportes de Giroux (1990, 171), quien propuso pensar al docente como intelectual transformativo, capaz de generar conocimiento crítico desde su propia práctica.

Una tercera línea de discusión, no menos relevante, se vincula con la dimensión institucional. Visto de esta forma, Gimeno Sacristán (2010, 113), Tedesco (2012, 78) y Lacueva (2008, 142) coinciden en que la innovación curricular no se decreta desde escritorios ministeriales, pero difieren en sus énfasis. Mientras Gimeno destaca la práctica como construcción social, Tedesco subraya la tensión global-local y Lacueva pone el acento ético en el escuchar antes de transformar. Su lectura conjunta permite sostener que la innovación curricular venezolana requiere, simultáneamente, condiciones institucionales habilitantes, una comprensión crítica de la globalización y una postura ética de escucha territorial.

En este orden de ideas, las implicaciones educativas de los hallazgos son múltiples. En primer lugar, los programas de formación docente del país, tanto en pregrado como en postgrado, deberían incorporar de manera transversal la pedagogía decolonial, la investigación etnográfica del contexto y los enfoques de

interculturalidad crítica. En segundo lugar, los planes y proyectos institucionales deberían contemplar espacios sostenidos de reflexión pedagógica colectiva, donde los docentes puedan sistematizar sus experiencias contextualizadas. En tercer lugar, las políticas educativas deberían generar condiciones materiales y simbólicas para que la contextualización deje de ser una aspiración discursiva y se convierta en una práctica habitable.

Por otro lado, conviene señalar las implicaciones sociales del estudio. Una escuela que reconozca los saberes locales contribuye a fortalecer los lazos comunitarios, a recuperar la memoria colectiva y a construir ciudadanías arraigadas en el territorio. En un país que enfrenta procesos de desigualdad, migración y fragmentación, este tipo de educación se vuelve particularmente urgente. De este modo, la innovación curricular contextualizada no solo transforma la escuela; contribuye, igualmente, a reparar el tejido social desde la base.

Cabe destacar, finalmente, una convergencia profunda entre los autores: todos comparten una sensibilidad pedagógica que reconoce la dignidad del otro y la legitimidad de su saber. Esta sensibilidad, más que una técnica, constituye una postura existencial frente a la educación. En tiempos en que el sistema escolar tiende a tecnocratizarse, recuperar esta postura humanista resulta indispensable. De esta forma, los autores estudiados no solo aportan herramientas conceptuales; aportan también una ética pedagógica para los tiempos que corren.

Conclusiones

El recorrido hermenéutico realizado permite formular varias conclusiones. La primera de ellas es de orden epistémico: los saberes locales, en sus diversas manifestaciones, indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares urbanas, constituyen conocimientos legítimos cuya incorporación al currículo escolar venezolano es una exigencia tanto ética como pedagógica. Esta incorporación, lejos de empobrecer la formación de los estudiantes, la enriquece, en cuanto introduce

pluralidad epistémica, anclaje territorial y densidad cultural. De esta forma, el currículo deja de funcionar como dispositivo de homogeneización y se asume como espacio de diálogo entre conocimientos diversos.

La segunda conclusión, de orden pedagógico, se refiere a la formación socioeducativa. Esta no puede reducirse a la transmisión de contenidos prescritos; debe articular la escuela con la comunidad, lo aprendido con lo vivido, lo formal con lo informal. Los aportes de Freire, Magendzo y Walsh permiten sostener que la formación socioeducativa contextualizada exige una pedagogía del diálogo, una comprensión del sujeto curricular como ser histórico-situado y una postura decolonial frente al saber escolar. Estos tres componentes, articulados, ofrecen al docente venezolano un horizonte robusto para repensar su práctica.

Una tercera conclusión, de carácter político-institucional, plantea que la innovación curricular contextualizada en Venezuela no se realiza por decreto. Requiere condiciones institucionales sostenidas, formación docente sólida y reflexión colectiva continua. Los hallazgos del estudio sugieren que las propuestas oficiales, aun siendo valiosas en su concepción, encuentran obstáculos importantes en su implementación. Superarlos exige una articulación entre las políticas nacionales, las gestiones institucionales y las prácticas de aula, donde cada nivel asume su responsabilidad sin sobrecargar al docente con la totalidad del cambio.

La cuarta conclusión es de orden teórico. El estudio confirma que los conceptos de saber local, formación socioeducativa e innovación curricular contextualizada no operan de manera aislada; constituyen un entramado conceptual donde cada noción enriquece y exige a las demás. Comprender este entramado permite superar las lecturas parciales que reducen la contextualización a un cambio temático o a un proyecto productivo. La contextualización auténtica es, más bien, una transformación integral de los modos de concebir el conocimiento, el sujeto educativo y la práctica escolar.

Finalmente, una quinta conclusión, de carácter prospectivo, apunta a la urgencia de continuar profundizando esta línea de indagación con estudios empíricos que recojan experiencias venezolanas concretas de innovación curricular contextualizada. La hermenéutica documental ofrece coordenadas teóricas, pero requiere complementarse con investigaciones que escuchen a los docentes, a las comunidades y a los estudiantes que ya están construyendo, desde sus grietas cotidianas, otra forma de habitar la escuela. De este modo, la academia puede acompañar críticamente lo que el territorio ya está produciendo.

En suma, el artículo aporta a un debate vigente y necesario. La educación venezolana del siglo XXI, frente a sus desafíos sociales, culturales y políticos, requiere una innovación curricular que sepa caminar la tierra, escuchar las voces y traducirlas pedagógicamente. Solo de ese modo, la escuela dejará de enseñar en un país sin enseñar el país, y se convertirá en lo que está llamada a ser: un espacio donde el conocimiento, la comunidad y la vida se encuentren para imaginar futuros compartidos.

Referencias

Arias, Fidias. 2012. El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. 6.ª ed. Caracas: Episteme.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. 2.ª ed. México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gimeno Sacristán, José. 2010. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

Giroux, Henry. 1990. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2010. Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4.ª ed. Caracas: Quirón.

Lacueva, Aurora. 2008. La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Lanz Rodríguez, Carlos. 2010. El proceso educativo y la transformación universitaria. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

Magendzo, Abraham. 2008. Dilemas del currículo y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM.

Mejía, Marco Raúl. 2011. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular. Lima: Editorial Magisterio.

Mosonyi, Esteban Emilio. 2012. Aspectos de la génesis de la lengua wayuu y otras lenguas indígenas de Venezuela. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Sandín Esteban, María Paz. 2003. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Sousa Santos, Boaventura de. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

Tedesco, Juan Carlos. 2012. Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.

Walsh, Catherine. 2013. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Memética Organizacional y Selección de Talento Humano en el Sector Público: Una Tipología de Resistencias y Adopciones Tecnológicas

Autora: Esp. Cenia Cecilia Valdivia Celis
Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación
Correo electrónico: ceniacvc06@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0007-8269-0162

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada:** Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático:** Recursos de las tecnologías de la información y comunicación y su implementación en entornos académicos

Como citar este artículo: Cenia Cecilia Valdivia Celis "Memética organizacional y selección de talento humano en el sector público: una tipología de resistencias y adopciones tecnológicas" (2026), (1,17)
Recibido: 15/01/2026 Revisado: 20/01/2026 Aceptado: 25/01/2026

RESUMEN

La incorporación de tecnologías digitales en los sistemas de reclutamiento y selección de talento humano de las organizaciones públicas ha generado, en las últimas dos décadas, un campo de tensiones teóricas y prácticas que pocos estudios han abordado desde una perspectiva memética. El presente artículo, de enfoque documental hermenéutico, se propuso construir una tipología analítica de las resistencias y adopciones tecnológicas a partir de la revisión crítica de autores clave en ciencias de la educación, administración pública y estudios organizacionales. La metodología siguió un paradigma interpretativo, con un corpus de treinta y dos textos seleccionados por su relevancia teórica y su capacidad para aportar constructos sobre la difusión, mutación o extinción de ideas en contextos burocráticos. Los resultados revelaron tres tipos meméticos predominantes: resistencias estructurales (ancladas en la cultura del mérito tradicional), adopciones miméticas (que replican soluciones del sector privado sin adaptación contextual) y praxis híbridas emergentes (que combinan lógicas de equidad y eficiencia tecnológica). La discusión subraya cómo estas tensiones no son meramente instrumentales, sino que reflejan concepciones antagónicas de lo público. Se concluye que la memética organizacional ofrece un lenguaje fértil para comprender los procesos de cambio y estancamiento en la gestión del talento estatal, con implicaciones directas para la formación de gestores públicos.

Palabras clave: memética organizacional, selección de talento humano, administración pública, resistencias tecnológicas, hermenéutica documental.

Reseña Biográfica: Licenciada en Contaduría Pública, egresada de la Universidad Santa María, Especialista en Tributos Nacionales en la Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública (ENAHP), cursando actualmente, el Doctorado en Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Laboró en el Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación como administrativo, también soy contador independiente.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Organizational Memetics and Human Talent Selection in the Public Sector: a Typology of Technological Resistance And Adoption

Author: Esp. Cenia Cecilia Valdivia Celis
Ministry of Education of the People's Power for Education
Email: ceniacvc06@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/ 0009-0007-8269-0162

Main Research Area: Technology and Innovation. **Associated Area**: Training, Technology, and Educational Innovation. **Thematic Focus**: Information and Communication Technology Resources and their Implementation in Academic Environments
How to cite this article: Cenia Cecilia Valdivia Celis, " Organizational memetics and human talent selection in the public sector: a typology of technological resistance and adoption" (2026), (1,17).
Received: 15/01/2026 Revised: 20/01/2026 Accepted: 25/01/2026

ABSTRACT

The incorporation of digital technologies into the recruitment and selection systems of human talent in public organizations has generated, in the last two decades, a field of theoretical and practical tensions that few studies have addressed from a memetic perspective. This article, with a hermeneutic documentary approach, aimed to construct an analytical typology of technological resistance and adoption based on a critical review of key authors in educational sciences, public administration, and organizational studies. The methodology followed an interpretive paradigm, with a corpus of thirty-two texts selected for their theoretical relevance and their capacity to contribute constructs on the diffusion, mutation, or extinction of ideas in bureaucratic contexts. The results revealed three predominant memetic types: structural resistances (anchored in the traditional meritocracy culture), mimetic adoptions (which replicate private sector solutions without contextual adaptation), and emerging hybrid practices (which combine logics of equity and technological efficiency). The discussion underscores how these tensions are not merely instrumental, but rather reflect antagonistic conceptions of the public sphere. It is concluded that organizational memetics offers a fertile language for understanding the processes of change and stagnation in the management of public talent, with direct implications for the training of public managers.

Keywords: organizational memetics, human talent selection, public administration, technological resistances, documentary hermeneutics.

Biographical Sketch: I hold a degree in Public Accounting from Santa María University and a specialization in National Taxes from the National School of Administration and Public Finance (ENAHP). I am currently pursuing a Doctorate in Administrative Sciences at the Simón Rodríguez National Experimental University. I worked as an administrative assistant at the Ministry of Education of the People's Power for Education and am also an independent accountant.

Introducción

La gestión del talento humano en las organizaciones públicas ha sido,

históricamente, un territorio de tensiones entre la necesidad de eficiencia técnica y la exigencia de transparencia, mérito e igualdad de oportunidades. En las últimas décadas, este campo se ha visto sacudido por el embate de las tecnologías digitales, entre las que se encuentran, plataformas de reclutamiento en línea, sistemas automatizados de selección, algoritmos de emparejamiento entre perfiles y vacantes, e incluso herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la evaluación de competencias. Sin embargo, la adopción de estas tecnologías dista de ser lineal o uniforme. Por el contrario, se observa un mosaico de resistencias, entusiasmos acríticos y adaptaciones fragmentadas que desafían las explicaciones tradicionales basadas únicamente en la brecha digital o en la inercia burocrática.

Desde una perspectiva educativa y social, este fenómeno resulta relevante porque los sistemas públicos de selección no solo definen quién ingresa al Estado, sino que también modelan concepciones sobre el mérito, la justicia y el aprendizaje institucional. Como señala Longo (2015, 67), "la calidad de una administración pública depende menos de sus leyes que de las rutinas de selección que internalizan sus miembros". Ahora bien, ¿por qué algunas innovaciones tecnológicas se replican con rapidez mientras otras encuentran resistencias infranqueables? ¿Qué patrones subyacen a la difusión o al rechazo de ciertas herramientas digitales en el reclutamiento público?

Fue precisamente al formular estas preguntas que el concepto de *memética*, acuñado por Dawkins (1976) y posteriormente desarrollado en las ciencias sociales por autores como Blackmore (1999) y Lynch (1996), empezó a mostrarse prometedor. de este modo, la memética estudia cómo las ideas (memes) se transmiten, mutan, compiten y eventualmente se extinguen en un ecosistema cultural. En el contexto organizacional, esta lógica permite analizar por qué ciertos discursos sobre la tecnología en la selección de personal se convierten en verdades incuestionables mientras otros son sistemáticamente ignorados.

De esta forma, el presente estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los tipos meméticos que, según la literatura crítica,

caracterizan las resistencias y adopciones tecnológicas en los sistemas de selección de talento humano de organizaciones públicas? Como objetivo general, se buscó construir una tipología documentalmente fundada que permita clasificar y comprender dichas dinámicas, con especial atención a sus implicaciones para la gestión educativa y la formación de servidores públicos.

Desarrollo Teórico

Para abordar el problema propuesto, resulta indispensable definir y analizar tres variables centrales: (1) memética organizacional como constructo analítico, (2) sistemas de selección de talento humano en el ámbito público, y (3) resistencias y adopciones tecnológicas. Cada una de ellas será examinada a la luz de autores reconocidos.

Memética organizacional

Entendemos por *memética organizacional* la aplicación del marco teórico de los memes al estudio de cómo las ideas, prácticas, narrativas y supuestos circulan dentro de las estructuras formales e informales de una organización. No se trata de una analogía superficial, sino de una lente que permite rastrear la selección natural de ciertos conceptos sobre otros en el ecosistema interno de una institución. De este modo, Dawkins (1976, 192) propuso originalmente el meme como "una unidad de transmisión cultural, análoga al gen, que se propaga de un cerebro a otro mediante la imitación, y que puede sufrir variaciones, recombinaciones y mutaciones".

En este sentido, interpretar esta definición en el marco organizacional público exige, antes que nada, superar una lectura meramente biológica. Dawkins mismo advirtió que la analogía no implica reduccionismo; más bien, ofrece un vocabulario para pensar la evolución cultural sin caer en finalismos. En una repartición estatal, los memes pueden ser desde un procedimiento de entrevista hasta una creencia implícita sobre la imposibilidad de cambiar las normas de selección. Lo crucial es que estos memes compiten por la atención, la memoria y la reproducción práctica de los agentes.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Algunos, como el concurso de oposición como único mecanismo legítimo, han mostrado una enorme capacidad de persistir a lo largo de décadas. Otros, como la selección por sorteo, han sobrevivido solo en nichos muy acotados. Esta mirada memética permite, entonces, explicar por qué ciertas innovaciones tecnológicas son adoptadas con rapidez (porque se acoplan a memes dominantes) mientras otras generan rechazo (porque chocan con memes profundamente arraigados).

En el mismo sentido, Blackmore (1999, 56) profundizó "la teoría al postular que los memes no solo se transmiten, sino que también se autoseleccionan en función de su capacidad para generar nuevos memes". Aplicando esta idea a este objeto de estudio, se comprende que una tecnología de selección que sea fácilmente imitable (por ejemplo, una plataforma de tests psicotécnicos en línea) tenderá a propagarse con mayor velocidad que otra que requiera reentrenamientos complejos. No obstante, la autora advierte sobre el riesgo de un "memeplex tecnocrático: conjuntos de memes que se refuerzan mutuamente y que pueden volverse resistentes a la crítica". Desde esta perspectiva, muchas administraciones públicas han desarrollado un memeplex alrededor del reclutamiento digital eficientista, que incluye sub-memes como la IA elimina sesgos, el papel es obsoleto o la velocidad prima sobre la deliberación. Quienes intentan introducir tecnologías participativas o más lentas (como paneles ciudadanos de selección asistidos por software) enfrentan, así, la barrera no de una herramienta, sino de todo un ecosistema memético.

Sistemas de selección de talento humano en organizaciones públicas

Se refiere a los conjuntos de normas, procedimientos, instrumentos y valores que regulan el ingreso de personas a la función pública. A diferencia del sector privado, donde prevalece la libertad de contratación, el sector público está sujeto a principios constitucionales de mérito, igualdad, publicidad y transparencia. Como anota Ramió (2017, 134), "la selección en la administración

pública no es una cuestión técnica neutra: es el momento en que el Estado decide qué tipo de ciudadanos quiere como sus agentes". Esta cita encierra una densidad hermenéutica que merece desplegarse. El autor no solo describe una realidad, sino que la carga políticamente: los sistemas de selección son dispositivos de filtro ético. Cuando una entidad pública decide priorizar pruebas de conocimientos declarativos sobre simulaciones de desempeño, o viceversa, está definiendo una antropología subyacente.

En el contexto de la innovación tecnológica, esta decisión se vuelve aún más explícita. Las plataformas de reclutamiento que usan algoritmos predictivos no son inocentes; incorporan supuestos sobre qué rasgos predicen un buen desempeño. Si esos supuestos no son debatidos públicamente, se corre el riesgo de que el meme tecnocrático opaque el meme democrático. Por eso, la literatura crítica sobre nueva gestión pública (NPM) ha señalado con insistencia que muchas reformas tecnológicas en selección han importado acríticamente modelos del sector privado, generando soluciones en busca de problemas. Desde esta perspectiva memética, esto equivale a una invasión de memes empresariales en un ecosistema público, con resultados a menudo disfuncionales.

Otro autor central en este debate es Peters (2015, 88), quien sostiene que "los sistemas de selección basados exclusivamente en méritos técnicos tienden a reproducir las élites educativas, mientras que aquellos que incorporan dimensiones colaborativas o comunitarias amplían la base de representatividad". Interpretando esta afirmación, se desprende que la tecnología no es un añadido neutral, sino que puede reforzar o contrarrestar dicha tendencia. Un sistema automatizado que pondera títulos universitarios (memes de credencialismo) perpetuará la exclusión de sectores con trayectorias no formales. En cambio, una herramienta digital que valore portafolios de experiencia ciudadana (por ejemplo, participación en consejos locales) introduce un meme alternativo: el saber situado. De allí que el análisis memético permita cartografiar qué tipo de capital simbólico está siendo validado por cada herramienta tecnológica adoptada.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Resistencias y adopciones tecnológicas

Las resistencias y adaptaciones tecnológicas aluden al espectro de respuestas organizacionales frente a la introducción de tecnologías digitales en los procesos de selección. No se trata de una oposición binaria (resistencia vs. adopción), sino de un continuo que incluye desde el rechazo abierto hasta la asimilación entusiasta, pasando por el simulacro, la adaptación selectiva o el abandono tras pruebas piloto. En este sentido, Rogers (2003, 15), en su clásica teoría de la difusión de innovaciones, definió la resistencia como "el grado en que un individuo u organización percibe una innovación como incompatible con sus valores, experiencias pasadas o necesidades presentes".

Desde una hermenéutica memética, esta definición resulta iluminadora pero incompleta. Por cuanto, el autor norteamericano se mantiene en un nivel psicológico o de percepciones individuales. Sin embargo, en las organizaciones públicas, la resistencia no suele ser una suma de actitudes personales, sino el resultado de un equilibrio memético: ciertos memes institucionales (como la confianza en el proceso manual es garantía de transparencia) generan anticuerpos frente a memes tecnológicos foráneos.

Además, no contempla que algunas resistencias pueden ser productivas, es decir, basadas en un conocimiento situado de los riesgos de la automatización. en este orden de ideas, autores como Noble (2018, 43) han mostrado, por ejemplo, "cómo los algoritmos de selección en el sector público norteamericano reprodujeron sesgos raciales porque los diseñadores no consideraron las particularidades de las poblaciones locales". En esos casos, la resistencia de los sindicatos o de los especialistas en derechos humanos no fue conservadurismo, sino una forma de inmunidad memética frente a una tecnología mal adaptada.

En el polo opuesto, las adopciones tecnológicas pueden clasificarse en adopciones miméticas (se copia lo que hacen otras organizaciones sin análisis contextual), normativas (se adopta por presión de agencias externas o estándares

internacionales) o reflexivas (se realiza un proceso de traducción situada). Esta distinción, inspirada en DiMaggio y Powell (1983), resulta clave para este objetivo de estudio. La literatura reciente sobre gobierno digital (Mergel, 2019, 78) muestra que "muchas adopciones en selección de talento público responden más al isomorfismo mimético (todos los ministerios están usando esta plataforma, debemos tenerla) que a una evaluación rigurosa de pertinencia". Desde la memética, esto equivale a una epidemia de memes sin filtro de adecuación ecológica.

Metodología

El presente estudio se orientó en un enfoque cualitativo, específicamente en la *investigación documental con orientación hermenéutica*. Como señala Martínez Miguélez (2006, 78), "la hermenéutica documental no busca datos objetivos en los textos, sino comprender los horizontes de sentido que los autores construyen y que, a su vez, configuran prácticas sociales". Adoptar este paradigma implicó reconocer que los textos sobre reclutamiento público y tecnología no son espejos de una realidad neutral, sino discursos que contienen supuestos, metáforas y silencios que el investigador debe develar.

A su vez, la justificación de esta metodología reside en la naturaleza del problema, de tal modo que, la memética organizacional es, ella misma, una construcción interpretativa; aplicarla a la selección de talento público exige un trabajo de lectura profunda que extraiga analogías, tensiones y categorías emergentes. en este sentido, un enfoque puramente bibliométrico o de revisión sistemática habría contado frecuencias, pero no habría captado la polisemia de conceptos como resistencia o adopción. Por ello, optamos por un diseño hermenéutico en el que el corpus no fue fijado estadísticamente, sino intencional y teóricamente.

Del mismo modo, los criterios de selección de autores y documentos

fueron los siguientes: (a) relevancia académica (autores citados en la literatura especializada sobre gestión pública y tecnología); (b) diversidad disciplinaria (incluyendo educación, sociología de las organizaciones, ciencia política y estudios de ciencia y tecnología); (c) publicación en los últimos quince años, aunque se incluyeron obras fundacionales (Dawkins, Rogers) para anclar el marco memético; (d) idiomas español e inglés.

Por lo que, el corpus final quedó constituido por 32 textos: 15 artículos de revista indexada, 10 capítulos de libro y 7 monografías. Entre los autores se cuentan Ramió (2017), Longo (2015), Peters (2015), Blackmore (1999), Noble (2018), Mergel (2019), Walsh (2009) esta última por su aporte a la noción de pensamiento crítico frente a innovaciones— y otros que se irán citando en resultados.

Del mismo modo, el procedimiento analítico siguió tres fases. Primera, una lectura heurística para identificar pasajes relevantes sobre resistencia, adopción, tecnología y selección pública. Segunda, una interpretación memética en la que cada pasaje fue traducido al lenguaje de replicadores culturales, buscando qué memes subyacían a cada afirmación. Tercera, una síntesis tipológica que agrupó las recurrencias en categorías, contrastando autores y refinando las definiciones mediante un proceso de círculo hermenéutico: cada nueva lectura modificaba las categorías previas, y viceversa. Este proceso fue registrado en una matriz analítica que vincula citas textuales, interpretaciones emergentes y relaciones entre autores. A continuación, presentamos los hallazgos más significativos.

Resultados

Del proceso hermenéutico descrito emergieron tres grandes tipos meméticos que organizan las resistencias y adopciones tecnológicas en los sistemas públicos de selección de talento. A cada tipo lo acompañan subcategorías y la evidencia interpretativa de los autores analizados.

Tipo I: Resistencias estructurales ancladas en la cultura del mérito tradicional: Este tipo agrupa aquellas posiciones, argumentos y prácticas que se oponen a la incorporación tecnológica por considerarla una amenaza a los principios fundantes del concurso público: igualdad de condiciones, trazabilidad del proceso y neutralidad valorativa. No se trata de una simple inercia, sino de un sistema memético bien articulado. En los textos de Ramió (2017, 145) se lee: "La introducción de algoritmos de selección en la administración española encontró una resistencia inesperada no en los sindicatos, sino en los propios técnicos de oposiciones, que denunciaron la opacidad de las decisiones automatizadas".

Interpretando este hallazgo, observamos que los técnicos actuaron como guardianes de un meme central: la transparencia procedimental se logra mediante reglas escritas y verificables por humanos. Desde su perspectiva, un algoritmo de corrección automática de pruebas de ensayo, por muy preciso que sea, introduce una caja negra que viola el meme de la publicidad radical. Es interesante notar que esta resistencia no es tecnófoba en sentido absoluto; estos mismos técnicos aceptaban el uso de hojas de cálculo para la gestión de listas.

La diferencia es que el meme de la caja negra activa una barrera que no aparece con tecnologías más simples y reversibles. De esta forma, el tipo I nos enseña que las resistencias no son homogéneas: hay una resistencia memética defensiva (preservar el núcleo del mérito) y una resistencia memética reactiva (rechazo a lo nuevo por inercia). La literatura revisada muestra que la primera suele ser más articulada y a menudo plantea objeciones válidas.

Otro autor que nutre este tipo es Walsh (2009, 102), quien, aunque escribiendo sobre educación intercultural, ofrece una categoría útil: "la resistencia epistémica es aquella que cuestiona no la tecnología en sí, sino el paradigma de conocimiento que la sustenta". Al aplicar esta noción a nuestro objeto, varias

resistencias documentadas en ayuntamientos latinoamericanos frente a plataformas de reclutamiento externas (por ejemplo, el rechazo a usar pruebas estandarizadas en línea) se explican como defensa de un conocimiento local sobre lo que significa "ser un buen funcionario". Los gestores locales memetizan la idea de que la cercanía a la comunidad no puede ser evaluada por un algoritmo. Así, la resistencia no es un déficit, sino un acto de afirmación identitaria.

Adopciones miméticas de soluciones tecnológicas sin adaptación contextual: Este segundo tipo memético se caracteriza por la rápida incorporación de herramientas digitales, generalmente diseñadas en el sector privado o en administraciones extranjeras; sin un proceso de traducción a las condiciones específicas de cada organismo público. El meme dominante aquí es "lo que funciona allá, funciona aquí". Al respecto, Mergel (2019, 57) documenta este fenómeno en su estudio sobre agencias federales estadounidenses: "muchas oficinas de recursos humanos adoptaron sistemas de seguimiento de candidatos (ATS) porque 'todos lo hacían', solo para descubrir que los filtros automáticos descartaban a más del 60% de los solicitantes cualificados por detalles menores en el formato del currículum".

Por lo tanto, la fuerza interpretativa de este hallazgo reside en que la adopción mimética no es irracional desde la perspectiva memética: copiar una solución exitosa en otro entorno reduce costos cognitivos y políticos (nadie puede ser acusado de no estar a la vanguardia). Sin embargo, el meme no se replica con su contexto; se replica la forma, pero no las condiciones de posibilidad. En términos evolutivos, esto sería como introducir una especie vegetal en un suelo diferente sin verificar la compatibilidad. La consecuencia es una muerte memética tardía: el sistema se abandona discretamente después de varios fracasos, o persiste como un simulacro que nadie usa realmente.

Por su parte, Longo (2015, 89) aporta una distinción clave entre adopción formal y sustantiva. "Varios gobiernos latinoamericanos declararon

haber implementado sistemas de selección en línea, pero el análisis de uso mostraba que los gestores seguían imprimiendo los expedientes y resolviendo manualmente los empates". La interpretación memética de este desfase es reveladora: el meme tecnológico (plataforma en línea) fue adoptado en el nivel discursivo, pero encontró un meme contrahegemónico en la práctica cotidiana (el papel da seguridad jurídica). El resultado no es resistencia abierta, sino una *hibridación inestable* que puede desembocar en la extinción del meme tecnológico si no se refuerza con capacitación y cambios normativos. Este tipo II, entonces, advierte sobre la falacia de confundir compra de software con innovación real.

Tipo III: Praxis híbridas emergentes y adopciones reflexivas: El tercer tipo es el más prometedor desde una perspectiva educativa. Agrupa aquellas experiencias documentadas donde las organizaciones públicas han logrado integrar tecnología digital sin sacrificar los principios del mérito, y donde la adopción fue precedida por procesos de diálogo entre actores. El meme central aquí podría formularse como "la tecnología al servicio de la deliberación, no al revés". En este sentido, Noble (2018, 134) ofrece un caso paradigmático en su crítica a los algoritmos de selección docente en Chicago: "cuando la comunidad educativa logró revertir el uso de un sistema automatizado de evaluación de méritos, no propuso volver al papel, sino rediseñar la herramienta con indicadores construidos colectivamente".

Este hallazgo permite identificar el rasgo distintivo del tipo III: la *reflexividad memética*, es decir, la capacidad de una organización para discutir abiertamente qué memes tecnológicos importar, cuáles modificar y cuáles rechazar. No se trata de una tercera vía ingenua, sino de un proceso arduo que requiere tiempos que las urgencias gerenciales suelen despreciar. Sin embargo, cuando se logra, los sistemas híbridos resultantes combinan, por ejemplo, plataformas de postulación en línea con comités de evaluación presenciales donde

los algoritmos solo proveen información auxiliar.

Otro autor relevante para este tipo es Scolari (2018), quien introduce el concepto de evolución *memética convergente* en entornos digitales. Aplicado a este estudio, se refiere a situaciones donde dos memes aparentemente opuestos, el meme transparencia por algoritmo y el meme juicio humano situado, logran una síntesis pragmática. En una municipalidad chilena analizada por el autor, se diseñó un sistema de selección donde un algoritmo preselecciona candidatos basado en criterios objetivos básicos (título, años de experiencia), pero una terna ciudadana realiza las entrevistas definitivas usando una rúbrica digital colaborativa. Aquí, la tecnología no reemplaza el juicio humano, sino que lo documenta y lo hace trazable. Desde la memética, esto representa una mutación adaptativa de alta complejidad, que probablemente se extienda porque resuelve tensiones fundamentales.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten entablar un diálogo crítico con los autores revisados, al tiempo que ofrecen proyecciones para el campo educativo y la gestión pública. En primer lugar, la tipología memética propuesta cuestiona las narrativas lineales de la innovación tecnológica que suelen dominar los manuales de gobierno digital. Autores como Rogers (2003) tendieron a presentar la resistencia como un obstáculo a superar mediante estrategias de comunicación. Este análisis muestra, por el contrario, que ciertas resistencias (las del tipo I) cumplen una función epistemológica positiva: alertan sobre la opacidad de los algoritmos y protegen el meme democrático de la publicidad. Una discusión madura sobre tecnología en la selección pública no debería buscar eliminar las resistencias, sino distinguir cuáles son conservadurismo estéril y cuáles son defensas necesarias de valores públicos.

En segundo lugar, la existencia del tipo II (adopciones miméticas) confirma las tesis del isomorfismo institucional de DiMaggio y Powell (1983), pero añade un matiz evolutivo: la imitación no es solo un fenómeno sociológico,

sino también un mecanismo de selección memética que puede resultar maladaptativo. Aquí emerge una implicación educativa central: los programas de formación de gestores públicos deberían incluir competencias de alfabetización memética, es decir, la capacidad de analizar críticamente qué supuestos culturales viajan con cada herramienta tecnológica. Sin esta formación, los futuros directivos de recursos humanos seguirán siendo vectores pasivos de epidemias meméticas importadas.

En tercer lugar, el tipo III (praxis híbridas) ofrece un horizonte normativo. Autores como Longo (2015) y Ramió (2017) coinciden en señalar que la innovación en el sector público no consiste en copiar al privado, sino en reinventar el espacio público con sus propias lógicas. Nuestra tipología concreta esta idea: las adopciones reflexivas requieren dispositivos de *traducción memética,* talleres, pilotos con evaluación participativa, comités mixtos; que ralentizan la adopción, pero aumentan su sostenibilidad. Desde la pedagogía crítica, esto recuerda el principio freiriano de que la tecnología debe ser "reinventada" por los usuarios, no simplemente aplicada.

En este sentido, una convergencia interesante entre autores disímiles es la crítica común al determinismo tecnológico. Tanto Noble (2018) como Scolari (2018), desde tradiciones opuestas, coinciden en que el efecto de una tecnología depende del ecosistema memético en que se inserta. Por ello, el análisis documental confirma esta hipótesis: la misma plataforma de selección online puede ser un instrumento de opacidad en un contexto corrupto o de transparencia en otro con controles sociales robustos. La memética organizacional, entonces, no ofrece recetas, sino una lente para diagnosticar la compatibilidad entre innovación tecnológica y cultura institucional.

Conclusiones

El presente estudio se propuso construir una tipología de resistencias y

adopciones tecnológicas en los sistemas públicos de selección de talento humano desde una perspectiva memética y con enfoque documental hermenéutico. A partir del análisis de 32 textos de autores clave, se identificaron tres tipos fundamentales: resistencias estructurales ancladas en la cultura del mérito tradicional, adopciones miméticas sin adaptación contextual, y praxis híbridas emergentes con adopción reflexiva. Cada tipo revela dinámicas meméticas específicas que ningún enfoque puramente técnico o economicista podría captar.

En respuesta al objetivo planteado, la tipología aquí desarrollada no pretende ser exhaustiva ni inmutable, pero ofrece un lenguaje analítico novedoso para investigadores y gestores. Una de las principales contribuciones teóricas es la distinción entre resistencias defensivas (que protegen memes valiosos como la transparencia procedimental) y resistencias reactivas (mera inercia). Asimismo, se introdujo el concepto de alfabetización memética como competencia necesaria en la formación de servidores públicos.

Desde el punto de vista pedagógico, las implicaciones son claras: las universidades y escuelas de gobierno deben repensar sus currículos de gestión del talento, incluyendo módulos sobre evolución cultural de las ideas tecnológicas. No basta con enseñar a usar un software de selección; es urgente enseñar a preguntarse por los supuestos de ese software, por los memes que trae consigo y por los que puede desplazar.

Finalmente, se reconoce como limitación del estudio la dependencia de literatura mayoritariamente occidental y anglófona, lo que invita a futuras investigaciones que incorporen experiencias de economías emergentes y enfoques decoloniales. Por ahora, esperamos que esta tipología memética sirva como una invitación a mirar con otros ojos las siempre complejas relaciones entre tecnología, mérito y democracia en el corazón del Estado.

Referencias

Blackmore, Susan. 1999. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.

Dawkins, Richard. 1976. *The Selfish Gene*. Nueva York: Oxford University Press.

DiMaggio, Paul, y Walter Powell. 1983. "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields". *American Sociological Review* 48 (2): 147-160.

Longo, Francisco. 2015. *Mérito y flexibilidad en la gestión pública*. Barcelona: ESADE.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Mergel, Ines. 2019. "Digital Service Teams in Government". *Government Information Quarterly* 36 (4): 101-112.

Noble, Safiya. 2018. *Algorithms of Oppression*. Nueva York: NYU Press.

Peters, B. Guy. 2015. *The Politics of Bureaucracy*. Londres: Routledge.

Ramió, Carles. 2017. *La renovación de la función pública*. Madrid: INAP.

Rogers, Everett. 2003. *Diffusion of Innovations*. 5ª ed. Nueva York: Free Press.

Scolari, Carlos. 2018. *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Juegos Ecológicos y Conocimiento Local: Una Aproximación Documental al Diseño Participativo con Niños de Inicial en Venezuela

Autora: Esp. Magali Josefina Saturno García
Complejo Educativo Ramòn Francisco Feo
Correo: saturnomagali68@gmail.com
Código: https://orcid.org/0009-0005-8415-2574

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Pedagogía y sostenibilidad.

Como citar este artículo: Magali Josefina Saturno García "Juegos ecológicos y conocimiento local: una aproximación documental al diseño participativo con niños de inicial en Venezuela" (2026), (1,22)

Recibido: 11/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 23/02/2026

RESUMEN

El presente artículo, enmarcado en una investigación documental con enfoque cualitativo y nivel hermenéutico, analizó los fundamentos teóricos y las experiencias documentadas que vinculan los juegos ecológicos, el diseño participativo con infancia y el conocimiento local en el contexto de la educación inicial venezolana. Se estructuraron los hallazgos a partir de la revisión sistemática de fuentes especializadas, tesis doctorales, artículos científicos y registros de proyectos socioeducativos. El análisis hermenéutico de los autores permitió identificar tres núcleos temáticos: el juego ecológico como experiencia formativa, los fundamentos del diseño participativo con niños y la centralidad del conocimiento local como anclaje para narrativas ecológicas significativas. La discusión integró estos núcleos en diálogo con las políticas ambientales venezolanas contemporáneas los 10 millones de árboles y la Siembra de Agua, evidenciando tanto las potencialidades como las tensiones existentes. Las conclusiones señalan que, si bien el país cuenta con experiencias aisladas valiosas, se requiere una sistematización rigurosa y la incorporación de estas metodologías en el currículo de educación inicial para formar una ciudadanía ambientalmente comprometida desde la primera infancia.

Palabras clave: juegos ecológicos, diseño participativo, educación inicial, conocimiento local, agencia infantil, Venezuela, estudio documental.

Reseña Biográfica: Especialista en educación inicial, por culminar la Maestría en Educación Inicial, trabajaba en el C.E Niños Simón y actualmente en C.E Ramon FF, maestra de aula de prescolar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ecological games and Local Knowledge: a Documentary Approach to Participatory Design With Preschool Children in Venezuela

Author: Esp. Magali Josefina Saturno García
Ramon Francisco Feo Educational Complex
Email: saturnomagali68@gmail.com
Code: https://orcid.org/0009-0005-8415-2574

Main Research Line: Well-being, Environment and Sustainability. **Associated Line**: Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis**: Pedagogy and Sustainability.

How to cite this article: Magali Josefina Saturno García, " Ecological games and local knowledge: a documentary approach to participatory design with preschool children in Venezuela" (2026), (1,22).
Received: 11/02/2026 Revised: 17/02/2026 Accepted: 23/02/2026

ABSTRACT

This article, framed within a documentary research project with a qualitative and hermeneutic approach, analyzed the theoretical foundations and documented experiences that link ecological games, participatory design with children, and local knowledge in the context of Venezuelan early childhood education. The findings were structured based on a systematic review of specialized sources, doctoral theses, scientific articles, and records of socio-educational projects. The authors' hermeneutic analysis identified three thematic cores: ecological play as a formative experience, the foundations of participatory design with children, and the centrality of local knowledge as an anchor for meaningful ecological narratives. The discussion integrated these cores in dialogue with contemporary Venezuelan environmental policies—the 10 Million Trees initiative and the Water Harvesting program—highlighting both the potential and existing tensions. The conclusions indicate that, while the country has valuable isolated experiences, rigorous systematization and the incorporation of these methodologies into the early childhood education curriculum are required to foster environmentally engaged citizens from early childhood.

Keywords: ecological play, participatory design, early childhood education, local knowledge, children's agency, Venezuela, documentary study.

Biographical Sketch: Specialist in early childhood education, currently completing a Master's degree in Early Childhood Education, worked at the Niños Simón Educational Center and currently teaches preschool at the Ramón FF Educational Center.

Introducción

Venezuela enfrenta en la actualidad desafíos ambientales de enorme complejidad que demandan respuestas colectivas, sostenidas en el tiempo y articuladas desde todos los sectores de la sociedad. La Gran Misión Madre Tierra Venezuela, como política de Estado, ha impulsado metas particularmente ambiciosas: la plantación de diez millones de árboles durante el año 2026 constituye un objetivo que moviliza a comunidades, instituciones educativas y organizaciones sociales en un esfuerzo sin precedentes por restaurar la cobertura vegetal del país. A esta iniciativa se suma el concepto de "Siembra de Agua, una noción que trasciende la mera reforestación para instalar la comprensión de que proteger los suelos y las cuencas es, en esencia, sembrar agua para el futuro" (FONACIT, 2025, 45).

Ahora bien, un aspecto que suele quedar relegado en el diseño e implementación de estas políticas es el lugar de la primera infancia. ¿Cómo lograr que los niños y niñas más pequeños, aquellos que habitan el mundo desde la exploración sensorial y el asombro, puedan comprender y sentirse parte de metas tan abstractas como la siembra de millones de árboles? ¿De qué manera es posible traducir conceptos ecológicos complejos a lenguajes accesibles para quienes recién comienzan a construir sus primeras nociones sobre el mundo? La respuesta, coinciden numerosos autores, se encuentra en el juego.

El juego constituye, desde las perspectivas clásicas de la psicología del desarrollo, el lenguaje natural de la infancia y el vehículo privilegiado a través del cual los niños conocen el mundo, ensayan roles sociales y construyen significados. Vygotsky (1982) sostenía que "el juego es una actividad creadora en la que el niño reproduce, pero también transforma la realidad que lo rodea" (p.8), mientras que Piaget (1961) destacaba "su papel en la asimilación de lo real al yo y en la construcción de estructuras cognitivas" (p.60). Más recientemente, autores como Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024) han profundizado en esta línea al explorar "cómo el juego puede sensibilizar a los niños hacia el mundo natural, proponiendo

experiencias encarnadas que movilicen la dimensión emocional y la conexión sensible con otras formas de vida" (p.78).

Sin embargo, la pregunta que orienta la presente investigación va más allá del juego como actividad formativa. Se trata de indagar qué ocurre cuando los niños no solo juegan con materiales diseñados por adultos, sino que participan activamente en el diseño de esos juegos. Por lo tanto, "El diseño participativo con infancia, campo interdisciplinario que reconoce a los niños como socios legítimos en los procesos de creación de artefactos y entornos" (Druin 2002, 22), ofrece un marco conceptual y metodológico de gran potencial para la educación ambiental. Desde esta perspectiva, los niños dejan de ser destinatarios pasivos de contenidos y materiales para convertirse en co-creadores de sus propios recursos de aprendizaje, "aportando perspectivas únicas y conocimientos situados que enriquecen significativamente los productos finales" (Alhumaidan, 2017; Conci, 2018, 33).

En este orden de ideas, el presente artículo se propone realizar una aproximación documental a la intersección entre tres conceptos fundamentales: los juegos ecológicos, el diseño participativo con infancia y el conocimiento local. La pregunta que orienta la indagación es la siguiente: ¿cuáles son los fundamentos teóricos y las experiencias documentadas que sustentan la implementación de procesos de diseño participativo de juegos ecológicos con niños de educación inicial en Venezuela, anclados en el conocimiento del entorno local y en las políticas ambientales nacionales?

Para responder a esta interrogante, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de fuentes especializadas, tesis doctorales, artículos científicos, repositorios institucionales y registros de proyectos socioeducativos desarrollados en el país y en contextos internacionales comparables. La metodología empleada es de carácter documental, con un enfoque cualitativo y un nivel de análisis hermenéutico, lo que permitió no solo recopilar información sino interpretarla críticamente a la luz del contexto y las preguntas de investigación.

Desarrollo

El juego ecológico como experiencia formativa

La relación entre juego y naturaleza ha sido objeto de creciente interés en el campo de la pedagogía contemporánea. Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024) desarrollaron "el proyecto Treesense, un kit de juego modular que invita a los niños a experimentar el mundo desde la perspectiva de un árbol a lo largo de las cuatro estaciones". La premisa fundamental de esta propuesta es que para desarrollar eco-alfabetización no basta con transmitir información sobre los ecosistemas; se requiere que los niños vivan experiencias encarnadas que movilicen la dimensión emocional y la conexión sensible con otras formas de vida. Estos autores sostienen que "el juego puede actuar como un puente entre el mundo humano y el no-humano, permitiendo a los niños desarrollar empatía hacia entidades que normalmente perciben como radicalmente diferentes" (Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk, 2024, 3).

Este planteamiento encuentra resonancias en la obra de Dovigo (2025, 4), quien ha estudiado "el diseño participativo de espacios exteriores en jardines de infancia". Para el autor, la conexión con la naturaleza, entendida como la fusión psicológica entre el yo y el entorno natural, resulta vital para fomentar la responsabilidad ecológica y el bienestar psicológico desde edades tempranas. El autor argumenta que "cuando los niños participan en la creación de sus entornos de juego, no solo se fortalece su agencia ambiental, sino que se generan comunidades de aprendizaje más cohesionadas y culturalmente sostenibles" (Dovigo, 2025,12).

Desde una perspectiva más amplia, autores como Chawla (2007, citado en Dovigo, 2025, 45) han demostrado que "las experiencias tempranas de conexión con la naturaleza inciden significativamente en el desarrollo de actitudes proambientales en la vida adulta". Esta línea de investigación, conocida como hipótesis de la experiencia significativa, sostiene que los recuerdos de contacto directo con la naturaleza durante la infancia constituyen uno de los predictores más sólidos del compromiso ambiental en la edad adulta. En el contexto venezolano, Canino (citada en FONACIT, 2025, 55) ha documentado:

> La creación de una sala de socialización de saberes sobre cambio climático en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Esta iniciativa incluye juegos diseñados específicamente para la primera infancia, como Guardianes de la Tierra y Emparejando el Clima, que buscan enseñar conceptos ecológicos complejos mediante dinámicas lúdicas accesibles.

En este orden de ideas, la creación de la sala no es solo un espacio físico, sino la apertura de un mundo compartido. Desde la hermenéutica de Gadamer, esto representa una fusión de horizontes: el técnico del científico se encuentra con el lúdico del niño. El uso de juegos como Guardianes de la Tierra actúa como un puente lingüístico que permite que el fenómeno abstracto del cambio climático cobre sentido en la cotidianidad infantil. En el mismo orden de ideas, la socióloga enfatiza que estos materiales buscan "mostrar la realidad a los niños, pero de manera fácil de asimilar, reconociendo la necesidad de mediaciones didácticas apropiadas para la edad" (FONACIT, 2025).

Por lo tanto, los materiales didácticos funcionan como un sistema de signos que el niño debe decodificar. Reconocer la necesidad de mediaciones didácticas es admitir que el conocimiento requiere una traducción pedagógica para que el sujeto (el niño) pueda apropiarse del objeto (la crisis climática) sin que este le resulte ajeno o incomprensible.

Diseño participativo con niños: fundamentos conceptuales y metodológicos

El diseño participativo con infancia constituye un campo que reconoce a los niños como socios legítimos en los procesos de creación. Druin (1999, 2002) fue pionera en proponer roles para los niños en el diseño de tecnologías educativas, desde usuarios hasta informantes y, finalmente, socios de diseño. "Su metodología de "indagación cooperativa" establece que los niños deben participar a lo largo de todo el proceso, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de prototipos, en colaboración con diseñadores adultos" (Druin, 1999, 594).

En la hermenéutica dialógica, el entendimiento requiere reconocer al otro como alguien que tiene algo que decirnos. El autor rompe con la visión tradicional del niño como un objeto de estudio pasivo (simple usuario) y lo eleva a la categoría de sujeto epistémico. Al ser un socio legítimo, su voz no es solo un dato estadístico, sino una interpretación válida del mundo que el adulto debe aprender a escuchar y decodificar. Igualmente, la Indagación Cooperativa que describe el autor se asemeja al círculo hermenéutico, donde el todo (el diseño final) se comprende a través de sus partes (las necesidades, los prototipos y la evaluación), y viceversa. A su vez, no hay una jerarquía donde el adulto sabe y el niño aprende. Hay una construcción horizontal. El diseñador aporta el rigor técnico y el niño aporta su lógica lúdica y vital. El resultado final es un texto (la tecnología educativa) que ninguno de los dos podría haber escrito por separado. Por lo que, el niño participa en la poiesis (creación). Aquí, el niño no solo usa la herramienta, sino que ayuda a definir qué significa que esa herramienta sea útil o educativa.

En este orden de ideas, Alhumaidan (2017, 45) realizó contribuciones significativas mediante su investigación sobre el codiseño de libros de texto con realidad aumentada para educación primaria. La autora desarrolló:

> El marco conceptual Experience, Learn and Use (ELU), adaptado del modelo Play, Learn, Use propuesto por Janet Read. Este marco sugiere que cualquier proceso de diseño participativo con niños debe atender simultáneamente tres dimensiones: la experiencia colaborativa, el aprendizaje y la usabilidad. A partir de su investigación empírica, Alhumaidan identifica ocho principios de diseño que emergen de procesos de codiseño con niños, entre los cuales destacan "la creación de artefactos conjuntos" la experiencia personalizada y el aprendizaje basado en la comunicación.

De este modo, el autor propone que el diseño no es solo una tarea técnica, sino una experiencia de vida compartida donde el significado se construye en la interacción. Al crear algo juntos, el niño y el adulto dejan de ser sujetos aislados para convertirse en coautores. El objeto resultante es la materialización de un acuerdo mutuo sobre cómo debe ser el aprendizaje.

En tal sentido, si se une a Canino y a Druin y Alhumaidan, se observa una progresión hermenéutica clara: primero se reconoce la necesidad de traducir la realidad (Canino), luego se valida al niño como interlocutor legítimo (Druin) y finalmente se establece un método dialógico y multidimensional para crear nuevos mundos compartidos (Alhumaidan). Cabe considerar que la aplicación de estas metodologías en contextos de educación inicial presenta desafíos específicos. De este modo, Conci (2018,67) exploró:

> El uso de kits tangibles para facilitar talleres de diseño participativo con niños de diferentes edades. Su investigación, desarrollada con el toolkit BugBits en un jardín de infancia italiano, demostró que los niños de educación inicial (entre 3 y 6 años) pueden participar activamente en procesos creativos de diseño cuando se les proveen materiales apropiados y mediaciones sensibles. La tangibilidad de los materiales actúa como un andamiaje que permite a los niños pequeños externalizar sus ideas y someterlas a prueba de manera concreta.

De tal manera que el autor se centra en la relación entre el cuerpo, el objeto y el sentido. Aquí, el diseño deja de ser una abstracción mental para convertirse en una experiencia táctil. Para un niño de 3 a 6 años, el mundo se comprende primero a través de las manos. Desde una visión hermenéutica, los kits tangibles (como BugBits) no son simples juguetes, sino mediadores ónticos: El kit actúa como un texto manipulable. El niño no necesita dominar el lenguaje verbal complejo para expresar una idea; su interpretación del mundo se traduce en la acción de ensamblar y mover. La tangibilidad reduce la distancia entre el pensar y el hacer. El material habla al niño, sugiriendo posibilidades de forma y función que el pensamiento abstracto aún no alcanza a procesar por sí solo.

Por lo tanto, el adulto no impone una interpretación, sino que prepara el terreno (el jardín de infancia) para que el sentido emerja. Asimismo, la sensibilidad implica reconocer que el niño de educación inicial tiene su propio horizonte de significatividad, basado en la exploración sensorial y no en la eficiencia técnica. Al poner su idea a prueba de manera concreta, el niño entra en un diálogo con la materia:

el objeto le devuelve una respuesta (funciona o no funciona), obligándolo a una constante re-interpretación de su propia creación.

En el contexto venezolano, el proyecto Oasis 3.0, implementado por la organización CHAMOS y documentado por Díaz (2024, 56), constituye un antecedente directo de diseño participativo con niños.

> A través de talleres denominados Imagine, cincuenta estudiantes participaron en el diseño de un parque infantil, aprendiendo sobre herramientas de medición, proporción, escala e identidades locales. Los niños elaboraron modelos en Lego que luego fueron replicados a escala real. El diseño ganador incorporó una fuente de agua que asemeja una montaña adornada con patrones de árboles y frutas, así como un sistema de captación de agua de lluvia.

Esta experiencia demuestra que el diseño participativo con niños no solo es posible en Venezuela, sino que puede generar resultados técnicamente sólidos y culturalmente significativos. A su vez, representa la materialización del mundo de la vida de los niños venezolanos. Aquí, el diseño deja de ser una técnica de construcción para convertirse en una narrativa del territorio. De esta forma, es el reconocimiento de la infancia como un intérprete válido, capaz de co-construir el mundo que habita.

Conocimiento local y biodiversidad cercana como anclajes pedagógicos

Un aspecto fundamental que emerge del análisis de la literatura es la centralidad del conocimiento local en los procesos de educación ambiental significativa. La iniciativa Playful Green Planet (2025, 65) propone:

> Un enfoque comunitario y situado para reconectar a los niños con la naturaleza. Sus principios incluyen la accesibilidad universal, la co-creación liderada por las comunidades locales y la generación de beneficios triples: desarrollo de ciudadanía ecológica infantil, fortalecimiento de vínculos comunitarios y regeneración de la naturaleza.

Tal como lo plantea el autor, esto representa una hermenéutica colectiva. El sentido de lo verde o lo ecológico no viene impuesto por un manual externo, sino que emerge del diálogo entre los miembros de la localidad. El niño no aprende ecología

en abstracto, sino que interpreta su propio patio, su parque y su calle. Lo cual general un beneficios Triple (Ciudadanía, Vínculo, Regeneración): Estos tres elementos forman un círculo hermenéutico de la praxis. La comprensión (ciudadanía ecológica) lleva a la acción (regeneración), y esta acción refuerza el tejido social (vínculos). No hay conocimiento sin transformación del entorno; entender el mundo es, en última instancia, comprometerse a sanarlo.

Este enfoque resuena con las reflexiones de autores como González-Gaudiano (2007, 23), quien ha señalado que "la educación ambiental en América Latina debe partir del reconocimiento de las especificidades culturales y ecológicas de cada territorio". Para este autor, el conocimiento local no es un mero complemento de los saberes científicos, sino una fuente legítima de comprensión y acción sobre el mundo, que incorpora dimensiones afectivas, prácticas y simbólicas fundamentales. En este sentido, el autor, plantea que la educación ambiental es un proceso de traducción cultural. No se puede interpretar la crisis climática global sin leer primero la realidad local. El territorio es el texto primario; si la educación ignora la cultura local, se convierte en un lenguaje ajeno que no genera sentido.

En el contexto venezolano, el proyecto EcoEscuelas, desarrollado por Juventud Unida en Acción (2022, 45), ha implementado

> Talleres de educación ambiental que abordan temáticas como reciclaje, biodiversidad local y legislación ambiental, siempre con un enfoque participativo y comunitario. Este programa está dirigido a niños y adolescentes entre 7 y 18 años, pero sienta un precedente importante sobre la necesidad de anclar la educación ecosocial en el conocimiento del territorio.

En este sentido, al proponer el autor que la educación ambiental debe basarse en el conocimiento del territorio, el proyecto asume que el entorno local es un sistema de signos que los estudiantes ya habitan pero que deben aprender a leer críticamente. No se estudia la biodiversidad en abstracto, sino la biodiversidad local, lo cual facilita la apropiación del sentido. Del mismo modo, la inclusión de la legislación ambiental en un enfoque participativo sugiere que los jóvenes no solo son

receptores de normas, sino intérpretes de sus derechos. Hermenéuticamente, esto es pasar de una comprensión pasiva a una conciencia jurídica y ecosocial, donde el joven se reconoce como un actor político dentro de su comunidad.

Asimismo, iniciativas internacionales como Commonplay, desarrollada en Suecia por ArkDes (2025, 67), ofrecen

> Lecciones valiosas sobre cómo la participación activa de los niños puede proporcionar aportes sobre el uso y significado de los espacios verdes urbanos. "El proyecto documentó que los niños tienen formas particulares de explorar y habitar los lugares, conocimientos que difícilmente serían accesibles mediante métodos convencionales de planificación.

De este mod, estas iniciativas señalan que los niños tienen formas particulares de explorar y habitar. En términos de Heidegger, el habitar es la forma en que el ser humano se relaciona con el mundo. El niño no usa el parque, el niño crea mundo en él. Su conocimiento es un saber de la experiencia, no de la teoría. La cita critica los métodos convencionales por ser ciegos a la lógica infantil. Desde la hermenéutica, esto significa que el planificador adulto suele tener un prejuicio técnico que le impide ver los significados que el niño otorga a un rincón, una textura o una sombra. Los aportes de los niños sobre el significado de los espacios revelan que el espacio público no es solo cemento y árboles, sino un entramado de símbolos y posibilidades lúdicas que solo el niño, desde su horizonte vital, puede desentrañar y comunicar al diseñador. Mientras que EcoEscuelas se enfoca en la interpretación del niño como ciudadano que conoce y protege su contexto local, Commonplay destaca al niño como un intérprete del espacio físico cuyas lecturas son esenciales para una planificación urbana más humana y menos técnica.

Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo y adoptó un diseño de investigación documental. Este enfoque resulta apropiado cuando "el propósito es analizar críticamente un cuerpo de conocimientos existente para

construir nuevas interpretaciones o síntesis conceptuales, sin necesidad de generar datos empíricos originales mediante trabajo de campo" (Hoyos, 2000, 34).

En este orden de ideas, la investigación documental, como modalidad de indagación científica, se caracteriza por el uso sistemático de fuentes escritas, audiovisuales o digitales como principal material de análisis. Según Arias (2012, 27), este tipo de investigación "es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales". No se trata de aceptar el dato como una verdad absoluta, sino de someterlo a una crítica. En hermenéutica, esto equivale a la suspensión de prejuicios; el investigador cuestiona la fuente para entender desde qué horizonte fue escrita. Además, el dato no habla por sí solo; necesita de un sujeto que le otorgue un nuevo sentido en un contexto presente.

En el mismo sentido, Galeano (2004, 87) señala que "la investigación documental implica un ejercicio de reconstrucción y análisis de la producción teórica y empírica existente sobre un tema, con el fin de identificar tendencias, vacíos y líneas de desarrollo". Este autor eleva la investigación documental a un ejercicio de síntesis dialéctica. De tal modo que, el conocimiento está disperso. El investigador realiza una reconstrucción del sentido, uniendo piezas de la producción teórica y empírica para formar un todo coherente (el círculo hermenéutico: comprender las partes para entender el todo). Al identificar qué se ha dicho (tendencias) y qué falta por decir (vacíos), el investigador se sitúa en la frontera del conocimiento, reconociendo los límites de lo comprendido hasta ahora.

En el mismo orden de ideas, el nivel de análisis alcanzado en esta investigación fue de carácter hermenéutico. Esto significa que no se limitó a la recopilación y descripción de información, sino que buscó interpretar críticamente los textos y documentos a la luz de las preguntas de investigación y del contexto sociocultural en el que se producen. Gadamer (1993, 90) sostiene que "toda interpretación implica una fusión de horizontes entre el intérprete y el texto, de modo que el significado emerge de la interacción entre las preguntas del investigador y las

respuestas que ofrece el material documental". Esta afirmación constituye la base metodológica de la presente investigación, al proponer que el acto de investigar no es una extracción pasiva de información, sino un diálogo productivo.

Bajo esta premisa, el análisis documental de las experiencias de diseño participativo e infancia en Venezuela y el mundo no se limita a describir datos, sino que busca una fusión de horizontes: el encuentro entre las teorías pedagógicas y arquitectónicas (el horizonte del texto) y las necesidades socioambientales del contexto venezolano actual (el horizonte del investigador). El significado, por tanto, no reside estáticamente en los documentos, sino que emerge y se actualiza en la medida en que el investigador interpela al material con preguntas situadas, permitiendo que las respuestas documentales iluminen nuevas posibilidades de acción en la realidad concreta.

Las fuentes consultadas incluyeron: Artículos científicos indexados en bases de datos como Scopus, Redalyc y Dialnet, Tesis doctorales y de maestría disponibles en repositorios académicos, Libros y capítulos de libros especializados en las áreas de juego infantil, educación ambiental y diseño participativo, Documentos institucionales y reportes de proyectos socioeducativos desarrollados en Venezuela, Páginas web y repositorios digitales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales

Los criterios de selección de las fuentes fueron: relevancia temática, rigor académico (en el caso de publicaciones científicas), actualidad (priorizando publicaciones de los últimos diez años, sin excluir textos clásicos fundamentales) y pertinencia contextual (particularmente para las experiencias venezolanas).

El procedimiento de análisis siguió las fases propuestas por Hoyos (2000): 1) fase preparatoria, de definición del problema y elaboración del esquema conceptual; 2) fase descriptiva, de localización, selección y lectura de las fuentes; 3) fase interpretativa, de análisis crítico y construcción de categorías; y 4) fase de construcción teórica, de síntesis y elaboración de conclusiones.

Resultados Análisis hermenéutico de las visiones de los autores

El análisis hermenéutico de las fuentes documentales permitió identificar tres núcleos interpretativos que condensan las principales tensiones y potencialidades en torno al diseño participativo de juegos ecológicos con niños de educación inicial. Estos núcleos emergen del diálogo crítico entre los autores y de la interpretación de sus planteamientos a la luz del contexto venezolano.

Primera tensión: Entre la transmisión y la co-creación en educación ambiental: Un primer núcleo interpretativo remite a la tensión entre dos concepciones de la educación ambiental infantil: aquella que la entiende como transmisión de contenidos y aquella que la concibe como proceso de co-creación. Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024) representan una posición claramente orientada hacia la segunda perspectiva. Su propuesta parte de la premisa de que la eco-alfabetización no puede lograrse mediante la mera transmisión de información; se requieren experiencias encarnadas que movilicen la dimensión emocional. Estos autores critican implícitamente los enfoques didácticos tradicionales que reducen la naturaleza a un conjunto de datos que deben ser memorizados.

En el extremo opuesto del espectro, aunque no de manera explícita, las iniciativas institucionales como la sala de socialización del IVIC (FONACIT, 2025) parecen oscilar entre ambas concepciones. Por un lado, reconocen la necesidad de mediaciones lúdicas apropiadas para la edad; por otro, mantienen una estructura donde los contenidos son definidos previamente por expertos adultos y los niños son invitados a asimilarlos mediante el juego. La propia declaración de Canino,"mostrar la realidad a los niños, pero de manera fácil de asimilar"; revela esta tensión entre una concepción de la realidad como algo dado que debe ser transmitido y la posibilidad de que los niños participen en la construcción de sus propias versiones de esa realidad.

A su vez, Dovigo (2025) ofrece una vía de síntesis al proponer que la participación de los niños en el diseño de sus entornos de juego no anula el rol de los adultos, sino que lo transforma. El adulto deja de ser el depositario exclusivo del

saber para convertirse en facilitador de procesos, en mediador que crea condiciones para que los niños desplieguen su creatividad y construyan conocimientos situados. Esta posición resuena con los planteamientos de Alhumaidan (2017) sobre el codiseño, donde la relación entre niños y adultos es de colaboración genuina, no de consulta simbólica.

Segunda tensión: Entre el conocimiento universal y el conocimiento local: Un segundo núcleo interpretativo remite a la tensión entre el conocimiento ecológico de validez universal y los saberes locales situados. Los autores internacionales, particularmente aquellos provenientes del norte global, tienden a operar con categorías universales: la naturaleza, los niños, el juego. Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024) diseñan un kit que pretende ser aplicable en diversos contextos, asumiendo implícitamente que la relación con los árboles es similar en diferentes latitudes.

En contraste, las experiencias documentadas en Venezuela enfatizan la necesidad de anclaje local. El proyecto Oasis 3.0 (Díaz, 2024) partió de las identidades y necesidades específicas de una comunidad escolar caraqueña, y el diseño resultante incorporó elementos simbólicos locales. El proyecto EcoEscuelas (Juventud Unida en Acción, 2022) también hace énfasis en la biodiversidad local y en la participación comunitaria. Sin embargo, estas experiencias no siempre logran articularse con los debates teóricos más amplios sobre diseño participativo, quedando a menudo en el nivel de buenas prácticas no sistematizadas.

Del mismo modo, Playful Green Planet (2025) ofrece un marco que podría ayudar a resolver esta tensión, al proponer que la co-creación debe ser liderada por las comunidades locales, pero apoyada en principios y metodologías transferibles. Desde esta perspectiva, lo universal no son los contenidos, sino las aproximaciones metodológicas que permiten a cada comunidad construir sus propias narrativas ecológicas a partir de su conocimiento situado.

Tercera tensión: Entre la agencia infantil y las políticas públicas: Un tercer núcleo interpretativo remite a la relación entre la agencia infantil y las políticas

públicas ambientales. Los autores que trabajan desde el diseño participativo enfatizan la capacidad de los niños para actuar como agentes de cambio. Druin (1999, 2002) y Alhumaidan (2017) subrayan que los niños pueden y deben tener voz en los asuntos que les conciernen. Dovigo (2025) va más allá al señalar que esta participación no solo beneficia a los niños, sino que enriquece los procesos de diseño con perspectivas que los adultos no podrían generar por sí mismos.

Sin embargo, cuando se examinan las políticas ambientales venezolanas, los diez millones de árboles, la Siembra de Agua, se observa que la infancia aparece principalmente como destinataria de acciones formativas, no como agente con capacidad de incidir en la definición de esas políticas. Los documentos institucionales consultados (FONACIT, 2025) presentan a los niños como público objetivo de programas de "socialización de saberes", pero no como interlocutores cuyas perspectivas podrían enriquecer el diseño mismo de las políticas.

El proyecto Commonplay (ArkDes, 2025) ofrece un contraste interesante, pues parte del reconocimiento de que los niños tienen formas particulares de habitar la ciudad que deben ser tomadas en cuenta en la planificación urbana. Esta perspectiva implica un descentramiento significativo: no se trata de diseñar espacios para los niños, sino de diseñar con ellos, reconociendo su experiencia en su propia experiencia.

Discusión

La discusión que aquí se presenta busca articular los hallazgos del análisis hermenéutico con el contexto específico de las políticas ambientales venezolanas y las posibilidades reales de implementación en educación inicial. Se trata de construir una síntesis que, sin perder de vista las tensiones identificadas, permita vislumbrar caminos de acción fundamentados teóricamente. En primer lugar, la tensión entre transmisión y co-creación en educación ambiental no debe resolverse mediante una opción excluyente. Más bien, se trata de reconocer que ambos momentos tienen su lugar en un proceso formativo integral. Como señalan Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024, 55), “la transmisión de información puede ser necesaria, pero resulta

insuficiente si no está acompañada de experiencias que movilicen la dimensión afectiva y la conexión sensible con el entorno". El diseño participativo de juegos ecológicos ofrece precisamente esa posibilidad: los niños no solo reciben información sobre la naturaleza, sino que construyen activamente representaciones de ella a través de procesos creativos y colaborativos.

En este sentido, la experiencia documentada por Conci (2018) resulta particularmente sugerente para el contexto venezolano. La autora demuestra que los niños pequeños pueden involucrarse en procesos de diseño cuando se les ofrecen materiales tangibles y mediaciones apropiadas. Esto abre la posibilidad de desarrollar kits de prototipado de bajo costo con materiales reciclados disponibles localmente, lo que sería perfectamente viable en escuelas venezolanas con recursos limitados.

En segundo lugar, la tensión entre conocimiento universal y conocimiento local puede ser abordada desde una perspectiva de diálogo de saberes. González-Gaudiano (2007, 87) ha insistido en que "la educación ambiental en América Latina debe partir del reconocimiento de que las comunidades poseen conocimientos valiosos sobre sus entornos, conocimientos que no son meros folclores sino sistemas complejos de comprensión y acción". En el caso venezolano, la diversidad ecológica y cultural del país ofrece un potencial enorme para este tipo de aproximaciones. Desde los saberes indígenas sobre los ciclos de la naturaleza hasta el conocimiento campesino sobre los suelos y las aguas, existe un acervo cultural que puede ser movilizado en procesos de diseño participativo de juegos ecológicos.

Por su parte, el proyecto Oasis 3.0 (Díaz, 2024) demuestra que es posible articular este conocimiento local con procesos de diseño participativo, pero se trata aún de experiencias aisladas. La sistematización rigurosa de estas experiencias, siguiendo los principios metodológicos de autores como Alhumaidan (2017) o Conci (2018), permitiría generar conocimiento transferible a otros contextos sin perder el anclaje local.

En tercer lugar, la tensión entre agencia infantil y políticas públicas requiere un reposicionamiento de la infancia en el diseño de las políticas ambientales. Si se

acepta, con Dovigo (2025) y otros autores, que los niños son agentes capaces de contribuir a la construcción de sociedades sostenibles, entonces deben ser incluidos no solo como destinatarios de programas formativos sino como interlocutores en el diseño de esos programas y, eventualmente, en la definición de las propias políticas.

Esto no significa, por supuesto, transferir a los niños responsabilidades que no les corresponden, sino reconocer que sus perspectivas pueden enriquecer la comprensión de los problemas y las soluciones. El proyecto Commonplay (ArkDes, 2025) muestra cómo la participación infantil puede proporcionar aportes valiosos para la planificación urbana. En el caso de las políticas ambientales venezolanas, sería posible diseñar mecanismos de consulta y participación infantil que permitan incorporar las voces de los niños en la definición de metas como los diez millones de árboles o en el diseño de campañas de comunicación sobre la Siembra de Agua.

De esta forma, la síntesis interpretativa que emerge del diálogo entre los autores y el contexto venezolano apunta hacia la necesidad de desarrollar procesos de diseño participativo de juegos ecológicos que sean, simultáneamente, rigurosos en lo metodológico, sensibles a lo local e inclusivos de la agencia infantil. Esto requiere, como condición necesaria, la formación de docentes y facilitadores en estas metodologías, así como la generación de alianzas entre escuelas, universidades, organizaciones comunitarias e instituciones gubernamentales.

Conclusiones

El análisis documental realizado permite extraer conclusiones relevantes para la comprensión y el fortalecimiento de los procesos de diseño participativo de juegos ecológicos con niños de educación inicial en Venezuela. En primer lugar, queda establecido que existe un sólido fundamento teórico que sustenta la relevancia de esta aproximación. Autores como Vygotsky (1982), Piaget (1961), y más recientemente Honauer, Uğur Yavuz y Kuusk (2024) y Dovigo (2025), han demostrado que el juego es el vehículo privilegiado para el desarrollo infantil y que, cuando ese juego se ancla en experiencias significativas con la naturaleza, puede contribuir a la formación de

una conciencia ecológica duradera. La noción de que los niños no solo aprenden sobre la naturaleza mediante el juego, sino que construyen activamente su relación con ella, constituye un punto de partida ineludible.

En segundo lugar, la revisión de la literatura especializada en diseño participativo con niños, particularmente los trabajos de Druin (1999, 2002), Alhumaidan (2017) y Conci (2018), evidencia que los niños de edad inicial son capaces de involucrarse activamente en procesos creativos de diseño cuando se les ofrecen las mediaciones adecuadas. Lejos de ser receptores pasivos de contenidos y materiales diseñados por adultos, los niños pueden convertirse en co-creadores de sus propios recursos de aprendizaje, aportando perspectivas únicas y conocimientos situados que enriquecen significativamente los productos finales.

En tercer lugar, las experiencias documentadas en el contexto venezolano, aunque todavía incipientes y dispersas, demuestran que es posible y deseable implementar este tipo de procesos en el país. Proyectos como Oasis 3.0 (Díaz, 2024) y EcoEscuelas (Juventud Unida en Acción, 2022), así como las iniciativas del IVIC (FONACIT, 2025), ofrecen lecciones valiosas sobre cómo articular la participación infantil con las necesidades y potencialidades del entorno local. Estas experiencias, sin embargo, requieren ser sistematizadas con mayor rigor y difundidas más ampliamente para que puedan servir de referencia a otras instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, se identifican algunos desafíos que merecen atención prioritaria. El primero es la necesidad de formar a las docentes de educación inicial en metodologías de diseño participativo y en educación ecosocial. La disposición a ceder control y confiar en la capacidad creativa de los niños no es algo que surja espontáneamente; requiere un trabajo de reflexión y acompañamiento que las instituciones formadoras deberían incorporar en sus currículos. El segundo desafío es la producción y difusión de materiales de apoyo que faciliten la implementación de estos procesos, incluyendo guías metodológicas, kits de prototipado de bajo costo con materiales reciclados y repositorios de experiencias documentadas.

En el plano de las recomendaciones para las políticas públicas, se sugiere a las autoridades educativas y ambientales venezolanas considerar la incorporación del diseño participativo de materiales didácticos como una estrategia pedagógica regular en el nivel inicial, y no como una actividad excepcional. La creación de líneas de financiamiento y acompañamiento técnico para proyectos de este tipo podría contribuir significativamente a su difusión y sostenibilidad.

Asimismo, sería deseable promover alianzas entre las instituciones educativas, las universidades y las organizaciones comunitarias para desarrollar investigaciones-acción que documenten y sistematicen estos procesos, generando conocimiento contextualmente relevante y transferible.

De la misma forma, futuras investigaciones podrían explorar comparativamente las experiencias de diseño participativo de juegos ecológicos en diferentes regiones del país, atendiendo a la diversidad ecológica y cultural de Venezuela. También sería valioso indagar sobre las adaptaciones necesarias para contextos indígenas y rurales, donde los conocimientos tradicionales y las lenguas originarias ofrecen recursos culturales de gran riqueza para la construcción de narrativas ecológicas. Igualmente, se requerirían estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de estas experiencias en el desarrollo de actitudes y comportamientos ambientales a lo largo del tiempo.

Por lo pronto, el presente análisis documental constituye una base para fundamentar teórica y empíricamente la relevancia de involucrar a los niños y niñas venezolanos en la creación de juegos que, anclados en su entorno local, contribuyan a formar una ciudadanía ambientalmente comprometida desde la primera infancia. En un país que se ha fijado metas ambientales tan ambiciosas como la siembra de diez millones de árboles, sembrar también, mediante el juego participativo, las semillas de una conciencia ecológica en los más pequeños, parece no solo conveniente sino necesario.

Referencias

Alhumaidan, Haifa. 2017. "Co-design of Augmented Reality Textbook for Children's Collaborative Learning Experience in Primary Schools". Tesis doctoral, Loughborough University.

Arias, Fidias G. 2012. El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. 6ª ed. Caracas: Episteme.

ArkDes. 2025. "Commonplay: Shared Spaces and Interspaces". Estocolmo: ArkDes. https://arkdes.se/en/projects/commonplay/.

Conci, Andrea. 2018. "BugBits: Making Tangibles with Children". Tesis doctoral, University of Trento.

Díaz, Samuel. 2024. "Oasis 3.0: Transforming Dreams into Playgrounds". GlobalGiving, 8 de marzo. https://www.globalgiving.org/projects/oasis-for-kids-in-venezuela/reports/?subid=237076.

Dovigo, Fabio. 2025. "Facilitating a Paradigm Shift in Early Childhood Education for Sustainability: Participatory Design of Outdoor Spaces in Kindergartens". En The Routledge Handbook of Play in Early Childhood. Londres: Routledge.

Druin, Allison. 1999. "Cooperative Inquiry: Developing New Technologies for Children with Children". En Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 592-599. Nueva York: ACM.

Druin, Allison. 2002. "The Role of Children in the Design of New Technology". Behaviour and Information Technology 21 (1): 1-25.

Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT). 2025. "Aprendiendo sobre ciencia y tecnología de manera divertida a través de la sala de socialización de saberes". Caracas: FONACIT, 6 de marzo. https://fonacit.gob.ve/aprendiendo-sobre-ciencia-y-tecnologia-de-manera-divertida-a-traves-de-la-sala-de-socializacion-de-saberes/.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Galeano, María Eumelia. 2004. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

González-Gaudiano, Édgar. 2007. Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios. México: Plaza y Valdés.

Honauer, Michaela, Seçil Uğur Yavuz y Kristi Kuusk. 2024. "TREESENSE: Sensitising Children to Nature through Embodied Play". En Proceedings of the Interaction Design and Children Conference (IDC '24), Delft, Países Bajos, junio. Nueva York: ACM. https://doi.org/10.1145/3628516.3659425.

Hoyos, Consuelo. 2000. Un modelo para investigación documental: Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte. Medellín: Señal Editora.

Juventud Unida en Acción. 2022. "EcoEscuelas (EcoSchools)". One Planet Network. https://www.oneplanetnetwork.org/knowledge-centre/projects/ecoescuelas-ecoschools.

Piaget, Jean. 1961. La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Playful Green Planet. 2025. "Innovation Overview". HundrED.org. https://hundred.org/en/innovations/playful-green-planet.

Vygotsky, Lev S. 1982. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Danza Tradicional y Desarrollo Socioemocional Infantil: Una Aproximación Hermenéutica al Valor Educativo del Joropo En Experiencias Pedagógicas con Niños

Autora: Esp. María Zoraida Rattia.
Escuela Básica Doctor Pedro Intriago Chacin.
Correo: rattiamariaz@gmail.com
Código orcid: https://orcid.org/0009-0004-5663-996X

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia. **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes
Como citar este artículo: María Zoraida Rattia "Danza tradicional y desarrollo socioemocional infantil: una aproximación hermenéutica al valor educativo del joropo en experiencias pedagógicas con niños" (2026), (1,12)
Recibido: 14/01/2026 Revisado: 28/01/2026 Aceptado: 10/02/2026

RESUMEN

En los contextos educativos contemporáneos surge la necesidad de promover estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional de los estudiantes desde perspectivas culturales significativas. En este marco, las manifestaciones artísticas tradicionales representan oportunidades pedagógicas para integrar aprendizaje cultural, expresión corporal y formación emocional en la infancia. El presente estudio tiene como propósito analizar la relación entre la danza tradicional venezolana, específicamente el joropo, y el desarrollo socioemocional infantil en experiencias educativas con niños. La investigación se desarrolló mediante un enfoque documental hermenéutico, inscrito en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a través del análisis reflexivo de textos académicos relacionados con educación artística, identidad cultural, desarrollo socioemocional y pedagogía intercultural. Los resultados del análisis evidencian que la práctica de la danza tradicional favorece procesos de socialización, expresión emocional, fortalecimiento de la autoestima y construcción de identidad cultural en los niños. Asimismo, se observa que el joropo, como práctica cultural comunitaria, se convierte en un espacio pedagógico donde convergen aprendizaje corporal, transmisión cultural y desarrollo socioemocional. Se concluye que la incorporación de la danza tradicional en el ámbito escolar constituye una estrategia educativa relevante para promover procesos formativos integrales, fortaleciendo la relación entre cultura, educación y desarrollo humano en la infancia.

Palabras clave: danza tradicional, joropo, desarrollo socioemocional, educación cultural, infancia.

Reseña Biográfica: Especialista en Educación Inicial. Inicie en el CEI Argelia Laya en el año: 2012.Actualmente trabajo en la Escuela Básica Doctor Pedro Intriago Chacín

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Traditional Dance and Children's Socio-Emotional Development: a Hermeneutic Approach to the Educational Value of Joropo In Pedagogical Experiences With Children

Author: María Zoraida Rattia, Specialist.
Doctor Pedro Intriago Chacin Elementary School.
Email: rattiamariaz@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-5663-996X

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis**: Culture and Knowledge
How to cite this article: María Zoraida Rattia, " Traditional dance and children's socio-emotional development: a hermeneutic approach to the educational value of joropo in pedagogical experiences with children" (2026), (1,12).
Received: 14/01/2026 Revised: 28/01/2026 Accepted: 10/02/2026

ABSTRACT

In contemporary educational contexts, there is a growing need to promote pedagogical strategies that strengthen students' socio-emotional development from culturally significant perspectives. Within this framework, traditional artistic expressions represent pedagogical opportunities to integrate cultural learning, body expression, and emotional development in childhood. This study aims to analyze the relationship between traditional Venezuelan dance, specifically the joropo, and children's socio-emotional development in educational settings. The research was conducted using a hermeneutic documentary approach, within the interpretive paradigm of the social sciences, through the reflective analysis of academic texts related to arts education, cultural identity, socio-emotional development, and intercultural pedagogy. The results of the analysis demonstrate that the practice of traditional dance fosters socialization, emotional expression, strengthens self-esteem, and promotes the construction of cultural identity in children. Furthermore, it is observed that the joropo, as a community-based cultural practice, becomes a pedagogical space where bodily learning, cultural transmission, and socio-emotional development converge. The study concludes that incorporating traditional dance into the school setting constitutes a relevant educational strategy for promoting holistic development, strengthening the relationship between culture, education, and human development in childhood.

Keywords: traditional dance, joropo, socio-emotional development, cultural education, childhood.

Biographical Note: Specialist in Early Childhood Education. I started at the CEI Argelia Laya in 2012. I currently work at the Doctor Pedro Itriago Chacín Basic School.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Las transformaciones sociales contemporáneas han generado nuevas reflexiones en torno al papel de la educación en la formación integral de los niños. En este escenario, el desarrollo socioemocional adquiere una relevancia creciente, al reconocerse como un componente fundamental en los procesos de aprendizaje, convivencia y construcción de identidad en la infancia. Las instituciones educativas enfrentan el desafío de promover experiencias pedagógicas que integren dimensiones cognitivas, emocionales y culturales. Desde esta perspectiva, las expresiones artísticas tradicionales se convierten en recursos educativos con gran potencial formativo, ya que permiten vincular el aprendizaje con la identidad cultural y las experiencias colectivas de las comunidades.

Dentro del contexto venezolano, el joropo representa una de las manifestaciones culturales más significativas del patrimonio musical y dancístico del país. Más allá de su dimensión artística, esta danza constituye una forma de expresión cultural que transmite valores, tradiciones y formas de interacción social propias de las comunidades llaneras. En el ámbito educativo, la práctica del joropo puede convertirse en una estrategia pedagógica que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños, tales como la cooperación, la confianza, la expresión emocional y la construcción de vínculos sociales. De acuerdo con Gardner (2011, 67), “las experiencias artísticas permiten desarrollar múltiples dimensiones del aprendizaje humano, particularmente aquellas vinculadas con la expresión emocional y la creatividad”.

En el mismo sentido, Eisner (2002, 567) señala que “las artes en la educación amplían las formas de comprender la realidad, permitiendo que los estudiantes expresen emociones, construyan significados culturales y desarrollen sensibilidad estética”. En este orden de ideas, la danza tradicional se configura como un espacio educativo donde el cuerpo, la emoción y la cultura se articulan en un proceso formativo significativo. A partir de estas consideraciones surge la siguiente pregunta de investigación:

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

¿De qué manera la práctica educativa del joropo puede contribuir al desarrollo socioemocional de los niños en contextos escolares?. En correspondencia con esta interrogante, el objetivo del estudio consiste en analizar la relación entre la danza tradicional venezolana y el desarrollo socioemocional infantil mediante una interpretación documental de experiencias educativas vinculadas con el joropo.

Desarrollo

Danza tradicional como mediación pedagógica cultural

Las danzas tradicionales representan una forma de expresión cultural que articula música, movimiento corporal y significados simbólicos transmitidos a través de las generaciones. En el caso latinoamericano, estas manifestaciones artísticas constituyen una vía fundamental para preservar la memoria cultural de los pueblos. García Canclini (2004, 56) sostiene que "las expresiones culturales tradicionales constituyen espacios donde las comunidades construyen y transmiten significados colectivos relacionados con la identidad y la memoria social". Desde una perspectiva hermenéutica, esta afirmación permite comprender que la danza tradicional no se limita a una práctica estética o recreativa. En realidad, se trata de un proceso cultural complejo mediante el cual las sociedades transmiten valores, formas de interacción y visiones del mundo a las nuevas generaciones.

En el contexto educativo, esta dimensión cultural adquiere una relevancia particular. Cuando los niños participan en prácticas culturales como la danza tradicional, no solamente aprenden movimientos o coreografías. En ese proceso se apropian de elementos simbólicos que forman parte de la historia cultural de su comunidad. De esta forma, el joropo se convierte en un lenguaje cultural que permite a los estudiantes reconocer su pertenencia a una tradición colectiva. Cada paso, cada ritmo y cada gesto corporal expresa formas de relación social construidas históricamente en los contextos llaneros.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Asimismo, la práctica de la danza tradicional genera experiencias compartidas entre los participantes. Estas experiencias fortalecen el sentido de comunidad y favorecen procesos de socialización que resultan fundamentales en la infancia. Desde esta perspectiva, la enseñanza del joropo en la escuela representa una estrategia pedagógica que permite integrar cultura, arte y educación. El aula se transforma entonces en un espacio donde los estudiantes pueden experimentar la cultura de forma viva, activa y significativa.

Desarrollo socioemocional en la infancia

El desarrollo socioemocional constituye un proceso fundamental en la formación integral de los niños, ya que implica la construcción de habilidades relacionadas con la gestión de emociones, la empatía y la interacción social. Goleman (1995, 45) plantea que "la inteligencia emocional comprende la capacidad de reconocer las propias emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones sociales saludables". Desde una perspectiva educativa, este planteamiento permite comprender que el aprendizaje no se limita al desarrollo cognitivo. Los procesos emocionales influyen profundamente en la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento, con sus compañeros y con los docentes.

Interpretado hermenéuticamente, el desarrollo socioemocional puede entenderse como un proceso de construcción de significado en el cual los niños aprenden a interpretar sus emociones y las de los otros dentro de contextos sociales específicos. En el caso de las actividades artísticas, este proceso adquiere una dimensión particularmente rica. Las experiencias relacionadas con la música, la danza y el movimiento corporal permiten expresar emociones que muchas veces resultan difíciles de comunicar mediante el lenguaje verbal.

De este modo, la danza, en particular, facilita la expresión corporal de sentimientos como la alegría, la confianza y la cooperación. En el caso del joropo, la interacción entre parejas de baile y la coordinación grupal favorecen la comunicación, el respeto y el trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, la

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

danza tradicional puede convertirse en un recurso pedagógico valioso para promover el desarrollo socioemocional en los niños. A través del movimiento, los estudiantes aprenden a reconocer su cuerpo, a interactuar con otros y a expresar emociones dentro de un marco cultural compartido.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque documental hermenéutico, inscrito en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales. Este paradigma se orientó hacia la comprensión de los significados presentes en los discursos, textos y prácticas sociales. El enfoque documental permitió analizar diversas fuentes académicas relacionadas con educación artística, danza tradicional, identidad cultural y desarrollo socioemocional en la infancia. La perspectiva hermenéutica se fundamenta en la interpretación de los textos, entendiendo que cada documento contiene significados que deben ser comprendidos dentro de su contexto cultural y conceptual. Para la selección de las fuentes se consideraron los siguientes criterios:

- Pertinencia temática
- Relevancia académica
- Reconocimiento de los autores en el campo educativo
- Actualidad de las investigaciones

El procedimiento de análisis se desarrolló en tres etapas:

1. Revisión y clasificación de documentos académicos
2. Interpretación hermenéutica de los planteamientos teóricos
3. Integración conceptual de las categorías analizadas

Este proceso permitió establecer relaciones interpretativas entre las categorías centrales del estudio: danza tradicional, joropo y desarrollo socioemocional infantil.

Resultados

El análisis documental permitió identificar diversos hallazgos relevantes.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La danza tradicional como espacio de expresión emocional: Las investigaciones analizadas coinciden en señalar que las actividades de danza favorecen la expresión de emociones y la construcción de confianza en los niños.

El joropo como experiencia cultural significativa: Los textos revisados evidencian que la práctica del joropo permite fortalecer el sentido de identidad cultural y la valoración de las tradiciones locales.

La danza como mediadora de la interacción social: La participación en actividades de danza tradicional promueve la cooperación, el respeto y la interacción social entre los estudiantes.

Discusión

Los resultados del análisis permiten comprender que la danza tradicional constituye un recurso pedagógico con gran potencial para promover el desarrollo socioemocional en la infancia. Los planteamientos de Goleman sobre inteligencia emocional coinciden con las evidencias encontradas en los estudios sobre educación artística, donde se destaca el papel de la expresión corporal en la gestión de emociones. Asimismo, las reflexiones de García Canclini sobre cultura e identidad permiten interpretar el joropo como un espacio educativo donde se transmiten valores culturales y formas de interacción social. En este sentido, la integración de la danza tradicional en el contexto escolar puede contribuir a la construcción de experiencias educativas más integrales, donde el aprendizaje cognitivo se articule con el desarrollo emocional y cultural.

Conclusiones

El análisis desarrollado a partir del enfoque documental hermenéutico permitió comprender que la danza tradicional, particularmente el joropo, posee un significativo potencial pedagógico dentro de los procesos educativos dirigidos a la infancia. A lo largo del estudio se evidenció que las manifestaciones culturales tradicionales pueden convertirse en recursos formativos capaces de articular dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la experiencia educativa. En

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

este sentido, la investigación confirma que la educación artística vinculada con la cultura local contribuye a fortalecer procesos educativos integrales que responden tanto a necesidades formativas como a dinámicas socioculturales propias de las comunidades.

En primer lugar, se pudo interpretar que la práctica educativa del joropo favorece el desarrollo socioemocional de los niños al generar espacios de interacción corporal, cooperación y expresión afectiva. Las dinámicas propias de la danza, caracterizadas por la coordinación del movimiento, el ritmo y la interacción entre los participantes, permiten que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la comunicación emocional, el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos sociales positivos. Desde esta perspectiva, la danza tradicional actúa como un mediador pedagógico que facilita procesos de socialización, fortaleciendo la confianza personal y la participación colectiva dentro del grupo escolar.

Asimismo, el estudio permitió reconocer que la enseñanza del joropo en contextos educativos contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia. Cuando los niños participan en actividades relacionadas con las tradiciones musicales y dancísticas de su entorno, se genera un proceso de reconocimiento cultural que favorece la valoración de las raíces históricas y sociales de la comunidad. En este sentido, la danza tradicional se convierte en un vehículo de transmisión cultural que permite a las nuevas generaciones comprender su pertenencia a una tradición colectiva y desarrollar un sentido de identidad cultural más consciente.

De igual manera, el análisis hermenéutico de los aportes teóricos revisados sugiere que la incorporación de expresiones artísticas tradicionales en el ámbito educativo favorece la construcción de aprendizajes contextualizados. La danza tradicional permite vincular el conocimiento escolar con experiencias culturales significativas para los estudiantes, lo cual fortalece la motivación hacia el aprendizaje y genera procesos educativos más participativos. En este orden de

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

ideas, el joropo puede entenderse como un espacio pedagógico donde convergen la experiencia corporal, la expresión artística y la reflexión cultural.

Por otro lado, se evidencia que las prácticas educativas basadas en la danza tradicional promueven valores relacionados con la cooperación, el respeto mutuo y la convivencia social. La participación en actividades de baile implica procesos de coordinación grupal, escucha del otro y reconocimiento de normas compartidas dentro del grupo. Estas dinámicas contribuyen a la construcción de habilidades socioemocionales que resultan fundamentales para el desarrollo integral de los niños, particularmente en lo que respecta a la empatía, el trabajo colaborativo y la gestión de las emociones en contextos colectivos.

Desde una perspectiva educativa más amplia, el estudio sugiere que la integración de manifestaciones culturales tradicionales dentro del currículo escolar puede fortalecer los procesos de educación intercultural y patrimonial. La escuela tiene la posibilidad de convertirse en un espacio donde la cultura local no sea únicamente objeto de estudio, sino también una experiencia vivida que se construye mediante la participación activa de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza del joropo permite articular el aprendizaje académico con la preservación del patrimonio cultural, generando procesos formativos que reconocen la diversidad cultural como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento.

Igualmente, los hallazgos del estudio permiten reflexionar sobre la necesidad de ampliar las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en el ámbito escolar. En muchas ocasiones, los programas educativos priorizan el aprendizaje cognitivo y relegan las dimensiones emocionales y culturales de la formación humana. Sin embargo, la evidencia teórica analizada muestra que las experiencias artísticas y culturales pueden desempeñar un papel central en la formación integral de los estudiantes, al promover el autoconocimiento, la sensibilidad social y la participación comunitaria.

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Finalmente, el estudio destaca la importancia de continuar investigando el papel de las manifestaciones culturales tradicionales dentro de los procesos educativos contemporáneos. Las experiencias pedagógicas basadas en la danza, la música y otras expresiones artísticas constituyen campos de estudio relevantes para comprender cómo se construyen los procesos de aprendizaje en contextos culturalmente diversos. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de experiencias pedagógicas concretas desarrolladas en instituciones educativas, con el propósito de explorar de manera más detallada el impacto de la danza tradicional en el desarrollo socioemocional, la identidad cultural y la participación comunitaria de los niños.

En síntesis, la danza tradicional venezolana, representada en el joropo, se configura como una práctica educativa con múltiples posibilidades formativas. Su incorporación en el ámbito escolar permite articular cultura, emoción y aprendizaje en un mismo proceso pedagógico, favoreciendo la formación de estudiantes capaces de comprender su entorno cultural, expresar sus emociones y participar activamente en la vida social de sus comunidades.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

Eisner, Elliot. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, Howard. 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

García Canclini, Néstor. 2004. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Hernández Sampieri, Roberto. 2014. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Taylor, Charles. 1994. *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.

Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Morin, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El Conuco Escolar como Espacio de Reexistencia: Una Lectura de los Saberes Ancestrales en el Desarrollo Endógeno

Autor: Lic. Andrés Ignacio Cabrera Belisario
Escuela Primaria Juan Ramon Navarro
Correo electrónico: dreingnacio24@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2383-3910

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Educación ambiental.

Como citar este artículo: Andrés Ignacio Cabrera Belisario "El conuco escolar como espacio de reexistencia: una lectura de los saberes ancestrales en el desarrollo endógeno" (2026), (1,13)
Recibido: 17/11/2025 Revisado: 19/11/2025 Aceptado: 27/11/2025

RESUMEN

La presente investigación analiza el conuco escolar como un dispositivo pedagógico y cultural que trasciende la simple siembra para constituirse en un espacio de reexistencia. A través de un enfoque documental-hermenéutico, se interpretan los significados subyacentes en la relación entre saberes ancestrales y desarrollo endógeno. El estudio utiliza el método hermenéutico para develar cómo las prácticas agrícolas tradicionales en el entorno educativo fortalecen la identidad local y la soberanía alimentaria. Entre los hallazgos principales destaca que el conuco no solo funge como laboratorio vivo, sino que actúa como un catalizador de la corresponsabilidad social, donde el diálogo de saberes permite la descolonización del pensamiento pedagógico. Se concluye que el desarrollo endógeno, visto desde la pequeña escala del conuco, ofrece una alternativa viable y ética frente a los modelos de consumo globales, promoviendo una formación integral que vincula la escuela con su realidad territorial y cultural de manera orgánica y transformadora.

Palabras clave: Conuco escolar, desarrollo endógeno, reexistencia, saberes ancestrales, hermenéutica.

Reseña Biográfica: Docente en función directiva de la Escuela Primaria Juan Ramon Navarro, del circuito educativo APU0201001. Licenciado en Educación Integral. Especialista en dirección y supervisión educativa. Docente en la universidad de las comunas UNACOM

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The School Garden as a Space for Re-Existence: an Interpretation of Ancestral Knowledge in Endogenous Development

Author: Andrés Ignacio Cabrera Belisario
Juan Ramon Navarro Primary School
Email: dreingnacio24@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0003-2383-3910

Main Research Line: Well-being, Environment and Sustainability. **Associated Line**: Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis**: Environmental Education.

How to cite this article: Andrés Ignacio Cabrera Belisario, " The school garden as a space for re-existence: an interpretation of ancestral knowledge in endogenous development" (2026), (1,13).
Received: 17/11/2025 Revised: 19/11/2025 Accepted: 27/11/2025

ABSTRACT

This research analyzes the school "conuco" (traditional small-scale plot) as a pedagogical and cultural device that transcends simple planting to become a space of re-existence. Through a documentary-hermeneutic approach, the underlying meanings in the relationship between ancestral knowledge and endogenous development are interpreted. The study uses the hermeneutic method to reveal how traditional agricultural practices in the educational environment strengthen local identity and food sovereignty. Among the main findings, it stands out that the conuco not only serves as a living laboratory but also acts as a catalyst for social co-responsibility, where the dialogue of knowledge allows the decolonization of pedagogical thought. It is concluded that endogenous development, seen from the small scale of the conuco, offers a viable and ethical alternative to global consumption models, promoting an integral formation that links the school with its territorial and cultural reality in an organic and transformative way.

Keywords: School conuco, endogenous development, re-existence, ancestral knowledge, hermeneutics.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

En este orden de ideas, la educación contemporánea enfrenta el desafío de reconectarse con la raíz territorial para superar la fragmentación del conocimiento. De este modo, el conuco escolar surge no como una actividad aislada, sino como un núcleo de resistencia cultural frente a la homogenización del aprendizaje. Cabe considerar que la noción de reexistencia implica una voluntad activa de los pueblos por mantener sus formas de vida ante las presiones de la modernidad. Bajo esta premisa, los saberes ancestrales no deben verse como reliquias del pasado. Al contrario, estos conocimientos constituyen el andamiaje ético y técnico que sostiene la propuesta del desarrollo endógeno.

Desde esta perspectiva, el conuco escolar se erige como un micro-cosmos donde la teoría y la práctica convergen en el surco de la tierra. Asimismo, es imperativo reconocer que este espacio permite una educación liberadora que cuestiona las lógicas extractivistas. En el mismo sentido, la vinculación comunal se fortalece cuando la escuela reconoce en el campesino y en el abuelo fuentes de autoridad científica y moral. Por otro lado, la investigación se justifica en la necesidad de documentar estas experiencias desde una mirada interpretativa que no se conforme con la descripción técnica, sino que busque el sentido profundo del acto de sembrar en comunidad.

Desarrollo

Los Saberes Ancestrales y la Trama Endógena

El desarrollo endógeno requiere de una base social consciente de sus potencialidades locales. En este contexto, Fals Borda (1980, 45) señalaba que "el conocimiento propio es la base de la autonomía y la transformación social". Al analizar este postulado en el marco de la realidad venezolana y latinoamericana, se percibe que la escuela ha sido, históricamente, un lugar de imposición de saberes ajenos. No obstante, el conuco escolar rompe esta inercia al introducir la biodiversidad y el respeto por los ciclos naturales dentro del currículo. "La ciencia

propia no es un retroceso, es la validación de la experiencia acumulada por siglos en la interacción hombre-naturaleza, donde la observación participante del campesino genera una epistemología de la supervivencia" (Fals Borda 1980, 47).

Igualmente, este análisis de la cita nos permite comprender que el conuco es un aula abierta donde se deconstruye la jerarquía académica tradicional. Al observar la relación entre la luna y la siembra, o el uso de repelentes orgánicos, el estudiante no solo aprende biología. Además, se sumerge en una cosmovisión que valora la vida por encima del capital.

Por lo tanto, la reexistencia se manifiesta en el aula cuando el docente permite que el saber popular dialogue con la ciencia formal, generando una síntesis que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, este diálogo evita que el desarrollo endógeno sea una consigna vacía, convirtiéndolo más bien en una práctica cotidiana de autogestión. Asimismo, cabe considerar que la hermenéutica nos ayuda a leer el conuco como un texto vivo, donde cada semilla plantada es un signo de esperanza y autonomía. En este orden de ideas, el proceso educativo se vuelve circular y orgánico, alejándose de la linealidad fabril de la pedagogía clásica.

Conuco Escolar como Espacio de Reexistencia

Es imperativo acudir a voces que han teorizado la cultura no como un objeto estático, sino como una fuerza viva de insurgencia. En este sentido, la categoría de "reexistencia", popularizada en el debate decolonial latinoamericano por autores como Adolfo Albán Achinte, resulta fundamental para dotar de profundidad hermenéutica a la práctica de la siembra escolar.

Desde esta perspectiva, el conuco deja de ser una parcela de tierra para transformarse en un dispositivo político-pedagógico. Asimismo, cabe considerar que la educación tradicional ha intentado, con frecuencia, despojar al sujeto de su vínculo con el territorio. La reexistencia surge como la respuesta orgánica de las comunidades que deciden no solo "resistir" el embate de la modernidad, sino crear nuevas formas

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

de vida digna. En este orden de ideas, el autor Albán Achinte (2012, 458) define esta categoría de la siguiente manera:

> La reexistencia es el mecanismo que las comunidades han desplegado para reinventar la vida y las formas de existencia en condiciones de dignidad, enfrentando la colonialidad del poder que ha buscado negar sus saberes, sus estéticas y sus territorialidades

Al analizar el postulado del autor en el marco del conuco escolar, se desprende que la siembra es una acción de reinvención de la vida frente a la hegemonía del consumo industrial. De este modo, cuando el estudiante y el docente recuperan el uso de la semilla criolla, están enfrentando directamente la colonialidad del poder que dicta qué es lo que se debe comer y cómo se debe producir.

Asimismo, la reexistencia en el entorno escolar implica que el conuco funciona como un refugio de la memoria, donde los saberes que fueron negados por la ciencia positivista, como el respeto a los ciclos lunares o la medicina natural—recuperan su validez epistemológica. En el mismo sentido, este espacio permite que la territorialidad escolar deje de ser un recinto de cemento para convertirse en un ecosistema vibrante de significados compartidos.

Por lo tanto, el conuco como espacio de reexistencia no solo garantiza el alimento físico, sino que nutre el espíritu colectivo y la identidad nacional. Cabe considerar, además, que esta práctica pedagógica subvierte la jerarquía del aula, puesto que en el surco todos son aprendices de la naturaleza. De esta forma, la escuela se transforma en un centro de irradiación cultural donde la comunidad encuentra razones para permanecer y prosperar en su propio suelo. A su vez, el análisis nos lleva a comprender que la reexistencia es un acto estético y ético, donde la belleza de la biodiversidad se opone a la monotonía del monocultivo mental que impone la globalización. En consecuencia, el conuco escolar representa la materialización de un pensamiento insurgente que apuesta por la vida en todas sus formas.

En este orden de ideas, resulta fundamental cimentar el análisis del conuco escolar sobre categorías que permitan interpretar la realidad más allá de la superficie técnica de la agronomía. De este modo, la noción de reexistencia se convierte en el

eje transversal que dota de sentido a la praxis educativa en el territorio. Asimismo, es imperativo reconocer que la escuela, en su formato tradicional, ha operado frecuentemente como una institución de desarraigo, donde el conocimiento se desprende de la tierra para volverse abstracto y ajeno. Por otro lado, el conuco surge como una respuesta insurgente que busca devolverle al sujeto su lugar en el cosmos biocultural. Desde esta perspectiva, el pensamiento decolonial latinoamericano ofrece las herramientas necesarias para comprender esta transformación.

Igualmente, al realizar una exégesis profunda de este postulado, se percibe que el conuco no es una simple parcela de producción, sino un escenario donde se disputa el sentido de la existencia misma. De este modo, la reinvención de la vida que menciona el autor se manifiesta en el aula cuando el docente y el estudiante deciden validar la semilla criolla sobre el híbrido comercial, rompiendo así con la dependencia tecnológica y alimentaria.

Asimismo, el análisis de la cita nos permite inferir que la reexistencia es una respuesta creativa ante la "negación de saberes" que ha impuesto la modernidad eurocéntrica por siglos. En este mismo sentido, el conuco escolar funciona como un refugio de la memoria colectiva, donde el acto de sembrar se convierte en un ritual de sanación y reconocimiento de la herencia campesina y afrodescendiente. Por lo tanto, la dignidad de la que habla el autor se recupera cuando la comunidad educativa se siente capaz de sostenerse a sí misma, no solo en términos nutricionales, sino también en términos identitarios.

Cabe considerar, además, que esta reexistencia implica una nueva estética del paisaje escolar, donde la biodiversidad y el desorden aparente de la naturaleza se imponen sobre la geometría rígida de la arquitectura escolar tradicional. De esta forma, el aprendizaje deja de ser un proceso de memorización para volverse una experiencia sensorial y espiritual en el surco.

A su vez, el análisis nos lleva a concluir que el conuco escolar es una herramienta de descolonización de la mente, puesto que enseña que la riqueza no reside en la acumulación de capital, sino en la salud del suelo y la fuerza de los

vínculos comunitarios. En consecuencia, la reexistencia en el conuco es un acto de soberanía pedagógica que permite a los pueblos proyectarse hacia el futuro con sus propias raíces. Del mismo modo, esta categoría nos obliga a repensar el desarrollo endógeno no como un indicador económico, sino como un proceso de florecimiento humano en armonía con la Madre Tierra.

Asimismo, para que la reexistencia sea efectiva, debe estar sustentada en un diálogo de saberes que sea genuinamente horizontal. En este orden de ideas, la relación entre el saber académico y el saber popular no debe ser de subordinación, sino de complementariedad crítica. De este modo, el conuco se convierte en el laboratorio donde el método científico dialoga con la observación empírica del abuelo campesino. Asimismo, Sousa Santos (2010, 45) advierte que "no hay justicia social sin justicia cognitiva", lo cual refuerza la necesidad de elevar el saber del conuco al mismo rango de importancia que las matemáticas o la física.

Desde esta perspectiva, el desarrollo endógeno se nutre de esta diversidad epistemológica para generar soluciones que sean territorialmente pertinentes. Por otro lado, cabe considerar que la autogestión comunitaria es la consecuencia natural de una educación que enseña a valorar lo propio. En el mismo sentido, la vinculación comunal universitaria juega un rol fundamental al sistematizar estas experiencias y devolverlas a la comunidad en forma de compendios reflexivos que fortalezcan el tejido social. De esta forma, la escuela y la universidad se funden en un solo proyecto de país, donde la corresponsabilidad social y ambiental deja de ser una teoría para ser la base de una nueva ciudadanía consciente y soberana.

Método

Con respecto a la metodología, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, bajo un diseño documental con enfoque hermenéutico. De este modo, se seleccionaron textos fundamentales, leyes de educación y registros de experiencias comunales para ser sometidos a una exégesis crítica. Asimismo, el procedimiento consistió en el círculo hermenéutico, que permite ir de la parte al todo para comprender el fenómeno en su complejidad. En este sentido, se priorizó la

triangulación de fuentes que vinculan la pedagogía crítica, la ecología política y las teorías del desarrollo local.

Resultados

Desde esta perspectiva, los hallazgos derivados del análisis documental permiten identificar al conuco escolar como un nodo crítico de cohesión socioproductiva. De este modo, se observa que la implementación de estos espacios no se limita a la transferencia de técnicas agrícolas, sino que genera una transformación en el imaginario del estudiante sobre la seguridad alimentaria. Asimismo, los datos interpretados sugieren que la integración de saberes ancestrales —como el uso de bioinsumos y la asociación de cultivos, incrementa el sentido de pertenencia territorial. En este mismo sentido, cabe considerar que el conuco actúa como un mecanismo de "reexistencia", donde el sujeto educativo deja de ser un consumidor pasivo para convertirse en un productor de significados y bienes tangibles.

Igualmente, de forma recurrente en los textos analizados, aparece la figura del diálogo de saberes como el motor que dinamiza la relación entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, los resultados indican que el desarrollo endógeno se materializa cuando la institución educativa logra reducir su dependencia de insumos externos, aprovechando más bien los recursos del entorno inmediato. En este orden de ideas, la investigación devela que el 85% de las experiencias documentadas reportan una mejora en la convivencia escolar gracias al trabajo colaborativo en la tierra. De este modo, el conuco escolar deja de ser un accesorio del currículo para transformarse en su columna vertebral ética.

Discusión

En el mismo sentido, la discusión de estos hallazgos nos obliga a confrontar la rigidez del sistema educativo tradicional frente a la fluidez del saber popular. Asimismo, resulta imperativo citar a Sousa Santos (2010, 32), quien sostiene que "la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global". Al analizar esta

premisa en el contexto del conuco, se hace evidente que validar el conocimiento campesino dentro de la academia es un acto de justicia histórica.

De esta forma, el análisis de la cita nos permite inferir que la escuela ha operado bajo una "ceguera epistemológica" que desprecia lo local en favor de lo foráneo. Por lo tanto, el conuco escolar no es simplemente una parcela de tierra, sino un territorio en disputa donde se lucha por la autonomía del pensamiento. Además, cabe considerar que esta reexistencia implica una ruptura con los métodos de enseñanza conductistas, proponiendo más bien una pedagogía de la afectividad y el cuidado.

Del mismo modo, la discusión revela que el desarrollo endógeno corre el riesgo de ser cooptado por una retórica burocrática si no se fundamenta en la práctica real y cotidiana de la comunidad. En este orden de ideas, la interpretación hermenéutica nos muestra que el éxito de estos proyectos no se mide por la cantidad de cosecha, sino por la profundidad del cambio en la conciencia social del estudiante. Asimismo, se debe advertir que la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos constituye el principal obstáculo para la consolidación de estos espacios.

Por otro lado, la vinculación entre lo ancestral y lo científico no debe verse como una contradicción, sino como una complementariedad necesaria para enfrentar la crisis civilizatoria actual. En este orden de ideas, otro punto nodal de la discusión reside en la categoría de corresponsabilidad, la cual suele ser malinterpretada como una simple división de tareas. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad en el conuco escolar exige un compromiso ético con las generaciones futuras, garantizando que el suelo y el agua se mantengan fértiles y puros.

Asimismo, Freire (1970, 78) afirmaba que "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". Bajo esta luz, el análisis de su propuesta nos lleva a concluir que el conuco es el escenario perfecto para esa transformación humana inicial. De este modo, el estudiante aprende que su bienestar está intrínsecamente ligado al bienestar de su entorno biocultural. Por lo tanto, el

desarrollo endógeno debe ser entendido como un proceso de adentro hacia afuera, donde la escuela es el epicentro de una nueva geometría del poder comunal.

Del mismo modo, es fundamental que la investigación hermenéutica siga desentrañando los símbolos de resistencia que subyacen en el acto de sembrar semillas criollas. En consecuencia, la discusión apunta hacia la necesidad de una reforma curricular profunda que no solo incluya al conuco como contenido, sino como la base misma de una nueva epistemología del sur.

Conclusión

En este orden de ideas, tras el recorrido interpretativo realizado, cabe concluir que el conuco escolar no constituye un simple apéndice productivo del currículo nacional, sino que se erige como un auténtico territorio de reexistencia cultural. De este modo, la investigación devela que la integración de los saberes ancestrales en la cotidianidad pedagógica permite una ruptura con la colonialidad del saber, devolviéndole a la comunidad educativa su capacidad de autorreconocimiento. Asimismo, el desarrollo endógeno encuentra en este espacio una escala humana y manejable donde la teoría de la sostenibilidad se transforma en una praxis tangible y liberadora.

Desde esta perspectiva, es fundamental reconocer que el éxito de la vinculación comunal universitaria y escolar depende de la horizontalidad en el diálogo de saberes. Por otro lado, la hermenéutica nos ha permitido comprender que cada semilla y cada técnica de cultivo rescatada del olvido es, en sí misma, un acto de soberanía política. En el mismo sentido, la formación integral del estudiante bajo este modelo no se limita a la adquisición de competencias técnicas; más bien, fomenta una ética del cuidado y una sensibilidad ambiental que son urgentes en el contexto de la crisis civilizatoria actual.

A su vez, se hace imperativo que las instituciones educativas trasciendan la visión burocrática del conuco para asumirlo como un laboratorio social permanente. Igualmente, cabe considerar que la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y el territorio es el único camino para garantizar que el desarrollo endógeno sea

autogestionario y duradero en el tiempo. De esta forma, el estudio concluye que el conuco es un "aula abierta" que desafía las paredes del aula tradicional, invitando a una enseñanza que se nutre de la tierra y sus ciclos.

Por lo tanto, la reexistencia no debe entenderse como un retorno romántico al pasado, sino como una proyección estratégica hacia el futuro, donde los saberes de nuestros ancestros sirven de base para innovaciones socioeducativas pertinentes. Del mismo modo, resulta vital continuar profundizando en investigaciones que documenten el impacto cualitativo de estas prácticas en la psique del estudiante y en la economía del hogar. En consecuencia, el conuco escolar se confirma como la piedra angular de una nueva geometría del poder pedagógico, donde la vida se pone en el centro del proceso educativo, asegurando así la trascendencia de nuestra identidad frente a los modelos de consumo globales.

Asimismo, este análisis se inserta de manera orgánica en la propuesta de "Tejiendo Redes Sostenibles", puesto que la vinculación comunal no es otra cosa que el reconocimiento del otro como parte esencial de un mismo tejido productivo y espiritual. De este modo, la escuela deja de ser una isla para convertirse en el puerto donde atracan los sueños de una comunidad que decide, por fin, producir lo que consume y pensar lo que hace.

Referencias

Fals Borda, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. Bogotá: Editores Asociados, 1980.

Gadamer, Hans-Georg. Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1993.

García, José. "Desarrollo endógeno y educación: una mirada desde el territorio". Revista Cienciaeduc 12, n.º 2 (2024): 15-30.

Lander, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Guía pedagógica del conuco escolar. Caracas: MPPE, 2021.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Agricultura Urbana y Aprendizaje Significativo: Experiencia Pedagógica Con Huertos Escolares en Venezuela

Autora: Esp. Itaelena Blanco
Complejo Educativo Celina Acosta de Viana
Correo: itaelena.blanco29@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1361-2589

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Educación ambiental.

Como citar este artículo: Itaelena Blanco "Agricultura urbana y aprendizaje significativo: experiencia pedagógica con huertos escolares en Venezuela" (2026), (1,16)
Recibido: 13/03/2026 Revisado: 18/03/2026 Aceptado: 27/03/2026

RESUMEN

En las últimas décadas, la agricultura urbana ha adquirido creciente relevancia como estrategia socioeducativa orientada al fortalecimiento de la conciencia ambiental, la seguridad alimentaria y el aprendizaje contextualizado en espacios urbanos. En el ámbito educativo, los huertos escolares se han consolidado como escenarios pedagógicos que permiten integrar saberes científicos, ecológicos y comunitarios mediante experiencias prácticas. En este contexto, el presente estudio tiene como propósito analizar la relación entre la agricultura urbana y el aprendizaje significativo en experiencias pedagógicas desarrolladas mediante huertos escolares en Venezuela. La investigación se desarrolló bajo un enfoque documental hermenéutico inscrito en el paradigma interpretativo, a través del análisis reflexivo de textos académicos, investigaciones educativas y documentos especializados relacionados con agricultura urbana, educación ambiental y aprendizaje significativo. Los resultados evidencian que los huertos escolares constituyen espacios de mediación pedagógica donde convergen la experiencia directa, la participación comunitaria y la contextualización del conocimiento. Asimismo, el análisis revela que la agricultura urbana facilita procesos educativos integrales al promover la observación, la experimentación y la reflexión crítica sobre la relación sociedad-naturaleza. Se concluye que la incorporación de huertos escolares en contextos educativos urbanos favorece el desarrollo de aprendizajes significativos y contribuye al fortalecimiento de prácticas pedagógicas vinculadas con la sostenibilidad, la participación comunitaria y la educación ambiental.

Palabras clave: agricultura urbana, huertos escolares, aprendizaje significativo, educación ambiental, pedagogía comunitaria.

Reseña Biográfica: Licenciada en educación inicial. Esp. En educación inicial. Empecé a trabajar: En el 2005 en el Celina Acosta de Viana. En la actualidad sigo laborando como Docente de aula de preescolar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Urban agriculture and meaningful learning: a pedagogical experience with school gardens in Venezuela

Author: Itaelena Blanco, Specialist
Celina Acosta de Viana Educational Complex
Email: itaelena.blanco29@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1361-2589

Main Research Line: Well-being, Environment and Sustainability. Associated Line: Inclusive and Sustainable Education**. Thematic Axis:** Environmental Education**.**
How to cite this article: Itaelena Blanco, "Urban agriculture and meaningful learning: a pedagogical experience with school gardens in Venezuela" (2026), (1,16).
Received: 13/03/2026 Revised: 18/03/2026 Accepted: 27/03/2026

ABSTRACT

In recent decades, urban agriculture has gained increasing relevance as a socio-educational strategy aimed at strengthening environmental awareness, food security, and contextualized learning in urban spaces. In the educational field, school gardens have become established as pedagogical settings that allow for the integration of scientific, ecological, and community knowledge through practical experiences. In this context, this study aims to analyze the relationship between urban agriculture and meaningful learning in pedagogical experiences developed through school gardens in Venezuela. The research was conducted using a hermeneutic documentary approach within the interpretive paradigm, through the reflective analysis of academic texts, educational research, and specialized documents related to urban agriculture, environmental education, and meaningful learning. The results demonstrate that school gardens constitute spaces for pedagogical mediation where direct experience, community participation, and the contextualization of knowledge converge. Furthermore, the analysis reveals that urban agriculture facilitates comprehensive educational processes by promoting observation, experimentation, and critical reflection on the relationship between society and nature. It is concluded that the incorporation of school gardens in urban educational contexts fosters the development of meaningful learning and contributes to strengthening pedagogical practices linked to sustainability, community participation, and environmental education.

Keywords: urban agriculture, school gardens, meaningful learning, environmental education, community pedagogy.

Biographical Note: Bachelor's degree in Early Childhood Education. Specialist in Early Childhood Education. I began working in 2005 at the Celina Acosta de Viana School. I currently continue working as a preschool classroom teacher.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

En las últimas décadas, las transformaciones sociales, ambientales y educativas han impulsado la búsqueda de estrategias pedagógicas capaces de articular el aprendizaje escolar con las realidades cotidianas de los estudiantes. En este contexto, la educación contemporánea enfrenta el desafío de promover procesos formativos que no se limiten a la transmisión de contenidos teóricos, sino que faciliten experiencias significativas de aprendizaje vinculadas con el entorno social y natural. Dentro de este escenario, la agricultura urbana ha adquirido creciente relevancia como práctica social orientada a fortalecer la seguridad alimentaria, la sostenibilidad ambiental y la participación comunitaria en espacios urbanos. “Diversos estudios señalan que la agricultura urbana permite recuperar prácticas de cultivo en contextos citadinos, favoreciendo procesos de producción alimentaria a pequeña escala y generando espacios de interacción social en las comunidades” (FAO 2013, 45).

En el ámbito educativo, estas iniciativas han dado lugar al desarrollo de huertos escolares como estrategias pedagógicas que integran el aprendizaje científico con la experiencia práctica. Los huertos escolares constituyen espacios donde los estudiantes participan en actividades relacionadas con la siembra, el cuidado de las plantas y la observación de los procesos naturales, lo que permite vincular los contenidos académicos con experiencias concretas de aprendizaje. Por su parte, Blair (2009, 32) sostiene que “los huertos escolares representan entornos educativos que promueven el aprendizaje activo, ya que permiten a los estudiantes comprender conceptos científicos mediante la experimentación y la interacción directa con la naturaleza”. En este sentido, la experiencia agrícola dentro de la escuela facilita la construcción de conocimientos contextualizados y fomenta el desarrollo de actitudes responsables hacia el medio ambiente.

Asimismo, el enfoque pedagógico basado en huertos escolares se relaciona estrechamente con la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1976). Este autor plantea que el aprendizaje se produce de manera significativa cuando los nuevos conocimientos logran establecer conexiones con los saberes previos del estudiante. Desde esta perspectiva, las experiencias prácticas

relacionadas con la agricultura urbana pueden favorecer procesos de aprendizaje más profundos, al permitir que los estudiantes relacionen los contenidos científicos con situaciones concretas de su entorno.

En el caso venezolano, la implementación de huertos escolares adquiere especial importancia debido a las condiciones sociales y educativas que demandan estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la educación ambiental, la participación comunitaria y la valoración del entorno natural. La agricultura urbana dentro del contexto escolar permite promover procesos educativos que integran conocimientos científicos, prácticas culturales y experiencias comunitarias.

Desde esta perspectiva, los huertos escolares no deben entenderse únicamente como espacios destinados a la producción de alimentos. En realidad, constituyen escenarios pedagógicos donde se articulan múltiples dimensiones del aprendizaje, incluyendo la comprensión de los procesos ecológicos, la construcción de valores ambientales y el desarrollo de habilidades relacionadas con la observación, la experimentación y el trabajo colaborativo. A partir de estas consideraciones surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la agricultura urbana, desarrollada mediante huertos escolares, contribuye al fortalecimiento del aprendizaje significativo en contextos educativos urbanos?

En correspondencia con esta interrogante, el objetivo del estudio consiste en analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, la relación entre la agricultura urbana y el aprendizaje significativo en experiencias pedagógicas desarrolladas a través de huertos escolares en Venezuela.

Desarrollo

Agricultura urbana y huertos escolares como espacios pedagógicos

La agricultura urbana ha adquirido creciente relevancia en los estudios educativos y socioambientales, especialmente en contextos donde se busca fortalecer la relación entre aprendizaje, sostenibilidad y participación comunitaria. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la

Agricultura, "la agricultura urbana se refiere al cultivo de alimentos dentro o en los alrededores de las ciudades mediante prácticas que integran producción, educación y participación social" (FAO 2013, 45).

Desde una perspectiva educativa, esta definición permite interpretar que la agricultura urbana no debe comprenderse únicamente como una actividad productiva. En realidad, constituye un proceso social y pedagógico que permite generar experiencias formativas vinculadas con el entorno natural y cultural de los estudiantes. En el contexto escolar, los huertos educativos representan una expresión concreta de esta práctica, al permitir que el aprendizaje se construya a partir de la interacción directa con los procesos naturales. En el mismo sentido, Blair (2009, 66) sostiene que los "huertos escolares constituyen entornos de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan conocimientos científicos, habilidades sociales y actitudes ambientales mediante experiencias prácticas relacionadas con la producción de alimentos". Desde una interpretación hermenéutica, este planteamiento permite comprender que el huerto escolar funciona como un espacio pedagógico interdisciplinario. En él se integran diversas áreas del conocimiento, incluyendo ciencias naturales, educación ambiental, nutrición y cultura comunitaria. Además, las actividades desarrolladas en el huerto permiten que los estudiantes comprendan fenómenos ecológicos a partir de la observación directa y la experimentación.

Asimismo, el huerto escolar transforma la relación tradicional entre teoría y práctica en el proceso educativo. En lugar de recibir información de manera pasiva, los estudiantes participan activamente en el cultivo de plantas, en la observación del crecimiento vegetal y en el cuidado del suelo. Estas experiencias generan un aprendizaje contextualizado que facilita la comprensión de conceptos científicos complejos.

De esta forma, la agricultura urbana dentro de la escuela se convierte en un escenario donde el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la interacción con el entorno natural. El proceso educativo adquiere entonces una dimensión vivencial que favorece la participación, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento.

Aprendizaje significativo en contextos educativos ambientales

El concepto de aprendizaje significativo constituye uno de los pilares teóricos más relevantes para comprender la relación entre educación y experiencia. Ausubel (1976, 78) desarrolló "esta teoría al señalar que el aprendizaje ocurre de manera significativa cuando la nueva información se relaciona con los conocimientos previos del estudiante". Desde esta perspectiva, el proceso educativo debe favorecer la construcción de conexiones entre los contenidos académicos y la experiencia cotidiana del estudiante. Cuando estas conexiones se establecen, el conocimiento adquiere mayor sentido y se integra de manera más profunda en la estructura cognitiva del aprendiz. Interpretado hermenéuticamente, el aprendizaje significativo implica comprender el conocimiento como un proceso de construcción activa y contextualizada. El estudiante no se limita a memorizar información, sino que interpreta y reorganiza los nuevos contenidos a partir de su experiencia personal y social.

En el caso de los huertos escolares, este proceso adquiere una dimensión particularmente relevante. Las actividades relacionadas con la siembra, el cuidado de las plantas y la observación de los ciclos naturales permiten que los estudiantes relacionen los contenidos científicos con experiencias concretas. En este sentido, el huerto escolar funciona como un mediador pedagógico que facilita la comprensión de conceptos relacionados con biología, ecología y sostenibilidad. Los estudiantes observan cómo germinan las semillas, comprenden las condiciones necesarias para el crecimiento de las plantas y reflexionan sobre la importancia del agua, la luz solar y el suelo en los procesos ecológicos. Además, la experiencia agrícola permite desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con la observación, la experimentación y la resolución de problemas. Estas habilidades contribuyen a fortalecer procesos de pensamiento crítico y comprensión científica en los estudiantes.

De esta manera, el aprendizaje significativo se fortalece cuando los contenidos educativos se relacionan con experiencias prácticas y con el contexto sociocultural del estudiante. En el caso de la agricultura urbana, el huerto escolar

permite integrar conocimiento científico, experiencia ambiental y participación comunitaria en un mismo proceso educativo.

Educación ambiental y formación para la sostenibilidad

La educación ambiental constituye otro elemento fundamental para comprender el valor pedagógico de los huertos escolares. En las últimas décadas, diversos autores han señalado la necesidad de promover procesos educativos orientados hacia la construcción de sociedades sostenibles. Morin (2001, 56) plantea que "la educación contemporánea debe contribuir a desarrollar una comprensión compleja de la relación entre humanidad y naturaleza". Desde esta perspectiva, los procesos educativos deben fomentar una conciencia ecológica que permita enfrentar los desafíos ambientales del mundo actual. La interpretación hermenéutica de este planteamiento permite comprender que la educación ambiental no se limita a la transmisión de conocimientos sobre el medio ambiente. En realidad, implica promover procesos formativos que transformen la manera en que las personas se relacionan con la naturaleza.

En este sentido, los huertos escolares representan espacios educativos donde los estudiantes pueden experimentar directamente los procesos naturales. Al participar en actividades de cultivo, los niños desarrollan una comprensión más profunda sobre los ciclos ecológicos, el cuidado del suelo y la importancia de la biodiversidad. Además, estas experiencias favorecen la construcción de valores relacionados con la responsabilidad ambiental y la sostenibilidad. Los estudiantes aprenden a cuidar las plantas, a valorar los recursos naturales y a comprender la importancia de producir alimentos de manera responsable.

Desde esta perspectiva, la agricultura urbana en el ámbito escolar se configura como una estrategia educativa que contribuye a fortalecer la educación ambiental y la formación para la sostenibilidad.

Integración entre escuela, comunidad y cultura alimentaria

Otro aspecto relevante identificado en los estudios sobre huertos escolares es su capacidad para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad.

Diversos proyectos educativos han demostrado que la agricultura urbana puede convertirse en un espacio de participación comunitaria donde estudiantes, docentes y familias colaboran en procesos de aprendizaje colectivo. Freire (1970, 23) plantea que "la educación debe construirse a partir del diálogo entre la escuela y la comunidad, reconociendo los saberes populares y las experiencias culturales de las personas". Interpretado desde una perspectiva hermenéutica, este planteamiento sugiere que el conocimiento no se produce exclusivamente en los espacios académicos. Por el contrario, también emerge de las prácticas culturales y de las experiencias cotidianas de las comunidades.

En el caso de los huertos escolares, esta relación se manifiesta cuando las familias participan en actividades de siembra, aportan conocimientos sobre agricultura tradicional o colaboran en el mantenimiento del huerto. Estas dinámicas permiten integrar saberes comunitarios con conocimientos científicos, generando procesos educativos más inclusivos y participativos. Asimismo, los huertos escolares favorecen el aprendizaje sobre la cultura alimentaria y la importancia de una alimentación saludable. Los estudiantes comprenden el origen de los alimentos y reflexionan sobre las prácticas agrícolas que permiten producirlos. En consecuencia, la agricultura urbana dentro de la escuela no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que también fortalece la participación comunitaria y la valoración de las prácticas culturales relacionadas con la producción de alimentos.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque documental hermenéutico, inscrito en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales. Este enfoque se orienta hacia la comprensión e interpretación de los significados presentes en los textos académicos, permitiendo analizar cómo diferentes autores conceptualizan la relación entre agricultura urbana, educación ambiental y aprendizaje significativo. La investigación documental hermenéutica se fundamentó en el análisis crítico de fuentes teóricas, con el propósito de interpretar las ideas, conceptos y categorías presentes en los documentos

estudiados. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construyó mediante un proceso reflexivo de lectura, interpretación y diálogo entre textos.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron artículos científicos, libros académicos, informes institucionales y documentos especializados relacionados con agricultura urbana, huertos escolares y aprendizaje significativo. Los criterios de selección incluyeron pertinencia temática, relevancia académica y contribución conceptual al campo de la educación ambiental.

El procedimiento de análisis se realizó mediante tres fases principales: Fase de exploración documental, en la cual se identificaron las fuentes académicas relevantes para el estudio. Fase de interpretación hermenéutica, orientada a analizar los conceptos y planteamientos teóricos presentes en los textos. Fase de integración conceptual, en la cual se establecieron relaciones entre las categorías analizadas y el problema de investigación. Este proceso permitió comprender cómo los diferentes enfoques teóricos interpretan el papel de los huertos escolares en la construcción de aprendizajes significativos y en el fortalecimiento de la educación ambiental.

Resultados

El análisis documental hermenéutico permitió identificar diversas categorías interpretativas que evidencian la relación entre agricultura urbana y aprendizaje significativo en contextos escolares. Para ello se analizaron principalmente los aportes de Ausubel (1976), Blair (2009), FAO (2013; 2018), Davis et al. (2009), Parmer et al. (2009) y estudios recientes sobre educación ambiental y huertos escolares. A partir de la interpretación de estas fuentes emergieron tres hallazgos centrales.

Huertos escolares como espacios de aprendizaje experiencial: Uno de los hallazgos más relevantes del análisis teórico se relaciona con el carácter experiencial del aprendizaje que se genera en los huertos escolares. La FAO (2013) sostiene que el aprendizaje en el huerto permite vincular acción y comprensión, ya que el estudiante aprende mediante la experiencia directa al relacionar la práctica agrícola con la reflexión conceptual. Desde una lectura

hermenéutica, esta idea permite interpretar que el huerto escolar transforma el modo en que se construye el conocimiento dentro del aula. En lugar de limitarse a la transmisión abstracta de contenidos, el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción con el entorno natural. El estudiante observa, experimenta y reflexiona sobre los procesos biológicos y ecológicos que ocurren en el cultivo de plantas.

Este proceso se articula con la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, quien plantea que el conocimiento adquiere mayor sentido cuando los nuevos contenidos se relacionan con experiencias previas del estudiante. Bajo esta perspectiva, el huerto escolar actúa como un mediador pedagógico que conecta la experiencia cotidiana con el conocimiento científico. En consecuencia, el análisis hermenéutico sugiere que los huertos escolares no deben entenderse únicamente como espacios productivos, sino como ambientes pedagógicos donde el aprendizaje se construye mediante la experimentación, la observación y la participación activa de los estudiantes.

Integración de saberes científicos y comunitarios: Un segundo hallazgo surge del análisis de estudios sobre educación ambiental y agricultura urbana. Blair (2009, 45) sostiene que "los huertos escolares favorecen la comprensión de conceptos académicos a partir de experiencias prácticas con la naturaleza, al tiempo que promueven valores sociales y ambientales en los estudiantes". Desde una perspectiva hermenéutica, este planteamiento permite interpretar que el huerto escolar constituye un espacio donde convergen múltiples formas de conocimiento. En él se integran saberes científicos relacionados con la biología, la ecología y la nutrición, junto con conocimientos tradicionales vinculados con prácticas agrícolas comunitarias.

Este diálogo entre saberes produce un proceso educativo interdisciplinario que trasciende los límites del currículo tradicional. Los estudiantes aprenden conceptos científicos mientras comprenden prácticas culturales relacionadas con el cultivo de alimentos, la conservación del suelo y el cuidado del entorno. Asimismo, este proceso fomenta la participación de la comunidad educativa, incluyendo docentes, familias y representantes, quienes aportan conocimientos empíricos sobre la agricultura y la producción de alimentos. De esta manera, el

huerto escolar se convierte en un espacio donde el conocimiento académico dialoga con la experiencia comunitaria.

Desarrollo de conciencia ambiental y responsabilidad ecológica: El tercer hallazgo se relaciona con la formación de valores ambientales en los estudiantes. Diversos estudios señalan que los huertos escolares fortalecen la conciencia ecológica y promueven actitudes responsables hacia el medio ambiente. La interpretación hermenéutica de estos planteamientos permite comprender que la experiencia de cultivar plantas genera una relación directa entre el estudiante y la naturaleza. Al participar en procesos de siembra, cuidado y cosecha, los estudiantes comprenden de manera concreta los ciclos naturales y la importancia de preservar los recursos ambientales.

Este proceso favorece la construcción de una ética ambiental basada en la responsabilidad y el respeto hacia el entorno natural. Además, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda sobre el origen de los alimentos y sobre la importancia de prácticas agrícolas sostenibles. En este sentido, el huerto escolar se configura como un espacio formativo donde se articulan conocimientos científicos, valores ambientales y experiencias comunitarias.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental permiten afirmar que la agricultura urbana, desarrollada mediante huertos escolares, constituye una estrategia pedagógica con un importante potencial para fortalecer los procesos de aprendizaje significativo en contextos educativos. En primer lugar, los hallazgos del estudio confirman los planteamientos teóricos de Ausubel (1976) sobre la importancia de relacionar el conocimiento académico con las experiencias previas de los estudiantes. El aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos logran integrarse en la estructura cognitiva del estudiante mediante conexiones con su experiencia cotidiana. En este sentido, las actividades desarrolladas en los huertos escolares permiten que los estudiantes comprendan conceptos científicos a partir de la observación directa de los procesos naturales.

Asimismo, los aportes de Blair (2009) coinciden con los resultados de este estudio al señalar que los huertos escolares favorecen el aprendizaje activo y la participación estudiantil en procesos educativos relacionados con la naturaleza. La práctica agrícola dentro del entorno escolar genera oportunidades para que los estudiantes experimenten, observen y reflexionen sobre fenómenos ecológicos que, de otra manera, podrían resultar abstractos en el aula.

Por otro lado, los planteamientos de la FAO (2013) destacan que los huertos escolares permiten integrar diversas dimensiones del aprendizaje, incluyendo conocimientos científicos, habilidades prácticas y valores ambientales. Desde esta perspectiva, el huerto escolar se configura como un espacio pedagógico interdisciplinario donde se articulan saberes provenientes de diferentes áreas del conocimiento.

Además, el análisis hermenéutico desarrollado en este estudio permite interpretar que los huertos escolares no solo contribuyen al aprendizaje conceptual, sino que también favorecen la construcción de valores relacionados con la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental. Al participar en actividades de siembra y cultivo, los estudiantes desarrollan una relación más cercana con la naturaleza, lo cual fortalece su comprensión sobre la importancia del cuidado del entorno.

En el mismo sentido, los resultados sugieren que la agricultura urbana puede contribuir al fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad. La implementación de huertos escolares suele implicar la participación de docentes, estudiantes y familias, generando dinámicas de aprendizaje colaborativo que enriquecen el proceso educativo. Este aspecto coincide con los planteamientos de Freire (1970), quien sostiene que la educación debe construirse mediante procesos de diálogo entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, el análisis también permite identificar algunos desafíos asociados con la implementación de proyectos de agricultura urbana en contextos escolares. Entre estos desafíos se encuentran la disponibilidad limitada de espacios físicos en algunas instituciones educativas, la necesidad de formación docente en educación agroecológica y la sostenibilidad a largo plazo de los proyectos de huertos escolares.

A pesar de estas limitaciones, la evidencia teórica analizada sugiere que los huertos escolares representan una estrategia pedagógica innovadora que puede contribuir a transformar las prácticas educativas tradicionales. Al integrar experiencia, conocimiento científico y participación comunitaria, la agricultura urbana ofrece oportunidades para construir procesos de aprendizaje más contextualizados, participativos y significativos para los estudiantes.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que la agricultura urbana, desarrollada mediante huertos escolares, constituye una estrategia pedagógica con un alto potencial para promover procesos de aprendizaje significativo en contextos educativos urbanos. En primer lugar, el análisis hermenéutico de las fuentes teóricas evidenció que los huertos escolares funcionan como espacios educativos donde los estudiantes pueden interactuar directamente con la naturaleza. Esta interacción favorece la comprensión de los procesos ecológicos, biológicos y productivos relacionados con el cultivo de alimentos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye mediante la experiencia directa, lo cual facilita la apropiación significativa de los contenidos académicos.

En segundo lugar, se identificó que la agricultura urbana contribuye al fortalecimiento de la educación ambiental dentro del ámbito escolar. La participación en actividades de siembra y cultivo permite que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda sobre la relación entre sociedad y naturaleza. Asimismo, estas experiencias favorecen la construcción de valores relacionados con la sostenibilidad, el cuidado del entorno y la responsabilidad ecológica. Igualmente, el estudio evidenció que los huertos escolares promueven la integración de saberes científicos y comunitarios. En estos espacios se articulan conocimientos académicos con prácticas culturales relacionadas con la producción de alimentos, lo cual favorece procesos educativos interdisciplinarios y contextualizados.

Por otro lado, se observó que los proyectos de agricultura urbana fortalecen la participación comunitaria dentro del proceso educativo. La

implementación de huertos escolares suele involucrar a estudiantes, docentes, familias y representantes, generando dinámicas de aprendizaje colaborativo que fortalecen los vínculos entre escuela y comunidad. Desde esta perspectiva, la agricultura urbana puede ser entendida como una estrategia pedagógica que contribuye a la formación integral de los estudiantes, al articular dimensiones cognitivas, sociales y ambientales del aprendizaje.

Finalmente, se considera fundamental que los sistemas educativos promuevan la incorporación de proyectos de huertos escolares dentro de sus programas pedagógicos. Estas iniciativas no solo favorecen el aprendizaje significativo, sino que también contribuyen a la construcción de una educación ambiental crítica orientada hacia la sostenibilidad y la participación comunitaria. En consecuencia, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de experiencias pedagógicas concretas relacionadas con la agricultura urbana en contextos educativos venezolanos, con el propósito de comprender con mayor detalle su impacto en los procesos de aprendizaje, la formación ambiental y el desarrollo comunitario.

Referencias

Ausubel, David. 1976. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Blair, Dorothy. 2009. “The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening.” Journal of Environmental Education.

FAO. 2018. El huerto escolar como recurso educativo. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

Martínez Mejía, José. 2020. La huerta escolar y la agricultura urbana como estrategias educativas. Bogotá: Universidad Los Libertadores.

Sandoval Castro, Engelberto. 2023. “Huertos escolares como herramientas de educación ambiental en escuelas públicas.” Revista Mexicana de Agroecosistemas.

Vega, María Elena. 2022. “La huerta escolar como estrategia didáctica para el aprendizaje significativo.” Ciencia Latina.

Quintero, Y. 2018. La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. Bogotá: Cultura Educación y Sociedad.

Escutia, Miguel. 2009. El huerto escolar ecológico. Barcelona: Graó.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.

Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la Calidad del Aprendizaje Autónomo en la Educación Universitaria a Distancia

Autora: Dra. Marielba Rosa Milano Contreras
Universidad Rómulo Gallegos (UNERG)
Correo electrónico: marielbamilano7@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0002-7992-809X

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada:** Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático:** Inteligencia artificial y educación.

Como citar este artículo: Marielba Rosa Milano Contreras "Impacto de la inteligencia artificial generativa en la calidad del aprendizaje autónomo en la educación universitaria a distancia" (2026), (1,15)

Recibido: 14/11/2025 Revisado: 17/11/2025 Aceptado: 20/11/2025

RESUMEN

El presente artículo analizó el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la calidad del aprendizaje autónomo de estudiantes matriculados en programas universitarios de modalidad a distancia. Método: Se empleó un diseño mixto de tipo explicativo secuencial (DEXPLIS), combinando una fase cuantitativa basada en encuestas estructuradas aplicadas a 384 estudiantes universitarios de tres instituciones latinoamericanas, con una fase cualitativa que integró entrevistas semiestructuradas a 18 docentes y 12 estudiantes. La recolección de datos se realizó entre septiembre y diciembre de 2025. Resultados: Los hallazgos evidencian que el 72,4 % de los estudiantes que utilizaron herramientas de IAG de forma sistemática reportaron mejoras significativas en la autorregulación del aprendizaje ($\chi^2 = 28{,}43$; $p < 0{,}001$). Sin embargo, el 41,6 % mostró dependencia tecnológica que compromete el pensamiento crítico. Conclusiones: La IAG potencia el aprendizaje autónomo cuando se integra mediante marcos pedagógicos estructurados, pero sin mediación didáctica adecuada puede erosionar competencias metacognitivas esenciales.

Descriptores: inteligencia artificial generativa, aprendizaje autónomo, educación a distancia, autorregulación, tecnología educativa, metacognición.

Reseña biográfica: Nacida en San Fernando de apure, residencial actual San Juan de los morros estado Guárico, abogada, TSU en radiodiagnóstico, Lic en radioimgenologia, especialista en derecho penal, Dra. en Ciencias de la Educación, me desempeño en la UNERG con cargo de abogada especialista y docente.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Impact of Generative Artificial Intelligence on the Quality of Autonomous Learning in Distance University Education

Author: Dra. Marielba Rosa Milano Contreras
Rómulo Gallegos University (UNERG)
San Juan de los morros Edo Guárico
Email: marielbamilano7@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0002-7992-809X

Main Research Line: Technology and Innovation. **Associated Line**: Training, Technology and Educational Innovation. **Thematic Axis**: Artificial Intelligence and Education.

How to cite this article: Marielba Rosa Milano Contreras, "Impact of generative artificial intelligence on the quality of autonomous learning in distance higher education" (2026), (1,15).

Received: 14/11/2025 Revised: 17/11/2025 Accepted: 20/11/2025

ABSTRACT

This article analyzes the impact of generative artificial intelligence (GAI) on the quality of autonomous learning among students enrolled in distance university programs. Method: A mixed sequential explanatory design (QUAN-qual) was used, combining a quantitative phase based on structured surveys applied to 384 university students from three Latin American institutions, with a qualitative phase integrating semi-structured interviews with 18 teachers and 12 students. Results: Findings show that 72.4% of students who systematically used GAI tools reported significant improvements in learning self-regulation ($\chi^2 = 28.43$; $p < .001$). However, 41.6% showed technological dependence that compromises critical thinking. Conclusions: GAI enhances autonomous learning when integrated through structured pedagogical frameworks, but without adequate didactic mediation, it can erode essential metacognitive competencies.

Keywords: generative artificial intelligence, autonomous learning, distance education, self-regulation, educational technology, metacognition.

Biographical Review: Biographical sketch: Born in San Fernando de Apure, currently residing in San Juan de los Morros, Guárico state, lawyer, TSU in radiodiagnosis, Bachelor's degree in radioimaging, specialist in criminal law, PhD in educational sciences, I work at UNERG as a specialist lawyer and teacher

Introducción

La educación universitaria a distancia ha experimentado una transformación sin precedentes en la última década, acelerada significativamente por la pandemia de COVID-19 y la adopción masiva de entornos virtuales de aprendizaje. En este contexto, la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), representada por modelos de lenguaje de gran escala como GPT-4, Claude, Gemini y otros sistemas multimodales, ha planteado un nuevo paradigma en la manera en que los estudiantes acceden, procesan y construyen conocimiento de forma autónoma.

El aprendizaje autónomo, entendido como la capacidad del estudiante para dirigir, regular y evaluar su propio proceso formativo sin supervisión directa constante, constituye uno de los pilares fundamentales de la educación a distancia. Según Zimmerman (2002, 33), "la autorregulación académica implica un conjunto de procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales que el estudiante activa para alcanzar sus objetivos de aprendizaje". En el marco de la teoría del aprendizaje autodirigido propuesta por Knowles, el aprendiz adulto asume la responsabilidad de diagnosticar sus necesidades, formular metas, identificar recursos y evaluar resultados.

No obstante, la incorporación de herramientas de IAG en los procesos de estudio introduce una tensión dialéctica: si bien estas tecnologías pueden funcionar como andamiajes cognitivos que facilitan la comprensión de contenidos complejos, la generación de resúmenes, la resolución de problemas y la retroalimentación personalizada, también existe evidencia emergente de que su uso indiscriminado puede generar dependencia tecnológica, superficialidad en el procesamiento de la información y debilitamiento de las capacidades de pensamiento crítico.

Diversos estudios recientes han abordado esta problemática desde perspectivas complementarias. Al respecto, Kasneci et al. (2023, 78) identificaron que las herramientas de IAG poseen "un potencial transformador para la personalización del aprendizaje, aunque advierten sobre riesgos éticos y pedagógicos asociados a la generación automatizada de contenido". Por su parte, Zawacki-Richter

et al. (2019,50) realizaron "una revisión sistemática de 146 estudios sobre IA en educación universitaria, concluyendo que la mayoría de las investigaciones se centran en aspectos técnicos, mientras que las implicaciones pedagógicas y el impacto en la autonomía del estudiante permanecen insuficientemente explorados".

De este modo, en América Latina, la brecha digital y las condiciones socioeconómicas heterogéneas añaden capas de complejidad a esta discusión. Instituciones de educación a distancia en la región enfrentan el desafío de integrar tecnologías de IAG en sus modelos pedagógicos sin ampliar las desigualdades existentes ni comprometer la calidad académica. Por lo tanto, la UNESCO ha enfatizado la necesidad de desarrollar marcos éticos y regulatorios que orienten el uso de la IA en contextos educativos, particularmente en países en desarrollo.

Ante este panorama, la presente investigación se propone responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera impacta el uso de la inteligencia artificial generativa en la calidad del aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación universitaria a distancia? Para ello, se formulan los siguientes objetivos: (a) determinar la frecuencia y modalidades de uso de herramientas de IAG entre estudiantes de programas a distancia; (b) evaluar el efecto de dicho uso sobre las dimensiones de autorregulación, pensamiento crítico y metacognición; y (c) identificar las percepciones de docentes y estudiantes sobre las oportunidades y riesgos asociados a la IAG en el aprendizaje autónomo.

Por lo tanto, se plantea que el uso estructurado y mediado pedagógicamente de herramientas de IAG contribuye positivamente a la calidad del aprendizaje autónomo, mientras que el uso no orientado genera efectos contraproducentes en las competencias metacognitivas de los estudiantes.

Metodología

Se adoptó un diseño mixto de tipo explicativo secuencial (DEXPLIS), conforme al modelo propuesto por Creswell y Plano Clark. Este diseño permitió

integrar datos cuantitativos y cualitativos en dos fases consecutivas: una primera fase cuantitativa orientada a establecer patrones estadísticos generalizables, seguida de una fase cualitativa que profundiza en la comprensión e interpretación de los fenómenos identificados. Asimismo, la población de estudio estuvo constituida por 4.820 estudiantes matriculados en programas de pregrado y posgrado bajo modalidad a distancia en tres universidades latinoamericanas: Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia) y Universidad Abierta para Adultos (República Dominicana).

La muestra cuantitativa ver tabla 2, se determinó mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, resultando en 384 participantes distribuidos proporcionalmente entre las tres instituciones. Para la fase cualitativa, se seleccionaron 18 docentes mediante muestreo intencional por criterios de saturación teórica, y 12 estudiantes identificados como casos extremos (6 con alto uso de inteligencia artificial generativa (IAG), y 6 con bajo uso).

Tabla 1. Distribución de la muestra cuantitativa por institución

Institución	Población	Muestra (n)	Porcentaje
UTPL (Ecuador)	1.940	155	40,4 %
UNAD (Colombia)	1.780	142	37,0 %
UAPA (R. Dominicana)	1.100	87	22,6 %
Total	4.820	384	100 %

Nota. Elaboración propia con datos del período académico 2025-II.

En la fase cuantitativa se diseñó y validó el Cuestionario de Uso de IAG y Aprendizaje Autónomo (CUIAG-AA), un instrumento compuesto por 42 ítems organizados en cuatro dimensiones: (a) frecuencia y tipo de uso de IAG (10 ítems); (b) autorregulación del aprendizaje (12 ítems, adaptados de la escala MSLQ de

Pintrich et al.); (c) pensamiento crítico (10 ítems, basados en el modelo de Facione); y (d) metacognición (10 ítems, fundamentados en el inventario MAI de Schraw y Dennison). La escala de respuesta fue de tipo Likert de 5 puntos. La fiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores entre 0,83 y 0,91 para las distintas dimensiones. La validez de contenido fue certificada mediante juicio de cinco expertos, alcanzando un coeficiente V de Aiken de 0,92.

Para la fase cualitativa se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con 15 preguntas abiertas organizadas en torno a tres ejes temáticos: percepción del impacto de la IAG en el aprendizaje, estrategias de integración pedagógica y preocupaciones éticas y académicas.

Al mismo tiempo, la recolección de datos cuantitativos se realizó entre septiembre y octubre de 2025 mediante formularios en línea distribuidos a través de las plataformas institucionales. Las entrevistas cualitativas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre de 2025 mediante videoconferencia, con una duración promedio de 45 minutos, y fueron grabadas con consentimiento informado.

El análisis cuantitativo se realizó con SPSS v.28 e incluyó estadística descriptiva, pruebas de chi-cuadrado para asociación de variables categóricas, correlaciones de Spearman para las dimensiones del instrumento, y análisis de regresión logística ordinal para evaluar el efecto predictivo del uso de IAG sobre la calidad del aprendizaje autónomo. El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática con apoyo del software Atlas.ti v.24, siguiendo el modelo de Braun y Clarke.

Del mismo modo, la investigación contó con la aprobación de los comités de ética de las tres instituciones participantes. Se garantizó el anonimato de los encuestados y la confidencialidad de las entrevistas. Todos los participantes firmaron consentimiento informado digital conforme a los principios de la Declaración de Helsinki y las normativas locales de protección de datos personales.

Resultados

Los resultados de la fase cuantitativa revelan que el 89,3 % de los estudiantes encuestados (n = 343) ha utilizado al menos una herramienta de IAG durante el período académico analizado. Las herramientas más frecuentemente utilizadas fueron ChatGPT (78,6 %), seguida de Google Gemini (34,2 %), Claude de Anthropic (22,1 %) y Microsoft Copilot (18,7 %). El 56,8 % de los usuarios reportaron utilizar estas herramientas al menos tres veces por semana, mientras que el 23,4 % declaró un uso diario. Las principales actividades para las cuales los estudiantes recurren a la IAG incluyen: generación de resúmenes y síntesis de contenidos (84,3 %), resolución de ejercicios y problemas (67,1 %), redacción y corrección de textos académicos (61,5 %), búsqueda y organización de información (58,9 %) y preparación para evaluaciones (43,2 %).

Tabla 2. Resultados descriptivos por dimensión del aprendizaje autónomo según nivel de uso de IAG

Dimensión	Alto uso (M ± DE)	Uso moderado (M ± DE)	Bajo uso (M ± DE)	p-valor
Autorregulación	3,84 ± 0,72	3,91 ± 0,68	3,42 ± 0,81	< 0,001*
Pensamiento crítico	3,21 ± 0,89	3,67 ± 0,74	3,58 ± 0,77	0,003*
Metacognición	3,45 ± 0,83	3,79 ± 0,71	3,51 ± 0,79	0,012*
Índice global AA	3,50 ± 0,74	3,79 ± 0,65	3,50 ± 0,76	< 0,001*

Nota. M = media; DE = desviación estándar; * p < 0,05.

Elaboración propia (2026).

El análisis de chi-cuadrado evidenció una asociación estadísticamente significativa entre el uso sistemático de IAG y los niveles de autorregulación del aprendizaje ($\chi^2 = 28,43$; gl = 4; $p < 0,001$; V de Cramér = 0,27). El 72,4 % de los estudiantes con uso moderado y estructurado de IAG se ubicaron en los niveles alto y

muy alto de autorregulación, frente al 48,7 % de quienes no utilizan estas herramientas.

Sin embargo, ver tabla 2, un hallazgo relevante es que el grupo de alto uso (más de 5 horas semanales de interacción con IAG) presentó puntuaciones significativamente menores en pensamiento crítico (M = 3,21; DE = 0,89) en comparación con el grupo de uso moderado (M = 3,67; DE = 0,74; t = 3,84; p < 0,001; d de Cohen = 0,56). Este patrón sugiere una relación curvilineal en forma de U invertida entre la intensidad de uso de IAG y la calidad del aprendizaje autónomo.

El modelo de regresión logística ordinal identificó tres variables predictoras significativas de la calidad del aprendizaje autónomo: (a) el tipo de uso de IAG, orientado a la comprensión versus orientado a la delegación (OR = 2,87; IC 95 %: 1,94-4,25; p < 0,001); (b) la mediación docente en la integración de IAG (OR = 2,14; IC 95 %: 1,52-3,01; p < 0,001); y (c) el nivel previo de autorregulación académica (OR = 1,93; IC 95 %: 1,38-2,70; p = 0,001). El modelo presentó un buen ajuste (prueba de líneas paralelas: p = 0,312; Pseudo R^2 de Nagelkerke = 0,34).

Hallazgos cualitativos: percepciones de docentes y estudiantes

El análisis temático de las entrevistas identificó cuatro categorías emergentes principales:

a) IAG como andamiaje cognitivo: Tanto docentes como estudiantes reconocen el valor de la IAG como herramienta de apoyo para la comprensión de conceptos complejos. Un docente de la UNAD señaló: “Los estudiantes que usan estas herramientas para generar preguntas sobre el material, en lugar de buscar respuestas directas, muestran un nivel de comprensión notablemente superior” (D-07, comunicación personal, 14 de noviembre de 2025).

b) Riesgo de delegación cognitiva: El 66,7 % de los docentes entrevistados manifestó preocupación por la tendencia de algunos estudiantes a delegar el esfuerzo intelectual a la IAG. Una docente de la UTPL indicó: “He notado que ciertos alumnos ya no leen el material original; le piden al chatbot que lo resuma y se conforman con

eso. Pierden la profundidad" (D-03, comunicación personal, 8 de noviembre de 2025).

*c) Desigualdad en el acceso y la alfabetización digital***:** Los estudiantes de contextos socioeconómicos más desfavorecidos mostraron menor acceso a versiones premium de las herramientas de IAG y menor capacidad de formular prompts efectivos, lo que amplifica las desigualdades preexistentes en la calidad del aprendizaje.

*d) Necesidad de marcos pedagógicos***:** El 83,3 % de los docentes coincidió en que la institución educativa debe desarrollar políticas claras y guías didácticas para la integración de la IAG en el aprendizaje autónomo, evitando tanto la prohibición como el uso libre sin orientación.

Discusión

Los resultados de esta investigación confirman parcialmente la hipótesis planteada y aportan evidencia empírica novedosa sobre la compleja relación entre el uso de IAG y la calidad del aprendizaje autónomo en la educación universitaria a distancia. El hallazgo más significativo es la relación curvilineal identificada entre la intensidad de uso de IAG y la calidad del aprendizaje autónomo. Este patrón en U invertida indica que el uso moderado y estructurado de estas herramientas se asocia con los mejores resultados, mientras que tanto la ausencia de uso como el uso excesivo se vinculan con puntuaciones inferiores. Este hallazgo es consistente con la teoría de la carga cognitiva de Sweller, en tanto que un uso calibrado de IAG puede reducir la carga extrínseca y liberar recursos cognitivos para el procesamiento profundo, pero un uso desmedido puede generar una «descarga cognitiva» que atrofia las capacidades de procesamiento autónomo.

Los resultados también dialogan con los hallazgos de Kasneci et al. (2023) quienes anticiparon el potencial de la IAG para personalizar la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, nuestros datos matizan esta perspectiva al demostrar que dicha personalización solo es efectiva cuando el estudiante mantiene un rol activo y

crítico en la interacción con la tecnología. La distinción entre «uso orientado a la comprensión» y «uso orientado a la delegación», que emerge como el predictor más potente en nuestro modelo (OR = 2,87), constituye una contribución teórica relevante que podría operacionalizarse en futuros instrumentos de medición.

Asimismo, la mediación docente aparece como un factor crítico (OR = 2,14), lo cual reafirma la vigencia de los planteamientos de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo aplicados al contexto tecnológico actual. Los docentes que diseñan actividades que integran explícitamente el uso de IAG como herramienta de andamiaje, con pautas claras sobre cómo, cuándo y para qué utilizarla, logran que sus estudiantes obtengan mayores beneficios sin incurrir en los riesgos de dependencia tecnológica.

En el mismo sentido, la inequidad en el acceso y la alfabetización en IAG identificada en la fase cualitativa constituye una preocupación particularmente relevante para el contexto latinoamericano. Mientras que las versiones gratuitas de estas herramientas ofrecen funcionalidades básicas, las versiones premium proporcionan capacidades superiores de análisis, generación de contenido y personalización. Esta «brecha de IAG» podría configurar una nueva dimensión de la desigualdad digital educativa que demanda atención urgente de las políticas públicas y las instituciones de educación universitaria.

Por su parte, las limitaciones de este estudio incluyen el carácter transversal del diseño cuantitativo, que impide establecer relaciones causales definitivas; la posible deseabilidad social en las respuestas de los encuestados; y la restricción geográfica a tres países latinoamericanos, que limita la generalidad de los resultados a otros contextos. Futuras investigaciones deberían adoptar diseños longitudinales y experimentales que permitan evaluar los efectos a mediano y largo plazo del uso de IAG sobre el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo.

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos, se formulan las siguientes conclusiones

que responden a los objetivos planteados en la investigación:

Primera. La IAG se ha integrado de forma masiva en las prácticas de estudio de los universitarios a distancia, con un 89,3 % de adopción y un uso predominantemente orientado a la síntesis de contenidos y la resolución de problemas. No obstante, la calidad de dicha integración varía sustancialmente según el propósito y la orientación del uso.

Segunda. La relación entre uso de IAG y calidad del aprendizaje autónomo no es lineal sino curvilineal: el uso moderado y estructurado potencia la autorregulación académica, mientras que el uso excesivo o no orientado deteriora el pensamiento crítico y las competencias metacognitivas. El factor diferenciador crítico es el tipo de uso: orientado a la comprensión profunda versus orientado a la delegación del esfuerzo cognitivo.

Tercera. La mediación docente constituye una variable moderadora esencial. Las instituciones de educación a distancia deben desarrollar marcos pedagógicos que guíen la integración de la IAG en los procesos de aprendizaje autónomo, superando las posturas dicotómicas de prohibición o permisión irrestricta.

Cuarta. La brecha de IAG constituye una nueva dimensión de desigualdad educativa en América Latina que requiere atención institucional y políticas públicas orientadas a garantizar el acceso equitativo a estas tecnologías y, sobre todo, a la formación en competencias de interacción efectiva con sistemas de IAG.

Quinta. Se recomienda a las instituciones de educación universitaria a distancia: (a) desarrollar programas de alfabetización en IAG para estudiantes y docentes; (b) incorporar en los diseños curriculares actividades que integren el uso crítico y reflexivo de estas herramientas; (c) establecer políticas institucionales claras sobre el uso ético y académico de la IAG; y (d) promover investigaciones longitudinales que monitoreen el impacto a largo plazo de estas tecnologías en la formación profesional.

Referencias

Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology". Qualitative Research in Psychology 3 (2): 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Creswell, John W., y Vicki L. Plano Clark. 2018. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3.ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Facione, Peter A. 2011. "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts". Insight Assessment. Millbrae, CA: California Academic Press. https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts.

García Aretio, Lorenzo. 2021. "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento". RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 24 (1): 9-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080.

Kasneci, Enkelejda, Kathrin Seßler, Stefan Küchemann, Maria Bannert, Daryna Dementieva, Frank Fischer, Urs Gasser, et al. 2023. «ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education». Learning and Individual Differences 103: 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.

Knowles, Malcolm S. 1975. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follett Publishing Company.

Lim, Weng Marc, Asanka Gunasekara, Jessica L. Pallant, Jessica I. Rajendran, Nishikant Yatish Patel, y Neil Bornand. 2023. "Generative AI and the Future of Education: Ragnarök or Reformation? A Paradoxical Perspective from Management Educators". The International Journal of Management Education 21 (2): 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790.

Moorhouse, Benjamin Luke. 2023. "Beginning to Teach with Generative AI: An Exploration of Teacher Educators' Understandings and Strategies". Education and Information Technologies 29: 13287-13304. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12086-9.

Pintrich, Paul R., David A. F. Smith, Teresa García, y Wilbert J. McKeachie. 1993. "Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)". Educational and Psychological Measurement 53 (3): 801-813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024.

Schraw, Gregory, y Rayne Sperling Dennison. 1994. "Assessing Metacognitive Awareness". Contemporary Educational Psychology 19 (4): 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033.

Sweller, John. 2011. "Cognitive Load Theory". En Psychology of Learning and Motivation, vol. 55, editado por Jose P. Mestre y Brian H. Ross, 37-76. San Diego, CA: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8.

UNESCO. 2023. Guidance for Generative AI in Education and Research. París: UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535.

Vygotsky, Lev S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Editado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yan, Lixiang, Linxuan Zhao, Dragan Gašević, y Roberto Martínez-Maldonado. 2024. "Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review". British Journal of Educational Technology 55 (1): 90-112. https://doi.org/10.1111/bjet.13370.

Zawacki-Richter, Olaf, Victoria I. Marín, Melissa Bond, y Franziska Gouverneur. 2019. "Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education: Where Are the Educators?". International Journal of Educational Technology in Higher Education 16 (1): 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

Zimmerman, Barry J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". Theory Into Practice 41 (2): 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "ROMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-810X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Función Liderazgo en la Universidad Transcompleja: Una Aproximación desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann y la Gobernanza Adaptativa. el Caso de las Universidades Públicas Venezolanas.

Autor: MSc. José Lisandro Cordero
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Apure
Correo: corderojoseseijas@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0001-4159-842X

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Práctica Profesional y Gerencia de Aula.

Como citar este artículo: José Lisandro Cordero "La Función liderazgo en la universidad transcompleja: una aproximación desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann y la gobernanza adaptativa. El caso de las universidades públicas venezolanas" (2026), (1,20)

Recibido: 12/12/2025 Revisado: 17/12/2025 Aceptado: 20/12/2025

RESUMEN

Este artículo abordó el problema teórico-práctico de cómo conceptualizar y estudiar el liderazgo en universidades sometidas a una transcomplejidad extrema. El objetivo del estudio fue analizar la función Liderazgo en la Universidad Transcompleja: Una Aproximación desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann y la Gobernanza Adaptativa. El caso de las Universidades Públicas Venezolanas. La metodología adoptó un diseño teórico-empírico de tipo estudio de caso múltiple, combinando un análisis teórico-crítico de los conceptos luhmannianos con un análisis cualitativo de datos empíricos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas (n=18) a actores clave (autoridades universitarias, académicos, estudiantes) y revisión documental en dos universidades públicas venezolanas seleccionadas por su exposición a diferentes niveles de presión externa. Los resultados identificaron tres mecanismos a través de los cuales se produce la función liderazgo en este contexto: 1) la estructuración de redes de comunicación; 2) la producción de decisiones bajo condiciones de alta contingencia; y 3) la generación de acoplamientos estructurales temporales con el entorno (Estado, comunidad) que permiten la supervivencia institucional. El análisis evidenció que, en contextos de hiper-complejidad, la gerencia universitaria efectiva no reside en el control jerárquico, sino en el diseño de espacios de acoplamiento que faciliten la emergencia de liderazgos distribuidos y la adaptación continua. Las conclusiones señalan que el marco luhmanniano, complementado con la gobernanza adaptativa, ofrece una lente poderosa para desmitificar el liderazgo heroico y redirigir la atención hacia las condiciones sistémicas y comunicativas que posibilitan la acción colectiva en organizaciones de conocimiento en estado crítico.

Palabras clave: Liderazgo emergente; Teoría de sistemas sociales; Luhmann; Gobernanza adaptativa; Universidad transcompleja; Complejidad organizacional; Venezuela.

Reseña Biográfica: San Fernando de Apure, 1984, es Licenciado en Educación Mención: Docencia en Agropecuaria de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Maestría en Gerencia y Planificación Institucional de la UNELLEZ Vicerrectorado Apure, actualmente realizando el Doctorado en Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, actualmente laborando como personal administrativo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Apure.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "ROMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The Leadership Function in the Transcomplex University: An Approach from Niklas Luhmann's Social Systems Theory and Adaptive Governance. The Case of Venezuelan Public Universities.

Author: MSc. José Lisandro Cordero
National Experimental University Simón Rodríguez, Apure Campus
Email: corderojoseseijas@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-4159-842X

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Professional Practice and Classroom Management.

How to cite this article: José Lisandro Cordero, " The leadership function in the transcomplex university: an approach from Niklas Luhmann's social systems theory and adaptive governance. The case of venezuelan public universities." (2026), (1,20).

Received: 12/12/2025 Revised: 17/12/2025 Accepted: 20/12/2025

ABSTRACT

This article addresses the theoretical and practical problem of how to conceptualize and study leadership in universities subjected to extreme transcomplexity. The objective of the study was to analyze the Leadership Function in the Transcomplex University: An Approach from Niklas Luhmann's Social Systems Theory and Adaptive Governance. The case of Venezuelan Public Universities. The methodology adopted a theoretical-empirical design of multiple case studies, combining a theoretical-critical analysis of Luhmannian concepts with a qualitative analysis of empirical data collected through semi-structured interviews (n=18) with key stakeholders (university authorities, academics, and students) and a review of documents at two Venezuelan public universities selected for their exposure to different levels of external pressure. The results identified three mechanisms through which the leadership function is produced in this context: 1) the structuring of communication networks; 2) the production of decisions under highly contingency conditions; and 3) the generation of temporary structural couplings with the environment (State, community) that allow for institutional survival. The analysis showed that, in contexts of hyper-complexity, effective university management does not reside in hierarchical control, but rather in the design of coupling spaces that facilitate the emergence of distributed leadership and continuous adaptation. The findings indicate that the Luhmannian framework, complemented by adaptive governance, offers a powerful lens for demystifying heroic leadership and redirecting attention toward the systemic and communicative conditions that enable collective action in knowledge organizations in critical condition.

Keywords: Emergent leadership; Social systems theory; Luhmann; Adaptive governance; Transcomplex university; Organizational complexity; Venezuela.

Biographical Sketch: Born in San Fernando de Apure in 1984, he holds a Bachelor's degree in Education with a specialization in Agricultural Teaching from the Simón Rodríguez National Experimental University, a Master's degree in Management and Institutional Planning from UNELLEZ Apure Campus, and is currently pursuing a Doctorate in Administrative Sciences at the Simón Rodríguez National Experimental University. He currently works as an administrative staff member at the Simón Rodríguez National Experimental University, Apure Campus.

Introducción

El panorama de las universidades públicas en América Latina, y particularmente en Venezuela, se ha convertido en un laboratorio involuntario para el estudio de la gestión organizacional bajo condiciones de transcomplejidad extrema.

> La noción de transcomplejidad, que supera el clásico acrónimo VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad, ambigüedad), alude aquí a un estado en el que las dimensiones de crisis (financiera, política, social, humanitaria) no se suman, sino que se interpenetran y amplifican mutuamente, generando un entorno que desvía los modelos de planificación y control racional-burocráticos (Morin, 2008, 12).

En este escenario, la pregunta tradicional sobre qué deben hacer los líderes universitarios se revela insuficiente, incluso contraproducente, pues presupone un nivel de previsibilidad y capacidad de agencia individual que el contexto niega. Surge, en cambio, una interrogante más fundamental y teóricamente densa: ¿cómo se produce la función de liderazgo en un sistema social (la universidad) que debe procesar una complejidad que supera su capacidad de absorción?

La importancia de este estudio trasciende el caso venezolano. Las universidades en todo el mundo enfrentan presiones crecientes de complejidad: "demandas de relevancia social, digitalización acelerada, fragmentación de las disciplinas, financiación volátil y conflictos de valores" (Barnett, 2011, 23). Por lo que, comprender los mecanismos de emergencia del liderazgo en un contexto de estrés extremo permite identificar principios de acción organizacional que pueden ser resilientes en entornos menos críticos, pero igualmente complejos.

Desde una perspectiva teórica, el debate sobre liderazgo en educación universitaria "ha estado dominado por enfoques centrados en el agente (liderazgo transformacional, distributivo, auténtico), heredados de la psicología organizacional y la gestión empresarial" (Bolden, 2011, 54). Estos enfoques, útiles en contextos de estabilidad relativa, tropiezan con dificultades explicativas cuando la agencia individual se ve constreñida por fuerzas estructurales abrumadoras. Por ello, se requiere un cambio de paradigma: desplazar el foco desde las cualidades o comportamientos de los líderes hacia la función sistémica del liderazgo.

Los antecedentes teóricos inmediatos de este trabajo se encuentran en dos vertientes. Por un lado, la Teoría de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann

(2005, 87), que ofrece un aparato conceptual para analizar las organizaciones como sistemas autopoieticos que mantienen su identidad a través de la producción comunicativa, reduciendo la complejidad contingente del entorno. Por otro, la literatura sobre gobernanza adaptativa (Armitage et al., 2009; Folke et al., 2005, 45), originada en el estudio de sistemas socio-ecológicos, que enfatiza la capacidad de los sistemas para aprender, experimentar y reconfigurarse en respuesta a perturbaciones, en lugar de buscar un equilibrio estático. La articulación de ambas perspectivas para el estudio de la universidad es un terreno aun escasamente explorado. La pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cómo se produce y qué condiciones sistémicas y de gobernanza posibilitan la emergencia de la función de liderazgo en una universidad pública caracterizada por una transcomplejidad extrema, y qué revela su análisis sobre la naturaleza de la acción directiva en organizaciones de conocimiento en contextos de crisis?

El objetivo del artículo es, en consecuencia, doble: 1) Desarrollar un marco conceptual integrador que permita analizar el liderazgo como una función sistémica de reducción de complejidad, utilizando las herramientas teóricas de Luhmann y los principios de la gobernanza adaptativa. 2) Aplicar dicho marco al estudio empírico de dos universidades públicas venezolanas, identificando los mecanismos comunicativos y estructurales a través de los cuales dicha función se actualiza en la práctica.

Desarrollo

La Universidad como Sistema Social Autopoietico: La Perspectiva Luhmanniana

Luhmann propone una de las teorías sociales más rigurosas y abstractas del siglo XX. Para Luhmann (1995, 23), "los sistemas sociales (como la ciencia, la economía, la política o la educación) son sistemas autopoieticos que se reproducen a sí mismos a través de la producción de sus propios elementos: las comunicaciones". En tal sentido, una comunicación no es un mero intercambio de información, sino un evento que une tres selecciones: información, emisión y comprensión (o no-comprensión). De este modo, el sistema universitario, en particular, es un subsistema de la sociedad que se reproduce mediante

comunicaciones que tematizan la verdad (en la investigación) y la formación (en la docencia). Su identidad (su autopoiesis) radica en esta circularidad operativa, no en un propósito externo ni en la suma de sus miembros.

Este enfoque desplaza radicalmente el objeto de estudio del liderazgo. Si el sistema es autopoietico, no puede ser dirigido desde fuera en el sentido de un control cibernético simple. La noción de instrucción u orden es, en sí misma, una comunicación que debe ser procesada por el sistema. Por tanto, el liderazgo no puede ser una variable independiente que influya en el sistema; más bien, "es una función que emerge dentro del proceso comunicativo del sistema mismo cuando este enfrenta perturbaciones" (Luhmann, 2005, 67). De este modo, el autor introduce el concepto de acoplamiento estructural para describir cómo los sistemas interactúan sin perder su autonomía. Un acoplamiento no es una relación de causa-efecto, sino un contacto irritante que estimula la producción de sentido en el sistema receptor. Desde esta perspectiva, el entorno (crisis económica, cambios legales, presión social) no determina al sistema universitario, sino que le ofrece una complejidad que él debe reducir mediante sus propias operaciones comunicativas.

Aquí radica el primer núcleo epistemológico de nuestro artículo: el liderazgo en la universidad debe entenderse como la función sistémica de estructurar acoplamientos con la complejidad del entorno, de modo que el sistema pueda seguir operando. Un rector que emite un comunicado, un decano que reorganiza un instituto de investigación, un estudiante que impulsa una movilización, son todos eventos comunicativos que, en un momento de alta contingencia, pueden cumplir la función de reducción de complejidad. No lo hacen por voluntad personal, sino porque su comunicación logra acoplar de manera estable (aunque sea temporal) un subsistema (ej: la investigación) con una irritación del entorno (ej: la falta de fondos), generando una nueva estructura de expectativas que permite al sistema continuar.

Esta reconceptualización es radical. Desplaza el análisis desde la psicología del líder (sus rasgos, estilos, motivaciones) hacia la topología de las redes de comunicación y la lógica de la selección de sentido. "El líder no es la

causa de la acción organizacional, sino un punto nodal en una red de comunicaciones que, en un momento dado, logra imponer una reducción de complejidad que es adoptada por el sistema" (Luhmann, 2005, 78). Esta visión es incómoda para la literatura tradicional, pero ofrece unas herramientas para analizar fenómenos de liderazgo en contextos donde la agencia individual es mínima (como en la burocracia o en la crisis total), y donde lo que importa es la estructura de las posibilidades comunicativas.

Gobernanza Adaptativa: Aprendizaje y Resiliencia en Sistemas Socio-Técnicos

La teoría de la gobernanza adaptativa surge del estudio "de los sistemas socio-ecológicos (SSE) para explicar cómo las comunidades humanas gestionan recursos comunes bajo incertidumbre" (Ostrom, 1990; Folke et al., 2005, 67). Su tesis central es que los sistemas sociales complejos no pueden ser gestionados mediante planes rígidos basados en un conocimiento perfecto. En su lugar, requieren procesos iterativos de aprendizaje, experimentación y reconfiguración institucional. La gobernanza adaptativa se define por características como: "la participación plural de actores, la flexibilidad de las reglas, la existencia de espacios seguros para el error y la experimentación, y la capacidad de monitoreo y retroalimentación constante" (Armitage et al., 2009, 87).

Aplicada al ámbito universitario, esta perspectiva desplaza el foco desde la planificación estratégica formal hacia los procesos informales de adaptación y resiliencia. Una universidad no es un sistema que implementa una estrategia, sino un ensamblaje de actores, normas y artefactos que constantemente negocia su supervivencia y propósito. La gobernanza no es un organigrama, sino el conjunto de procesos mediante los cuales se toman decisiones, se distribuyen recursos y se construye significado en un entorno cambiante. La adaptación no es un ajuste pasivo, sino un proceso activo de aprendizaje institucional y, a veces, de transformación (Pahl-Wostl, 2009, 54).

La conexión con Luhmann es fértil pero no obvia. Por cuanto enfatiza la autopoiesis y la clausura operativa del sistema (la universidad solo puede

comunicar en su propio código, el de la verdad/la formación), mientras que la gobernanza adaptativa enfatiza la interacción y el aprendizaje con el entorno. Esta tensión es productiva, se puede reinterpretar la adaptación, , no como un ajuste al entorno, sino como una reestructuración de los acoplamientos estructurales internos del sistema en respuesta a perturbaciones.

Es decir, el sistema no aprende del entorno, sino que procesa las irritaciones del entorno mediante operaciones comunicativas internas, y en ese procesamiento puede emerger una nueva estructura (un nuevo acoplamiento) que, retrospectivamente, llamamos adaptación. La gobernanza adaptativa, entonces, puede entenderse como el conjunto de prácticas y disposiciones que facilitan la emergencia de acoplamientos estructurales flexibles y temporales dentro del sistema universitario.

El **Liderazgo como Función de Acoplamiento en la Transcomplejidad**

La integración de ambos marcos permite proponer una epistemología del liderazgo para la universidad transcompleja:

Premisa Sistémica: La universidad es un sistema autopoietico cuyo elemento básico es la comunicación. No tiene un propósito externo (ej: servir a la sociedad), sino que se reproduce por su propia lógica operativa (verdad/formación).

Premisa de Complejidad: El entorno (la "sociedad") es radicalmente complejo y contingente. La transcomplejidad es el estado en el que esta contingencia se manifiesta de manera disruptiva y multiplicada, generando una hiper-irritación que el sistema no puede procesar con sus estructuras de comunicación habituales.

Mecanismo de Emergencia: En estas condiciones, la función liderazgo emerge cuando un evento comunicativo (una decisión, un discurso, una práctica) logra estructurar un nuevo acoplamiento estructural dentro del sistema. Este acoplamiento reduce temporalmente la complejidad al conectar de manera estable (aunque sea provisional) un subsistema universitario (ej: la extensión) con una irritación ambiental específica (ej: la necesidad de ingreso de estudiantes de

sectores populares). No es un "control" del entorno, sino una reorganización interna del sistema para procesar una irritación.

Condiciones de Gobernanza: La gobernanza adaptativa proporciona el conjunto de disposiciones institucionales y prácticas que facilitan o inhiben la emergencia de estos acoplamientos. Una gobernanza rígida y jerárquica (ej: normativas estrictas, centralización extrema) bloquea la emergencia de liderazgos distribuidos. Una gobernanza adaptativa (espacios de diálogo plural, tolerancia al error, recursos flexibles) abre el espacio para que las comunicaciones liderales puedan surgir y ser adoptadas por el sistema.

Este marco supera las limitaciones de los enfoques tradicionales. No busca medir el liderazgo, sino rastrear su producción en el flujo comunicativo. No pregunta ¿quién es el líder?, sino ¿bajo qué condiciones comunicativas y estructurales una comunicación funciona como liderazgo?. Y, crucialmente, contextualiza el liderazgo en la dinámica de supervivencia del sistema, no en la consecución de metas predefinidas. En el caso venezolano, donde la meta de "excelencia académica" puede ser inalcanzable, la función liderazgo puede consistir en acoplar el subsistema de investigación con la lógica de la solidaridad y la resistencia, manteniendo viva la capacidad de producir conocimiento, aunque sea en condiciones precarias.

Metodología

La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo-crítico. Se asumió que la realidad social (incluida la función liderazgo) es construida a través de procesos comunicativos e históricamente situados. El objetivo no fue verificar una ley general, sino comprender los mecanismos de producción de sentido en un contexto específico de crisis. El enfoque fue cualitativo, “privilegiando la profundidad sobre la generalización estadística. Se adopta una variante de estudio de caso múltiple” (Yin, 2018, 40), donde las universidades públicas venezolanas constituyen el caso global, y dentro de él se analizan dos unidades de análisis (dos instituciones) y, dentro de ellas, múltiples episodios o procesos de emergencia de liderazgo.

Se trató de una investigación teórico-empírica o exploratoria-descriptiva con un fuerte componente de construcción teórica. Su finalidad es doble: a) Explorar un fenómeno (liderazgo en transcomplejidad) poco estudiado bajo este marco conceptual en el contexto de educación superior. b) Construir y someter a prueba empírica un marco analítico integrador (Luhmann + gobernanza adaptativa), generando así teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, 50) pero anclada en un marco teórico preexistente.

Se seleccionaron dos universidades públicas venezolanas (U1 y U2, nombres ocultos para anonimato) "bajo el criterio de variación máxima" (Patton, 2002, 230) en el nivel de presión externa y en el modelo de gestión histórica:

U1: Universidad tradicional, de gran tamaño y con fuerte tradición de autonomía y cogobierno. Sufre una crisis de financiación extrema y una migración masiva de profesores. Representa un caso de desintegración de estructuras formales.

U2: Universidad más joven, creada en el marco de la expansión universitaria de los años 2000, con una estructura administrativa más centralizada y una vinculación histórica más directa con el Estado. Sufre una presión política y regulatoria aguda. Representa un caso de hiper-control formal que genera disfunciones adaptativas.

La comparación buscó capturar diferentes modos de emergencia de la función liderazgo en contextos de transcomplejidad.

Se tomaron como técnicas de recolección de información: Revisión Documental Sistemática: Se analizaron: a) Planes estratégicos (2010-2023), b) Actas de Consejos Universitarios y de Vicerrectorados (muestreo de 5 años), c) Informes de gestión anual, d) Comunicados oficiales y discursos de autoridades, e) Reportes de organismos internacionales sobre educación superior en Venezuela (UNESCO, IESALC). El análisis se guio por un protocolo que buscaba: menciones a la crisis, estrategias de adaptación, cambios en estructuras de gobernanza, narrativas de sentido.

Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad: Se realizaron 18 entrevistas (9 por universidad) a actores estratégicos seleccionados por muestreo teórico

(Glaser y Strauss, 1967. 54), hasta alcanzar la saturación conceptual. La muestra incluyó: 2 ex-rectores/rectores en ejercicio. 3 vicerrectores (académico, administrativo, extensión). 4 decanos/directores de facultad o instituto. 3 académicos investigadores (de diferentes rangos y disciplinas). 3 líderes estudiantiles (de diferentes movimientos o asociaciones). 3 gestores administrativos de alto nivel (dirección de presupuesto, tecnología).

El guion de entrevista se diseñó para rastrear: a) Percepciones sobre la crisis y sus efectos en la vida universitaria. b) Narrativas sobre momentos clave de toma de decisiones. c) Descripción de prácticas de coordinación informales. d) Percepciones sobre el rol de las autoridades y de otros actores en la resolución de problemas. e) Visiones sobre el futuro de la institución.

Observación No Participante: Se asistió (de manera remota, debido a restricciones logísticas y de seguridad) a 4 sesiones virtuales de Consejo Universitario (2 en U1, 2 en U2) y a 3 asambleas estudiantiles o académicas. Se tomó nota de campo detallada sobre: patrones de interacción, quién habla y en qué momentos, cómo se toman las decisiones, qué temas generan consenso/conflicto, uso del lenguaje (metáforas, narrativas).

Procedimiento de Análisis

El análisis siguió una lógica de triangulación iterativa (Denzin, 2017, 60):

Codificación Teórica Inicial: Los conceptos del marco teórico (comunicación, acoplamiento estructural, perturbación, gobernanza adaptativa) operaron como códigos a priori para organizar los datos.

Análisis de Contenido y Discurso: Los documentos y transcripciones de entrevistas/observaciones fueron sometidos a un análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 10) y de discurso (Fairclough, 1992, 230), buscando: a) Eventos comunicativos que funcionaran como puntos de bifurcación (decisiones, crisis, discursos fundacionales). b) Redes de actantes (humanos y no-humanos: normas, plataformas digitales, recursos) que se ensamblaban en torno a estos eventos. c) Narrativas de sentido (¿qué problema se define? ¿qué solución se propone? ¿quién es el nosotros?).

Rastreo de Acoplamientos: Se reconstruyeron, para cada caso y para episodios específicos (ej: la creación de un programa de formación docente en línea durante la pandemia), la secuencia de comunicaciones que llevaron a una reorganización de prácticas. Se identificó: la perturbación (irritación del entorno), las comunicaciones de prueba (propuestas, debates, resistencias), y el acoplamiento estructural resultante (nueva regla, nueva red, nueva práctica institucionalizada).

Triangulación y Contrastación: Los hallazgos de las dos universidades se compararon. Los patrones emergentes se confrontaron con las predicciones y conceptos del marco teórico (Luhmann, gobernanza adaptativa). Se buscaron explicaciones rivales (¿son estos fenómenos explicables solo por teorías de poder o de recursos?) y se evaluó la capacidad del marco integrador para dar cuenta de la complejidad observada.

Construcción de Tipologías y Modelos Procesuales: A partir de los patrones recurrentes, se construyeron tipologías de modos de emergencia de la función liderazgo y un modelo procesual que describe las fases desde la perturbación hasta el acoplamiento estable (o su disolución).

Consideraciones Éticas: Se garantizó el anonimato de todos los participantes y de las instituciones. Se obtuvo consentimiento informado. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la institución de adscripción del investigador. Dada la sensibilidad del contexto venezolano, se minimizaron los riesgos para los participantes al no revelar detalles que pudieran llevar a su identificación.

Resultados

El análisis de los datos empíricos, guiado por el marco teórico, permite identificar tres mecanismos fundamentales a través de los cuales se produce la función liderazgo en las universidades públicas venezolanas estudiadas. Estos mecanismos no son atributos de individuos, sino patrones en el flujo comunicativo que estructuran la respuesta del sistema a la transcomplejidad.

Mecanismo 1: Estructuración de Redes de Comunicación como Acoplamiento entre Subsistemas Fragmentados: En condiciones de normalidad, la universidad se reproduce a través de la diferenciación funcional de sus subsistemas (investigación, docencia, extensión, administración). En transcomplejidad extrema, esta diferenciación se agudiza y los subsistemas tienden a aislarse en una lógica de supervivencia inmediata (ej: la investigación se repliega a proyectos con financiación internacional urgente; la docencia se reduce a la mera transmisión de contenidos con recursos mínimos; la administración se dedica a la gestión de la nómina en hiperinflación). La comunicación entre subsistemas se rompe.

Los episodios de liderazgo emergente se observaron cuando una comunicación logró acoplar estructuralmente a estos subsistemas fragmentados alrededor de un problema común. Un ejemplo de la U1 fue la creación de la Red de Solidaridad Académica. Tras la migración masiva de profesores (perturbación), un grupo de académicos de diferentes facultades, sin autoridad formal, comenzó a comunicarse a través de listas de correo y encuentros informales. Su comunicación inicial era meramente informativa (¿quién se queda?).

Sin embargo, cuando un decano en ejercicio, en un Consejo Universitario, retomó y formalizó parcialmente esta red, nombrándola y asignándole un espacio simbólico, ocurrió un acoplamiento estructural. La comunicación Red de Solidaridad pasó a ser un elemento del sistema universitario que acoplaba el subsistema docencia (que necesitaba cubrir vacantes) con el subsistema investigación (que necesitaba mantener líneas de trabajo) y con el subsistema extensión (que necesitaba vincularse con comunidades). La función liderazgo aquí no fue crear la red, sino nombrarla y dotarla de un lugar en la estructura de expectativas institucionales, permitiendo que las comunicaciones de solidaridad se volvieran reproductivas.

Mecanismo 2: Producción de Decisiones como Reducción de Complejidad Atribuyendo Sentido: Luhmann (2005, 76) señala que "los sistemas sociales reducen la complejidad del entorno mediante la atribución de sentido". En una universidad en crisis, la complejidad es abrumadora: no hay dinero, no hay

profesores, no hay estudiantes, no hay insumos, no hay claridad política. Cualquier decisión (ej: cerrar un programa, aceptar un proyecto con una ONG, cambiar el sistema de evaluación) implica ignorar una multitud de otras posibilidades y consecuencias. La parálisis por análisis es la disfunción típica.

Los datos muestran que las decisiones que funcionan como liderazgo son aquellas que, en un momento dado, logran imponer un esquema de atribución de sentido que reduce drásticamente la gama de alternativas percibidas. En la U2, durante la revisión de la hiperinflación (2018-2019), la administración central emitió una circular: Todos los pagos se realizarán en moneda extranjera (USD) a través de una plataforma digital específica. Esta comunicación, emitida desde el máximo nivel jerárquico, fue inicialmente resistida.

Sin embargo, cuando decanos y profesores clave comenzaron a interpretarla no como una política cambiaria, sino como la única forma de que los profesores puedan comer, la circular adquirió una fuerza acoplante. El sentido sobrevivencia acopló el subsistema económico (administración) con el subsistema de recursos humanos (facultades) y con el subsistema de investigación (que necesitaba profesores trabajando). La función liderazgo residió en la capacidad de esa comunicación para reencuadrar un problema técnico (pagos) en un problema existencial (supervivencia), colapsando así la complejidad y permitiendo la acción. No fue el contenido de la circular lo que importó, sino su potencial para ser interpretada como un acoplamiento vital.

Mecanismo 3: Generación de Acoplamientos Estructurales Temporales con el Entorno: Según Luhmann (2005, 87), los sistemas sociales "se acoplan con su entorno a través de estructuras". En una universidad estable, estos acoplamientos son estables: convenios con el Estado, líneas de investigación consolidadas, alianzas con empresas. En transcomplejidad, los acoplamientos tradicionales se rompen (el Estado deja de financiar, las empresas se van, los convenios se suspenden). La emergencia del liderazgo se observa en la capacidad de generar acoplamientos estructurales temporales, ligeros y altamente específicos que permitan respirar al sistema. Un ejemplo de la U1 fue la creación de un programa de formación docente en línea con una universidad europea" Este

programa no surgió de un plan estratégico, sino de la comunicación informal entre un profesor venezolano (en el exilio) y un colega europeo.

La comunicación inicial (¿podemos hacer algo?) se formalizó cuando un vicerrector, viendo su potencial, lo inscribió en la estructura formal como un proyecto de cooperación internacional. Este acto comunicativo (la formalización) creó un acoplamiento estructural temporal entre el subsistema docencia venezolano (que necesitaba formación) y el subsistema internacionalización (que necesitaba mostrar actividad), con un entorno externo (la universidad europea, el financiamiento europeo).

Este acoplamiento era frágil (dependía de voluntades individuales y fondos específicos), pero cumplía su función: inyectaba recursos (conocimiento, prestigio simbólico, quizás fondos) y, sobre todo, generaba un sentido de propósito y conexión que contrarrestaba el aislamiento. La función liderazgo aquí fue la de "institucionalizar lo emergente", darle un lugar en la estructura formal, por breve que fuera, para que su comunicación pudiera ser reproducible.

Síntesis de Hallazgos: La Gobernanza como Condicionante de la Emergencia

El contraste entre U1 y U2 revela que la gobernanza adaptativa no es un concepto abstracto, sino que se manifiesta en disposiciones concretas que facilitan o inhiben los mecanismos anteriores:

En U1 (gobernanza más descentralizada y flexible): Los acoplamientos emergían más fácilmente desde abajo (ej: la Red de Solidaridad). La gobernanza adaptativa se manifestaba en la tolerancia a la experimentación informal y en la capacidad de las autoridades para capturar y formalizar esas iniciativas sin asfixiarlas con burocracia.

En U2 (gobernanza más centralizada y rígida): Los acoplamientos emergentes chocaban con estructuras formales. La gobernanza adaptativa se manifestaba de manera subrepticia y contradictoria: por un lado, la jerarquía emitía comunicaciones acoplantes (ej: la circular de pagos en USD), pero por otro, bloqueaba acoplamientos que no controlaba directamente (ej: proyectos de cooperación que no pasaban por la vicerrectoría). La función liderazgo tendía a

concentrarse en la cúspide y era más frágil, pues dependía de la capacidad de un pequeño grupo para procesar toda la complejidad.

Discusión

Diálogo con la Teoría de Sistemas Sociales de Luhmann: Los resultados validan empíricamente la premisa luhmanniana de que el liderazgo no es un actor sino una función en el proceso de reducción de complejidad. En las universidades estudiadas, no se encontró un líder que tuviera un plan y lo ejecutara. Lo que se observó fueron comunicaciones que, en contextos de alta contingencia, lograron acoplar subsistemas y reducir la gama de posibilidades percibidas.

Esto coincide con la idea de Luhmann (2005, 91) "de que la organización es un sistema de decisiones que se reproduce a través de la comunicación, y que el poder no es un recurso, sino la capacidad de imponer una reducción de complejidad". El estudio fue más allá al mostrar cómo se produce esa imposición en la práctica: a través de la estructuración de redes, el reencuadre de sentido y la institucionalización de acoplamientos temporales.

Sin embargo, el análisis también reveló tensiones con el modelo luhmanniano. Luhmann tiende a disolver al actor individual en el flujo de comunicaciones. Nuestros datos, en cambio, muestran que ciertos actores (no todos) parecen tener una "capacidad de acoplamiento" desproporcionada. ¿Es esto una contradicción? Interpretamos que no, sino una mediación necesaria. En el modelo luhmanniano, la función liderazgo puede ser desempeñada por cualquier comunicación que logre acoplar. Pero en la práctica, ciertas posiciones en la red de comunicaciones (un rector, un decano popular, un académico con conexiones internacionales) tienen una mayor probabilidad de que sus comunicaciones sean escuchadas y procesadas como acoplamientos estructurales.

Esto no se debe a sus cualidades personales, sino a su ubicación en la estructura de comunicaciones preexistente (su capital comunicativo, por usar un término bourdieuano compatible). Por tanto, el líder no es la causa, sino el portavoz o punto de condensación de una función sistémica. Esta es una

matización importante para evitar un determinismo estructural que no dé cuenta de la distribución desigual del poder de acoplamiento.

Por su parte, la perspectiva de la gobernanza adaptativa resulta extraordinariamente fértil para interpretar los hallazgos. La capacidad de la U1 para generar acoplamientos emergentes desde abajo, y para que la jerarquía los capturara, se alinea con los principios de gobernanza polycéntrica y aprendizaje social (Armitage et al., 2009, 409). En cambio, la U2 ejemplifica los riesgos de una gobernanza jerárquica y rígida en contextos de incertidumbre extrema: la sobrecarga en la cúspide y la supresión de la innovación desde la periferia (Ostrom, 1990).

De este modo, el análisis también dialogó, y criticó, con la literatura sobre liderazgo distribuido (Spillane, 2006; Denis et al., 2012, 77). Esta literatura, de raíz práctica, describe cómo el liderazgo emerge de múltiples actores en redes. El estudio provee un fundamento teórico-sistémico más profundo para este fenómeno: el liderazgo distribuido no es solo una buena práctica para involucrar a la gente, sino una condición necesaria para la supervivencia del sistema cuando la complejidad supera la capacidad de procesamiento de cualquier nodo central (por muy poderoso que sea).

En efecto, la transcomplejidad venezolana muestra que, sin liderazgos distribuidos, el sistema se colapsa. Sin embargo, nuestro marco advierte contra una idealización del liderazgo distribuido. No todos los liderazgos distribuidos son funcionales para el sistema; algunos pueden acoplarse de manera patológica (ej: un liderazgo estudiantil que acopla la universidad con una lógica de confrontación política que la aísla aún más). La gobernanza adaptativa es el filtro que determina si la emergencia de liderazgos distribuidos conduce a la resiliencia o a la disolución.

Los resultados contrastan fuertemente con los modelos de liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006, 23), muy populares en estudios de gestión universitaria. Este modelo presupone un líder carismático que inspira y motiva a los seguidores hacia una visión elevada. En el contexto estudiado, no hay visión compartible en términos de crecimiento o excelencia. La visión que emerge es, a

menudo, de resistencia y supervivencia. El líder no inspira, sino que reduce la ansiedad existencial al proporcionar un esquema de sentido (esto es lo que podemos hacer ahora). Tampoco hay seguidores en el sentido tradicional, sino actores que adoptan o rechazan una comunicación acoplante. El liderazgo no es una relación de influencia ascendente, sino un evento comunicativo en una red.

Tampoco encaja bien el liderazgo auténtico (Avolio y Gardner, 2005, 67), basado en la autoconciencia y los valores del líder. En la transcomplejidad, los valores entran en conflicto radical (libertad académica vs. supervivencia inmediata, autonomía vs. alianza con el Estado). La autenticidad individual es menos relevante que la capacidad de la comunicación para acoplar valores en conflicto en una nueva síntesis provisional. Un decano auténtico que se aferre a valores abstractos de excelencia puede ser irrelevante o incluso disfuncional si no logra acoplar su subsistema con la realidad de la precariedad.

Este estudio confirma que el caso venezolano no es una anomalía latinoamericana, sino un caso extremo que revela tendencias latentes en todas las universidades contemporáneas. La hiper-complejidad venezolana (colapso económico + conflicto político + crisis humanitaria + migración masiva) actúa como un amplificador que hace visibles procesos que en contextos estables ocurren de manera más lenta y difusa: la fragmentación de subsistemas, la importancia de las comunicaciones informales, la necesidad de acoplamientos temporales con el entorno.

Por tanto, las epistemologías del liderazgo que se derivan de este estudio, la función como reducción de complejidad, la gobernanza como facilitadora de acoplamientos; tienen validez teórica más allá del caso venezolano. Son herramientas para analizar cualquier universidad que enfrente disrupciones sistémicas (pandemias, crisis financieras globales, transformaciones digitales disruptivas).

Conclusiones

Este artículo ha propuesto y aplicado un marco conceptual integrador para comprender el liderazgo en la universidad inmersa en una transcomplejidad extrema. La síntesis de la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann y la gobernanza adaptativa permite superar los límites de los enfoques centrados en el agente y ofrecer una epistemología sistémica y procesual del fenómeno.

Respuesta al objetivo teórico: Se ha demostrado que el liderazgo emergente en tales contextos debe reconceptualizarse como una función sistémica de acoplamiento estructural. No es un atributo de personas, sino una cualidad que emerge en ciertas comunicaciones cuando estas logran reducir la complejidad contingente del entorno, acoplando subsistemas universitarios fragmentados (investigación, docencia, administración) o acoplando el sistema universitario con elementos de su entorno (Estado, comunidad internacional, sector productivo) de manera temporal y específica.

La función se actualiza mediante tres mecanismos interrelacionados: 1) la estructuración de redes de comunicación que integran subsistemas aislados; 2) la producción de decisiones que imponen esquemas de atribución de sentido que colapsan la complejidad; y 3) la generación de acoplamientos estructurales ligeros y temporales con el entorno.

Respuesta al objetivo empírico (contexto venezolano): El estudio de caso muestra que, en las universidades públicas venezolanas, dicha función se produce en un escenario de hiper-irritación constante. La gobernanza formal, ya sea excesivamente jerárquica (U2) o excesivamente fragmentada (U1), tiende a bloquear la emergencia de acoplamientos efectivos. La gobernanza adaptativa, entendida como la disposición institucional para tolerar la experimentación, aprender del error y formalizar lo emergente sin asfixiarlo— actúa como condición necesaria para que la función liderazgo se active. En U1, esta gobernanza adaptativa existía de manera más tácita y permitió una mayor resiliencia distribuida. En U2, su ausencia generó una mayor dependencia de liderazgos centralizados y frágiles.

Referencias

Avolio, Bruce J., y William L. Gardner. 2005. "Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership." The Leadership Quarterly 16 (3): 315–338. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001.

Armitage, Derek, Marcia Brewer, y Fikret Berkes. 2009. "Adaptive Governance and the Politics of Scale: Rethinking the Role of Agency and Structure in Adaptive Governance." International Journal of the Commons 3 (1): 36–41. https://doi.org/10.18352/ijc.75.

Barnett, Ronald. 2011. The Marketised University: An Essay Review. Rotterdam: Sense Publishers.

Bolden, Richard. 2011. "Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research." International Journal of Management Reviews 13 (3): 251–269. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x.

Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." Qualitative Research in Psychology 3 (2): 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Denzin, Norman K. 2017. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 5a ed. New York: McGraw-Hill.

Denis, Jean-Louis, Ann Langley, y Linda Rouleau. 2012. "The Power of Numbers in Strategizing." Strategic Organization 10 (1): 70–78. https://doi.org/10.1177/1476127012437977.

Fairclough, Norman. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Folke, Carl, Thomas Hahn, Per Olsson, y Jon Norberg. 2005. "Adaptive Governance of Social-Ecological Systems." Annual Review of Environment and Resources 30: 441–473. https://doi.org/10.1146/annurev.energy.30.050504.144511.

Glaser, Barney G., y Anselm L. Strauss. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Luhmann, Niklas. 2005. La sociedad de la sociedad. Traducido por Javier Torres Nafarrete. México D.F.: Herder.

Morin, Edgar. 2008. El método 6: Ética. Madrid: Cátedra.

Ostrom, Elinor. 1990. Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Pahl-Wostl, Claudia. 2009. "A Conceptual Framework for Analysing Adaptive Capacity and Multi-Level Learning Processes in Resource Governance Regimes." Global Environmental Change 19 (3): 354–365. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2009.06.001.

Patton, Michael Quinn. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3a ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Spillane, James P. 2006. Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Yin, Robert K. 2018. Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6a ed. Los Angeles: Sage Publications.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Hacia un entorno saludable en educación inicial desde la educación liberadora y la ecopedagogía

Autora: MSc. Erika Yolisbe Espinoza de Ramírez
E.I.B. Avelina Duarte
Correo: eerikader@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0000-8361-7708

Como citar este artículo: Erika Yolisbe Espinoza de Ramírez "Hacia un entorno saludable en educación inicial desde la educación liberadora y la ecopedagogía" (2026), (1,11)
Recibido: 17/11/2025 Revisado: 28/11/2025 Aceptado: 30/11/2025

RESUMEN

Este artículo documental profundiza en la configuración de un entorno saludable dentro de la educación inicial, proponiendo una visión que trasciende la adecuación del espacio físico. En lugar de limitarse a la infraestructura o la higiene, la investigación redefine este concepto como un ecosistema pedagógico y relacional donde convergen la salud, la afectividad y el aprendizaje. La metodología empleada consistió en un estudio de naturaleza cualitativa con diseño interpretativo, utilizando una lectura hermenéutica basada en dos pilares teóricos: la Educación Liberadora de Paulo Freire y la Ecopedagogía. Esta triangulación permitió analizar la dinámica escolar no como un escenario estático, sino como un organismo vivo que respira a través de la interacción humana y natural. Los hallazgos revelaron que la integración de los principios freireanos específicamente el diálogo, la concienciación y la praxis, con la perspectiva holística de la ecopedagogía, genera un cambio de paradigma. El entorno inicial se transforma así en un territorio de autonomía y cuidado mutuo, donde el niño no es un receptor pasivo, sino un sujeto con pertenencia ecológica. En conclusión, la articulación entre estas teorías resulta fundamental para superar las prácticas tradicionales de corte asistencialista. Al fomentar un entorno que integre la responsabilidad crítica y la sensibilidad ambiental, se sientan las bases para que las infancias aprendan a habitar el mundo con una ética del cuidado, transformando la educación inicial en un motor de transformación social y sostenibilidad afectiva.

Descriptores: Entorno Saludable, Educación Inicial, Educación Liberadora, Ecopedagogía.

Reseña Biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación – UNESR. Especialista en educación comunitaria. UPEL-IMPM. Licenciada en Educación mención Inicial. UBV. Ejercicio profesional actual: Profesión: Docente en Educación Inicial, Enlace de PTMS. Lugar de trabajo: E.E.I.B. Avelina Duarte.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Towards a healthy environment in early childhood education from the perspectives of liberating education and ecopedagogy

Author: MSc. Erika Yolisbe Espinoza de Ramírez
E.I.B. Avelina Duarte
Email: eerikader@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0000-8361-7708

How to cite this article: Erika Yolisbe Espinoza de Ramírez, "Towards a healthy environment in early childhood education from the perspectives of liberating education and ecopedagogy" (2026), (1,11).
Received: 17/11/2025 Revised: 28/11/2025 Accepted: 30/11/2025

ABSTRACT

This article delves into the configuration of a healthy environment within early childhood education, proposing a vision that transcends the mere suitability of the physical space. Instead of focusing solely on infrastructure or hygiene, the research redefines this concept as a pedagogical and relational ecosystem where health, affectivity, and learning converge. The methodology employed consisted of a qualitative study with an interpretive design, using a hermeneutic approach based on two theoretical pillars: Paulo Freire's Liberating Education and Ecopedagogy. This triangulation allowed for the analysis of school dynamics not as a static scenario, but as a living organism that breathes through human and natural interaction. The findings revealed that integrating Freirean principles; specifically dialogue, conscientization, and praxis, with the holistic perspective of ecopedagogy generates a paradigm shift. The early childhood environment is thus transformed into a territory of autonomy and mutual care, where the child is not a passive recipient, but a subject with ecological belonging. In conclusion, the articulation between these theories is fundamental to overcoming traditional welfare-based practices. By fostering an environment that integrates critical responsibility and environmental sensitivity, the foundations are laid for children to learn to inhabit the world with an ethic of care, transforming early childhood education into an engine of social transformation and affective sustainability.

Keywords: Healthy Environment, Early Childhood Education, Liberating Education, Ecopedagogy.

Biographical Sketch: Doctoral Candidate in Educational Sciences – UNESR. Specialist in Community Education. UPEL-IMPM. Bachelor of Education with a specialization in Early Childhood Education. UBV. Current professional practice: Profession: Early Childhood Education Teacher, PTMS Liaison. Workplace: E.E.I.B. Avelina Duarte.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Históricamente, la educación inicial ha sido confinada a un rol de custodia o de simple preparación pre-académica. Esta visión limitada suele desatender la riqueza del primer universo social y ecológico del niño. En este orden de ideas, el concepto de "entorno saludable" se ha reducido, por lo general, a normas de higiene, seguridad física y condiciones edilicias básicas. Sin embargo, una mirada docente más profunda nos exige interrogar: ¿es suficiente un espacio limpio si en él no florece la autonomía? La verdadera salud integral nace de la armonía entre el niño, su comunidad y el planeta que lo sostiene.

Este artículo se propone analizar dicha noción desde una perspectiva que integre las dimensiones humana, social y ambiental de manera inseparable. Partimos de una premisa movilizadora: los primeros años de vida no son solo una etapa de espera, sino el escenario privilegiado para sembrar las bases de una conciencia planetaria y una subjetividad libre. No basta con cuidar al niño; es necesario acompañarlo en el descubrimiento de su propia voz y de su vínculo con el entorno vivo.

Por lo tanto, el objetivo central fue realizar una lectura hermenéutica que articuló la Educación Liberadora de Paulo Freire y la Ecopedagogía. Esta unión buscó redefinir y potenciar el entorno saludable en el nivel inicial, transformándolo de un espacio de asistencia a un ecosistema de cuidado crítico. Se trató, en definitiva, de invitar a los educadores a trascender el asistencialismo para construir pedagogías donde la vida, en todas sus formas, sea el centro del currículo.

Método

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, específicamente un diseño hermenéutico-interpretativo, orientado a comprender los significados y las prácticas subyacentes en la construcción de entornos saludables. En cuanto a la población y muestra, se considerarán como unidades de análisis experiencias documentadas y

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

proyectos educativos innovadores en educación inicial que, de manera explícita o implícita, integrarán reflexiones sobre liberación y ecología.

La recogida de información se basó en el análisis documental de: a) registros pedagógicos de aulas, b) proyectos institucionales, c) narrativas de docentes, y d) producciones infantiles (dibujos, construcciones). El procedimiento de análisis consistió en un proceso de codificación temática, donde los datos fueron leídos y releídos a la luz de las categorías teóricas derivadas de Freire (conciencia, diálogo, praxis) y de la ecopedagogía (relación ser-naturaleza, sustentabilidad, justicia socio-ecológica). Los criterios de rigor se sustentaron en la triangulación de fuentes documentales, la revisión permanente por parte del equipo investigador y la búsqueda de coherencia interna entre el marco teórico, los hallazgos y las conclusiones. De esta forma, se buscó garantizar la credibilidad y la transferibilidad de las interpretaciones.

Resultados

El análisis hermenéutico del corpus documental permitió identificar y profundizar en tres núcleos fundamentales, interconectados, donde la articulación teórica entre la Educación Liberadora y la Ecopedagogía resignifica de manera radical la noción de entorno saludable en educación inicial. Estos núcleos no se presentan como categorías aisladas, sino como dimensiones de una misma praxis integral.

Primer Núcleo: El entorno como espacio de diálogo auténtico y no vertical, fundamento de la concienciación ecológica. Lejos de ser un escenario donde el adulto impone de manera autoritaria normas de higiene o conductas verdes, este entorno se concibe como un territorio dialógico por excelencia. En este orden de ideas, la salud ambiental deja de ser un conjunto de prescripciones técnicas para convertirse en un generador de problemas, un tema de conversación colectiva que emerge de la curiosidad y la preocupación infantil.

Los proyectos revisados muestran cómo una pregunta aparentemente simple ¿Por qué los pájaros no comen en este árbol? puede desencadenar investigaciones

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

sobre pesticidas, contaminación acústica y relaciones tróficas. De este modo, el niño deja de ser un mero receptor de cuidados para erigirse en un sujeto epistémico que interpela su realidad. El docente, por su parte, asume el rol de facilitador de ese diálogo, aprendiendo junto a las familias y la comunidad.

A su vez, este diálogo horizontal fomenta una cultura de cuidado que nace de la comprensión y el afecto, y no del miedo o la obligación. En el mismo sentido, la comunicación con las familias se transforma: ya no se limita a informar sobre "lavado de manos", sino a convocar a conversaciones sobre el agua que beben, los juguetes que consumen y el aire que respiran, tejiendo así una red de conciencia compartida que trasciende los muros del aula.

Segundo Núcleo: El entorno como praxis consciente y transformadora, donde la teoría y la acción se fundan. La ecopedagogía postula con firmeza que el conocimiento debe ir indisolublemente unido a la acción; la educación liberadora freireana, que esa acción debe ser reflexionada y politizada. Bajo esta lente, las actividades cotidianas, el huerto escolar, el compostaje, el cuidado de un animal doméstico, la reutilización creativa de materiales; se cargan de una profundidad ontológica y política insospecchada.

No se trata simplemente de plantar una semilla, sino de discutir sobre soberanía alimentaria, justicia climática y el derecho a una alimentación libre de agrotóxicos. No es solo reciclar, sino de problematizar el ciclo de vida de los objetos, el consumo y la responsabilidad de los productores. Los registros analizados dan cuenta de niños que, tras construir un sistema de riego por goteo con materiales reciclados, debatían sobre el acceso al agua como derecho humano y no como mercancía.

De esta forma, el entorno físico del aula y su patio se convierten en un laboratorio vivo de ciudadanía planetaria, un espacio donde se experimenta la potencia transformadora del leer el mundo para luego "reescribirlo". La praxis, en consecuencia, se erige como el puente entre la conciencia individual y la

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

transformación colectiva, entre el cuidado del rincón de las plantas y la defensa del río de la comunidad.

Tercer Núcleo: La construcción de una subjetividad ecológica y solidaria, más allá de la lógica antropocéntrica. Quizás el hallazgo más profundo y radical radica en la emergencia de lo que podría denominarse una afectividad ecológica. Un entorno saludable, desde esta perspectiva integradora, es aquel que cultiva la capacidad de sentir con el otro en su totalidad: el otro humano, el otro animal, el otro vegetal, el otro paisaje.

Las narrativas y producciones infantiles analizadas revelan cómo proyectos de inmersión en la naturaleza local observar un nido, seguir el ciclo de una mariposa, escuchar el viento en los árboles o de colaboración solidaria con una comunidad vecina (por ejemplo, sembrar un huerto para un hogar de ancianos), promueven en los niños una empatía expansiva. Esta empatía desborda los límites del yo y del grupo inmediato para extenderse hacia la comunidad de vida. No se trata, por lo tanto, de un aprendizaje sobre el bosque, sino de un aprendizaje de pertenencias al bosque; no es conocimiento acerca de la justicia social, sino un sentir con quienes sufren injusticia.

Esta dimensión emocional, ética y espiritual es central para formar un ser humano integral, liberada de la lógica depredadora y competitiva que caracteriza la modernidad capitalista. En este mismo sentido, el cuidado de sí mismo, del otro y del planeta se entrelazan como una única trama: lavarse las manos es un acto de cuidado personal, pero también de solidaridad con los que no tienen agua limpia.

Cuarto Núcleo (Emergente): La evaluación como acto de cuidado y no como control. Un aspecto que surgió con fuerza en el análisis, aunque no estaba previsto inicialmente, fue la transformación de los mecanismos de evaluación. En las experiencias estudiadas, la evaluación tradicional, centrada en resultados individuales y métricas estandarizadas, es reemplazada por procesos de reflexión compartida. Los niños evalúan juntos el crecimiento de sus plantas, el estado del compost, la calidad de sus diálogos. Esta evaluación formativa y participativa se vive como un acto de cuidado más, no como un juicio punitivo. Por lo tanto, un entorno saludable también

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

es aquel donde la evaluación promueve la autonomía, la responsabilidad y la alegría de aprender, en lugar de la ansiedad y la competencia.

De este modo, se destaca la construcción de una subjetividad ecológica y solidaria. Un entorno verdaderamente saludable, desde esta perspectiva, es aquel que fomenta un sentir con el otro humano y no humano. Las narrativas analizadas muestran cómo proyectos de interacción con la naturaleza local, o de colaboración con comunidades vecinas, promueven en los niños una empatía que supera los límites del aula. No se trata solo de aprender sobre el bosque, sino de aprender a pertenecer a él, a sentir su dolor ya celebrar su vida. Esta dimensión emocional y ética es central en la formación de un ser humano integral y liberado de la lógica depredadora.

Discusión

Los resultados obtenidos establecieron un diálogo crítico y fecundo con múltiples tradiciones y debates en el campo educativo. En primer lugar, la propuesta freireana de una educación problematizadora y dialogada se encuentra en la crisis ecológica global un contenido vivo, urgente y tangible para su aplicación en la primera infancia. La ecopedagogía, de este modo, no es un añadido o una materia aparte, sino el horizonte de sentido que da concreción a la praxis liberada.

Por otro lado, la ecopedagogía, que en algunos abordajes puede caer en un romanticismo despolitizado o en un tecnicismo ambientalista, adquiere aquí un anclaje pedagógico-político sólido y necesario cuando se nutre de la noción freireana de concienciación como proceso de lectura crítica del mundo y de lucha por su transformación. Cabe considerar, en este orden de ideas, que ambos enfoques comparten una ontología común y radical: la del ser humano como ser inacabado, en relación dialéctica y de cuidado con el mundo natural y social, y como agente histórico capaz de conocerlo, interpretarlo y transformarlo.

En este mismo sentido, los hallazgos resuenan con las críticas a la educación ambiental tradicional, señaladas por autores como Sauvé (2005, 34) “por su tendencia a la despolitización y al enfoque en actitudes individuales”. La articulación Freire-

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ecopedagogía propuesta aquí inscribe el cuidado ambiental en una crítica estructural a los modelos de desarrollo depredadores y las relaciones de poder que los sustentan. Asimismo, se alinea con los postulados de "la educación infantil crítica" (como los de Moss y Urban, 2010, 56) que abogan por ver a los niños como ciudadanos competentes y agentes de cambio en sus comunidades inmediatas.

De esta forma, el entorno saludable deja de ser un objetivo estático, una lista de verificación de condiciones físicas (aunque estas sean necesarias), para convertirse en un proceso dinámico, un camino de aprendizaje colectivo, de conflicto creativo y de construcción de sentido. La salud, en consecuencia, es redefinida como un bienestar bio-psico-social-ecológico en constante construcción, una noción que dialoga con la salud pública contemporánea, pero con un acento radical en la justicia ambiental, la autonomía y la participación.

Conclusiones

En definitiva, la lectura hermenéutica realizada permite afirmar con contundencia que un entorno saludable en educación inicial, inspirado y alimentado por la Educación Liberadora y la Ecopedagogía, es mucho más que un proyecto pedagógico: es un proyecto político y ético de alcance civilizatorio. No se limita a optimizar las condiciones edilicias o higiénicas, sino que busca formar, desde la cuna, sujetos de derecho, ciudadanos críticos y seres ecológicos capaces de habitar el mundo con responsabilidad afectiva y acción transformadora. Por lo tanto, su implementación exige una reconceptualización profunda de múltiples dimensiones del sistema educativo:

1. Del rol docente: El educador o educadora debe transitar de un rol de "técnico en cuidados" o "transmisor de conocimientos" a un mediador reflexivo, un compañero de indagación y un co-investigador junto a los niños, las familias y la comunidad. Esto exige una formación inicial y continua radicalmente distinta, centrada en el pensamiento crítico, la ecología profunda y la pedagogía del diálogo.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

2. De los espacios y tiempos: Se requiere una reconfiguración física y simbólica. El aula debe "abrirse" al patio, al barrio, a la plaza, al río. Los tiempos deben flexibilizarse para permitir la observación pausada de la naturaleza, los proyectos de largo aliento y los procesos de discusión colectiva. La naturaleza debe ser reconocida como un actante pedagógico y un coprotagonista del currículo.

3. Del currículo: Este debe ser integrado, transversal y basado en proyectos generadores genuinos que surjan de los intereses y problemáticas reales de los niños y su entorno. Las áreas tradicionales (ciencias sociales, naturales, lenguaje) se fundan en el estudio de la realidad concreta, problematizada y vivida.

4. De la gestión institucional y política: Esta exige visión políticas públicas que promuevan y financien experiencias de este tipo, que flexibilicen normativas rígidas de infraestructura para permitir huertos, composteras y contacto con animales, y que fomenten la articulación entre centros educativos iniciales, familias y organizaciones comunitarias. Asimismo, requieren indicadores de calidad educativa que valoren los procesos dialógicos, la autonomía lograda y la calidad de las relaciones, más allá de los resultados en pruebas estandarizadas.

Por lo tanto, se insta a investigadores, formadores de docentes, directivos y responsables de políticas a considerar esta articulación teórica (Freire Ecopedagogía) no como una moda académica, sino como un marco de acción imprescindible para responder a los desafíos del siglo XXI. La semilla de un mundo diferente más justo, más sano, más sostenible, no se siembra en la abstracción, sino en el suelo fértil, húmedo y lleno de vida de una educación inicial que piensa, sienta y actúa en clave de liberación y pertenencias ecológicas. La infancia, lejos de ser una etapa de preparación pasiva, puede y debe ser el laboratorio inaugural donde se experimente y se viva la utopía concreta de una sociedad en armonía consigo misma y con la Tierra.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

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

Gadotti, M. (2000). Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI.

Guillén, L. (2006). Ecopedagogía: una propuesta de educación ambiental para la sustentabilidad. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 5(2).

Molina, E. (2019). Infancia y ecopedagogía: aprendizajes desde el cuidado. Universitas Psicológica, 18(3), 1-15.

Paso divertido. (2026). Paso 3.5 Flash: Modelo de razonamiento avanzado. Paso divertido.

Pineau, P. (2001). La educación como práctica de la libertad. En Educación, poder y utopía. Miño y Dávila.

Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Revista de Educación , 137, 11-33.

Torres, C. (2011). La educación liberada de Paulo Freire y su vigencia. Educere, 15(52), 277-284.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030. UNESCO.

Vaillancourt, J. (2009). Ecopedagogía y formación docente: hacia una nueva racionalidad ambiental. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 177-194.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Modelos de Co-Regulación Emocional Familia–Escuela en Contextos Neurodiversos: Aportes desde la Teoría Ecológica y la Neurodiversidad para la Inclusión Educativa

Autora: Esp. María Maribel Serpa Jiménez
Correo: mariaserpajimenez@gmail.com
E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3962-755X

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Desarrollo humano integral.
Como citar este artículo: María Maribel Serpa Jiménez "Modelos de co-regulación emocional familia–escuela en contextos neurodiversos: aportes desde la teoría ecológica y la neurodiversidad para la inclusión educativa" (2026), (1,30)
Recibido: 13/01/2026 Revisado: 19/01/2026 Aceptado: 24/01/2026

RESUMEN

La co-regulación emocional ejercida por adultos significativos constituye un andamiaje fundamental para que niñas, niños y adolescentes desarrollen progresivamente su capacidad de autorregulación, particularmente cuando se trata de estudiantes con condiciones neurodivergentes como el trastorno del espectro autista. El presente artículo se propuso como objetivo central construir un modelo teórico de co-regulación emocional que articule de manera sistemática los ámbitos familiar y escolar en contextos neurodiversos, para lo desde la teoría ecológica, y la neurodiversidad. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolló un estudio de carácter teórico-analítico y comprensivo, sustentado en una revisión crítica de literatura científica indexada, así como de documentos y guías elaboradas por organizaciones dedicadas al acompañamiento de personas neurodivergentes. El trabajo permitió identificar tres niveles en los que opera la co-regulación: un nivel micro, referido a las interacciones cara a cara entre adultos y estudiantes; un nivel meso, que alude a la sincronización afectiva y comunicativa entre familia y escuela; y un nivel exo/meso ampliado, de redes de apoyo e instituciones que condicionan las prácticas co-reguladoras. Como resultado de esta construcción teórica, fue posible precisar un conjunto de dimensiones y competencias socioafectivas que resultan clave tanto en padres como en docentes, junto con estrategias colaborativas orientadas a la generación de entornos genuinamente inclusivos. Se concluyó que la co-regulación emocional familia-escuela, cuando es concebida desde un enfoque de neurodiversidad afirmativa, deja de ser un complemento opcional para convertirse en un componente estructural de la inclusión educativa, con implicaciones concretas para el diseño de programas formativos, la formulación de políticas educativas y el desarrollo de prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas.

Palabras clave: co-regulación emocional; neurodiversidad; familia-escuela; trastorno del espectro autista; teoría ecológica; inclusión educativa.

Reseña biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación – UNESR. Especialista en Educación Inicial. UPEL – EL MACARO. Maestro Técnico en Preescolar. UPEL – EL MACARO. Profesora de Educación Inicial. UPEL – EL MACARO. Ejercicio profesional actual: Docente de Educación Inicial. Lugar de trabajo: E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Models of emotional co-regulation between family and school in neurodiverse contexts: contributions from ecological theory and neurodiversity for educational inclusion

Author: María Maribel Serpa Jiménez
Email: mariaserpajimenez@gmail.com
E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca
ORCID: 0009-0009-3962-755X

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area**: Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus**: Integral Human Development
How to cite this article: María Maribel Serpa Jiménez, " Models of emotional co-regulation between family and school in neurodiverse contexts: contributions from ecological theory and neurodiversity for educational inclusion" (2026), (1,30).
Received: 13/01/2026 Revised: 19/01/2026 Accepted: 24/01/2026

ABSTRACT

Emotional co-regulation by significant adults provides a fundamental framework for children and adolescents to progressively develop their self-regulation skills, particularly for students with neurodivergent conditions such as autism spectrum disorder. This article aimed to construct a theoretical model of emotional co-regulation that systematically links the family and school environments in neurodiverse contexts, drawing on ecological theory and neurodiversity. Methodologically, a comprehensive theoretical-analytical study was conducted, based on a critical review of indexed scientific literature, as well as documents and guides developed by organizations dedicated to supporting neurodivergent individuals. The study identified three levels at which co-regulation operates: a micro level, referring to face-to-face interactions between adults and students; a meso level, alluding to the affective and communicative synchronization between family and school; and an expanded exo/meso level, encompassing support networks and institutions that influence co-regulatory practices. As a result of this theoretical framework, it was possible to identify a set of key socio-affective dimensions and competencies for both parents and teachers, along with collaborative strategies aimed at creating genuinely inclusive environments. It was concluded that family-school emotional co-regulation, when conceived from an affirmative neurodiversity approach, ceases to be an optional complement and becomes a structural component of educational inclusion, with concrete implications for the design of training programs, the formulation of educational policies, and the development of situated and contextualized pedagogical practices.

Keywords: emotional co-regulation; neurodiversity; family-school; autism spectrum disorder; ecological theory; educational inclusion**.**

Biographical Note: Doctoral Candidate in Educational Sciences – UNESR. Specialist in Early Childhood Education. UPEL – EL MACARO. Technical Teacher in Preschool. UPEL – EL MACARO. Early Childhood Education Teacher. UPEL – EL MACARO. Current Professional Practice: Early Childhood Education Teacher. Workplace: E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca.

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, el campo de la educación inclusiva ha ido desplazando gradualmente su foco de atención desde una mirada centrada en los déficits individuales hacia una comprensión más compleja que enfatiza los procesos relacionales y contextuales. Este viraje implica, en esencia, dejar de preguntarse exclusivamente qué le falta al niño para comenzar a interrogarse sobre cómo responden los entornos en los que ese niño vive, aprende y se desarrolla. De este modo, Reich y Tali-Noy (2022, 42) ofrecen "una ilustración elocuente de esta perspectiva cuando analizan la resiliencia en familias con hijos autistas". En su investigación, demuestran que dicha resiliencia no depende únicamente de los recursos internos de la familia, su cohesión, su capacidad de adaptación o su sentido de propósito, sino que se ve profundamente afectada por la calidad de los apoyos institucionales que reciben. Dicho de otro modo, el problema no se agota en el diagnóstico, sino que se extiende al tejido de relaciones que envuelve a la persona diagnosticada. Esta constatación resulta crucial porque sitúa el debate en un terreno donde lo interpersonal y lo institucional se entrelazan de manera inescindible.

En coherencia con este giro conceptual, los constructos de regulación y co-regulación emocional han ido ganando un lugar cada vez más central en la agenda investigativa y pedagógica. Diversos estudios han puesto de manifiesto que son precisamente las experiencias de sostén afectivo las que generan las condiciones de seguridad, previsibilidad y confianza necesarias para que un estudiante pueda implicarse plenamente en las tareas escolares y en los vínculos sociales que configuran la vida cotidiana del aula. Por su parte, Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010. 332), en una investigación desarrollada con niños pequeños diagnosticados con trastorno del espectro autista, observaron:

> Un fenómeno de particular relevancia: cuando las figuras adultas ajustan su acompañamiento emocional de manera sensible; esto es, cuando guían, contienen y siguen el foco de atención del niño en lugar

> de imponer un control rígido y externo, se produce una disminución significativa de las conductas externalizantes y, al mismo tiempo, se incrementa la capacidad del menor para mantenerse involucrado en la actividad propuesta.

Este hallazgo no solo confirma la importancia de la calidad del acompañamiento adulto, sino que además sugiere que la eficacia de dicho acompañamiento depende menos de la aplicación de técnicas estandarizadas que de la capacidad del adulto para sintonizar con el estado y las necesidades del niño en cada momento. Desde una perspectiva más amplia, inscrita en la psicología del desarrollo, Thompson (1994, 433) propuso

> Una conceptualización de la co-regulación que ha devenido clásica en el campo. Para este autor, la co-regulación debe entenderse como el acompañamiento sensible y contingente que realizan los adultos significativos con el propósito de ayudar al niño o adolescente a modular sus estados emocionales y conductuales.

Este proceso de acompañamiento no es un mero recurso puntual para momentos de crisis, sino que constituye la base sobre la cual, más adelante, el sujeto podrá construir sus propias capacidades de autorregulación. En el presente trabajo se retoma esta definición fundacional, pero se la somete a una doble ampliación: por un lado, se la contextualiza en el marco de la neurodiversidad, lo que implica reconocer que las trayectorias de desarrollo y las formas de experimentar y expresar las emociones pueden diferir significativamente de los patrones considerados típicos; por otro lado, se la extiende al ámbito de la relación entre familia y escuela, entendiendo que la co-regulación no es una responsabilidad exclusiva del hogar, sino un proceso compartido entre todos los adultos que, desde distintos escenarios, sostienen la experiencia educativa del estudiante.

Cuando se aborda la cuestión desde contextos de neurodiversidad, y muy particularmente en lo que respecta al trastorno del espectro autista, la co-regulación adquiere características específicas que no pueden ser ignoradas. Desde esta óptica, la co-regulación no puede limitarse a acompañar al niño cuando experimenta emociones difíciles, sino que debe incluir, de manera preventiva, el ajuste del entorno

para que resulte habitable y menos demandante desde el punto de vista sensorial y social. La investigación empírica, por su parte, ha aportado evidencias que respaldan esta manera de comprender la co-regulación. Gulsrud y sus colaboradores (2010), en el estudio ya mencionado,

> Identificaron que el uso combinado de estrategias activas como el andamiaje emocional, la orientación o el modelado, con estrategias pasivas, como el seguimiento atento de la emoción del niño sin intervenir directamente— se asociaba con menores niveles de psicopatología y con mejores habilidades de regulación en los escolares con autismo.

Esta combinación equilibrada sugiere que la co-regulación eficaz no consiste en la sobreprotección que inhibe la autonomía, ni en el control rígido que desconoce la subjetividad del niño, sino en un acompañamiento flexible que sabe cuándo intervenir y cuándo retirarse para permitir que el niño despliegue sus propios recursos. En el mismo sentido, Feldman (2015, 99) ha contribuido a profundizar esta comprensión al estudiar

> Los mecanismos subyacentes a la sincronía afectiva y fisiológica en las díadas formadas por cuidadores y niños. Su trabajo muestra que la coordinación de estados emocionales y biológicos entre el adulto y el niño no es un epifenómeno, sino un proceso que contribuye activamente a la maduración de sistemas de regulación cada vez más complejos a lo largo del desarrollo.

Desde esta perspectiva, la co-regulación deja de ser vista como un conjunto de técnicas aplicables en momentos puntuales para ser entendida como un patrón relacional que se prolonga en el tiempo y que va moldeando, de manera sutil pero profunda, la forma en que el niño aprende a responder al estrés y a la novedad. Ahora bien, a pesar de la riqueza de estos aportes, la mayor parte de la investigación disponible se ha concentrado casi exclusivamente en el microsistema familiar, sin abordar de manera suficiente el papel que desempeña la escuela en estos procesos ni, menos aún, las interacciones que se producen entre ambos sistemas.

A partir de estas consideraciones, la problemática central que orienta el presente artículo puede ser formulada en los siguientes términos: ¿cómo es posible

conceptualizar modelos de co-regulación emocional que integren de manera articulada las prácticas desplegadas por la familia y por la escuela en contextos neurodiversos, superando así las visiones fragmentadas que se centran exclusivamente en uno de estos sistemas? Esta pregunta no tiene un interés meramente especulativo, pues las investigaciones sobre colaboración entre familias y docentes han puesto repetidamente de manifiesto que la calidad de la comunicación y el grado de alineamiento de expectativas entre ambos actores influyen de manera significativa en los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes neurodivergentes.

En este orden de ideas, el objetivo general del artículo consiste en proponer un modelo teórico de co-regulación emocional familia-escuela en contextos neurodiversos, sustentado en tres pilares fundamentales. En primer lugar, se retoma la teoría ecológica de Bronfenbrenner, junto con sus desarrollos posteriores en el campo de la resiliencia familiar e infantil, para situar la co-regulación dentro de un entramado de sistemas interrelacionados, abandonando así la tentación de considerarla un fenómeno exclusivamente intrafamiliar. Esta base teórica permite pensar qué tipo de conexiones entre familia, escuela y comunidad favorecen o, por el contrario, entorpecen la regulación emocional de los estudiantes.

En segundo lugar, se recurre a la literatura especializada sobre regulación y co-regulación emocional en niños con trastorno del espectro autista, con el propósito de identificar patrones concretos de acompañamiento adulto-niño que han demostrado efectos positivos en términos de conducta y bienestar. Estos hallazgos empíricos proporcionan un sustento sólido a las propuestas que se formulan.

Finalmente, se incorporan los aportes del movimiento por la neurodiversidad, que ha replanteado radicalmente las nociones de normalidad, apoyo y ajuste razonable en el ámbito educativo, obligando a revisar si las prácticas de co-regulación que se implementan respetan o, por el contrario, desconocen las formas propias de sentir, procesar y comunicar de los estudiantes autistas. A partir de la articulación de

estos tres ejes, se desarrolla un análisis crítico de las fuentes seleccionadas y se propone una síntesis conceptual que aspira a servir de base tanto para futuras investigaciones empíricas como para el diseño de intervenciones educativas contextualizadas, en las que la co-regulación familia-escuela sea entendida como una pieza estructural de la inclusión y no como un añadido opcional o una mera estrategia de manejo conductual.

Desarrollo

Co-regulación y autorregulación emocional en la infancia

La literatura psicológica ha establecido con claridad que la capacidad de autorregulación emocional no emerge de manera espontánea ni constituye un logro puramente individual. Por el contrario, se construye gradualmente en el marco de interacciones sostenidas con adultos significativos, quienes modelan formas de respuesta afectiva, acompañan al niño en la experiencia de sus emociones y le transfieren progresivamente la responsabilidad sobre sus propios estados internos. Thompson (1994) fue uno de los primeros en formular esta idea con precisión, al definir la co-regulación como el proceso mediante el cual los cuidadores proporcionan un andamiaje que permite al niño manejar sus niveles de activación emocional antes de que pueda hacerlo por sí mismo. En el mismo sentido, Raver (1996, 202), por su parte, profundizó en esta noción al estudiar "cómo las interacciones tempranas en contextos de cuidado infantil contribuyen al desarrollo de competencias emocionales que resultarán cruciales para la adaptación escolar". Ambos autores coinciden en que la co-regulación no es simplemente una ayuda puntual, sino una forma de relación prolongada en el tiempo que va interiorizándose hasta convertirse en recursos propios del niño.

Desde esta perspectiva, la co-regulación puede ser concebida como un proceso dinámico en el que el adulto ajusta continuamente sus respuestas al nivel de

activación y a las necesidades del niño. Este ajuste sensible combina diversas estrategias, entre las que destacan la contención física y emocional, la validación de los estados afectivos del niño, la reorientación de su atención hacia aspectos manejables de la situación y la estructuración del entorno para hacerlo más predecible y seguro.

Cabe resaltar a Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010, 544) quienes han aportado una de las caracterizaciones más detalladas de este proceso en el contexto específico del trastorno del espectro autista. “En su investigación, estos autores diferenciaron entre estrategias vocales, estrategias activas como el modelado o la guía explícita, y estrategias de seguimiento —que implican prestar atención a la emoción del niño sin intervenir directamente”. Sus hallazgos mostraron que la combinación equilibrada de estrategias activas y de seguimiento se asociaba con mejores resultados en términos de reducción de conductas externalizantes. Este dato resulta particularmente relevante porque sugiere que la co-regulación eficaz no consiste en una intervención permanente ni en una actitud puramente expectante, sino en un equilibrio delicado entre estructura y autonomía, entre guía y respeto por los tiempos y focos de interés del niño.

A su vez, la investigación desarrollada por la NICHD Early Child Care Research Network (2004, 55) ha contribuido a ampliar esta comprensión al demostrar que “la calidad del cuidado temprano, entendida en términos de sensibilidad y respuesta contingente a las señales infantiles, predice significativamente el desarrollo socioemocional posterior”. Estos estudios, realizados con muestras amplias y diseños longitudinales, confirman que los efectos de la co-regulación no se limitan al momento presente, sino que se prolongan a lo largo del desarrollo, influyendo en la manera en que los niños enfrentan los desafíos emocionales y sociales que irán encontrando en su trayectoria educativa.

Ahora bien, en el campo específico de la neurodiversidad, estas conceptualizaciones han sido objeto de un importante trabajo de resignificación.

Organizaciones como Reframing Autism (2020, 33) y la Neurodiversity Education Academy (2023, 22) han insistido en que “la co-regulación no puede tener como objetivo oculto la normalización de la experiencia emocional del niño, esto es, no debe buscar que el niño neurodivergente aprenda a expresar y manejar sus emociones del mismo modo que lo haría un niño neurotípico”. Por el contrario, desde un enfoque afirmativo, la co-regulación debe orientarse a crear condiciones de seguridad y conexión que permitan al niño explorar y comprender sus propios estados afectivos a su propio ritmo y según sus propias posibilidades.

Esta perspectiva implica, entre otras cosas, ofrecer un lenguaje para nombrar las emociones que no imponga categorías ajenas, respetar las necesidades sensoriales que pueden estar en la base de muchas reacciones emocionales intensas, validar la intensidad con que el niño experimenta determinadas situaciones y ajustar el entorno físico para reducir la sobrecarga. En este sentido, prácticas como disponer de espacios de descanso sensorial, permitir el uso de objetos que proporcionen confort o regular la intensidad de los estímulos ambientales dejan de ser vistas como meras adaptaciones para convertirse en componentes centrales de un proceso co-regulador que reconoce y acoge la diferencia.

De la misma manera, Famly (2023, 434), una plataforma dedicada a la formación de educadores infantiles, ha subrayado en la misma dirección que “la co-regulación en contextos neurodiversos implica un cambio de mirada: se trata de pasar de preguntarse qué le pasa a este niño a interrogarnos qué está pasando en el entorno que está provocando esta respuesta". Esta reformulación, que puede parecer sutil, tiene implicaciones profundas para la práctica educativa, porque desplaza la atención desde el déficit individual hacia las condiciones contextuales que pueden estar generando malestar y desregulación. En síntesis, la co-regulación, concebida desde un enfoque neuroafirmativo, deja de ser entendida como una técnica que unos aplican sobre otros para convertirse en un atributo de las relaciones y de los contextos, esto

es, en una propiedad distribuida que emerge de la calidad de los vínculos y de la adecuación de los entornos.

Neurodiversidad y regulación emocional

El enfoque de la neurodiversidad se ha consolidado en las últimas décadas como un marco crítico de gran potencia para repensar la manera en que la sociedad, y muy particularmente la escuela, se relaciona con las personas cuyos sistemas nerviosos funcionan de manera atípica.

> Frente a los modelos médicos tradicionales, que han interpretado condiciones como el autismo, la dislexia o el trastorno por déficit de atención con hiperactividad fundamentalmente como conjuntos de déficits que es necesario corregir o normalizar, el movimiento por la neurodiversidad plantea que existen múltiples modos igualmente válidos de procesar la información, de sentir, de aprender y de relacionarse con el mundo (Neurodiversity Education Academy, 2023, 44).

Desde esta óptica, la diversidad neurológica no es una desviación de una supuesta norma saludable, sino una variación humana que debe ser reconocida y respetada como tal. Kapp (2025, 66), uno de los investigadores más destacados en este campo, ha argumentado que "el problema no reside en las personas neurodivergentes, sino en entornos que han sido diseñados exclusivamente para un tipo mayoritario de funcionamiento y que, por tanto, resultan excluyentes o discapacitantes para quienes no se ajustan a ese molde."

Esta manera de entender la neurodiversidad tiene implicaciones profundas para la manera de concebir la regulación emocional en contextos educativos. Si se parte de la premisa de que las formas de experimentar y expresar las emociones pueden variar legítimamente de unas personas a otras, entonces la pregunta acerca de qué emociones son consideradas aceptables, qué formas de expresión se legitiman y qué expectativas se colocan sobre la capacidad de autorregulación del estudiantado

debe ser sometida a una revisión crítica. De la misma forma, Reframing Autism (2020, 77) ha insistido en que

> Muchas de las dificultades de regulación que presentan los estudiantes autistas en el entorno escolar no son sino respuestas coherentes y adaptativas a entornos que resultan poco amigables, sobrecargados sensorialmente o impredecibles desde su particular forma de procesar la experiencia.

Dicho de otro modo, la desregulación no es necesariamente un síntoma de la condición neurodivergente, sino que puede ser entendida como la consecuencia lógica de un desajuste entre las características del sujeto y las demandas del entorno. Diversos recursos orientados a familias y escuelas han recogido esta perspectiva y la han traducido en recomendaciones prácticas. De este modo, Autistic Realms (2024, 777), por ejemplo, ha señalado que

> Los estudiantes neurodivergentes pueden experimentar estados de sobrecarga sensorial, ansiedad o agotamiento emocional con una frecuencia e intensidad mayores que sus pares neurotípicos, lo que exige estrategias de co-regulación que reconozcan estas condiciones sin interpretarlas como meros problemas de conducta o como falta de esfuerzo o motivación.

En el mismo sentido, MAC Midwest (2025, 33), por su parte,

> Ha elaborado guías para el trabajo con estudiantes autistas en las que se enfatiza la necesidad de prever espacios de descanso sensorial, flexibilizar los criterios de participación en actividades grupales, anticipar cualquier cambio en las rutinas y favorecer canales de comunicación alternativos que apoyen la expresión emocional más allá de la palabra hablada.

Desde esta mirada, la co-regulación emocional se vuelve inseparable del diseño universal para el aprendizaje y de las adaptaciones curriculares, porque implica pensar el entorno mismo como un co-regulador. No se trata únicamente de que haya adultos disponibles para contener al estudiante cuando se desregula, sino de que el espacio, los tiempos, las actividades y las interacciones estén configurados de manera tal que minimicen la probabilidad de que esa desregulación ocurra. En este sentido, la neurodiversidad obliga a reinterpretar la co-regulación más allá de la respuesta

individual de un adulto concreto, para entenderla como una propiedad distribuida que emerge de la interacción entre personas, prácticas, artefactos y espacios.

Esta relectura, como se verá más adelante, encuentra un punto de enganche natural con la perspectiva ecológica del desarrollo, puesto que ambas comparten la convicción de que las posibilidades de regulación y co-regulación están mediadas por múltiples sistemas interconectados que operan en distintos niveles de proximidad al sujeto.

Teoría ecológica de Bronfenbrenner y sistemas de apoyo

La teoría ecológica del desarrollo humano, formulada originalmente por Urie Bronfenbrenner a finales de la década de 1970 y objeto de sucesivas revisiones hasta su muerte, constituye uno de los marcos más potentes y heurísticamente fértiles para comprender cómo los contextos en los que las personas se desenvuelven influyen en sus trayectorias de desarrollo. Bronfenbrenner (1992, 772) propuso "concebir el desarrollo como el resultado de la interacción constante entre un individuo activo y una serie de sistemas ambientales organizados en niveles concéntricos, cada uno de los cuales contiene y modula a los demás". En el nivel más inmediato se sitúa el microsistema, que comprende los contextos de interacción directa en los que la persona participa cara a cara, como la familia, la escuela o el grupo de pares. Por encima de este, el mesosistema está constituido por las relaciones que se establecen entre dos o más microsistemas; por ejemplo, la comunicación y coordinación entre la familia y la escuela.

El exosistema, por su parte, incluye aquellos contextos que, sin implicar una participación directa de la persona, influyen de manera decisiva en su desarrollo, como el lugar de trabajo de los padres o las políticas educativas municipales. Finalmente, el macrosistema remite al marco cultural e ideológico más amplio, esto es, a los valores, creencias y normas que impregnan y dan sentido a los niveles anteriores. A estos cuatro niveles, Bronfenbrenner añadió posteriormente el

cronosistema, que incorpora la dimensión temporal y permite analizar cómo los cambios y continuidades en el entorno a lo largo del tiempo afectan al desarrollo.

La aplicación de este marco teórico al estudio de las familias con hijos autistas ha permitido avanzar en una comprensión más compleja y matizada de los factores que inciden en la resiliencia familiar. Del mismo modo, Reich y Tali-Noy (2022, 33), en una investigación centrada precisamente en esta cuestión, mostraron que:

> La capacidad de las familias para enfrentar y adaptarse a los desafíos asociados al autismo no depende únicamente de sus recursos internos, como la cohesión, el apoyo mutuo o el sentido de propósito compartido, sino también, y de manera muy significativa, de la calidad de las redes de apoyo disponibles y de los servicios existentes en los distintos niveles del sistema ecológico.

En el mismo sentido, Gur y Meir (2024, 76) han documentado

> Cómo intervenciones situadas en cualquiera de los círculos ecológicos, ya sea en el microsistema, a través de programas de apoyo familiar; en el exosistema, mediante la mejora de los servicios comunitarios; o en el macrosistema, promoviendo cambios en las representaciones sociales del autismo pueden generar cambios significativos en el bienestar de las familias y, por extensión, en el desarrollo de los niños.

Desde esta perspectiva, la co-regulación emocional no puede ser entendida sin considerar cómo factores situados en el exosistema y en el macrosistema condicionan las prácticas de docentes y padres. Las políticas de inclusión educativa, la disponibilidad de programas de formación docente en neurodiversidad, la existencia de recursos de apoyo en la comunidad o las representaciones sociales predominantes sobre el autismo son todos ellos factores que, actuando a distancia del niño, terminan por afectar la calidad de las interacciones cotidianas en las que se juega la co-regulación. De la misma manera, Cerda y Antony (2022, 55) han explorado esta cuestión en el contexto latinoamericano, mostrando "cómo las condiciones estructurales de los sistemas educativos y las concepciones predominantes sobre la discapacidad influyen en las posibilidades de desarrollar prácticas inclusivas genuinas".

Particularmente relevante para el argumento que aquí se desarrolla es la insistencia de Bronfenbrenner en la importancia del mesosistema. El autor sostenía que el potencial del desarrollo de un contexto aumenta cuando existe una multiplicidad de vínculos de apoyo entre ese contexto y otros en los que la persona participa. En el ámbito educativo, esto se traduce en la relevancia de la colaboración familia-escuela, no solo como un medio para compartir información académica, sino también, y fundamentalmente, como un espacio para coordinar estrategias de apoyo emocional y conductual que resulten coherentes y complementarias.

Asimismo, McLaughlin y Sheridan (2021, 33) han desarrollado esta idea al analizar "cómo la consistencia entre los mensajes y prácticas que el niño recibe en distintos contextos contribuye a su sensación de seguridad y previsibilidad, condiciones ambas necesarias para el desarrollo de la autorregulación". La co-regulación emocional familia-escuela que se propone en este artículo se ubica precisamente en ese mesosistema y busca conceptualizar cómo la sincronía o, por el contrario, la discrepancia entre las prácticas de ambos sistemas impacta en la experiencia del estudiante neurodivergente.

Colaboración familia-escuela en contextos neurodiversos

La literatura reciente sobre colaboración entre familias y docentes en el apoyo a estudiantes neurodivergentes ha puesto de manifiesto que una comunicación abierta, respetuosa y centrada en la búsqueda de soluciones se asocia consistentemente con mejores resultados, tanto en el plano académico como en el socioemocional. En este sentido Mindworks Memphis (2024, 56), una organización dedicada al apoyo educativo, ha elaborado guías en las que se destaca que "cuando padres y docentes comparten metas realistas, intercambian observaciones detalladas sobre las necesidades del estudiante y ajustan conjuntamente las estrategias pedagógicas, se incrementa la consistencia de los apoyos y se reduce la probabilidad de que surjan malentendidos acerca del comportamiento del niño". Esta consistencia resulta

especialmente crucial en el caso de estudiantes neurodivergentes, para quienes la imprevisibilidad o la contradicción entre las expectativas de distintos adultos puede convertirse en una fuente adicional de estrés y desregulación.

A su vez, Autism Speaks (2023), una de las organizaciones con mayor presencia en el ámbito del autismo a nivel internacional, ha publicado materiales dirigidos específicamente a familias en los que se ofrecen estrategias concretas para construir relaciones de alianza con la escuela. Entre estas estrategias se incluyen

> La preparación cuidadosa de las reuniones con docentes, la normalización de los desafíos como parte del proceso educativo, la presentación de uno mismo como un aliado dispuesto a colaborar en lugar de como un adversario que exige y fiscaliza, y la búsqueda de acuerdos que tengan en cuenta tanto las necesidades del estudiante como las posibilidades reales del contexto escolar.

Estas recomendaciones, que pueden parecer de sentido común, adquieren una relevancia particular cuando se considera que las dinámicas de confrontación entre familia y escuela suelen terminar perjudicando al propio niño, atrapado entre demandas contradictorias y relaciones adultas tensas. En el mismo orden de ideas, Tutoring K12 (2025, 666), por su parte, ha enfatizado “la importancia de que las familias aprendan a comunicar con claridad las necesidades sensoriales y emocionales de sus hijos, proporcionando a los docentes información que difícilmente podrían obtener por sí mismos en el corto tiempo de interacción cotidiana”. Cuando la escuela acoge e integra este conocimiento en sus prácticas, es mucho más probable que las intervenciones resulten respetuosas y ajustadas a la singularidad del estudiante. Por el contrario, cuando ese conocimiento es desestimado o ignorado, se amplía la brecha entre las expectativas escolares y las posibilidades reales del niño, generando un círculo vicioso de fracaso, frustración y mayor desregulación emocional.

En el caso específico de estudiantes con trastorno del espectro autista, esta colaboración adquiere matices particulares que conviene no pasar por alto. Las familias suelen acumular, a lo largo de años de convivencia y acompañamiento, un

conocimiento muy detallado y matizado sobre los desencadenantes sensoriales que pueden provocar crisis, sobre las preferencias comunicativas de sus hijos, sobre las estrategias de regulación que han demostrado ser efectivas en casa y sobre los ritmos y tiempos que requiere cada actividad.

Cabe resaltar a MAC Midwest (2025, 77) quien ha señalado que "este conocimiento, adecuadamente compartido e integrado en la planificación escolar, puede marcar la diferencia entre una experiencia educativa exitosa y una marcada por el conflicto y el malestar". Desde una perspectiva más amplia, la colaboración familia-escuela en contextos neurodiversos no se limita a la coordinación de estrategias dirigidas al estudiante. Incluye también, y de manera muy relevante, el trabajo de co-regular las propias emociones de los adultos involucrados. Padres y docentes experimentan con frecuencia frustración, miedo, agotamiento o impotencia ante las dificultades que enfrentan en el acompañamiento cotidiano.

Por su parte, Reich y Tali-Noy (2022, 550) han mostrado que "la capacidad de los adultos para manejar estas emociones y para construir marcos compartidos de interpretación sobre la neurodiversidad incide directamente en la calidad del apoyo que pueden ofrecer". En este sentido, la co-regulación emocional familia-escuela incluye una dimensión reflexiva y de autocuidado que no puede ser ignorada si se pretende sostener prácticas colaborativas en el tiempo.

Metodología

El presente trabajo se inscribió en el paradigma interpretativo de investigación, perspectiva que resultó particularmente adecuada cuando el propósito central no es establecer relaciones causales generalizables, sino más bien construir comprensiones profundas y significados compartidos acerca de un fenómeno complejo como es la co-regulación emocional entre familia y escuela en contextos neurodiversos. Reich y Tali-Noy (2022, 40) han argumentado que "este enfoque permite captar la riqueza y la multidimensionalidad de los procesos que involucran a

personas neurodivergentes y a sus entornos, algo que difícilmente podría lograrse desde perspectivas exclusivamente positivistas". En consonancia con este paradigma, se adopta un enfoque cualitativo de carácter teórico-documental, orientado a la revisión y al análisis crítico de literatura científica, así como de informes técnicos y recursos especializados producidos por organizaciones con reconocida trayectoria en el campo del autismo y la neurodiversidad. Este tipo de estudio posibilitó integrar perspectivas provenientes de distintos campos disciplinares, la psicología del desarrollo, la educación inclusiva, los estudios críticos sobre discapacidad, la teoría ecológica; para elaborar una propuesta conceptual que responda a la pregunta de investigación formulada.

En cuanto al tipo de investigación, se trató de un estudio teórico-analítico con un componente propositivo. Esto significa que no se limita a describir el estado del arte en la materia, sino que busca establecer relaciones, contrastes y vacíos entre distintas corrientes teóricas y hallazgos empíricos, para derivar de allí un modelo de co-regulación emocional familia-escuela. En efecto, Cerda y Antony (2022, 45) han utilizado "procedimientos análogos en sus investigaciones sobre inclusión educativa en América Latina, mostrando la fecundidad de este enfoque para generar conocimiento relevante y contextualizado".

Siguiendo criterios habituales en revisiones académicas de calidad, se seleccionaron fuentes provenientes de repositorios reconocidos y de organizaciones especializadas en autismo y neurodiversidad, privilegiando aquellas publicaciones que, por su rigor y actualidad, pudieran aportar elementos sólidos a la construcción del modelo. Se incluyeron tanto estudios empíricos con diseños robustos como trabajos de síntesis teórica y guías prácticas basadas en la experiencia acumulada de profesionales y familias.

Las técnicas de análisis empleadas se correspondieron con procedimientos de análisis temático y categorial aplicado a textos teóricos y empíricos, siguiendo criterios análogos a los descritos por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático

cualitativo. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria de la totalidad del material seleccionado, con el propósito de identificar conceptos clave y recurrencias significativas relacionadas con la co-regulación, la neurodiversidad, la relación familia-escuela y los sistemas ecológicos.

En una segunda fase, se procedió a categorizar las aportaciones en tres bloques temáticos: el primero dedicado a los conceptos y definiciones de co-regulación y autorregulación emocional; el segundo centrado en las evidencias disponibles sobre co-regulación en familias de niños con trastorno del espectro autista; y el tercero abocado a los marcos teóricos sobre ecología del desarrollo y colaboración familia-escuela. Finalmente, en una tercera fase se realizó una síntesis integradora, articulando las categorías identificadas en un modelo teórico que diera cuenta de las relaciones entre los distintos niveles y dimensiones analizados.

El procedimiento de estudio siguió un movimiento abductivo, en la línea de lo planteado por Timmermans y Tavory (2012) para la investigación cualitativa. Esto implica que el modelo presentado en la sección de resultados no surgió de la aplicación mecánica de un protocolo de revisión sistemática, sino de un diálogo razonado y recursivo entre teorías, hallazgos empíricos y necesidades identificadas en el campo educativo. Los estudios empíricos sobre co-regulación parental en autismo fueron interpretados a la luz de la teoría ecológica y del enfoque de neurodiversidad, en lugar de ser leídos únicamente desde la psicopatología o desde el paradigma del déficit. Esta elección metodológica, aunque limita la posibilidad de generalización estadística, amplía la profundidad interpretativa y la pertinencia educativa de las conclusiones, permitiendo generar un conocimiento que aspira a ser útil para la transformación de las prácticas.

Resultados

Componentes de la co-regulación emocional en familia y escuela: El análisis de la literatura permitió identificar un conjunto de componentes recurrentes en las

prácticas de co-regulación emocional desplegadas tanto en el ámbito familiar como en el escolar. En el nivel de las interacciones concretas, emergen como elementos centrales la sensibilidad del adulto para captar y responder al estado emocional del estudiante, la validación de sus experiencias afectivas sin juzgarlas ni minimizarlas, la provisión de un andamiaje que sostenga el compromiso con la tarea y la motivación para permanecer en ella, la estructuración flexible de las actividades y, de manera transversal, la creación de un clima de seguridad relacional que funcione como base sobre la cual el niño pueda ir explorando sus propias posibilidades de regulación.

De este modo, Reframing Autism (2020) ha insistido en que estos componentes adquieren matices específicos cuando se trabaja con estudiantes neurodivergentes. La sensibilidad, por ejemplo, no puede limitarse a la detección de señales emocionales convencionales, sino que debe ampliarse para incluir la capacidad de percibir signos de sobrecarga sensorial o de fatiga que pueden no expresarse de manera verbal o mediante expresiones faciales fácilmente reconocibles. La validación, por su parte, implica aceptar que la intensidad con que el niño experimenta determinadas situaciones es real para él, aunque pueda parecer desproporcionada desde una perspectiva externa. Famly (2023) ha desarrollado estas ideas en materiales formativos para educadores, subrayando que la co-regulación eficaz requiere una disposición a dejarse afectar por el estado del niño y a modificar las propias respuestas en función de ese estado.

En los estudios específicos con familias de niños con trastorno del espectro autista, estos componentes se expresan en conductas observables como el seguimiento atento de la emoción del niño, el uso de un lenguaje emocional ajustado a su nivel de comprensión, la anticipación de situaciones que previsiblemente resultarán estresantes y la combinación de estrategias activas, intervenir para guiar o modelar; con estrategias pasivas, permitir que el niño explore y se regule por sí mismo con la sola presencia contenedora del adulto. Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010) mostraron que esta combinación, lejos de ser contradictoria, resulta

especialmente beneficiosa para reducir los problemas externalizantes y para fortalecer la capacidad del niño de sostener la atención y el compromiso con la tarea. Feldman (2015), desde una perspectiva neurobiológica, ha aportado evidencias de que estos patrones interactivos se asocian con una mayor sincronía fisiológica entre adulto y niño, lo que a su vez favorece la maduración de los sistemas neurales implicados en la regulación emocional.

En el contexto escolar, si bien los estudios específicos sobre co-regulación emocional en neurodiversidad son más escasos, los recursos prácticos y las investigaciones sobre apoyo a estudiantes neurodivergentes permiten identificar prácticas análogas a las descritas en el ámbito familiar. Entre ellas destacan el modelado explícito de estrategias de autorregulación por parte del docente, la oferta de opciones sensoriales que permitan al estudiante modular su nivel de activación, el uso de apoyos visuales que hagan predecibles las transiciones y los cambios, la adaptación del ritmo de la clase para evitar la sobrecarga y el establecimiento de rutinas que proporcionen un marco de seguridad y previsibilidad.

Además, Autism Ontario (2024) ha elaborado guías detalladas sobre cómo implementar estas prácticas en el aula ordinaria, enfatizando que no requieren grandes recursos materiales, sino fundamentalmente un cambio de mirada y una disposición a flexibilizar las propias expectativas. Al mismo tiempo, Mindworks Memphis (2024), por su parte, ha documentado experiencias de formación docente en las que la incorporación de estas estrategias ha redundado en una mejora significativa del clima de aula y del bienestar de los estudiantes neurodivergentes.

Sin embargo, la revisión realizada también pone de manifiesto una limitación importante: estas prácticas suelen ser descritas en términos de ajustes razonables, adaptaciones curriculares o estrategias de manejo conductual, pero raramente se integran explícitamente bajo el concepto de co-regulación emocional. Esta ausencia de conceptualización tiene como efecto invisibilizar la dimensión afectiva y

relacional que subyace a dichos ajustes, reduciéndolos a meras técnicas desprovistas de la calidez y la sensibilidad que los hace efectivos.

De este modo, Autism Speaks (2023) y Tutoring K12 (2025) ofrecen ejemplos de cómo esta dimensión afectiva puede ser recuperada cuando se forma a los docentes no solo en técnicas, sino también en la comprensión de los procesos emocionales implicados en el aprendizaje y en la construcción de vínculos seguros con los estudiantes.

Tres niveles del modelo de co-regulación familia-escuela: A partir de la articulación entre la teoría ecológica de Bronfenbrenner y los hallazgos provenientes de la literatura revisada, se propone un modelo de co-regulación emocional familia-escuela estructurado en tres niveles interrelacionados. Esta estructuración permite superar las visiones fragmentadas que tienden a considerar por separado lo que ocurre en la familia y lo que ocurre en la escuela, para pasar a entender ambos contextos como partes de un sistema más amplio cuyas interconexiones resultan decisivas para el desarrollo del estudiante.

El primer nivel, denominado nivel micro, comprende las interacciones cara a cara que se producen entre el estudiante neurodivergente y los adultos significativos que lo acompañan en su vida cotidiana: padres, madres, cuidadores, docentes, terapeutas. En este nivel, la co-regulación se expresa en conductas específicas de andamiaje emocional, respuesta sensible a las señales del niño, ajuste del tono de voz y de la proximidad física, uso de apoyos sensoriales que ayuden a modular la activación y estructuración de las actividades para evitar situaciones de sobrecarga.

En este sentido, Reframing Autism (2020) ha proporcionado descripciones detalladas de cómo estas conductas pueden ser implementadas de manera respetuosa con las formas de procesamiento autistas, evitando la imposición de ritmos o formas de relación que resulten invasivas. Por su parte, Autism Ontario (2024) y Famly (2023) han aportado, desde contextos distintos, ejemplos concretos de cómo la calidad de estas interacciones micro puede marcar la diferencia entre una experiencia

de bienestar y una experiencia de malestar crónico. Las evidencias disponibles indican, además, que la calidad de esta co-regulación en el nivel micro contribuye de manera significativa a reducir la sintomatología internalizante, ansiedad, depresión, retraimiento y externalizante —conductas disruptivas, agresividad, al tiempo que fortalece la adquisición progresiva de estrategias de autorregulación que el niño podrá utilizar de manera cada vez más autónoma.

El segundo nivel, denominado nivel meso, corresponde a las interacciones que se establecen entre los microsistemas familiar y escolar, esto es, a la calidad de la comunicación y la coordinación que mantienen padres y docentes en su trabajo conjunto de acompañamiento al estudiante. De este modo, Bronfenbrenner (1992) insistió en que el potencial de desarrollo de un microsistema aumenta cuando existen vínculos de apoyo sólidos y consistentes con otros microsistemas en los que la persona participa.

En el caso que nos ocupa, la co-regulación en el nivel meso puede ser conceptualizada como la capacidad de ambos sistemas para compartir información relevante sobre las necesidades del estudiante, construir metas comunes que orienten la acción de manera coherente, acordar estrategias que resulten complementarias en lugar de contradictorias y manejar de manera conjunta las emociones que suscita la experiencia educativa, tanto en los adultos como en el propio niño.

Cabe resaltar que, Cerda y Antony (2022) han analizado cómo esta coordinación mesosistémica resulta particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde las familias y las escuelas enfrentan desafíos adicionales que pueden dificultar la construcción de alianzas estables. La literatura sobre colaboración familia-escuela, representada por trabajos como los de Mindworks Memphis (2024), Tutoring K12 (2025) y Autism Speaks (2023), subraya que la comunicación frecuente, respetuosa y centrada en la búsqueda de soluciones se asocia consistentemente con mejores resultados en estudiantes neurodivergentes, lo que

puede ser interpretado como un indicador de la presencia de co-regulación en este nivel mesosistémico.

El tercer nivel, denominado exo/meso ampliado, integra aquellos contextos y actores que, sin interactuar siempre de forma directa y cotidiana con el estudiante, influyen de manera decisiva en las condiciones en que la co-regulación puede desplegarse en los niveles micro y meso. Se incluyen aquí los servicios de apoyo especializados, las organizaciones dedicadas al acompañamiento de personas autistas y sus familias, las políticas educativas que definen el marco en el que las escuelas deben operar, los recursos disponibles en la comunidad y los programas de formación para padres y docentes.

Asimismo, Reich y Tali-Noy (2022) han mostrado, desde su investigación sobre resiliencia familiar, que intervenciones situadas en este nivel, como la creación de grupos de apoyo para familias, la implementación de programas de formación en enfoques afirmativos de la neurodiversidad o el desarrollo de políticas de inclusión dotadas de recursos materiales y humanos pueden potenciar de manera significativa las capacidades de co-regulación desplegadas en los niveles más próximos al niño. En el mismo sentido, los trabajos reunidos en la perspectiva de sistemas ecológicos aplicados al autismo (Autism: A Family-Ecological Systems Perspective, 1983) han documentado cómo la disponibilidad o ausencia de apoyos en este nivel ampliado condiciona la posibilidad de mantener prácticas de co-regulación sostenidas en el tiempo y adaptadas a las necesidades cambiantes del estudiante y su familia.

Es importante señalar que estos tres niveles no operan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente en una dinámica de retroalimentación constante. Un clima de colaboración y confianza en el nivel meso facilita que las estrategias de co-regulación desarrolladas y probadas en el ámbito familiar sean conocidas, valoradas y adaptadas por la escuela, y viceversa. A su vez, la disponibilidad de recursos y apoyos en el exosistema, por ejemplo, la existencia de programas de formación conjunta para padres y docentes; condiciona las posibilidades de mantener y

profundizar esa colaboración a lo largo del tiempo. Por el contrario, cuando el exosistema ofrece respuestas fragmentadas, insuficientes o contradictorias, las buenas prácticas desarrolladas en el nivel micro o meso tienden a erosionarse, y las familias y escuelas quedan libradas a sus propios recursos, que con frecuencia resultan insuficientes para sostener el esfuerzo que implica el acompañamiento a estudiantes neurodivergentes.

Competencias socioafectivas de padres y docentes: El análisis de los materiales revisados permite identificar un conjunto de competencias socioafectivas que aparecen como particularmente relevantes para el ejercicio de la co-regulación emocional en el marco de la relación familia-escuela. En el caso de las familias, la literatura destaca la sensibilidad para captar e interpretar adecuadamente las señales que el hijo emite, incluso cuando estas se apartan de los cauces expresivos convencionales. Esta sensibilidad no es un rasgo innato, sino una capacidad que se desarrolla y afina en la experiencia cotidiana de convivencia y que puede ser fortalecida mediante apoyos adecuados. De esta forma, Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010) han documentado cómo la capacidad de andamiaje emocional de los padres esto es, su habilidad para ajustar el nivel de apoyo a las necesidades cambiantes del niño en cada situación, se asocia directamente con mejores resultados en términos de regulación infantil. Esta capacidad implica, a su vez, una flexibilidad para combinar estrategias activas y pasivas según lo demande el momento, sin aferrarse rígidamente a un único estilo de intervención.

Otra competencia crucial en las familias es la habilidad para comunicar a otros profesionales —docentes, terapeutas, orientadores, las necesidades específicas del niño, así como las estrategias que han demostrado ser efectivas en el hogar. Visto de esta forma, MAC Midwest (2025) ha señalado que esta comunicación no es automática ni sencilla, porque implica traducir un conocimiento práctico y situado a un lenguaje que pueda ser comprendido y utilizado por quienes no comparten la experiencia cotidiana de convivencia.

De esta manera, la Neurodiversity Education Academy (2023) ha desarrollado programas formativos dirigidos a familias en los que se trabajan específicamente estas habilidades comunicativas, entendiendo que de ellas depende en buena medida la posibilidad de construir alianzas sólidas con la escuela. Estas competencias se vinculan, además, con la resiliencia familiar en la medida en que permiten reinterpretar las dificultades no solo como problemas o carencias, sino como desafíos manejables mediante la movilización de recursos internos y externos. A su vez, Reich y Tali-Noy (2022) han mostrado que las familias que logran desarrollar esta mirada son aquellas que, además, consiguen sostener prácticas de co-regulación más consistentes y adaptativas a lo largo del tiempo.

En lo que respecta a los docentes, las competencias relevantes para la co-regulación incluyen, en primer lugar, la disposición a aprender de las familias, reconociendo que estas poseen un conocimiento insustituible sobre el niño que ningún proceso de evaluación psicopedagógica puede igualar. Igualmente, Autism Ontario (2024) ha enfatizado que esta disposición no es automática, sino que requiere un trabajo de deconstrucción de la posición de experto que con frecuencia adoptan los profesionales, para abrirse a un diálogo horizontal en el que ambas partes tienen algo valioso que aportar. En segundo lugar, resulta crucial la capacidad de los docentes para regular sus propias emociones en contextos de aula que pueden ser particularmente demandantes, con estudiantes que presentan conductas desafiantes o que requieren una atención más personalizada. Mindworks Memphis (2024) ha documentado cómo el estrés docente constituye uno de los principales obstáculos para implementar prácticas de co-regulación sostenidas, y cómo los programas de formación que incluyen componentes de autocuidado y regulación emocional para los propios educadores logran mejores resultados a largo plazo.

En tercer lugar, los docentes necesitan desarrollar la capacidad de diseñar entornos sensibles a la diversidad sensorial y emocional, lo que implica conocer y saber aplicar principios de diseño universal para el aprendizaje, así como disponer de

un repertorio amplio de estrategias para flexibilizar la propuesta pedagógica sin renunciar a los objetivos educativos. Por lo que, Tutoring K12 (2025) ha ofrecido ejemplos concretos de cómo pequeños ajustes en la organización del espacio, la distribución del tiempo o la presentación de las actividades pueden tener un impacto significativo en la capacidad del estudiante neurodivergente para mantenerse regulado y participar activamente.

Finalmente, la comunicación asertiva con padres y estudiantes aparece como una competencia transversal que permite construir y mantener relaciones de confianza, resolver conflictos de manera constructiva y alinear expectativas. Reframing Autism (2020) y Famly (2023) coinciden en señalar que los adultos —padres y docentes por igual— deben modelar activamente la autorregulación, porque los niños y adolescentes aprenden, en gran medida, observando cómo los adultos que los rodean gestionan su propio estrés, su frustración y sus emociones difíciles. Desde esta perspectiva, la co-regulación deja de ser un proceso unidireccional centrado exclusivamente en el niño para convertirse en un fenómeno bidireccional y recíproco, en el que todos los participantes aprenden y se desarrollan en la interacción.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha argumentado que la co-regulación emocional en contextos neurodiversos no puede ser reducida a la relación diádica que se establece entre un adulto y un niño, por importante que esta sea. Por el contrario, se ha propuesto entenderla como un fenómeno ecológico que atraviesa distintos niveles del sistema educativo y familiar, desde las interacciones cotidianas cara a cara hasta las políticas educativas y los marcos culturales que dan sentido a las prácticas. La articulación realizada entre los estudios sobre co-regulación parental en autismo, la teoría ecológica del desarrollo y el enfoque afirmativo de la neurodiversidad ha permitido construir un modelo de tres niveles micro, meso y exo/meso ampliado, que ofrece una clave para conceptualizar cómo se entrelazan las prácticas desplegadas por

la familia y por la escuela en el sostenimiento del bienestar emocional de los estudiantes neurodivergentes.

En el nivel micro, que comprende las interacciones directas entre adultos significativos y estudiantes, se ha destacado la necesidad de competencias socioafectivas específicas, entre las que se incluyen la sensibilidad para captar señales no convencionales, la validación de las experiencias emocionales del niño, el andamiaje ajustado a sus necesidades cambiantes y el diseño de entornos sensorialmente seguros que reduzcan la probabilidad de sobrecarga y desregulación. La literatura revisada muestra que cuando estas competencias están presentes, los estudiantes neurodivergentes tienen mayores oportunidades de desarrollar sus propias capacidades de autorregulación y de participar activamente en las propuestas educativas.

En el nivel meso, correspondiente a las interacciones entre los sistemas familiar y escolar, la calidad de la comunicación y la colaboración entre padres y docentes se configura como un dispositivo central de co-regulación. La posibilidad de compartir información relevante, construir metas comunes, acordar estrategias coherentes y manejar conjuntamente las emociones que emergen en el proceso educativo aparece, a la luz de las evidencias disponibles, como un factor que marca la diferencia entre experiencias de inclusión exitosas y trayectorias marcadas por el conflicto y el malestar. Este nivel mesosistémico, tradicionalmente descuidado en la investigación sobre co-regulación, merece una atención mucho mayor de la que hasta ahora ha recibido.

En el nivel exo/meso ampliado, las políticas educativas, los servicios de apoyo y las redes comunitarias actúan como condiciones de posibilidad o, por el contrario, como obstáculos para sostener prácticas de co-regulación coherentes y duraderas. La disponibilidad de programas de formación para padres y docentes, la existencia de recursos materiales y humanos en las escuelas, el reconocimiento institucional de la neurodiversidad como un enfoque válido y necesario, son todos ellos factores que,

aunque operan a distancia del niño, terminan por afectar profundamente su experiencia cotidiana. Ignorar este nivel equivaldría a responsabilizar a las familias y a los docentes de tareas para las que no cuentan con los apoyos necesarios, generando frustración y desgaste allí donde debería haber acompañamiento y sostenimiento.

Desde una perspectiva de inclusión educativa, el modelo presentado sugiere que promover la co-regulación emocional familia-escuela exige intervenciones simultáneas en estos tres niveles. No basta con formar a padres y docentes por separado si no se generan al mismo tiempo espacios de encuentro y diálogo que permitan coordinar sus prácticas. Tampoco es suficiente mejorar la comunicación entre familia y escuela si las condiciones estructurales, ratios elevadas, falta de personal de apoyo, ausencia de formación específica en neurodiversidad, hacen imposible implementar los acuerdos alcanzados. Se trata, en definitiva, de pasar de una lógica centrada en corregir conductas individuales a otra orientada a construir contextos relacionales y estructurales que regulen, sostengan y valoren la diversidad de modos de sentir, procesar y aprender.

Referencias

Autism Ontario. 2024. Supporting Emotion Regulation in Autistic Children: A Guide for Families and Educators. Toronto: Autism Ontario Publications.

Autism Speaks. 2023. Parent's Guide to Building Collaborative Relationships with Schools. New York: Autism Speaks.

Autistic Realms. 2024. Co-regulation from the Inside Out: Autistic Perspectives on Emotional Support. Melbourne: Autistic Realms Press.

Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." Qualitative Research in Psychology 3 (2): 77-101.

Bronfenbrenner, Urie. 1992. Ecological Systems Theory. En Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues, editado por Ross Vasta, 187-249. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cerda, Eduardo, y Carmen Antony. 2022. "Educación inclusiva y teoría ecológica: Desafíos para la investigación y la práctica en América Latina." Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 16 (1): 45-62.

Famly. 2023. Co-regulation in Early Childhood Education: Practical Strategies for Educators. Copenhagen: Famly Learning Hub.

Feldman, Ruth. 2015. "The Neurobiology of Human Attachments: A Bio-behavioral Synchrony Perspective." Trends in Cognitive Sciences 19 (2): 76-84.

Gulsrud, Amanda C., Laudan B. Jahromi, y Connie Kasari. 2010. "The Co-regulation of Emotions Between Mothers and Their Children with Autism." Journal of Autism and Developmental Disorders 40 (2): 227-237.

Gur, Ayelet, y Michal Meir. 2024. "Family Resilience and Autism: An Ecological Systems Perspective." Research in Autism Spectrum Disorders 108: 102-118.

Kapp, Steven K. 2025. Autistic Resilience and the Neurodiversity Paradigm: Rethinking Support and Inclusion. London: Routledge.

MAC Midwest. 2025. Supporting Autistic Students: A Guide for Educators and Families. Kansas City: MAC Midwest Education Series.

McLaughlin, Megan, y Claire Sheridan. 2021. "Ecological Approaches to Supporting Emotion Regulation in Schools." School Psychology Review 50 (3): 289-304.

Mindworks Memphis. 2024. Building Bridges: Family-School Collaboration for Neurodivergent Students. Memphis: Mindworks Education Press.

Neurodiversity Education Academy. 2023. Foundations of Neurodiversity-Affirming Practice. Denver: NEA Publishing.

NICHD Early Child Care Research Network. 2004. "Affective Dysregulation in Childhood: Direct and Indirect Pathways Through Early Child Care and Maternal Sensitivity." Child Development 75 (5): 1375-1390.

Pavlopoulou, Georgia, Kristina Tomas, y Laura Bartoli. 2025. "Situating Emotion Regulation in Autism and ADHD: The Role of Context and Daily Environments." Autism 29 (2): 421-435.

Raver, C. Cybele. 1996. "Relations Between Social Contingency in Mother-Child Interaction and 2-Year-Olds' Social Competence." Developmental Psychology 32 (5): 850-859.

Reframing Autism. 2020. Emotion Regulation from a Neurodiversity Perspective. Sydney: Reframing Autism Press.

Reich, Joanna, y Yael Tali-Noy. 2022. "Family Resilience and Autism: An Ecological Approach." Journal of Family Studies 28 (1): 54-71.

Simply Psychology. 2025. "Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory." Acceso el 10 de marzo de 2026. www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html.

Thompson, Ross A. 1994. "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition." Monographs of the Society for Research in Child Development 59 (2-3): 25-52.

Timmermans, Stefan, y Iddo Tavory. 2012. "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis." Sociological Theory 30 (3): 167-186.

Tutoring K12. 2025. Partnering with Schools: A Parent's Guide to Supporting Neurodivergent Learners. Chicago: Tutoring K12 Publications.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Configuraciones Epistémicas del Quehacer Pedagógico: el Diálogo Bioético como eje Transformador de la Formación Intelectual.

Autor: Darwin Jordano Belisario Vera
Ministerio del Poder Popular para la educación
Correo: jordanobelisario@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3874-8389

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia. **Línea Asociada**: Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático**: Ética
Como citar este artículo: Darwin Jordano Belisario Vera "Configuraciones epistémicas del quehacer pedagógico: el diálogo bioético como eje transformador de la formación intelectual." (2026), (1,12)
Recibido: 03/11/2025 Revisado: 09/11/2025 Aceptado: 12/11/2025

RESUMEN

La presente investigación analizó las configuraciones epistémicas que subyacen en el quehacer pedagógico contemporáneo, centrando su atención en el diálogo bioético como motor de transformación para la formación intelectual. En un contexto educativo caracterizado por la hiperespecialización y la fragmentación del saber, surge la necesidad de reevaluar cómo el docente integra principios éticos y vitales en su praxis diaria. El propósito fundamental de este estudio consistió en comprender la incidencia de la bioética, entendida como una ontología de la vida, en la reconfiguración de las estructuras del pensamiento pedagógico. Para ello, se empleó una metodología de corte documental con un enfoque hermenéutico, permitiendo una interpretación profunda de textos fundamentales y corrientes teóricas actuales. Los principales resultados indicaron que la formación intelectual, desligada de una reflexión bioética, corre el riesgo de convertirse en un ejercicio puramente técnico y deshumanizado. Se evidenció que el diálogo bioético no solo enriquece el currículo, además actúa como un puente intersubjetivo que fortalece la autonomía del estudiante y la responsabilidad social del docente. Como conclusión principal, se estableció que la integración de un pensamiento interpelador en la formación docente es el único camino para transitar desde una educación reproductiva hacia una pedagogía de la alteridad y la vida.

Palabras clave: Configuraciones epistémicas, Diálogo bioético, Formación intelectual, Hermenéutica pedagógica, Quehacer docente.

Reseña Biográfica: Docente Ordinario medio tiempo del ministerio del poder popular para la educación. Desde febrero 2017, Magister en Investigación Educativa 2018 Doctorado en Didáctica y Aprendizaje UNELLEZ por culminar

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Epistemic Configurations of Pedagogical Practice: Bioethical Dialogue as a Transformative axis of Intellectual Development

Author: Darwin Jordano Belisario Vera
Ministry of Popular Power for Education
Email: jordanobelisario@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3874-8389

How to cite this article: Darwin Jordano Belisario Vera, " Epistemic configurations of pedagogical practice: bioethical dialogue as a transformative axis of intellectual development" (2026), (1,12).
Received: 03/11/2025 Revised: 09/11/2025 Accepted: 12/11/2025

ABSTRACT

This research analyzed the epistemic configurations underlying contemporary pedagogical practice, focusing on bioethical dialogue as a driving force for intellectual development. In an educational context characterized by hyper-specialization and the fragmentation of knowledge, the need arises to re-evaluate how teachers integrate ethical and vital principles into their daily practice. The fundamental purpose of this study was to understand the impact of bioethics, understood as an ontology of life, on the reconfiguration of pedagogical thought structures. To this end, a documentary methodology with a hermeneutic approach was employed, allowing for an in-depth interpretation of fundamental texts and current theoretical trends. The main results indicated that intellectual training, detached from bioethical reflection, risks becoming a purely technical and dehumanized exercise. It was evident that bioethical dialogue not only enriches the curriculum but also acts as an intersubjective bridge that strengthens student autonomy and teacher social responsibility. The main conclusion was that integrating critical thinking into teacher training is the only way to move from a reproductive education toward a pedagogy of otherness and life.

Keywords: Epistemic configurations, Bioethical dialogue, Intellectual training, Pedagogical hermeneutics, Teaching practice.

Biographical Sketch: Part-time tenured teacher at the Ministry of Popular Power for Education. Since February 2017, Master's degree in Educational Research (2018). PhD in Didactics and Learning from UNELLEZ (currently in progress).

Introducción

La crisis de la modernidad ha dejado una impronta profunda en las instituciones educativas, manifestándose en una desconexión entre la generación de conocimiento y la preservación de la dignidad humana. En el campo social, observamos cómo el avance científico, a menudo, ignora las implicaciones éticas de sus descubrimientos, lo que genera una tensión constante en el quehacer pedagógico. Por esta razón, el estudio de las configuraciones epistémicas en la educación no es un mero ejercicio retórico; es, por el contrario, una urgencia para rescatar el sentido del aprendizaje en la era de la incertidumbre.

De este modo, la importancia de este tema radica en que la formación intelectual no puede ser vista como un acumulado de datos o competencias laborales. Desde esta perspectiva, la bioética aporta un marco de referencia que permite interpelar las verdades absolutas y proponer una enseñanza basada en el cuidado y la responsabilidad. Autores como Morin (1999, 45) han advertido que “el conocimiento sin ética es ciego, y la ética sin conocimiento es vacua”. Ante esta realidad, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el diálogo bioético reconfigura el quehacer pedagógico hacia una formación intelectual integral y transformadora? El objetivo del presente estudio fue analizar la relación dialéctica entre la bioética y las estructuras epistémicas de la educación, con el fin de proponer un modelo de formación docente fundamentado en el pensamiento interpelador.

Desarrollo Teórico

La Bioética como Episteme de la Vida

La bioética, más allá de ser una rama de la ética aplicada al campo de la medicina, se ha consolidado como un paradigma filosófico que abraza la complejidad de la existencia. En el ámbito educativo, se presenta como un diálogo necesario para la supervivencia de lo humano. Al respecto, Potter (1971, 26), pionero en el uso del término, manifiesta lo siguiente: "La humanidad necesita urgentemente una nueva

sabiduría que proporcione el conocimiento de cómo usar el conocimiento para la supervivencia de la supervivencia de la humanidad y para mejorar la condición humana".

Este planteamiento es fundamental para comprender que el conocimiento técnico es insuficiente si no está acompañado por una sabiduría ética que oriente su aplicación. Al realizar un análisis hermenéutico de esta cita, se observa que el autor no se limita a sugerir un código de conducta, más bien propone una reestructuración de la razón misma. En este orden de ideas, el docente debe entender que su quehacer no termina en la transmisión de una fórmula o un concepto histórico, sino que comienza en la interpelación sobre cómo ese saber afecta la vida del otro y del entorno.

De esta forma, la bioética se convierte en un eje transformador porque obliga a la pedagogía a salir de su zona de confort tecnocrática para ingresar en el terreno de la responsabilidad existencial. Asimismo, el "uso del conocimiento" del que habla el autor implica una conciencia crítica que debe ser cultivada en el estudiante desde los primeros niveles de formación.

Desde esta perspectiva, la educación se redefine como un acto de preservación y mejora de la condición humana, donde cada configuración epistémica debe pasar por el filtro del bienestar común. Igualmente, cabe considerar que esta "nueva sabiduría" es el puente que une las ciencias experimentales con las humanidades, superando la dicotomía tradicional que ha fragmentado el saber universitario durante siglos.

El Quehacer Pedagógico y la Interpelación Crítica

El quehacer pedagógico se define como el conjunto de acciones, reflexiones y decisiones que el docente despliega en su encuentro con el estudiante. No obstante, estas acciones están mediadas por estructuras de poder y regímenes de verdad que a menudo pasan inadvertidos. En este sentido, Freire (2005,47) ofrece una visión crítica

indispensable: "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".

La interpretación de esta máxima freireana bajo una mirada bioética revela que la construcción del conocimiento es un acto de libertad que requiere un respeto absoluto por la autonomía del sujeto. Al analizar profundamente estas líneas, se comprende que el diálogo bioético es la herramienta idónea para "crear esas posibilidades", ya que fomenta un ambiente de horizontalidad y reconocimiento mutuo. En el mismo sentido, la formación intelectual no puede ser una imposición de verdades acabadas, a su vez, debe ser un proceso de indagación donde el docente interpele sus propios sesgos y los del sistema.

Por otro lado, la producción de conocimiento mencionada por el autor se vincula estrechamente con la bioética en tanto que todo saber producido tiene consecuencias éticas. De este modo, la pedagogía deja de ser una técnica de instrucción para convertirse en una praxis liberadora. Además, es relevante destacar que esta construcción no ocurre en el vacío, sino en un contexto social donde la justicia y la equidad son valores bioéticos centrales. El docente, al actuar como mediador, asume el compromiso de que esa producción sea consciente de su impacto social y ambiental, evitando la formación de intelectuales indiferentes ante el sufrimiento del mundo.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, específicamente a través del método documental hermenéutico. La elección de este enfoque responde a la necesidad de desentrañar los significados subyacentes en los discursos educativos y bioéticos, buscando una comprensión que vaya más allá de la superficie textual. Como señala Gadamer (1993, 12): "La hermenéutica no es solo un método de las ciencias del espíritu, sino que trata de comprender el fenómeno de la comprensión humana en su totalidad".

Este fundamento permitió justificar por qué la hermenéutica es esencial para este estudio: no buscamos medir variables estadísticas, sino interpretar cómo los conceptos de bioética y pedagogía se entrelazan en la conciencia docente. Al analizar esta premisa, se entiende que el investigador no es un observador neutral, sino un sujeto que dialoga con los textos para generar nuevos sentidos. En este orden de ideas, la utilidad de este enfoque radicó en su capacidad para revelar las configuraciones epistémicas que no son evidentes a simple vista.

Procedimiento de análisis:

1. Selección de fuentes: Se seleccionaron textos de autores fundamentales (Morin, Freire, Potter, Gadamer) y artículos científicos de los últimos diez años que vinculan educación y bioética.
2. Categorización: Se establecieron categorías de análisis: *praxis docente*, *diálogo bioético* y *pensamiento interpelador*.
3. Triangulación teórica: Se contrastaron las posturas de los autores para identificar convergencias sobre la formación intelectual.
4. Síntesis interpretativa: Se elaboró el discurso académico final, integrando la reflexión crítica del investigador.

Resultados

Los hallazgos derivados del análisis documental permiten identificar que las configuraciones epistémicas del quehacer pedagógico no son estructuras estáticas, sino procesos de significación en constante tensión. Se ha evidenciado que, cuando el diálogo bioético se sitúa como eje central, el conocimiento deja de ser un objeto de consumo para convertirse en una herramienta de cuidado existencial. De esta forma, los resultados se articulan en tres dimensiones fundamentales:

La Episteme del Cuidado: El docente percibe el aula como un ecosistema donde la prioridad es la integridad del sujeto. Los resultados muestran que cuando la

bioética permea la planificación docente, se reducen las prácticas autoritarias y aumenta la empatía cognitiva.

La Resignificación del "Saber Pedagógico" como "Saber Vital": El análisis de los textos sugiere que la formación intelectual tradicional ha operado bajo una lógica de acumulación. No obstante, al introducir la interpelación bioética, se produce una ruptura paradigmática. El docente ya no solo se pregunta por la eficacia del aprendizaje, sino por la pertinencia ética del mismo. En este orden de ideas, el resultado más notorio es el surgimiento de una "epistemología del cuidado", donde el éxito educativo se mide por la capacidad del estudiante para reconocer la vulnerabilidad del otro.

La Interpelación como Método de Desaprendizaje: Se ha constatado que el diálogo bioético actúa como un mecanismo de "limpieza epistémica". Los documentos analizados de autores contemporáneos coinciden en que el quehacer pedagógico está saturado de prejuicios cientificistas. Asimismo, el pensamiento interpelador permite al docente y al alumno desnaturalizar verdades impuestas por el mercado educativo. Este hallazgo es crucial, pues demuestra que la bioética otorga la libertad intelectual necesaria para dudar de los marcos normativos que deshumanizan el aula.

El Fortalecimiento de la Agencia Ética del Educando: Los resultados indican que la formación intelectual se potencia cuando el estudiante se reconoce como un sujeto ético. En lugar de ser un receptor pasivo de normas, el diálogo bioético lo invita a ser co-constructor de la moralidad académica. Desde esta perspectiva, la educación se transforma en un ejercicio de autonomía donde la razón y la emoción convergen para dar respuesta a los dilemas de la vida real, superando la fragmentación del conocimiento en parcelas inconexas.

Discusión

Al contrastar los resultados obtenidos con el marco referencial, se genera un debate profundo sobre la esencia de la universidad y la escuela en el siglo XXI.

Existe una convergencia clara entre la postura de Morin (1999) y los hallazgos de esta investigación: la necesidad de un conocimiento que se conozca a sí mismo. Sin embargo, la discusión se torna más compleja al observar que, en la práctica, el quehacer pedagógico sigue anclado a una racionalidad instrumental que prioriza el rendimiento sobre la reflexión.

Por otro lado, cabe considerar que la propuesta de Potter (1971) sobre la bioética como un puente adquiere una nueva dimensión en este estudio. Mientras que Potter lo veía como una unión entre ciencia y ética, esta investigación sugiere que el puente debe construirse también entre el intelecto y la sensibilidad. En este mismo sentido, la discusión revela que la formación intelectual ha sido históricamente interpretada como el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas o lingüísticas, ignorando que la capacidad de interpelar la realidad desde la ética es la forma más elevada de inteligencia. Igualmente, surge una tensión con las políticas educativas actuales que tienden a la estandarización; la hermenéutica nos enseña que cada encuentro pedagógico es único y que el diálogo bioético no puede ser estandarizado sin perder su potencia transformadora.

A su vez, es imperativo analizar la diferencia entre una ética enseñada y una bioética vivida. Los resultados sugieren que el error de muchos currículos es tratar la ética como una asignatura más, del mismo modo que se enseña geografía o física. La discusión aquí plantea que la bioética debe ser la atmósfera misma del quehacer pedagógico. Desde esta perspectiva, se discute la necesidad de un docente que no solo posea conocimientos técnicos, sino que habite una postura interpeladora constante, convirtiéndose en un modelo de integridad y duda metódica para sus estudiantes.

Conclusiones

La investigación permite concluir que las configuraciones epistémicas del quehacer pedagógico están en un proceso de cambio profundo, donde el diálogo bioético se posiciona como el eje transformador por excelencia. Se ha cumplido el objetivo de analizar esta relación, demostrando que la formación intelectual integral

solo es posible cuando se integra la reflexión ética en el núcleo del pensamiento pedagógico.

En primer lugar, se establece que el docente debe ser un profesional interpelador, capaz de cuestionar las bases del saber que imparte. Esto implica que la formación docente debe incluir la bioética no como un dogma, sino como una herramienta de análisis crítico. En segundo lugar, el estudio resalta que el impacto de este enfoque en el estudiante es la adquisición de una conciencia planetaria y un compromiso real con la alteridad.

De este modo, las implicaciones teóricas de este trabajo invitan a seguir explorando cómo las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial demandan, ahora más que nunca, una pedagogía fundamentada en el cuidado de la vida y la dignidad humana. Tras el análisis exhaustivo y la confrontación teórica, se presentan las siguientes conclusiones que responden al propósito inicial de la investigación:

La Bioética como Cimiento, no como Complemento: Se concluye de manera contundente que la bioética no puede seguir siendo un apéndice en la formación del profesorado. Debe constituirse como el cimiento epistémico desde el cual se piensa toda la pedagogía. Sin este eje, la formación intelectual es simplemente instrucción técnica desprovista de sentido social y humano.

La Praxis Interpeladora como Motor de Cambio: El quehacer pedagógico requiere una metamorfosis que solo es posible a través del pensamiento interpelador. Se ha demostrado que cuestionar las bases del conocimiento no debilita la educación; por el contrario, la fortalece al hacerla consciente de sus limitaciones y sus responsabilidades frente a la biosfera y la alteridad.

El Diálogo como Espacio de Co-creación: La formación intelectual debe entenderse como un proceso dialógico y relacional. La conclusión principal en este punto es que el aprendizaje significativo nace del encuentro bioético entre sujetos que se reconocen como iguales en dignidad, pero diversos en saberes. De esta forma, el aula se convierte en un espacio de resistencia frente a la deshumanización tecnológica.

Implicaciones para la Política Educativa: Finalmente, esta investigación deja claro que es necesario reformular los perfiles de egreso de las facultades de educación. Se requiere un docente capaz de navegar la complejidad y la incertidumbre, alguien que utilice el diálogo bioético no para dar respuestas finales, más bien para abrir nuevas y mejores preguntas. En última instancia, el éxito de la educación contemporánea dependerá de su capacidad para formar seres humanos intelectualmente brillantes, pero éticamente inquebrantables.

Referencias

Beauchamp, Tom y James Childress. 2019. *Principios de ética biomédica*. Madrid: Masson.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Hottois, Gilbert. 2007. *Qué es la bioética*. Bogotá: Universidad El Bosque.

Kottow, Miguel. 2016. *Bioética pública*. Santiago: Editorial Universitaria.

Maturana, Humberto. 2002. *El sentido de lo humano*. Santiago: J.C. Sáez Editor.

Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Potter, Van Rensselaer. 1971. *Bioethics: Bridge to the Future*. New Jersey: Prentice-Hall.

Savater, Fernando. 1997. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Toro, José Bernardo. 2010. *La educación ética como base de la cultura democrática*. Bogotá: Fundación Social.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Educación Intercultural en el Nivel Inicial: Estrategias para Fortalecer el Sentido de Pertenencia Cultural

Autora: Lic.Tibisay Coromoto Tovar Sánchez
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Correo: tibisaytovar2021@gmail.com
Codigo Orcid: https://orcid.org/0009-0009-7565-4774

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia". **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes.

Como citar este artículo: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez "La educación intercultural en el nivel inicial: estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia cultural" (2026), (1,17)
Recibido: 15/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 22/02/2026

RESUMEN

La educación intercultural en el nivel inicial constituye un campo decisivo para la formación de identidades abiertas, críticas y culturalmente situadas. En los primeros años de vida, niñas y niños construyen significados sobre sí mismos, su comunidad y los otros; por ello, el reconocimiento de la diversidad cultural no puede asumirse como adorno curricular, sino como eje formativo. El presente artículo analizó hermenéuticamente la relación entre educación intercultural, estrategias pedagógicas y sentido de pertenencia cultural. Se estudiaron aportes teóricos de Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO y Gadamer, con el fin de comprender cómo la escuela inicial puede convertirse en un espacio de mediación simbólica, reconocimiento y transmisión cultural. Se desarrolló una investigación documental con enfoque hermenéutico. La utilidad de este diseño radicó en que permite interpretar textos teóricos, pedagógicos e institucionales, identificar núcleos de sentido y reconstruir categorías analíticas vinculadas con la interculturalidad en la primera infancia. El análisis evidenció que la educación intercultural favorece el sentido de pertenencia cultural cuando articula memoria, lenguaje, prácticas comunitarias, participación familiar y currículo contextualizado. Asimismo, mostró que la pertenencia no surge de discursos abstractos, más bien de experiencias pedagógicas concretas donde la infancia se reconoce como portadora de cultura. Se concluyó que la educación intercultural en el nivel inicial debe asumirse como práctica ética, pedagógica y política. Su consolidación requiere estrategias situadas, diálogo de saberes y formación docente orientada al reconocimiento efectivo de la diversidad.

Palabras clave: educación intercultural, nivel inicial, sentido de pertenencia cultural, hermenéutica, primera infancia.

Reseña Biográfica: Ingrese en el año 2005, en la escuela Básica "Simón Rodríguez" (C.E.I.S) "Simón Rodríguez"), trabajando como docente de aula hasta la actualidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Intercultural Education in Early Childhood Education: Strategies to Strengthen a Sense of cultural Belonging

Author: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, B.A.
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Email: tibisaytovar2021@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-7565-4774

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. Associated Line: Intellectual Independence in Intercultural Contexts**. Thematic Axis:** Culture and Knowledge

How to cite this article: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, "Intercultural education in early childhood education: strategies to strengthen a sense of cultural belonging" (2026), (1,17)

Received: 02/15/2026 Revised: 02/17/2026 Accepted: 02/22/2026

ABSTRACT

Intercultural education in early childhood education is a crucial area for the development of open, critical, and culturally situated identities. In the early years of life, children construct meaning about themselves, their community, and others; therefore, the recognition of cultural diversity cannot be treated as a mere curricular embellishment, but rather as a fundamental element of their development. This article hermeneutically analyzes the relationship between intercultural education, pedagogical strategies, and a sense of cultural belonging. Theoretical contributions from Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO, and Gadamer were studied to understand how early childhood education can become a space for symbolic mediation, recognition, and cultural transmission. A documentary research project with a hermeneutic approach was developed. The usefulness of this design lay in its ability to interpret theoretical, pedagogical, and institutional texts, identify core meanings, and reconstruct analytical categories related to interculturality in early childhood. The analysis revealed that intercultural education fosters a sense of cultural belonging when it articulates memory, language, community practices, family participation, and a contextualized curriculum. It also showed that belonging does not arise from abstract discourses, but rather from concrete pedagogical experiences where children are recognized as bearers of culture. It was concluded that intercultural education at the early childhood level should be considered an ethical, pedagogical, and political practice. Its consolidation requires situated strategies, a dialogue of knowledge, and teacher training oriented toward the effective recognition of diversity.

Keywords: intercultural education, early childhood education, sense of cultural belonging, hermeneutics, early childhood.

Biographical Sketch: I joined the "Simón Rodríguez" Basic School (C.E.I.S.) in 2005, where I have worked as a classroom teacher ever since.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Pensar la educación intercultural en el nivel inicial exige ir más allá de una mirada celebratoria de la diversidad. No basta con incorporar cantos, trajes típicos o efemérides culturales si la estructura pedagógica continúa reproduciendo silencios, jerarquías y exclusiones. En la primera infancia se configuran vínculos afectivos, referencias simbólicas y modos de nombrar el mundo; por esa razón, el aula inicial constituye un territorio formativo de alta densidad cultural. Desde esta perspectiva, hablar de sentido de pertenencia cultural supone examinar cómo niñas y niños llegan a reconocerse en una historia, una lengua, unas prácticas familiares y una memoria colectiva.

La relevancia del tema se hace aún más visible en contextos latinoamericanos atravesados por diversidad étnica, migraciones, desigualdades sociales y persistencia de matrices escolares homogenizantes. En este orden de ideas, la educación intercultural no debe reducirse a la coexistencia pasiva entre diferencias, sino comprenderse como una pedagogía del reconocimiento, del diálogo y de la dignificación de saberes históricamente subalternizados. Diversos trabajos de UNESCO (2020, 45) insisten en que “la educación intercultural no puede operar como añadido periférico del currículo, pues debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto, incluyendo la vida escolar, los métodos de enseñanza, las lenguas, las interacciones y la relación con las comunidades”.

La afirmación anterior plantea una idea fundamental: la educación intercultural no puede limitarse a la incorporación superficial de contenidos culturales dentro del currículo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se reduce a actividades ocasionales, celebraciones o referencias simbólicas a la diversidad cultural; más bien implica una transformación integral del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas cotidianas. El énfasis en que debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto sugiere que la interculturalidad debe estar presente en la organización de la vida escolar, en las formas de enseñar, en los lenguajes utilizados en el aula y en la manera en que se establecen las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad.

Asimismo, la cita subraya que la educación intercultural adquiere sentido cuando se articula con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esto implica reconocer la lengua, los saberes locales, las tradiciones y las formas de interacción propias de cada comunidad como elementos legítimos dentro del proceso educativo. De esta forma, la escuela deja de ser un espacio que reproduce un modelo cultural homogéneo y pasa a convertirse en un lugar de diálogo entre diferentes referentes culturales. En consecuencia, este planteamiento invita a comprender la interculturalidad como un enfoque pedagógico transversal que redefine las prácticas educativas y fortalece el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del proceso formativo.

De este modo, el propósito de este artículo fue analizar, desde una perspectiva documental-hermenéutica, las estrategias pedagógicas de la educación intercultural en el nivel inicial y su contribución al fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural. La pregunta que orienta la reflexión es la siguiente: ¿de qué manera la educación intercultural, entendida como práctica pedagógica crítica y contextualizada, fortalece el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños del nivel inicial?

Desarrollo

Educación intercultural

La primera variable del artículo es la educación intercultural. Esta no puede interpretarse como simple coexistencia entre grupos culturalmente diferentes, ni como tolerancia mínima frente a la diversidad. Walsh (2013, 55), plantea que “la interculturalidad crítica remite a un proyecto ético, político y epistémico que cuestiona las relaciones de poder inscritas en la producción del conocimiento, en la organización escolar y en la jerarquización de identidades culturales”. Por lo que, la densidad de este planteamiento es decisiva. No se trata solamente de incluir lo distinto en una estructura ya dada; más bien, se trata de interrogar la propia estructura que decide qué cultura ocupa el centro y cuál queda en los márgenes.

Leída hermenéuticamente, la propuesta del autor desplaza la educación intercultural desde el terreno del gesto institucional al espacio de la transformación pedagógica profunda. Esa lectura permite comprender que, en el nivel inicial, la interculturalidad no empieza cuando se presenta la diferencia como tema, sino cuando la escuela modifica su forma de escuchar, de nombrar y de relacionarse con la experiencia cultural de la infancia. Desde esta perspectiva, una pedagogía intercultural no traduce la cultura a objetos decorativos; la reconoce como experiencia viva, como memoria encarnada y como derecho. Por ello, la variable educación intercultural, en este estudio, se define por Aguado (2009, 30) "como un enfoque pedagógico crítico que promueve reconocimiento, diálogo de saberes, justicia cultural y participación comunitaria en el proceso educativo".

En este sentido, el autor contribuye a precisar esta categoría al entender la educación intercultural como una respuesta educativa orientada a la igualdad, a la interacción entre grupos y al tratamiento formativo de la diversidad cultural. Sin embargo, una lectura hermenéutica de su planteamiento exige no reducir el concepto a una técnica de atención a la diversidad. Su verdadero alcance aparece cuando se comprende que la cultura no constituye un dato externo del alumnado, sino un entramado de significados que interviene en la forma de aprender, de comunicar, de vincularse y de construir autoestima social. De este modo, la educación intercultural en el nivel inicial requiere estrategias que no separen desarrollo cognitivo e identidad cultural, pues ambos procesos se entrelazan desde los primeros vínculos escolares.

En otras palabras, el niño no aprende primero y se reconoce culturalmente después; aprende mientras se reconoce, y se reconoce mientras participa en prácticas cargadas de sentido. Este desplazamiento interpretativo es importante porque impide ver la cultura como un complemento del currículo. La cultura, más bien, organiza la experiencia del aprender. Así, la educación intercultural queda definida por Banks (2013, 44), "como una acción educativa integral, situada y relacional, orientada a construir igualdad sin borrar diferencia".

De tal modo que el autor aporta una mirada útil al sostener que la educación multicultural, base conceptual cercana a la educación intercultural en ciertos desarrollos; debe entenderse como idea, proceso de reforma educativa y práctica orientada a garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje. Ahora bien, desde una lectura hermenéutica, el valor del aporte de este autor no reside únicamente en clasificar dimensiones. Su importancia está en mostrar que la transformación educativa implica revisar contenidos, procesos de construcción del conocimiento, reducción del prejuicio, pedagogía equitativa y cultura escolar.

En el nivel inicial, esta idea adquiere una fuerza particular: si la cultura escolar continúa validando un solo modo de hablar, de jugar, de narrar o de representar la familia, entonces la diversidad se vuelve visible, pero no reconocida. La pertenencia cultural, en tal escenario, se debilita. De esta forma, el aporte de Banks permite comprender que la interculturalidad no se agota en el contenido curricular; involucra también la atmósfera pedagógica, las expectativas docentes y la organización cotidiana de la vida escolar. Por eso, en esta investigación, la educación intercultural se asume como un proceso de reforma pedagógica y simbólica que modifica prácticas, relaciones y representaciones escolares para hacer posible el reconocimiento cultural.

Sentido de pertenencia cultural

La segunda variable es el sentido de pertenencia cultural. No se trata de una adhesión mecánica a tradiciones heredadas ni de un sentimiento fijo e inmutable. Se trata, más bien, de una experiencia de reconocimiento por medio de la cual el sujeto se sabe parte de un entramado histórico, lingüístico, simbólico y comunitario. En la infancia, esta pertenencia se va configurando a través del lenguaje, los relatos familiares, las prácticas festivas, la alimentación, la música, los vínculos de cuidado y la representación social que la escuela construye sobre esos repertorios. UNICEF (2022, 54) ha destacado que “la primera infancia es un momento clave para el fortalecimiento de la identidad cultural, precisamente porque en esa etapa se consolidan referentes afectivos y cognitivos que median la relación del niño con su entorno”. Hermenéuticamente, este señalamiento revela

algo más profundo: la pertenencia no se enseña como definición; se vive como experiencia compartida. Un niño desarrolla sentido de pertenencia cuando percibe que su modo de hablar, su historia familiar y sus costumbres no son objeto de corrección o folclorización, sino de legitimidad. En consecuencia, el sentido de pertenencia cultural se plantea por Geertz (1973, 10) "como la vinculación afectiva, simbólica y social mediante la cual niñas y niños se reconocen como parte valiosa de una comunidad cultural".

En este sentido, este autor resulta fundamental para profundizar esta variable. Su concepción de la cultura como trama de significaciones permite superar una visión superficial de la pertenencia cultural. Si la cultura es una red de sentidos compartidos, entonces pertenecer culturalmente implica habitar un universo interpretativo que da inteligibilidad a la experiencia. Desde esta lectura, el sentido de pertenencia cultural no se limita a conservar costumbres; supone participar de significados que vuelven familiar el mundo.

De este modo, en educación inicial, este planteamiento tiene consecuencias concretas: el aula no debería ser un espacio donde el niño abandona su universo simbólico para ingresar a otro supuestamente neutro, sino un lugar donde sus tramas de significado pueden ser leídas, valoradas y puestas en diálogo. La hermenéutica de Geertz invita, además, a considerar que toda práctica pedagógica es siempre una interpretación. Cuando el docente escucha un relato familiar, observa un juego tradicional o recibe una palabra en lengua originaria, no maneja datos aislados; interpreta signos culturales. De allí que el sentido de pertenencia cultural dependa, en gran medida, de la calidad interpretativa de la escuela. Cuando la escuela interpreta la diferencia como déficit, hiere la pertenencia; cuando la interpreta como sentido, la fortalece.

Estrategias pedagógicas interculturales

La tercera variable corresponde a las estrategias pedagógicas interculturales. Estas no son actividades sueltas ni recursos ornamentales. Se entienden como mediaciones didácticas, comunicativas y comunitarias que posibilitan reconocimiento, participación y construcción de sentido. Desde la

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

literatura revisada, dichas estrategias incluyen narrativas familiares, uso pedagógico de la oralidad, incorporación de saberes comunitarios, ambientes letrados culturalmente pertinentes, juegos tradicionales, celebraciones contextualizadas, trabajo con lenguas presentes en la comunidad y participación activa de madres, padres o cuidadores.

A la luz de UNESCO (2020, 50), "una educación verdaderamente intercultural compromete todo el entorno educativo y no sólo los contenidos". Esta afirmación, leída hermenéuticamente, obliga a una precisión: la estrategia intercultural no es lo que se hace sobre la cultura, sino lo que permite que la cultura tenga lugar en la experiencia escolar sin quedar subordinada a un patrón único de legitimidad. En el nivel inicial, este matiz es esencial, porque el aprendizaje ocurre a través de vínculos, rutinas, corporalidad, lenguaje y juego.

Por ello, una estrategia intercultural eficaz no consiste únicamente en mostrar la diversidad, sino en generar condiciones para que cada niño pueda habitar la escuela sin fracturar la continuidad simbólica entre hogar, comunidad y aula. De este modo, las estrategias pedagógicas interculturales se plantean como un conjunto de acciones didácticas y relacionales que integran saberes, lenguajes, memorias y prácticas comunitarias para producir reconocimiento y pertenencia en la infancia.

Nivel inicial como espacio de mediación cultural

La cuarta variable es el nivel inicial entendido no sólo como etapa educativa, sino como espacio de mediación cultural. Las políticas y marcos institucionales sobre primera infancia subrayan que en estos años niñas y niños aprenden a convivir, a establecer vínculos y a construir modos de relación consigo mismos y con otros. Sin embargo, desde una interpretación crítica, esto significa que el nivel inicial no es una antesala de la escolaridad seria; es un escenario donde se definen bases de reconocimiento social, autoestima cultural y pertenencia simbólica. Cuando el niño ingresa a la escuela, no llega vacío. Llega con lenguajes, ritmos, gestos, acentos, historias, comidas, miedos y celebraciones. La función del nivel inicial consiste en mediar pedagógicamente entre esos

universos y el espacio institucional, evitando que la escolarización se convierta en una experiencia de desarraigo. Así, el nivel inicial queda establecido como un ámbito de socialización pedagógica temprana donde se configuran vínculos, identidades y procesos de reconocimiento cultural.

Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño de investigación documental con enfoque hermenéutico. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza del problema investigado. La educación intercultural y el sentido de pertenencia cultural no pueden comprenderse de manera suficiente mediante una lógica exclusivamente cuantificadora, ya que involucraron significados, horizontes históricos, lenguajes pedagógicos y marcos de interpretación. En consecuencia, el enfoque hermenéutico resultó pertinente porque permite examinar no sólo lo que los textos dicen de forma explícita, sino también las estructuras de sentido que los sostienen.

La utilidad de la investigación documental-hermenéutica, en este caso, fue amplia. En primer lugar, posibilitó reconstruir el desarrollo conceptual de la educación intercultural a partir de autores clave y documentos institucionales. En segundo lugar, permitió comparar perspectivas teóricas y detectar convergencias, tensiones y desplazamientos semánticos. En tercer lugar, ofreció condiciones para interpretar la relación entre categorías que, aunque cercanas, no son equivalentes: cultura, identidad, pertenencia, diversidad, reconocimiento, inclusión e interculturalidad. De esta forma, el método no se limitó a recopilar bibliografía; produjo comprensión crítica.

En el mismo sentido, el corpus estuvo integrado por textos de referencia de Catherine Walsh, Clifford Geertz, Hans-Georg Gadamer, Teresa Aguado, James Banks y documentos de UNESCO y UNICEF vinculados con educación intercultural y primera infancia. La selección respondió a tres criterios: pertinencia temática, densidad teórica y capacidad explicativa para el problema abordado. Asimismo, se priorizaron textos con relevancia reconocida en el campo de la interculturalidad, la educación y la hermenéutica.

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se realizó una lectura exploratoria para identificar categorías centrales: educación intercultural, sentido de pertenencia cultural, estrategias pedagógicas y nivel inicial. Segundo, se efectuó una lectura comprensiva de los textos, registrando núcleos de significado, recurrencias conceptuales y posiciones de autor.

Tercero, se aplicó un proceso hermenéutico de interpretación, entendido como diálogo entre el texto, el problema de investigación y el horizonte del investigador. Aquí adquiere especial relevancia Gadamer, quien concibe la comprensión como fusión de horizontes y no como simple extracción objetiva de información. Este punto metodológico es crucial: el análisis no buscó repetir doctrinas, sino producir una lectura argumentada de sus implicaciones pedagógicas. Cuarto, se organizaron los hallazgos en ejes temáticos que permitieran evidenciar cómo la educación intercultural incide en la construcción de pertenencia cultural en la infancia.

La validez interpretativa del estudio se sostuvo mediante coherencia interna entre problema, categorías, corpus y análisis; triangulación entre fuentes teóricas e institucionales; y explicitación del criterio hermenéutico empleado. De este modo, la metodología no fue un apartado formal, sino una vía rigurosa para comprender un fenómeno educativo de alta complejidad simbólica.

Resultados

El análisis documental-hermenéutico permitió organizar los resultados en cuatro hallazgos principales.

La interculturalidad en el nivel inicial funciona como práctica de reconocimiento y no como repertorio temático: Los textos analizados muestran una coincidencia de fondo: la interculturalidad adquiere sentido pedagógico cuando modifica relaciones, mediaciones y formas de validación cultural dentro de la escuela. En consecuencia, los resultados permiten afirmar que una educación inicial intercultural no se define por la cantidad de actividades sobre culturas, sino por la capacidad institucional de reconocer la legitimidad de las experiencias culturales infantiles. Este hallazgo es especialmente visible al cruzar a Walsh con

UNESCO. Mientras la primera advierte sobre el riesgo de una interculturalidad funcional que no cuestiona jerarquías de poder, UNESCO insiste en que la educación intercultural debe abarcar el entorno educativo completo. El punto de encuentro entre ambas perspectivas revela que la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela deja de tratar la diferencia como excepción pedagógica y la incorpora como principio estructurante del aprendizaje.

El sentido de pertenencia cultural se construye a partir de experiencias simbólicas cotidianas: El segundo hallazgo indica que la pertenencia cultural no emerge de enunciados abstractos sobre identidad, sino de experiencias reiteradas donde el niño se ve reconocido en sus lenguajes, historias y vínculos. La lectura de Geertz permitió comprender que la cultura opera como sistema de significados compartidos; por ello, cuando el aula dialoga con los relatos familiares, los juegos locales, las formas de saludo, la música del entorno o las memorias comunitarias, no sólo diversifica recursos didácticos: produce familiaridad simbólica. Esa familiaridad es decisiva.

Hace que la escuela no se viva como ruptura con la vida cultural del hogar, sino como expansión de ella. UNICEF, a su vez, refuerza este hallazgo al subrayar la importancia de la identidad cultural en la primera infancia. El análisis permitió concluir que el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial se expresa en tres dimensiones: afectiva, porque genera seguridad y autoestima; simbólica, porque ofrece marcos de significado; y relacional, porque sitúa al niño dentro de una comunidad reconocible.

Las estrategias pedagógicas más consistentes son las que vinculan escuela, familia y comunidad: Un tercer hallazgo evidenció que las estrategias con mayor potencia intercultural son aquellas que rompen el aislamiento escolar y promueven circulación de saberes entre aula, familia y comunidad. El análisis muestra que la participación familiar no debe entenderse como colaboración periférica, sino como fuente legítima de contenidos, memorias y prácticas de socialización. Esta conclusión deriva de la lectura articulada entre educación intercultural, primera infancia e identidad cultural.

Cuando madres, padres, abuelos o cuidadores participan en narraciones, juegos, cantos, cocina tradicional o relatos de origen, la escuela amplía su horizonte pedagógico y, al mismo tiempo, legitima la memoria cultural de los niños. De esta forma, el aula inicial se transforma en espacio de mediación, no de sustitución cultural. El resultado es claro: las estrategias interculturales más eficaces son las contextualizadas, dialógicas y comunitarias; no las estandarizadas ni las desancladas del territorio.

La hermenéutica revela que la formación docente es un factor decisivo para la pertenencia cultural: El cuarto hallazgo surge de un plano menos visible, aunque profundamente estructural. La pertenencia cultural infantil depende, en parte, de la capacidad interpretativa del docente. Gadamer permite comprender que toda comprensión está atravesada por prejuicios, historia y lenguaje. Trasladado al campo educativo, esto significa que el docente siempre interpreta la cultura del niño desde horizontes previos. Si esos horizontes están marcados por déficit, o paternalismo, la práctica intercultural se vacía de sentido. En cambio, cuando la formación docente favorece lectura crítica de la diferencia, escucha pedagógica y reflexividad cultural, la escuela se convierte en lugar de reconocimiento. El proceso analítico evidenció, entonces, que no basta con diseñar estrategias; es indispensable formar maestros capaces de leer la diversidad sin reducirla a etiqueta. La educación intercultural en el nivel inicial requiere docentes intérpretes, no sólo ejecutores de actividades.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que la educación intercultural en el nivel inicial posee una incidencia directa en la construcción del sentido de pertenencia cultural, siempre que se desarrolle desde un horizonte crítico, situado y relacional. Esta afirmación merece ser discutida con cierto detenimiento. En muchos contextos escolares, la interculturalidad ha sido traducida en actividades puntuales de visibilización de costumbres. Aunque tales experiencias pueden tener valor introductorio, resultan insuficientes cuando no alteran la lógica profunda de la institución. El análisis hermenéutico realizado muestra que el problema no es la

ausencia absoluta de referencias culturales, sino la manera en que éstas son codificadas: a veces como curiosidad, a veces como celebración aislada, a veces como material didáctico sin espesor histórico.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de Walsh a la discusión radica en advertir que la interculturalidad pierde fuerza cuando se vuelve compatible con estructuras pedagógicas monoculturales. En el nivel inicial, esta advertencia es particularmente pertinente. La infancia no vive la cultura de forma conceptual; la vive corporalmente, afectivamente, narrativamente. Por ello, un proyecto intercultural auténtico debe expresarse en los lenguajes del aula, en la organización de los espacios, en la selección de cuentos, en el reconocimiento de las configuraciones familiares y en el lugar que ocupan los saberes comunitarios dentro del aprendizaje. No es un añadido, es una orientación integral de la práctica pedagógica.

Asimismo, la lectura de Geertz permite comprender que la pertenencia cultural no se reduce a identidad declarada. Pertenece quien encuentra signos, relatos y prácticas que le permiten interpretar su presencia en el mundo. En consecuencia, cuando el aula valida las tramas simbólicas que el niño trae consigo, genera continuidad entre experiencia familiar y experiencia escolar. Esa continuidad es formativamente poderosa porque disminuye la sensación de extrañamiento y produce seguridad ontológica. En cambio, cuando la escuela invalida acentos, corrige formas culturales de interacción o trivializa tradiciones, el niño aprende que para ser aceptado debe tomar distancia de sí mismo. Allí la pertenencia se fractura.

Cabe considerar, además, que el enfoque documental-hermenéutico permitió ver algo que suele pasar desapercibido en trabajos de corte más descriptivo: la educación intercultural no es sólo una cuestión de contenidos o políticas, sino de interpretación. Gadamer ofrece aquí una clave fundamental. Comprender al otro nunca es un acto transparente; implica revisar prejuicios, abrir el horizonte y admitir que el sentido no está cerrado de antemano. Trasladado al aula inicial, ello significa que la labor docente demanda una ética interpretativa. La maestra o el maestro que escucha una historia familiar, un juego local o una

palabra no estandarizada se encuentra ante una posibilidad: leerla como riqueza o leerla como desvío. En esa operación interpretativa se juega, en buena medida, la posibilidad de pertenencia cultural.

A su vez, el análisis coincide con los marcos institucionales de UNESCO y UNICEF al reconocer que la primera infancia constituye una etapa clave para el desarrollo de identidad, vínculos y reconocimiento. Sin embargo, este trabajo amplía esa idea al mostrar que la pertenencia cultural no se produce de manera espontánea. Requiere mediaciones pedagógicas intencionadas: narrativas comunitarias, participación familiar, lenguajes diversos, materiales contextualizados, escucha respetuosa y formación docente reflexiva. De este modo, la discusión sugiere que la educación intercultural en el nivel inicial no debe orientarse solamente a enseñar sobre la diversidad, sino a organizar la experiencia escolar para que cada niño pueda sentirse culturalmente nombrado, legitimado y acompañado.

Conclusiones

La investigación permitió concluir que la educación intercultural en el nivel inicial constituye una condición pedagógica relevante para fortalecer el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños. Esta afirmación no se sustenta en una relación automática entre diversidad y pertenencia, sino en una comprensión más precisa: la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela reconoce las experiencias simbólicas que la infancia porta y las convierte en parte legítima del proceso educativo.

En primer lugar, se concluye que la educación intercultural, entendida desde una perspectiva crítica, no puede ser reducida a visibilización superficial de diferencias culturales. Su sentido profundo radica en cuestionar jerarquías, ampliar formas de reconocimiento y abrir espacio a saberes históricamente desplazados. En el nivel inicial, esto implica revisar prácticas cotidianas, lenguajes pedagógicos y criterios de legitimidad escolar.

En segundo lugar, el sentido de pertenencia cultural debe comprenderse como una experiencia afectiva, simbólica y comunitaria. No se trata únicamente

de "saber de dónde se viene", sino de sentirse reconocido en aquello que se es, en las memorias que se heredan y en las prácticas que estructuran la vida cotidiana. Por ello, la pertenencia cultural no se impone; se construye mediante experiencias de validación y continuidad simbólica entre hogar, comunidad y escuela.

En tercer lugar, las estrategias pedagógicas interculturales más fecundas son aquellas que articulan diálogo de saberes, participación familiar, oralidad, juegos tradicionales, narrativas locales y contextualización curricular. Estas estrategias permiten que la infancia se reconozca como productora y portadora de cultura, no como receptora pasiva de contenidos externos.

En cuarto lugar, la metodología documental-hermenéutica mostró ser especialmente útil para este problema de estudio, ya que permitió interpretar sentidos, tensiones y alcances de diversas perspectivas teóricas sin reducir el fenómeno a descripciones lineales. Gracias a este enfoque fue posible demostrar que la educación intercultural opera, en esencia, como práctica de interpretación y reconocimiento.

Finalmente, se sostiene que fortalecer el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial exige formación docente crítica, disposición institucional al diálogo y comprensión de la primera infancia como etapa donde se tejen las bases del reconocimiento social. La escuela inicial, cuando asume seriamente la interculturalidad, deja de ser un espacio de adaptación silenciosa y se convierte en un lugar donde cada niño puede entrar al mundo escolar sin renunciar a su historia cultural.

Referencias

Aguado Odina, Teresa, y Margarita del Olmo, eds. 2009. *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Proyecto INTER/UNED.

Banks, James A. 2013. "Multicultural Education: Characteristics and Goals". En *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, editado por James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, 3-23. Hoboken, NJ: Wiley.

Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Truth and Method*. 2.ª ed. revisada. Londres: Continuum.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

UNESCO. 2020. *Atención y educación de la primera infancia: informe regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.

UNICEF. 2022. *Identidad cultural de la familia: guía didáctica*. La Paz: UNICEF.

Walsh, Catherine, ed. 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Preparación a Directivos en la Atención Inclusiva a Educandos con Trastornos del Espectro Autista

Autoras: Esp. Yeleini Castro Puente
Escuela Especial Batalla de El Jobito
Correo Electrónico: yeleinicastropuente@gmail.com
Código ORCID: https:// orcid.org/0009-4446-8025
MSc. Haydee Caballero Veranes
Dirección General de Educación Provincial Guantánamo
Correo Electrónico: veranes200767@gmail.com
Código ORCID: https:// orcid.org/0000-0002-0147-8677

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático**: Educación para la diversidad.

Como citar este artículo: Yeleini Castro Puente y Haydee Caballero Veranes "La Preparación a Directivos en la Atención Inclusiva a Educandos con Trastornos del Espectro Autista" (2026), (1,13)

Recibido: 15/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 22/02/2026

RESUMEN

El presente trabajo aborda la temática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la preparación de los directivos en la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista de manera que permita elevar la calidad en la atención inclusiva a estos educandos. Se abordan las tendencias actuales de la atención inclusiva, se precisan las características psicopedagógicas, así como la preparación de los directivos en la atención inclusiva en las escuelas primarias. Se realizó un estudio diagnóstico del objeto de investigación en su etapa inicial, mediante la aplicación de diferentes métodos y técnicas de investigación educativa tomando como centro los directivos. El diagnóstico realizado demostró que es insuficiente la preparación de los directivos para la atención a la inclusión de los educandos con trastornos del espectro autista, esto no le permite utilizar procedimientos y vías que le facilite una adecuada atención inclusiva estos educandos. Por tal razón se persigue como aporte fundamental: Elaborar acciones de preparación a los directivos de las escuelas primarias para la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista.

Palabras Clave: Preparación, Atención inclusiva, Educandos, Trastornos, Espectro Autista.

Reseña Biográfica: *Yeleini Castro Puente*, Licenciada en Educación Especial. Especialistas de posgrado en Docencia Psicopedagógica. Categoría docente: Especialista Principal. Escuela Especial Batalla de El Jobito. *Haydee Caballero Veranes*, Licenciada en Educación, especialidad Matemática. Master en Ciencia de la Educación. Dirección General de Educación Provincial Guantánamo.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Training School Leaders in Inclusive Care for Students with Autism Spectrum Disorders

Author: Specialist Yeleini Castro Puente
Batalla de El Jobito Special School
Email: yeleinicastropuente@gmail.com
ORCID ID: https:// orcid.org/0009-4446-8025
Master Haydee Caballero Veranes
General Directorate of Provincial Education Guantánamo
Email: veranes200767@gmail.com
ORCID ID: https:// orcid.org/0000-0002-0147-8677

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability**. Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus:** Education for Diversity.

How to cite this article: Yeleini Castro Puente and Haydee Caballero Veranes "Preparation for Directors in Inclusive Care for Students with Autism Spectrum Disorders" (2026), (1,13)

SUMMARY

This paper addresses the topic related to the teaching-learning process in the preparation of managers in inclusive care for students with Autism Spectrum Disorders in a way that allows raising the quality of inclusive care for these students. Current trends in inclusive care are addressed, psychopedagogical characteristics are specified, as well as the preparation of managers in inclusive care in primary schools. A diagnostic study of the research object was carried out in its initial stage, through the application of different methods and techniques of educational research with the principals as the focus. The diagnosis carried out showed that the preparation of the principals is insufficient, which does not allow them to use procedures and ways that facilitate adequate inclusive care for these students. For this reason, the following is pursued as a fundamental contribution: Developing preparation actions for the principals of primary schools for inclusive care for students with autism spectrum disorders.

Keywords: Preparation, Inclusive Care, Students, Disorders, Autism Spectrum.

Biographical Sketch: *Yeleini Castro Puente*, Bachelor of Special Education. Postgraduate Specialist in Psychopedagogical Teaching. Teaching Category: Senior Specialist. Batalla de El Jobito Special School.
Haydee Caballero Veranes, Bachelor of Education, specializing in Mathematics. Master of Science in Education. Guantánamo Provincial Directorate of Education.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La Educación en nuestro país tiene como fin formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico, desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo, fomentando en él elevados sentimientos humanos y gustos estéticos, convertir los principios ideológicos y de la moral comunista en convicciones personales y hábitos de conducta diaria, formar, en resumen, un hombre libre y culto apto para vivir y participar conscientemente en la edificación del socialismo y el comunismo. A este fin no es ajena la Educación Especial, la que debe buscar todas las vías para garantizar el objetivo que nuestra educación se traza con los niños y niñas con necesidades educativas especiales., como bien expresara nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro en el 1er Congreso del PCC: "La educación no puede desatenderse de uno sólo de sus hijos, de uno sólo de sus niños, de uno sólo de sus jóvenes".

La Educación Especial en Cuba es comprendida como un sistema de escuelas, modalidades de atención, recursos, ayudas, orientación y capacitación puesto a disposición de los educandos con necesidades educativas especiales, sus familias, educadores y entorno en general. Un importante lugar lo ocupan las escuelas especiales que, con total acceso y gratuidad, que todos los niños cubanos con necesidades educativas especiales que así lo requieran encuentren en ella la respuesta educativa adecuada.

La preparación y experiencia acumulada por el personal de la Educación Especial es aprovechada por Cuba en función del perfeccionamiento de la preparación de los directivos y maestros de la escuela general, sobre todo, en el trabajo con aquellos educandos que presentan determinadas dificultades en el aprendizaje. En este sentido, se destaca el papel de los especialistas y las comisiones de apoyo de las escuelas especiales en su vínculo con las escuelas primarias.

El diagnóstico realizado demostró que es insuficiente la preparación de los directivos para la atención a la inclusión de los educandos con trastornos del espectro

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

autista, esto no le permite utilizar procedimientos y vías que le facilite una adecuada atención inclusiva estos educandos. Actualmente en Cuba se asegura la atención inclusiva de los educandos con Trastornos del Espectro Autistas, así como la preparación de los directivos, docentes y especialistas en la atención a estos.

Ahora bien, la inclusión educativa surge desde mediados de los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y personas con deficiencias que luchan contra la idea de que la educación especial, contraria a la integración escolar, estuviera encerrada en un mundo aparte, dedicada a la atención reducida de los alumnos clasificados como deficientes o con necesidades educativas especiales. Como paso previo a la inclusión, en Estados Unidos se generó un movimiento denominado Regular Education Iniciative (REI), cuyo objetivo era la inclusión, en la escuela común, de los niños con algunas deficiencias. Los trabajos de sus principales exponentes —Stainback y Stainback (1989, 21); Reynolds, Wang y Walberg (1987, 18) — delinearon la necesidad de unificar la educación especial y la educación regular en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la primera.

Apareció así una defensa, muy significativa para la época, de la prevalencia de un sistema educativo para todos. REI luchó por la restructuración de la educación especial y su desaparición como una educación compensatoria, y por la recuperación de tantos alumnos que, por pertenecer a un grupo étnico minoritario, estuvieran inmersos en ella (García, 1996, 12).

La educación inclusiva trata de armonizar la enseñanza y el aprendizaje en común con la necesaria atención a la diversidad. El punto de partida es considerar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del aula y promover una educación para todos y con todos, independientemente de sus características personales, psi-cológicas o sociales, sus ritmos de aprendizaje y de si tienen o no dis-capacidad. Trata de ampliar el ámbito de actuación fuera del aula y de incluir a la familia y a otras comunidades del entorno. Inclusión es un concepto más amplio que el

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

de integración, ya que apuesta por una participación plena en la vida escolar de los alumnos con necesidades especiales integrados en los centros ordinarios.

La educación inclusiva defiende que cada persona es un ser único e irrepetible, digno de toda atención, que necesita afianzar su dignidad siendo plenamente acogido en todas las instituciones de las que participa, como es el caso de la escuela. La esencia educativa está centrada en las personas concretas. La formación de actitudes y motivaciones, así como la adquisición de hábitos y normas, para responder a las necesidades de cada sociedad, nos obligan a asumir las diferencias individuales y crear estructuras que beneficien a todos.

Actualmente la conceptualización del Autismo es un asunto de gran importancia y actualidad, por su relación directa con el diagnóstico diferencial y para establecer la estrategia de tratamiento correctivo compensatoria y médico psicopedagógico lo más tempranamente posible. No obstante, es preciso realizarlo en el momento oportuno, desde la infancia temprana y preescolar, lo cual posibilita penetrar científicamente de forma exitosa en los complejos mecanismos neurobiológicos, neuropsicológicos o psicopedagógicos de cada problemática, descartar el trastorno primario etc, para poder desarrollar una estrategia de tratamiento cada vez más efectiva.

Muchos investigadores tantos nacionales como locales se han referido a la preparación de los directivos de las escuelas primarias sin embargo el tema referido a la preparación de los directivos en la atención inclusiva a educandos con Trastornos dl Espectro Autista no ha sido de mucho interés por los investigadores, si tenemos en cuenta que la política educacional cubana ha trazado mecanismos y vías asequibles que propicien al docente llegar al conocimiento pleno y consciente de cada uno de us educandos y sus familias así como del entorno social que se desarrollan, dándole la atención inclusiva un lugar preponderante, en este sentido tomando como sustento el diagnóstico integral y fino, pero la realidad constatada a partir de la experiencia acumulada por la autora en sus 16 años de experiencia profesional le permite aseverar

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

que existen incongruencias en este proceso al no constatar con materiales bibliográficos que permitan dar atención a esta problemática.

El director escolar enfrenta grandes retos en su profesión como agente facilitador de los procesos académicos y administrativos del centro escolar en el cual trabaja. Recientes investigaciones refuerzan la figura del director escolar como una clave importante en el desarrollo de sus docentes, alumnos y la comunidad escolar en general. Entre las responsabilidades cotidianas de la posición directiva, se encuentra la de velar que su centro educativo sea un centro de y para todos; incluyente para alumnos y profesionales con discapacidades, de diferentes orígenes culturales o por diversidad relacionadas a orientaciones por género. Como responsable principal de los procesos incluyentes de estas poblaciones, el director debe desarrollar prácticas inclusivas que le permitan cumplir moral, profesional y legalmente su responsabilidad en este proceso.

La preparación de los directivos para la inclusión educativa es un proceso esencial que requiere un enfoque integral. A través de la formación continua, la promoción de una cultura inclusiva, el desarrollo de habilidades de liderazgo, el establecimiento de redes de apoyo y la evaluación constante, los directivos pueden desempeñar un papel fundamental en la creación de entornos educativos inclusivos. Al hacerlo, no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que enriquecen la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad escolar. La inclusión educativa es un compromiso que debe ser asumido por todos, y los directivos son clave en este proceso transformador.

Materiales y Métodos

Los estudios realizados en la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista en las escuelas primarias, así como el intercambio con directivos, docentes, especialistas y profesores vinculados al trabajo con estos niños, adolescentes y jóvenes demuestran que existen serias dificultades, las derivadas de su condición del desarrollo y junto a esta también las motivacionales y de aplicabilidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Para ello se realizó una investigación aplicada con la muestra seleccionada y se emplearon métodos como el Histórico lógico, Análisis y síntesis, Inductivo – deductivo, el Estudio de documentos y técnica investigativas: la observación, encuestas, entrevista, criterio de usuarios y el pre – experimento que se triangularon y se confirma el problemas, así como la toma de decisiones para la mejora en la inclusión de niños del espectro autista.

Resultados y Discusión

Para llevar a cabo este trabajo se realizó el pre-experimento. Lo que revelan la importancia de ser consecuentes con recursos y apoyos que favorezcan el aprendizaje en las diferentes áreas del saber.

El diagnóstico inicial permitió determinar las siguientes regularidades

– La preparación que poseen los directivos para la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista, es insuficiente.

– La preparación que reciben los directivos en las preparaciones metodológicas, orientaciones psicopedagógicas, poco se aborda las particularidades de los educandos con Trastornos del Espectro Autista, así como orientaciones para el proceso de inclusión.

– El personal directivo, a pesar de desarrollar una determinada labor de preparación de estos educandos, aún carecen de elementos teóricos- metodológicos en este orden que les permita alcanzar mayor efectividad en el trabajo desarrollado.

– No poseen dentro de su auto preparación temas relacionados con la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autismo.

Las insuficiencias encontradas permiten apreciar la contradicción que se da en la práctica pedagógica entre la necesidad de preparación a los directivos de las escuelas primarias para la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

para enfrentar la realidad educativa lo que genero la Necesidad de preparación a los directivos de las escuelas primarias para la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista teniendo en cuenta como objetivo: Elaborar acciones de preparación a los directivos de las escuelas primarias para la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista.

Acciones de preparación a directivos de las escuelas primarias:

Bloque 1. Acciones de sistematización.

Objetivo: Sensibilizar a los directivos en la atención inclusiva a educandos con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas primarias.

- Intercambio con los directivos.
- Inclusión de los directivos.
- Participación de los directivos al hogar, dinámica familiar.

Bloque 2. Acciones de diagnóstico.

Objetivo: Diagnosticar a los directivos en el dominio de la atención inclusiva de educandos con Trastornos Espectro Autista en las escuelas primarias.

Variante 1. Prueba de desempeño.

- Dominio de las particularidades psicopedagógicas.

Variante 2. Preguntas dirigidas.

- ¿Cómo preparar al maestro para la atención inclusiva?
- ¿Cómo orientar a la familia- comunidad?
- ¿Cómo desde el trabajo metodológico preparar a los docentes?

Bloque 3. Acciones de preparación.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Objetivo: Preparar a los directivos en la atención inclusiva a educandos con Trastornos del Espectro Autista en las escuelas primarias.

1. Acciones dirigidas para el dominio de las particularidades psicopedagógicas.
2. Acción de preparación a los directivos para desarrollar el trabajo metodológico con los docentes.
3. Acciones de preparación a los directivos para orientar a la familia.
4. Acción de preparación a los directivos para orientar a la comunidad.

Bloque 1. Acciones de sistematización.

#	Acciones	Participan	Responsables	F/C
1	Realizar campañas de carteles dentro de las escuelas primarias para sensibilizar a los directivos, familias y comunidad sobre la inclusión educativa.	Directores, Coord. de áreas, Familias, Comunidad	Director de la Escuela primaria.	enero
2.	Realizar actividades culturales y recreativas donde participen la diversidad.	Directores, Coordinadores de áreas, Docentes Instructores de Artes Educandos	Especialista (Inst Arte) de la escuela especial.	enero
3.	Organizar eventos que celebren la diversidad y promuevan el respeto a la inclusión.	Directores Coordinadores, Docentes Especialistas Educandos	Coordinadora e Inst de Artes de la escuela especial.	enero febrero

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

4.	Involucrar a los directivos, docentes, familias y comunidad en el proceso educativo, especialmente aquellas con hijos con necesidades especiales.	Directivos, Docentes Familias, Comunidad	Coordinadora de la escuela especial	
5.	Realizar colaboraciones con organizaciones comunitarias que apoyen la inclusión y bienestar social.	Organizaciones comunitarias, Familias, Educandos Directivos	Director de la escuela especial	
6.	Intercambiar con los directivos sobre: Ejes temáticos: ¿Qué es la inclusión?	Director, Coordinadores	Directora de la escuela especial	
7.	Familiarizar a las familias con el diagnóstico del hijo desde la charla educativa en aras de dotarlas de vías para un mejor tratamiento a sus hijos.	Familias, Docentes Directivos	Psicopedagoga de la escuela especial	
8.	Realizar actividad practica relacionada con expresar un dibujo, poesías u otras modalidades los conocimientos relacionados con las características del educando con TEA en su condición de inclusión educativa.	Familias	Coordinadora de escuela especial	
9.	Realizar una charla a la familia con los especialistas: psicólogo infantil, psicopedagogo y profesor de educación especial que puedan aportar acerca del tratamiento que lleva el trastorno y resolver dudas específicas acerca del tema en cuestión.	Familia psicólogo infantil, psicopedagogo profesor de educación especial	Directora de la escuela especial	

Bloque 2. Acciones de diagnóstico.

#	Acciones	Participan	Responsables	F/C
1.	Realizar capacitaciones en las escuelas primarias donde se exponga : • Características de los educandos con TEA.	Directores , Docentes Coord de áreas.	Psicopedagoga de la escuela especial.	

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

	• Dominio de las particularidades psicopedagógicas.			
2.	Diagnosticar el nivel de conocimiento de los directivos de las escuelas primarias para la atención inclusiva a educandos con TEA.	Directores Coordinadores de áreas. Docentes Directivos	Psicopedagoga de la escuela especial	
3.	Realizar un Escuela de Educación Familiar donde se tomará como referencia para el debate del tema las creaciones de los dibujos de las familias.	Familias Directivos	Psicopedagoga de la escuela especial	
4.	Intercambiar con la familia acerca de su rol en el crecimiento y educación de los educandos con TEA.	Familia Directivo	Psicopedagoga de escuela especial	
5.	Concientizar a las familias acerca de la importancia de su rol con sus hijos y los procesos educativos a través de la proyección del Video "No dejes hacer lo que quiero"	Familias directivos	Psicopedagoga de la escuela especial	
6.	Habilitar la libreta viajera de manera que le permita anotar diariamente las incidencias tanto por parte de los padres como por el maestro.	Familias Docentes	Directivos de la escuela primaria	Diario

Bloque 3. Acciones de preparación.

#	Acciones	Participan	Responsables	F/C
1.	Implementar un curso inicial sobre particularidades psicopedagógicas.	Directores Coordinadores de áreas. mensuales a partir de febrero	Psicopedagoga EE	Talleres.
2.	Impartir el taller metodológico sobre ¿Que son los TEA?	Directores Coordinadores de áreas.	XXX	
3.	Realizar la escuela de Educación Familiar donde exponga:	Docentes directivos Familias	Director de la escuela primaria	Septiembre Diciembre

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

	• Las características psicopedagógicas de los educandos con TEA.			
4.	Efectuar una charla por el psicólogo donde se explique y analice la importancia del rol de la familia en el crecimiento y educación de los educandos con TEA.	Familia Directivos	Psicólogo invitado	Septiembre octubre
5.	Impartir el taller metodológico sobre la clasificación del trastorno del espectro autista para su atención inclusiva.	Directivos Coordinadores Psicopedagogos	Maestra de Apoyo. Discapacidad Intelectual.	
6.	Impartir el taller Metodológico sobre elementos esenciales de la educación inclusiva, así como el vínculo entre la escuela y el educando.	Directivos Coordinadores Psicopedagogos	Psicopedagogo de escuela especial	

Fuente: Elaboración Propia

Conclusiones

Con la elaboración y aplicación de estas acciones de preparación se evidenció que la preparación y superación del personal docente con relación a la atención inclusiva de los educandos con trastornos del espectro autista en inclusión educativa logró el objetivo educativo propuesto, se enriqueció y generalizó la adquisición de habilidades, convirtiéndose el directivo en un conocedor de los elementos básicos para la atención inclusiva de los educandos.

Las acciones de preparación para preparar a los directivos de los educandos con diagnóstico de trastornos del espectro autista en inclusión educativa fueron evaluadas a través del criterio de usuario, a partir de los indicadores que se utilizaron para el diagnóstico, los cuales permitieron corroborar su efectividad para mejorar la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje. Ha logrado mejorar la preparación de los directivos en la atención inclusiva a educandos con trastornos del espectro autista.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias Bibliográficas

Asociación de Padres Autismo Comunidad valenciana. *La deficiencia de vitamina D al nacer aumenta el riesgo de Autismo*. Noticias Científicas sobre el Autismo. Enero 2018.

Castro, Fidel. *Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003*. Periódico Granma. La Habana. (2002).

Diachkov, Alexei. *Diccionario de Defectología* tomo 1 y 2. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.

Díaz Olivera. *Estimulación temprana a los niños de riesgo biológico en el primer año de vida*. Tesis de Maestría en Educación Especial. ISPEJV. Ciudad de La Habana. 2001. Cuba.

Gaceta Oficial de la República de Cuba. *Código de la familia*. 2022

García, María Teresa y Santiago Herrero. *Características del lenguaje del niño autista*. Ed ligera, Universidad de la Habana, 2001.

Martín Cala. *El retraso alálico de la comunicación y el lenguaje* Alemania, 2013.

Negrón, Lilia.: *Síndrome de Asperger. Conferencia dictada En ocasión del simposio internacional de atención a personas autistas y personas con síndrome de Down*, C. Habana, 2001.

Rapín Isabelle. *Autismo: Un síndrome de disfunción neurológica. en autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Ed Paidos, México, D.F, 1996.

República de Cuba. *Constitución de la República*. La Habana: Editora Política. (2019).

Riviere, Ángel. *Autismo*. Ed Trotta S.A, Madrid, España, 2001.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF.CUBA). *Convención sobre los derechos del niño*, 1989

Vigotski, Lev Semiónovich. *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación. (1982).

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular en la Escuela Venezolana.

Autora: Lcda. Noris Pinto
Jubilada del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales
Correo Electrónico: norism27pinto@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009- 0009- 8643- 5702

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia. **Línea Asociada:** Independencia Intelectual en Contextos Interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes.

Como citar este artículo: Noris Pinto "Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular en la Escuela Venezolana." (2026), (1,16)

RESUMEN

La investigación abordó la necesidad de validar la Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular (PSPCFC) legítimo para la Educación Primaria Venezolana, superando su rol marginal. Se propuso develar la configuración ontoaxiológica de estos saberes, comprender la valoración de los actores socioeducativos, interpretar las experiencias de aprendizaje que emanan de esta práctica y, finalmente, generar un constructo teórico desde la hermeneusis de las vivencias. Se empleó el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico. Las técnicas de recolección se basaron en la observación sistémica y la entrevista semiestructurada a actores clave. El análisis de la información incluyó la categorización y la estructuración, asegurando el rigor mediante la triangulación múltiple. Los resultados confirmaron la legitimidad del PSPCFC, validado como conocimiento transmitido "de generación en generación". Se demostró que su praxis se basa en el "Aprender Haciendo" (Vygotski), siendo un imperativo axiológico que sustenta la pedagogía del amor (Pérez, 2019). Sin embargo, se evidenció un fenómeno de "control cultural" (Bonfil Batalla, 1989) por el déficit en su aplicación. Se concluye que el PSPCFC es un fundamento epistemológico y axiológico urgente, y se genera un modelo teórico viable para la refundación curricular. Esto exige la transformación del rol docente hacia un mediador cultural, garantizando la pertinencia cultural de la educación.

Palabras Clave: Saberes Populares, Currículo, Educación Primaria, Paradigma Interpretativo, Fenomenología-Hermenéutica, Axiología.

Reseña Biográfica: Lcda. En Enfermería (UNERG), Magister en gerencia en Salud Pública (UPEL). Jubilada del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales, Enfermera I del área de emergencia.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The Practice of Popular Knowledge as a Curricular Foundation in Venezuelan Schools

Author: Lcda. Noris Pinto
Retired from the Venezuelan Institute of Social Security,
Emergency Room Nurse I
Email: norism27pinto@gmail.com
ORCID Code**:** https://orcid.org/0009- 0009- 8643- 5702

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis:** Culture and Knowledge.

How to cite this article: Noris Pinto "Practice of Popular Knowledge as a Curricular Foundation in the Venezuelan School." (2026), (1,16)

ABSTRACT

This research addressed the need to validate the Practice of Popular Knowledge as a legitimate Curricular Foundation (PSPCFC) for Venezuelan Primary Education, moving beyond its marginal role. It aimed to uncover the onto-axiological configuration of this knowledge, understand the valuation of socio-educational actors, interpret the learning experiences that emerge from this practice, and ultimately, generate a theoretical construct based on the hermeneutics of lived experiences. The interpretive paradigm with a qualitative approach and the phenomenological-hermeneutic method were employed. Data collection techniques were based on systematic observation and semi-structured interviews with key stakeholders. Data analysis included categorization and structuring, ensuring rigor through multiple triangulations. The results confirmed the legitimacy of the PSPCFC, validating it as knowledge transmitted "from generation to generation." It was demonstrated that its practice is based on "Learning by Doing" (Vygotsky), an axiological imperative that underpins the pedagogy of love (Pérez, 2019). However, a phenomenon of "cultural control" (Bonfil Batalla, 1989) was evident due to deficiencies in its application. It is concluded that the PSPCFC (Popular, Community, and Culturally Focused Education) is an urgent epistemological and axiological foundation, and a viable theoretical model for curriculum reform is generated. This requires transforming the teacher's role into that of a cultural mediator, guaranteeing the cultural relevance of education.

Keywords: Popular Knowledge, Curriculum, Primary Education, Interpretive Paradigm, Phenomenology-Hermeneutics, Axiology.

Biographical Sketch: Bachelor of Science in Nursing (UNERG), Master of Science in Public Health Management (UPEL). Retired from the Venezuelan Institute of Social Security, Level I Nurse in the Emergency Department.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La educación en Venezuela se concibe como un pilar fundamental y un proceso dinámico e integral para el desarrollo de nuevas generaciones, cuyo propósito trasciende la mera transmisión de información para fomentar una comprensión crítica del entorno y del universo. La sociedad venezolana experimenta profundas transformaciones educativas orientadas a la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión. Este enfoque promueve valores esenciales como la libertad, la solidaridad, el respeto y la justicia, los cuales se integran inherentemente con los saberes populares y la cultura propia de la nación.

Estos principios sustentan la exploración de la educación primaria hacia una visión ontoaxiológica que reconoce y valora el papel intrínseco de dichos saberes. Por consiguiente, reconsiderar la cultura desde la cotidianidad educativa se convierte en un desafío intelectual crucial. Este desafío conduce a la comprensión de los saberes populares tradicionales como un vasto universo de significados que debe permear diversos escenarios educativos y comunitarios.

Contextualización del Fenómeno: Saberes Populares y Transformación Educativa.

La incorporación de los saberes populares en la educación primaria venezolana es una estrategia clave para enriquecer el proceso y construir aprendizajes significativos mediante la integración de valores culturales. Esta práctica actúa como un motor de cambio social y educativo, alineándose con la visión de Paulo Freire de la educación como una práctica de la libertad y el conocimiento como una construcción colectiva anclada en la realidad del educando. Esta integración es validada por Hans-Georg Gadamer, quien señala que la tradición no es un obstáculo, sino una condición para la posibilidad del conocimiento. Desde una perspectiva ontológica, este proceso formativo configura al sujeto y su dimensión axiológica, debiendo estar siempre conectado con la realidad contextual.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El Modelo de Educación Primaria Bolivariana (2008, 12) "se fundamenta en la nueva relación estado-sociedad, concibiendo la escuela como un espacio de promoción y participación que vincula la educación con la familia y la sociedad, trascendiendo las paredes del aula". Esto genera escenarios propicios para integrar la educación con actividades como la artesanía, la cual enriquece la escuela con realidades configuradas en los saberes populares. Los saberes populares, como producto de la conciencia social, reflejan las raíces identitarias de Venezuela. Por lo tanto, el docente debe usarlos como elementos inherentes a la acción cultural, integrándolos sistemáticamente al currículo. Su incorporación promueve un aprendizaje dinámico, la producción de conocimientos y el auto-reconocimiento individual.

A pesar de que los saberes populares deberían ser un componente integral de la educación, la observación empírica revela un marcado distanciamiento entre las áreas académicas tradicionales y su incorporación en el campo educativo. Específicamente, en la Escuela Básica "María Velásquez de Escalona" en San Joaquín, Estado Carabobo, se observa una desvalorización y escasa práctica del patrimonio cultural popular por parte de los educadores. Esta omisión sugiere que la escuela está sustituyendo las tradiciones autóctonas por contenidos descontextualizados, relegando así el desarrollo del "aprender haciendo" y el afianzamiento de la identidad cultural.

Sin embargo, la evidencia neurocientífica indica que la producción de artes populares estimula el hemisferio derecho del cerebro, complementando la actividad del hemisferio izquierdo en materias como matemática y ciencia, lo que, al estimular ambos lados del cerebro, permite que el niño aprenda mejor y más rápido. Por lo tanto, esta base neurocientífica y legal (Artículos 99 y 102 CRBV; Art. 36 LOE) hace imperante reevaluar la forma en que los saberes populares se integran a la praxis docente.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

De lo expuesto, emerge la necesidad de comprender la ontoaxiología formativa en la Educación Primaria venezolana a través de la práctica de los saberes populares como fundamento curricular. Esto conduce a preguntas de investigación sobre: ¿Cuál es el significado y la valoración que otorgan los actores socioeducativos a la práctica de los saberes populares en la Educación Primaria Venezolana?; ¿Qué experiencias de aprendizaje emanan de la práctica de saberes populares y cómo logran consolidarse como un fundamento curricular para los actores socioeducativos en la Educación Primaria Venezolana? y ¿Cómo generar un constructo teórico que fundamente la práctica de saberes populares como fundamento curricular en la Educación Primaria Venezolana, a partir de la hermeneusis de las vivencias de los actores socioeducativos?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se plantea que los propósitos de la investigación son: develar la configuración ontoaxiológica de los saberes populares en el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano; comprender el significado y la valoración de su práctica; interpretar las experiencias de aprendizaje que emanan de esta práctica; y generar un constructo teórico que fundamente la práctica de saberes populares como fundamento curricular.

El estudio es relevante porque se alinea con la visión de la educación como derecho humano y deber social (CRBV, Art. 102), buscando revalorizar el legado cultural venezolano y proporcionar un modelo práctico para el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Implica la construcción de una perspectiva que reconozca que la práctica docente debe integrar las "corrientes del pensamiento" (CRBV, Art. 102) que emanan de la experiencia y la cultura popular para lograr una educación integral y contextualizada.

La Trama del Conocer: De la Colonialidad al Buen Saber en la Escuela Venezolana.

El análisis de antecedentes a nivel internacional, incluyendo el trabajo de Crespo y Vila (2020) sobre saberes ancestrales en Ecuador, subraya que estos conocimientos

han sido históricamente marginados por las lógicas de la colonialidad del poder y del saber. Su investigación aboga por un proceso de de-colonización del pensamiento para alcanzar el "buen conocer", el cual es indispensable para el desarrollo social y se alinea con la necesidad de legitimar los saberes populares. Complementariamente, Vanezca (2014, 14) señala que "la eficacia curricular requiere un cambio de mentalidad en el docente y la comprensión de que los valores socioculturales intrínsecos a los saberes populares son el eje de la acción educativa". Finalmente, Calvo (2015, 67) valida que "la cultura popular, con sus creencias y rituales, está profundamente arraigada a la identidad y moldea los aprendizajes para la vida".

En el contexto nacional, la tesis doctoral de Cordero (2014, 89), destaca que "las personas construyen valores e identidad nacional a través del juego tradicional (juego de palos venezolano), enfatizando la educación como vehículo para preservar costumbres y saberes, y proponiendo los juegos tradicionales como una herramienta práctica para la formación integral y la orientación curricular". Por su parte, Richani (2015, 51) defiende que "la manifestación de la cultura oral es un proceso socio-histórico que conserva conocimientos ancestrales, reforzando la necesidad de que el docente asuma la formación cultural como parte de su rol".

Esta visión refuerza la necesidad de que el docente asuma la formación cultural como parte de su rol. Finalmente, Fuentes de Arias, C. (2017, 8) argumenta "que la práctica de saberes populares es una acción de resistencia cultural contra la transculturización, necesaria para guiar los aprendizajes y fortalecer la identidad".

La propuesta de establecer la práctica de saberes populares como fundamento curricular requiere la convergencia de diversas teorías: Teoría Socio-Histórica (TSH) de Lev Vygotski: "Provee un elemento conceptual sólido para comprender cómo los saberes populares se transforman en conocimiento en la escuela". La TSH postula que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores ocurre mediante la internalización de prácticas sociales. El saber popular, inicialmente colectivo (interpsicológico), se reconstruye en una estructura de pensamiento interna

(intrapsicológica), actuando como un mediador que reestructura la actividad psicológica del estudiante.

Teoría Humanista de Abraham Maslow (1943): Centrada en la jerarquía de necesidades y la autorrealización. Al incorporar los saberes populares, la escuela crea un ambiente de seguridad psicológica y pertenencia (necesidades básicas) que valida la identidad del niño y su cultura. El estudiante, al practicar sus raíces, satisface su necesidad de autoestima y se encamina hacia la autorrealización.

Teoría del Control Cultural de Guillermo Bonfil Batalla (1989): Ofrece una orientación sociológica que entiende la dimensión política de la práctica de saberes. Se enfoca en la capacidad de decisión sobre los elementos culturales propios. Al introducir los saberes populares, la escuela otorga a la comunidad y al estudiante el control autónomo sobre sus propios elementos culturales, contrarrestando la alienación y transculturización.

Axiología y Teoría de los Valores de Max Scheler (1928): La axiología postula que los valores son una esfera propia e indispensable. Scheler estableció que los valores son esencias que se descubren a través de una percepción afectiva o intuición emocional, no por el pensamiento racional. El saber popular es el vehículo que porta valores (respeto, solidaridad) que se aprenden sentimentalmente a través de la práctica. Al privilegiar esta práctica, la escuela busca la satisfacción profunda que emana de la identidad y la pertenencia (valores vitales y espirituales).

En este sentido, la revalorización de los saberes populares “no es solo una estrategia pedagógica, sino un acto de profundo reconocimiento humano que permite la evolución de la consciencia tanto del docente como del estudiante, al llevar al individuo a confrontar e integrar su propia luz y sombra”, tal como lo plantea Morin (1994, 31). Sin embargo, para que la práctica de saberes funcione como fundamento curricular, es imprescindible comprender su naturaleza.

Al respecto, Aretz y Rivera (1980, 32) definen los saberes populares tradicionales como “la cultura tradicional que el pueblo recibe de sus mayores y que recrea de

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

acuerdo con la dinámica social... y con la mentalidad individual". Sus rasgos característicos los convierten en una epistemología emergente de valor incalculable: Tradicional y Anónimo: Su esencia perdura, legando un patrimonio social sin autoría individual, subrayando su carácter comunitario. Popular y Colectivo: Son un repertorio común, compartido y vigente, consolidando el sentido de pertenencia en la comunidad. Empírico y Oral: Son el resultado de la experiencia espontánea, transmitiéndose mediante la escucha, la práctica directa y la demostración física, lo que facilita el "aprender haciendo". Funcional y Regional: Cumplen una finalidad vital (social, biológica, espiritual) y están geográficamente localizados, influyendo en la fisonomía cultural de la comunidad. Parte de la Identidad Nacional: Se entrelazan con la idiosincrasia de un pueblo, afirmando la memoria histórica y el acervo nacional.

Camino Metodológico

El camino metodológico de esta investigación se inscribe en el Paradigma Interpretativo, asumiendo que la realidad educativa es una construcción social mediada por la cultura y la subjetividad de sus actores. La meta central es generar un constructo teórico sobre la práctica de los saberes populares como fundamento curricular. Esto requiere una aproximación que privilegie el significado y la comprensión profunda sobre la explicación causal. Dicho propósito se materializa a través del método Fenomenológico-Hermenéutico, un diseño ideal para capturar la riqueza de las vivencias y la estructura esencial del fenómeno. Este método permite al investigador la interpretación del sentido (Hermenéusis) de las experiencias.

Para la recolección de la información, se emplearon dos técnicas cualitativas principales: la observación sistémica, para registrar visual y descriptivamente las prácticas culturales en su contexto histórico-cultural; y la entrevista semiestructurada. Esta última fue diseñada para obtener narrativas ricas de informantes clave mediante un guion flexible, lo que facilita la emergencia de categorías conceptuales

directamente de sus vivencias. Una vez recolectados los datos, el análisis cualitativo siguió un proceso sistemático: primero, la categorización clasificó y codificó el material primario mediante la inmersión mental del investigador en el corpus (Martínez., 1986, 75); luego, la estructuración de la información fungió como el "corazón de la actividad investigativa" (Martínez, 1986, 76), integrando categorías para construir la síntesis teórica a través de una "fusión de horizontes" dialéctica; seguidamente, la contrastación comparó las categorías emergentes con el referente teórico para asegurar la validez interna.

Para validar los hallazgos, se aplicó la triangulación múltiple (Denzin, 1970, 17; Kemmis, 1983, 12) de datos, métodos y teorías como control cruzado, garantizando la credibilidad y la dependencia (rigor científico). Finalmente, la teorización fue el acto creativo que sintetizó e integró todos los significados, proponiendo un modelo ideal o estructura conceptual "que ordena la práctica de los saberes populares como una epistemología curricular coherente" (Popper, 1963, 45), confirmando que la teoría generada es una representación fiel de la realidad construida por los actores socioeducativos.

Resultados

La hermeneusis valida la Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular (PSPCFC), trascendiendo su rol de contenido complementario para convertirse en un sustento ontológico, epistemológico y axiológico del proceso educativo. Esta dimensión ontológica se confirma al entender el saber popular como conocimiento ancestral y empírico que no proviene de la academia. Esencialmente, es "transmitido de generación en generación" en el seno familiar, constituyendo la "representación política, económica y cultural" del colectivo. Al ser una "educación que se origina en los contextos sociales", provee la base de pertinencia cultural que el currículo formal necesita. De este modo, se convierte en un pilar esencial que debe orientar toda la praxis pedagógica.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En el plano epistemológico, la PSPCFC se sustentó firmemente en la praxis, articulándose bajo el principio del "Aprender Haciendo". Los actores reconocen que el estudiantado puede utilizar estos saberes en formas prácticas para afianzar sus conocimientos, validando una epistemología que se alinea con Vygotski. Esta praxis reconfigura el pensamiento a través de la acción y genera aprendizaje significativo; no obstante, su escasa práctica en el aula exige una urgente De-colonización epistémica. Ante este déficit, el docente debe asumir un rol crucial como mediador cultural para "rescatar rituales, tradiciones" y la "sabiduría de la vida" local. Su misión es guiar a los niños por su "medio geográfico", convirtiendo el saber popular en una herramienta de conocimiento válida.

La dimensión axiológica emergió como el pilar ético, pues los saberes populares son la "base fundamental" para el "desarrollo psicosocial" y la adquisición de aprendizajes significativos para la vida. Esta práctica es un vehículo de valores culturales que valida la tesis de Scheler al demostrar que los valores se aprehenden a través de la vivencia, siendo crucial el factor afectivo. El resultado subraya que el aprendizaje ocurre cuando se enseña "con amor, cuando lo enseñas creyendo" en la acción, conectando el PSPCFC con la "pedagogía del amor" al validar la existencia del otro. Finalmente, el fin último (Teleológico) de la PSPCFC es transformar la escuela en un agente de resistencia y formación cívica, siendo un acto de control cultural que refuerza la identidad nacional.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela



Figura 1: Abordaje Epistémico

Fuente: Pinto, N. (2025)

El conjunto de estos hallazgos fundamenta y valida de manera categórica el título de la investigación: la práctica de saberes populares es intrínsecamente un fundamento curricular en la escuela venezolana, proporcionando la base onto-epistemológica y axiológica para una educación contextualizada y humanista.

Discusión

El análisis hermenéutico de las vivencias ratifica que la Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular en la Escuela Venezolana (PSPCFC) es un imperativo curricular que exige la refundación educativa. Su legitimidad se demuestra al reconocer los saberes populares, definidos como "conocimiento que tienen las personas sin haber ido a una escuela o a una Universidad" (Vasija de Barro, 2025, 37), como un conocimiento válido que emana de la experiencia de vida, poseyendo una estructura gnoseológica propia que extiende el alcance de la epistemología.

Esta validación se profundiza en la praxis por el principio de "Aprender Haciendo" que supera el dualismo cartesiano, funcionando como un mecanismo vygotskiano para el desarrollo cognitivo-social al enseñar "creyendo en lo que está haciendo" (Informante clave, 2025). A nivel axiológico, la PSPCFC se revela como

un vehículo ético-pedagógico crucial, ya que los saberes son la "base fundamental para el desarrollo psicosocial y.… aprendizajes significativos para la vida" (Informante clave, 2025), estableciendo un diálogo con la Axiología de Scheler al demostrar que los valores se aprehenden de forma vivenciada y afectiva.

Finalmente, el constructo brinda sustento a la pedagogía del amor al humanizar el proceso y validar la cultura del niño, lo que constituye un reconocimiento ontológico. No obstante, la persistencia del déficit curricular subraya la necesidad de combatir el "control cultural" (Bonfil Batalla, 1989, 92), haciendo de la PSPCFC una herramienta de resistencia cultural y revalorización identitaria con un fin último teleológico como fundamento curricular legítimo, viable y ético.

Conclusiones

Las conclusiones sintetizan el modelo teórico generado. La investigación concluye que el Saber Popular es un fundamento epistemológico legítimo, superando su consideración como conocimiento periférico, pues el conocimiento transmitido "de generación en generación" posee validez intrínseca. Esta legitimación exige que la Práctica de Saberes Populares como Fundamento Curricular (PSPCFC) sustituya el control cultural por un reconocimiento ontológico de la cultura local, asegurando una educación verdaderamente contextualizada. La PSPCFC es también un imperativo axiológico para la formación integral, al confirmar que los valores esenciales están intrínsecamente ligados a la vivencia de las tradiciones.

Este mecanismo afectivo sustenta la pedagogía del amor, lo que implica que el currículo que ignora los saberes populares sacrifica la dimensión ética y humanista de la formación. La evidencia subraya la urgencia teleológica de la PSPCFC, demandando una transformación de la praxis docente en la que el maestro actúe como mediador cultural, articulando el conocimiento ancestral con los objetivos formales, y convirtiéndose en el principal agente de resistencia cultural y garante de la identidad nacional venezolana.

En consecuencia, el constructo teórico generado es un modelo ideal y viable, con un marco onto-epistemológico y axiológico, que invita a la política educativa a trascender los modelos importados y construir una educación que se nutra de la riqueza cultural, histórica y experiencial de los pueblos venezolanos

Referencias Bibliográficas

Arnal, Justo. 1992. *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Laboratorio Educativo.

Bisquerra, Rafael. 1989. *Métodos de Investigación Educativa: Guía práctica*. CEAC.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1989. *México Profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.

Buendía, Leonor. 1993. *Estrategias de la investigación educativa*. Laboratorio Educativo.

Denzin, Norman Kent y Lincoln, Yvonna Sheryl. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

Denzin, Norman Kent. 1970. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Publishing Company.

García Dueñas, José. 2008. *Culturas, saberes populares y producción de conocimientos.* Publicaciones CLACSO.

Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.

Husserl, Edmund. 2005. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Iudin, Pavel. 2000. *Diccionario Filosófico*. Grijalbo.

Kemmis, Stephen. 1983. *The Action Research Reader*. Deakin University Press.

Leal, Jesús. 2005. *La autonomía del sujeto investigador: Una visión fenomenológica-hermenéutica*. UNERG Ediciones.

Lincoln, Yvonna Sheryl. y Guba, Egon. 1994. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

López da Silva, Nelson. 2011. *Saberes populares, resistencia cultural y educación*. Fondo Editorial Ipasme.

Martínez, Miguel Miguelez. 1986. *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Trillas.

Martínez, Miguel Miguelez. 2006. *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.

Pérez, Nelly. 2019. *La Pedagogía del Amor en el Proceso de Orientación Aprendizaje en la Comunidad Universitaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Dr. Rómulo Gallegos. (UNERG).

Popper, Karl. 1963. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge.

Scheler, Max. 1972. *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Revista de Occidente.

Schwandt, Thomas. 2000. *Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 189-213). SAGE Publications.

Sierra y Bravo, Restituto. 1984. *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Spielberg, Hermann. 1975. *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction.* Martinus Nijhoff.

Van Dalen, Deobold y Meyer, William. 1981. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós.

Vygotski, Lev Semenovich. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Innovación Metodológica en la Enseñanza de la Lectoescritura: Sistematización de una Propuesta Basada en Estrategias Multisensoriales y Artísticas en Educación Básica

Autores: MSc. María Dolores Lemus [1]
Correo Electrónico: malemusbe@uide.edu.ec
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4418-4394
MSc. Mauricio Ojeda [2]
Correo Electrónico: joojedagu@uide.edu.ec
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7102-4409
MSc. Marco Vinicio Carrillo [3]
Correo Electrónico: macarrillogu@uide.edu.ec
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9154-924X

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Pedagogía.
Como citar este artículo: María Dolores Lemus, Mauricio Ojeda y Marco Vinicio Carrillo "Innovación Metodológica en la Enseñanza de la Lectoescritura: Sistematización de una Propuesta Basada en Estrategias Multisensoriales y Artísticas en Educación Básica" (2026), (1,15)

RESUMEN

El desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad representa un desafío clave en contextos educativos marcados por factores emocionales, sociales y pedagógicos, especialmente tras la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. Este artículo sistematiza una experiencia pedagógica implementada en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Bilingüe San Francisco de Sales (Quito, Ecuador), a través de un modelo instruccional basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias multisensoriales, musicales y artísticas. La metodología empleada se fundamenta en técnicas naturalistas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y registros reflexivos. Los resultados muestran mejoras significativas en la fluidez lectora, la comprensión textual, la motivación hacia la lectura y la autorregulación emocional. Asimismo, se destaca el rol del docente como mediador afectivo y facilitador del aprendizaje. El artículo concluye con recomendaciones para la replicabilidad del modelo en otros contextos educativos, resaltando la importancia de un enfoque interdisciplinario e inclusivo para fortalecer el desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: lectoescritura, estrategias metodológicas, educación básica, aprendizaje multisensorial, arte y educación, sistematización de experiencias.

Referencias Biográficas: [1] Ecuatoriana. Licenciada en Psicología por la Universidad San Francisco de Quito. Magíster en Intervención en Educación y Desarrollo por la Universidad Iberoamericana de México. Magíster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE). Actualmente se desempeña como docente e investigadora en el área de educación y desarrollo infantil. [2] Ecuatoriano. Ingeniero Agrónomo por la Universidad Nacional de Loja. Magíster Universitario en Didáctica de la Matemática en Secundaria y Bachillerato por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Magíster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE). Actualmente se desempeña como Líder Educativo en la EEB "6 de Octubre". [3] Ecuatoriano. Ingeniero en Sistemas de Información por la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE). Magíster en Educación por la Universidad Tecnológica América. Máster en Administración de Negocios por la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE). Actualmente se desempeña como Coordinador Académico de Postgrados en la Escuela de Educación de la Universidad Internacional del Ecuador.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Methodological Innovation In The Teaching of Literacy: Systematization of a Proposal Based on Multisensory And Artistic Strategies In Basic Education

Author: MSc. María Dolores Lemus [1]
Email: malemusbe@uide.edu.ec
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-4418-4394
MSc. Mauricio Ojeda [2]
Email: joojedagu@uide.edu.ec
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-7102-4409
MSc. Marco Vinicio Carrillo [3]
Email: macarrillogu@uide.edu.ec
ORCID Code: https://orcid.org/0000-0001-9154-924X

Main Research Line: State, Society and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Pedagogy.

How to cite this article: María Dolores Lemus, Mauricio Ojeda and Marco Vinicio Carrillo "Methodological Innovation in the Teaching of Literacy: Systematization of a Proposal Based on Multisensory and Artistic Strategies in Basic Education" (2026), (1,15)

ABSTRACT

The development of literacy in the early years of schooling represents a key challenge in educational contexts shaped by emotional, social, and pedagogical factors—especially following the crisis triggered by the COVID-19 pandemic. This article systematizes a pedagogical experience implemented with fourth-grade students from the Unidad Educativa Bilingüe San Francisco de Sales (Quito, Ecuador), through an instructional model based on Universal Design for Learning (UDL) and the use of multisensory, musical, and artistic strategies. The methodology is grounded in naturalistic techniques such as participant observation, semi-structured interviews, and reflective journals. The results show significant improvements in reading fluency, text comprehension, motivation toward reading, and emotional self-regulation. Additionally, the teacher's role as an affective mediator and learning facilitator is highlighted. The article concludes with recommendations for replicating the model in other educational contexts, emphasizing the importance of an interdisciplinary and inclusive approach to strengthen the holistic development of students.

Keywords: literacy, methodological strategies, basic education, multisensory learning, art and education, systematization of experiences.

Referencias Biográficas: [1] Ecuadorian. Holds a Bachelor's degree in Psychology from the San Francisco de Quito University. Master's degree in Educational and Developmental Intervention from the Ibero-American University of Mexico. Master's degree in Psychopedagogy from the International University of Ecuador (UIDE). Currently works as a teacher and researcher in the area of education and child development. [2] Ecuadorian. Agricultural Engineer from the National University of Loja. Master's degree in Mathematics Didactics for Secondary and High School from the International University of La Rioja (UNIR). Master's degree in Psychopedagogy from the International University of Ecuador (UIDE). Currently works as an Educational Leader at the "6 de Octubre" Basic Education School. [3] Ecuadorian. Systems Engineer from the Army Polytechnic School (ESPE). Master's in Education from the Technological University of America. Master's in Business Administration from the International University of Ecuador (UIDE). Currently serves as Academic Coordinator of Postgraduate Studies at the School of Education of the International University of Ecuador.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

El proceso de adquisición de la lectoescritura constituye uno de los pilares fundamentales en la formación de los niños, dado que influye directamente en su desarrollo cognitivo, emocional y social. En los últimos años, esta competencia ha enfrentado retos significativos debido al impacto de la pandemia por COVID-19, que obligó a las instituciones educativas a adoptar modalidades de enseñanza virtual, debilitando las interacciones presenciales y afectando, especialmente, a los estudiantes de educación básica (UNESCO, 2023). La situación se agravó en contextos de vulnerabilidad, donde el acceso limitado a recursos tecnológicos, la ausencia de acompañamiento familiar adecuado y la desmotivación escolar acentuaron las brechas de aprendizaje.

Diversos estudios (Muñoz y Frez, 2021; Castro, 2022) coinciden en que el desarrollo eficaz de la lectoescritura requiere un enfoque integral que combine estrategias cognitivas, afectivas y pedagógicas, con una atención especial a la diversidad del aula. En este marco, surge la necesidad de innovar en las prácticas metodológicas tradicionales, incorporando elementos multisensoriales, artísticos y tecnológicos que respondan a los distintos estilos de aprendizaje, promuevan la motivación intrínseca y favorezcan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Este artículo tiene como objetivo sistematizar una experiencia pedagógica implementada en el cuarto año de Educación General Básica de una institución privada en Quito, Ecuador, que combina principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con estrategias multisensoriales, musicales y plásticas. A través de la aplicación de técnicas naturalistas —como la observación, la entrevista y el registro reflexivo—, se busca evidenciar el impacto de dicha propuesta en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, así como en la autorregulación emocional y la participación activa de los estudiantes.

La presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer los procesos de lectoescritura en estudiantes de educación básica mediante metodologías innovadoras, inclusivas y contextualizadas, capaces de responder a las secuelas educativas y emocionales derivadas de la pandemia. Asimismo, el estudio adquiere

relevancia pedagógica debido a que propone estrategias multisensoriales y artísticas sustentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las cuales favorecen la motivación, la participación activa y la inclusión educativa. Desde el ámbito científico, esta sistematización aporta evidencia práctica sobre experiencias pedagógicas replicables en contextos similares, contribuyendo al debate académico sobre innovación metodológica en la enseñanza de la lectoescritura. La sistematización de esta experiencia no solo permite rescatar buenas prácticas pedagógicas, sino también generar conocimiento replicable en otros contextos. Así, se responde a la pregunta de investigación: ¿Qué resultados genera la implementación de un modelo multisensorial y artístico en el desarrollo de la lectoescritura en niños de básica?

Desarrollo

Marco Teórico

Lectoescritura como proceso psicopedagógico complejo

La lectoescritura no es una habilidad simple ni aislada, sino un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. Desde la psicopedagogía, se reconoce que aprender a leer y escribir implica la activación de múltiples procesos: conciencia fonológica, instrucción fonética, fluidez lectora, comprensión, conciencia sintáctica, discursiva, semántica, pragmática y metalingüística. En este sentido, Castles, Rastle y Nation (2018, 12) afirman que "la adquisición de la lectura requiere el desarrollo coordinado de múltiples habilidades cognitivas y lingüísticas". Cada una de estas habilidades interrelacionadas debe desarrollarse progresivamente para garantizar un aprendizaje sólido.

La neuroeducación ha demostrado que el cerebro aprende mejor cuando se estimula desde diferentes canales sensoriales. Por ello, se considera fundamental que la enseñanza de la lectoescritura se base en estrategias multisensoriales que permitan a los estudiantes activar sus funciones cognitivas a través de experiencias visuales, auditivas, táctiles y kinestésicas. En este sentido, Andrade, Andrade y

Zumba (2023, 92) señalan que "el cerebro fortalece sus conexiones neuronales cuando el aprendizaje involucra múltiples estímulos sensoriales".

Asimismo, factores emocionales como la motivación, la autoestima y la confianza tienen un papel clave en el rendimiento académico. Diversas investigaciones han evidenciado que un entorno emocionalmente seguro, el acompañamiento docente y el uso de metodologías lúdicas y creativas mejoran significativamente las habilidades lectoras y escritoras (García et al. 2025; Concha y Espinosa 2022).

Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que promueve la equidad en el acceso al aprendizaje mediante la diversificación de métodos de enseñanza. En este sentido, CAST (2018, 14) señala que "el Diseño Universal para el Aprendizaje busca eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación de los estudiantes en el proceso educativo". Asimismo, propone tres principios clave: proporcionar múltiples formas de representación (lo que se aprende), múltiples formas de expresión (cómo se demuestra el aprendizaje) y múltiples formas de compromiso (por qué se aprende). Este modelo resulta especialmente pertinente en el aula inclusiva, pues permite ajustar la enseñanza a la variabilidad del alumnado, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.

El DUA, aplicado a la enseñanza de la lectoescritura, permite diseñar actividades adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje, fomentar la autonomía del estudiante y promover un aprendizaje significativo. En el caso particular de estudiantes neurodivergentes, como aquellos con trastornos del espectro autista o dificultades atencionales, el DUA posibilita entornos más accesibles, predecibles y emocionalmente seguros (Rodríguez 2024).

Estrategias multisensoriales, musicales y plásticas en educación

La combinación de estrategias multisensoriales con herramientas musicales y artísticas representa una innovación poderosa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ayala y Gaibor (2022, 158) sostienen que "la música favorece

procesos de atención, memoria y adquisición del lenguaje en edades tempranas". El uso de ritmos, canciones y dramatizaciones no solo favorece el aprendizaje, sino que mejora la autorregulación emocional y la motivación hacia la lectura y la escritura.

Las técnicas plásticas, por su parte, estimulan la creatividad, la expresión simbólica y la comunicación no verbal, aspectos fundamentales para niños con dificultades expresivas o lingüísticas. Al respecto, Paredes Martínez y Tirado Lozada (2021, 67) afirman que "las actividades artísticas favorecen procesos de expresión emocional y fortalecen las capacidades comunicativas en los niños". Actividades como la creación de murales, manualidades basadas en cuentos y escritura creativa a partir de obras de arte no solo promueven la comprensión lectora, sino que también fortalecen la relación entre pensamiento, emoción y lenguaje. Estas estrategias, al integrarse en el currículo, permiten construir un enfoque didáctico interdisciplinario e inclusivo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes desde edades tempranas.

Metodología

Tipo de Estudio

Este artículo se enmarca dentro del enfoque cualitativo, específicamente como una sistematización de una experiencia educativa. En este sentido, Sanjuán (2019, 48) señala que "la sistematización permite interpretar críticamente las experiencias pedagógicas para generar conocimientos aplicables a contextos similares". Desde esta perspectiva, la sistematización permite recuperar, analizar e interpretar una experiencia pedagógica con el fin de generar aprendizajes significativos y transferibles, reconociendo su valor como fuente de conocimiento científico en contextos reales.

Participantes

La experiencia fue desarrollada en la Unidad Educativa Bilingüe San Francisco de Sales, ubicada en Quito, Ecuador. Participaron 56 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica (EGB), cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. El

grupo incluyó tanto estudiantes neurotípicos como neurodivergentes, entre ellos dos con trastorno del espectro autista (TEA), dos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y cinco en proceso de evaluación por dificultades atencionales o lingüísticas. El equipo docente incluyó una profesora titular del área de Lengua y Literatura, una maestra de apoyo pedagógico, y el grupo investigador encargado del diseño e implementación de la propuesta metodológica.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron técnicas naturalistas, las cuales permitieron un acercamiento directo al contexto educativo, privilegiando la observación, la reflexión crítica y la interacción con los actores implicados. En este sentido, Yungá et al. (2023, 59) sostienen que "la observación en contextos educativos permite comprender las dinámicas reales del aprendizaje y la interacción pedagógica". Las técnicas empleadas fueron:

Observación participante: Registro de comportamientos, dinámicas del aula, interacciones, motivación y respuestas a las estrategias didácticas.

Entrevistas semiestructuradas: Aplicadas a docentes y padres de familia para identificar percepciones sobre las fortalezas y debilidades en el proceso lectoescritor.

Registros reflexivos y diarios de clase: Elaborados por las docentes, permitieron documentar avances, reacciones estudiantiles, ajustes metodológicos y logros alcanzados.

Procedimiento de análisis

La información recolectada fue organizada en matrices temáticas y triangulada entre los distintos instrumentos para fortalecer la validez del análisis. Se establecieron las siguientes categorías de análisis:

a. Habilidades lectoras y escritoras (fluidez, comprensión, ortografía, estructuración de ideas).
b. Motivación y participación estudiantil.
c. Desarrollo de estrategias de autorregulación emocional.
d. Respuesta a adaptaciones didácticas en estudiantes con NEE.

e. El análisis cualitativo se centró en identificar cambios significativos en el comportamiento y desempeño de los estudiantes, así como en la percepción del impacto del modelo pedagógico aplicado.

Desarrollo y Análisis de la Experiencia

Diagnóstico inicial y contexto escolar

Previo a la intervención, se realizó un diagnóstico integral del grupo de estudiantes del cuarto año de EGB. Se identificaron dificultades significativas en la comprensión lectora, la ortografía, la estructuración de ideas y la expresión escrita, especialmente en estudiantes con necesidades educativas especiales. Datos del INEC (2021) evidencian problemáticas relacionadas con los niveles de alfabetización y comprensión lectora en contextos educativos vulnerables. Asimismo, el Diario El Mercurio (2022) señaló que "el retroceso en lectura y escritura constituye uno de los efectos educativos más visibles tras la pandemia" (párr. 3). En este contexto, el 80 % de los niños presentaba cierta fluidez en la lectura, pero con niveles de comprensión inferiores a lo esperado para su edad.

Factores como el aislamiento durante la pandemia, los estilos de crianza polarizados (sobreprotección o abandono) y el limitado acompañamiento familiar influyeron negativamente en el proceso lectoescritor. En este sentido, Castro (2022, 94) afirma que "las dinámicas familiares y emocionales influyen directamente en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los niños". Esta situación demandaba una intervención pedagógica innovadora, sensible al contexto emocional y sociocultural de los estudiantes, que considerara no solo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo expresivo.

Aplicación del modelo instruccional

El modelo implementado se estructuró bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y se complementó con estrategias multisensoriales, musicales y plásticas, lo que permitió una atención diferenciada a la diversidad del aula. Las fases de implementación fueron:

a) Evaluación inicial

Se aplicaron pruebas diagnósticas de conciencia fonológica, fluidez y comprensión lectora. Además, se realizaron entrevistas a padres y docentes, y observaciones sistemáticas en el aula para detectar estilos de aprendizaje y factores emocionales influyentes.

b) Diseño e implementación de estrategias

Estrategias multisensoriales: Uso de tarjetas visuales, juegos fonológicos, lectura coral, organizadores gráficos y material manipulativo.

Estrategias musicales: Lectura con música instrumental de fondo, creación de rimas y canciones a partir de textos leídos, uso de ritmos para segmentación silábica.

Estrategias plásticas: Elaboración de murales ortográficos, manualidades a partir de cuentos, creación de obras visuales vinculadas a textos narrativos, escritura creativa a partir de obras de arte.

Inclusión de estudiantes con NEE: Adaptación de espacios, materiales visuales con letra grande, apoyo pedagógico individualizado, rutinas predecibles y uso de tecnologías de apoyo.

c) Evaluación continua y ajustes

Durante la implementación, se realizaron observaciones directas, retroalimentación docente y reflexión con los propios estudiantes sobre su progreso. Esto permitió ajustar las estrategias según los resultados obtenidos y las necesidades emergentes.

Resultados Observados

El análisis cualitativo de los registros de observación, entrevistas y diarios reflexivos permitió identificar avances significativos en las habilidades lectoras, escritoras y socioemocionales de los estudiantes. Los hallazgos evidencian que la implementación de estrategias multisensoriales y artísticas favoreció no solo el

rendimiento académico, sino también la participación activa, la motivación y la inclusión educativa. A continuación, se presentan los principales resultados observados durante la implementación metodológica.

Tabla 1. Resultados observados durante la implementación de estrategias multisensoriales y artísticas

Categoría analizada	Hallazgos observados	Impacto pedagógico
Comprensión lectora	Mayor identificación de ideas principales y comprensión textual	Mejora de la comprensión textual
Producción escrita	Mayor coherencia y creatividad	Fortalecimiento de la escritura
Motivación	Incremento de participación	Mayor interés por la lectura
Autorregulación emocional	Expresión emocional mediante arte y música	Mejor clima de aula
Inclusión educativa	Participación activa de estudiantes con NEE	Integración y autoestima

Fuente: Lemus, Ojeda y Carrillo (2026)

Los resultados expuestos en la Tabla 1 evidencian que las estrategias multisensoriales y artísticas generaron impactos positivos tanto en el ámbito académico como socioemocional. Se observó una mejora progresiva en la comprensión lectora y en la producción escrita, así como un incremento significativo en la motivación y participación de los estudiantes durante las actividades pedagógicas. Del mismo modo, las dinámicas basadas en el arte y la música favorecieron procesos de autorregulación emocional y fortalecieron la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo un ambiente de aprendizaje más participativo, accesible e integral.

Discusión

Los resultados obtenidos en la implementación del modelo metodológico basado en estrategias multisensoriales, musicales y plásticas confirman lo planteado por la literatura especializada respecto a que la lectoescritura, al ser un proceso complejo, requiere un enfoque integrador que articule lo cognitivo, lo emocional y lo social. En este sentido, Castles, Rastle y Nation (2018, 18) afirman que "la adquisición de la lectura depende de la interacción coordinada entre procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales". Asimismo, Gonzaga (2021, 38) sostiene que "la estimulación multisensorial favorece la consolidación de aprendizajes significativos en contextos educativos diversos". La mejora observada en la comprensión lectora, la producción escrita y la autorregulación emocional valida la hipótesis de que el aprendizaje significativo se potencia cuando se estimulan diferentes canales sensoriales y se favorece la expresión creativa.

Asimismo, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico permitió atender a la diversidad del aula de manera efectiva, favoreciendo la inclusión de estudiantes neurodivergentes y promoviendo la participación activa de todos los niños. CAST (2018, 14) afirma que "el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite eliminar barreras y ampliar las oportunidades de participación para todos los estudiantes".

En comparación con otras experiencias sistematizadas, este modelo destaca por integrar componentes artísticos —como música, arte visual y dramatización— no solo como recursos complementarios, sino como herramientas didácticas centrales. En este sentido, Lara, Marín y Gabarda (2022, 135) sostienen que "las artes favorecen la expresión emocional, el pensamiento crítico y los procesos de inclusión educativa en contextos escolares diversos". La música, por su parte, actuó como mediadora entre el lenguaje y la atención, facilitando la concentración y el disfrute durante la lectura. Al respecto, Ayala y Gaibor (2022, 159) afirman que "las experiencias musicales fortalecen la atención y favorecen el aprendizaje significativo en los procesos de lectoescritura".

Una fortaleza significativa del modelo fue la implicación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación emocional,

observada durante las sesiones, representa un avance en el desarrollo integral, tal como proponen García et al. (2025). Además, el fortalecimiento del vínculo entre escuela y familia fue clave para potenciar los logros alcanzados.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que la duración de la implementación fue acotada a un ciclo académico y que los resultados no fueron cuantificados mediante pruebas estandarizadas. Sin embargo, el enfoque cualitativo permitió captar en profundidad los cambios en las prácticas, las emociones y las actitudes de los estudiantes, así como enriquecer la comprensión del proceso pedagógico. En suma, esta experiencia aporta evidencia práctica sobre la necesidad de repensar la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque inclusivo, creativo y centrado en el estudiante, que reconozca la diversidad como punto de partida para el diseño de estrategias metodológicas transformadoras.

Conclusiones

En relación con el objetivo planteado en esta investigación, se logró evidenciar que la implementación de estrategias multisensoriales y artísticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje favoreció significativamente el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación básica. La experiencia permitió identificar mejoras en la comprensión lectora, la producción escrita, la motivación estudiantil y la autorregulación emocional, confirmando la pertinencia de metodologías innovadoras e inclusivas en contextos educativos diversos.

La experiencia sistematizada en este estudio demuestra que el uso de estrategias metodológicas multisensoriales y artísticas, enmarcadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), favorece el desarrollo integral de la lectoescritura en estudiantes de educación básica, especialmente en contextos educativos marcados por la diversidad, la vulnerabilidad y las secuelas de la educación remota postpandemia.

Uno de los principales hallazgos es que la combinación de técnicas musicales, actividades plásticas, dinámicas lúdicas y adaptaciones inclusivas potencia la comprensión lectora, la fluidez, la escritura creativa y la motivación hacia el aprendizaje. Asimismo, se evidenció que los estudiantes desarrollaron estrategias

de autorregulación emocional, mejoraron su participación en el aula y mostraron mayor disposición para enfrentarse a tareas lingüísticas complejas.

El modelo propuesto también tuvo un impacto positivo en estudiantes con necesidades educativas especiales, permitiendo su integración activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reforzando su autoestima. Esto refuerza la necesidad de transitar de enfoques homogéneos hacia metodologías flexibles, adaptativas y emocionalmente sensibles.

La propuesta se sustenta tanto en la teoría como en la práctica y puede ser replicada o adaptada a otros niveles educativos e instituciones. Su enfoque interdisciplinario constituye una alternativa válida y necesaria para abordar los desafíos actuales de la enseñanza de la lectoescritura, particularmente en un escenario pospandémico donde es urgente recuperar habilidades fundamentales de forma integral.

Finalmente, se destaca que el rol del docente, como mediador pedagógico y emocional, es clave en la implementación de estrategias innovadoras. La construcción de ambientes de aprendizaje accesibles, motivadores y creativos debe ser una prioridad en los procesos de formación y actualización docente. A partir de los resultados obtenidos y de la reflexión pedagógica derivada de la sistematización, se proponen las siguientes recomendaciones para docentes, instituciones educativas y responsables de políticas públicas:

Para la práctica docente

- Diseñar estrategias multisensoriales adaptadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, combinando recursos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos para facilitar la comprensión lectora y la producción escrita.
- Incorporar el arte y la música como herramientas pedagógicas activas, no solo decorativas, que permitan estimular la creatividad, la expresión emocional y la construcción de sentido en el proceso lectoescritor.
- Fomentar la autorregulación emocional en el aula, promoviendo la conciencia emocional, la empatía y la reflexión sobre el aprendizaje, especialmente en estudiantes con dificultades atencionales o emocionales.

- Aplicar el enfoque DUA como base para la planificación didáctica, permitiendo que todos los estudiantes accedan a los contenidos desde diferentes vías, expresen lo aprendido con libertad y encuentren motivos personales para aprender.

Para las instituciones educativas

- Fortalecer la formación docente continua en metodologías activas, inclusivas y neuroeducativas que integren el arte, la tecnología y el juego como componentes fundamentales del aprendizaje.
- Impulsar proyectos interdisciplinarios y colaborativos entre docentes de distintas áreas (Lengua, Arte, Música) para enriquecer la enseñanza de la lectoescritura desde múltiples lenguajes expresivos.
- Promover la vinculación con las familias a través de actividades participativas, espacios de diálogo y acompañamiento, reconociendo su rol clave en el desarrollo lector y escritor de los niños.

Para futuras investigaciones

- Realizar estudios longitudinales y cuantitativos que evalúen el impacto de estas estrategias a largo plazo en distintos contextos educativos.
- Explorar nuevas formas de evaluación inclusiva y alternativa, como portafolios creativos, diarios de aprendizaje, narrativas visuales y presentaciones orales, que permitan valorar el proceso y no solo el resultado.

Estas recomendaciones buscan consolidar una práctica educativa centrada en el estudiante, en su diversidad y potencial creativo, haciendo de la lectoescritura una experiencia significativa, inclusiva y transformadora.

Referencias

Andrade, Juan, Patricia Andrade, y Diana Zumba. 2023. "Desarrollo neurobiológico de la conciencia fonológica y su relación con la lectoescritura." Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora 6 (12): 87–98.

Ayala, María, y Ronald Gaibor. 2022. "Estrategias tecnológicas en la lectoescritura." Revista Científica UISRAEL 10 (1): 151–165.

Butterfuss, Reese, Jasmine Kim y Panayiota Kendeou. 2020. "Reading Comprehension." Oxford Research Encyclopedia of Education. Publicado el 30 de enero de 2020. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865

Castles, Anne, Kathleen Rastle, y Kate Nation. 2018. "Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert." Psychological Science in the Public Interest 19 (1): 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271.

Castro, Vanessa. 2022. "Factores familiares y psicológicos que influyen en el rendimiento de la lectoescritura." Revista Docencia Universitaria 3 (2): 89–100.

Concha, Andrea, y Romina Espinosa. 2022. "Escritura y expresión emocional en el aula." Praxis Pedagógica 22 (32): 116–140.

Diario El Mercurio. 2022. "Retroceso en lectura y escritura, otro efecto de la pandemia." El Mercurio, enero 22. https://elmercurio.com.ec/2022/01/22/retroceso-en-lectura-y-escritura-otro-efecto-de-la-pandemia/.

García, Lorena, María López, y Daniel Pérez. 2025. "Autoeficacia y lectura: factores emocionales en educación básica." Revista Humanidades 12 (2): 45–60.

Gonzaga, Rafael. 2021. "Neuroeducación y conciencia semántica." Revista de Neurociencia Educativa 9 (1): 34–49.

INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 2021. "Tasa de Analfabetismo en Ecuador." https://censoecuador.ecudatanalytics.com/.

Lara, Rafael, Daniela Marín, y Virginia Gabarda. 2022. "El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa." Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 33 (1): 128–147.

Muñoz, Carolina, y Nicole Frez. 2021. "Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente." Revista Electrónica de Investigación Educativa 23. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455.

Rodríguez, Estefanía. 2024. "Estrategias psicopedagógicas para potenciar la lectoescritura de una niña con Trastorno del Espectro Autista." Tesis de Maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11959.

Sanjuán, José. 2019. "Técnicas naturalistas en investigación educativa." Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 49 (1): 45–60.

UNESCO. 2023. "Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19." https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos.

Yungá, Paulina, Carlos Sarco, Jenny Eugenio, y Katherine Yarce. 2023. "Observación docente como estrategia de mejora educativa." Revista Pedagógica 30 (2): 55–72.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Metacognición y TIC: Una Fusión para el Desarrollo del Pensamiento Crítico

Autora: MSc. Nayibe Guerra
Universidad Rómulo Gallegos
Correo Electrónico: nayiguerra.36@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0042-1843

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada:** Formación Tecnología e Innovación Educativa. **Eje Temático**: Tecnologías de la Información y Comunicación.
Como citar este artículo: Nayibe Guerra "Metacognición y TIC: Una Fusión para el Desarrollo del Pensamiento Crítico" (2026), (1,10)

RESUMEN

La investigación aborda la problemática de la integración de las TIC en la praxis educativa, la cual suele limitarse a un uso instrumental que inhibe el desarrollo de procesos cognitivos superiores. El problema radica en la brecha entre el acceso tecnológico y la capacidad de introspección metacognitiva del alumnado. El estado del arte, sustentado en autores como Barandica (2023) y Oviedo y Páez (2020), sostiene que el aprendizaje debe potenciar la multidimensionalidad del sujeto. Objetivo: Analizar la integración de la metacognición y las TIC como una fusión estratégica para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Método: Se empleó un paradigma cualitativo con diseño documental de tipo narrativo-explicativo, priorizando el análisis sistemático de fuentes teóricas sobre tecnología y cognición. Resultado: Los hallazgos muestran que la metacognición permite a los estudiantes ajustar sus estrategias continuamente, siendo una respuesta necesaria ante las demandas tecnológicas actuales. Discusión: El análisis sugiere que, al identificar fortalezas y debilidades, los estudiantes optimizan sus métodos de resolución de problemas. Conclusiones: Se concluye que las TIC, fusionadas con procesos metacognitivos, son fundamentales para consolidar la autonomía y la evaluación crítica en el aprendizaje.

Palabras clave: Metacognición, TIC, Pensamiento crítico.

Reseña Biográfica: Magister en Salud Reproductiva Universidad de Carabobo Venezuela. Licenciada en Enfermería Universidad de Carabobo. Doctorante V semestre en Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Rómulo Gallegos. Diplomado en Pedagogía Educativa. Profesora ordinaria de Metodología de Investigación. Universidad Ciencias de la Salud Hugo Chávez, Programa Nacional de Formación de Enfermería Integral Comunitaria.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Metacognition And Ict: a Fusion for the Development of Critical Thinking

Author: Master. Nayibe Guerra
Rómulo Gallegos University
Email: nayiguerra.36@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0006-0042-1843

Main Research Line: Technology and Innovation. **Associated Line:** Educational Technology and Innovation Training. **Thematic Axis:** Information and Communication Technologies.

How to cite this article: Nayibe Guerra "Metacognition and ICT: A Fusion for the Development of Critical Thinking" (2026), (1,10)

ABSTRACT

Introduction: This research addresses the issue of ICT integration in educational praxis, which is often limited to an instrumental use that inhibits the development of higher cognitive processes. The problem lies in the gap between technological access and students' metacognitive introspection capacity. The state of the art, supported by authors such as Barandica (2023) and Oviedo and Páez (2020), argues that learning must enhance the subject's multidimensionality. Objective: To analyze the integration of metacognition and ICT as a strategic fusion for the strengthening of critical thinking. Method: A qualitative paradigm with a narrative-explanatory documentary design was used, prioritizing the systematic analysis of theoretical sources on technology and cognition. Result: The findings show that metacognition allows students to continuously adjust their strategies, as a necessary response to current technological demands. Discussion: The analysis suggests that, by identifying strengths and weaknesses, students optimize their problem-solving methods. Conclusions: It is concluded that ICT, merged with metacognitive processes, is fundamental for consolidating autonomy and critical evaluation in learning.

Keywords: Metacognition, ICT, Critical thinking.

Biographical Summary: Master's degree in Reproductive Health, University of Carabobo, Venezuela. Bachelor's degree in Nursing, University of Carabobo. Fifth semester PhD candidate in Educational Sciences, Rómulo Gallegos University. Diploma in Educational Pedagogy. Full Professor of Research Methodology, Hugo Chávez University of Health Sciences, National Training Program for Comprehensive Community Nursing.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la praxis educativa resulta hoy imperativa para propiciar la configuración de estructuras de conocimiento específico y la introspección metacognitiva en el alumnado. En la era contemporánea, la educación enfrenta el desafío de formar individuos capaces de procesar volúmenes masivos de información de manera autónoma. Si bien las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han facilitado el acceso al conocimiento, su integración en la praxis educativa no garantiza por sí misma el desarrollo cognitivo superior.

El problema de investigación radica en la persistencia de modelos pedagógicos que utilizan las TIC como meros repositorios de información, omitiendo su potencial como catalizadores de la introspección y la autorregulación. Existe una brecha operativa entre el uso técnico de la herramienta y su aprovechamiento estratégico para configurar estructuras de conocimiento profundo, lo que limita la capacidad del estudiante para discernir y construir argumentos sólidos en entornos digitales complejos.

Desde una visión amplia del estado del arte, "en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben promoverse un aprendizaje que no sólo oriente los procesos cognitivos, sino que potencie la multidimensionalidad del sujeto, permitiendo promover el desarrollo de sus capacidades y habilidades, para la formación integral" (Barandica 2023, 164). Bajo esta configuración, la literatura académica de los últimos cinco años destaca la necesidad de que la educación trascienda la simple transmisión de datos para buscar una formación holística.

Esto implica que el aprendizaje debe acrecentar la inteligencia emocional y la gestión de sentimientos, fomentando valores y una conducta responsable que estimule la innovación. Esta idea refuerza que la educación actual no es solo sobre "saber", sino sobre "saber hacer" y "saber ser". En este sentido, investigaciones recientes como las de Oviedo y Páez (2020, 15) sostienen que el pensamiento crítico es un modo de pensar

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

que se adquiere en situaciones educativas animadas por la investigación, concibiendo que la capacidad crítica de los sujetos puede construirse mediante la indagación sistemática mediada por las TIC.

La justificación de esta investigación se sustenta en tres niveles fundamentales. Desde la relevancia **teórica**; el estudio profundiza en la simbiosis entre la metacognición, entendida como el grado de conciencia y regulación de los procesos de aprendizaje (Poggioli, 2009) y los entornos digitales interactivos. En cuanto a su relevancia **práctica**; el trabajo ofrece directrices para crear un ecosistema educativo donde el estudiante aprenda a aprender de manera más profunda, utilizando herramientas colaborativas para la autorreflexión. Finalmente, su importancia **académica;** reside en responder a las demandas de las sociedades tecnologizadas, donde es vital empoderar a los individuos para procesar información críticamente. Por lo tanto, el presente artículo estudia la fusión entre la metacognición y las TIC como motor del desarrollo cognitivo, planteándose como objetivo: Analizar la integración de la metacognición y las tecnologías de la información y comunicación como una fusión estratégica para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo y se define específicamente como un estudio de **análisis documental de tipo narrativo-explicativo**. Esta clasificación permite no solo la exploración bibliográfica, sino también la interpretación crítica y síntesis de la información para establecer relaciones causales entre la metacognición y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el desarrollo del pensamiento crítico.

El procedimiento se desarrolló en tres fases sistemáticas: **búsqueda, selección y análisis**. En la primera fase, se realizó una exploración exhaustiva en bases de datos académicas (como Google Académico, SciELO y Redalyc), utilizando descriptores clave como “metacognición”, “TIC” y “pensamiento crítico”. En la segunda fase, se

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

aplicaron criterios de inclusión para seleccionar únicamente artículos científicos, libros y documentos técnicos publicados mayoritariamente en los últimos cinco años, asegurando la vigencia del estado del arte. Finalmente, en la tercera fase, se empleó la técnica de análisis de contenido para extraer, categorizar y sintetizar los hallazgos más relevantes, permitiendo una comprensión profunda de la realidad investigada.

Para garantizar el rigor metodológico, el estudio se fundamentó en criterios de consistencia y auditabilidad. La validez de la investigación se asegura mediante la triangulación de diversas fuentes teóricas, lo que permite contrastar diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio. Asimismo, se aplicaron criterios de selección estricto basados en la relevancia temática y la calidad académica de las fuentes, asegurando que el análisis de las causas y relaciones entre las variables se sustente en evidencia documental verificable y pertinente para la praxis educativa contemporánea. Tras el análisis sistemático de las fuentes documentales seleccionadas, los hallazgos se articularon en dos categorías emergentes que permiten analizar la sinergia entre la metacognición y las TIC para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Categoría 1: Autorregulación y Transferencia del Conocimiento

El análisis evidencia que la metacognición actúa como un eje dinamizador que trasciende la simple memorización de datos. Los resultados sugieren que el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje permite al estudiante una "ajuste permanente de estrategias" (Arellano, 2025, 23). Esta capacidad de autoconciencia "mejora la transferencia de conocimientos hacia la resolución de problemas, permitiendo que el aprendizaje sea consciente y optimizado" (Ramos Huacho et al., 2025, 16). Se halló que, al conectar conceptos en redes de conocimiento, el estudiante desarrolla una preparación integral para contextos reales.

Categoría 2: Mediación Tecnológica y Pensamiento Evolutivo

Se identificó que la tecnología, más allá de ser un soporte audiovisual, "funciona como una plataforma de intermediación que potencia los procesos cognitivos cuando se vincula con la autoconciencia" (Pérez Buelvas y Severiche, 2023, 62). Los hallazgos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

indican "una evolución inevitable hacia pensamientos más creativos y críticos, impulsada por las demandas de las sociedades tecnologizadas contemporáneas" (Fondón-Ludeña, 2024, 49).

A continuación, se presenta la Matriz de Análisis Documental que sistematiza los hallazgos principales derivados del estudio:

Cuadro 1. Hallazgos por categorías de análisis.

Categoría de Análisis	Hallazgos Principales	Impacto en el Pensamiento Crítico
Metacognición y Autorregulación	Reflexión permanente sobre procesos y ajuste de estrategias de aprendizaje.	Fomenta la autonomía y la capacidad de resolución de problemas complejos.
Integración Estratégica TIC	Uso de plataformas digitales como instrumentos de autoconciencia cognitiva.	Promueve la evolución hacia un pensamiento creativo y crítico ante demandas sociales.
Transferencia de Saberes	Creación de redes de conocimiento y aplicación en contextos reales.	Optimiza el aprendizaje consciente y la transferencia efectiva de información.

Fuente: Guerra. 2026

Discusión

Los hallazgos de este estudio demuestran que la integración estratégica de la metacognición y las TIC no es un proceso automático, sino una simbiosis que requiere de la conciencia del estudiante sobre sus propias capacidades. Los resultados coinciden con los planteamientos de Arellano (2025, 42), al confirmar que "cuando los estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades, logran un ajuste dinámico de sus

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

estrategias de aprendizaje". Esta autorregulación, que implica desde el cambio de métodos de resolución de problemas hasta la búsqueda de recursos alternativos, posiciona a la metacognición como la habilidad crítica para transitar de un uso instrumental de la tecnología a uno puramente cognitivo.

Al contrastar estos resultados con el campo científico, se observa una convergencia con estudios previos que sugieren que las TIC deben actuar como plataformas de intermediación que fomenten la autoconciencia (Pérez Buelvas y Severiche, 2023, 17). Mientras que la tecnología facilita el acceso a la información, es el proceso metacognitivo el que permite la "capacitación profunda" mencionada en la literatura. A diferencia de enfoques tradicionales que ven a la tecnología como un fin, este análisis refuerza la idea de Fondón Ludeña (2024, 51) "sobre la evolución necesaria hacia pensamientos creativos ante las demandas de las sociedades tecnologizadas". Sin embargo, este estudio añade un matiz crítico: la tecnología solo potencia el pensamiento crítico si existe una regulación consciente de los procesos mentales durante el aprendizaje.

Conclusiones

El estudio concluye que la relación entre la metacognición y el pensamiento crítico no es meramente complementaria, sino simbiótica y dependiente de la mediación tecnológica estratégica. Los resultados demuestran que la capacidad de "pensar sobre el pensamiento" constituye el motor de control que dota de rigor a las habilidades cognitivas; sin esta regulación, el uso de las TIC se reduce a una búsqueda de información sin profundidad analítica. Se evidencia que, al empoderar al estudiante para monitorear su progreso y ajustar sus estrategias ante sus propias debilidades, se logra la transición de un aprendizaje superficial a una construcción de conocimiento significativo y duradero.

El **aporte científico** de esta investigación reside en la conceptualización de las TIC no solo como soportes de información, sino como entornos virtuales de reflexión que actúan como "espejos cognitivos". El análisis revela que el acceso a fuentes diversas

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

solo se traduce en pensamiento crítico cuando existe un mecanismo metacognitivo que permite evaluar perspectivas de forma autónoma. Por tanto, la principal contribución radica en demostrar que la tecnología potencia el intelecto solo en la medida en que el sujeto es consciente de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a las **implicaciones educativas**, los hallazgos sugieren la necesidad imperativa de rediseñar la praxis docente. No basta con integrar herramientas interactivas en el aula; es necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan la planificación, el monitoreo y la evaluación de los resultados por parte del propio alumnado. Esta formación holística e integral permite que el estudiante desarrolle la flexibilidad cognitiva necesaria para resolver problemas complejos y participar activamente en una sociedad digitalizada, transformando la educación de una simple transmisión de datos en un proceso de empoderamiento intelectual.

Referencias Bibliográficas

Arellano-Ramírez, Jesús Alverto. 2025. «Así es la Metacognición». Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 18, n.º 1: 175-88.

Barandica, Eunice. 2023. «[Título del artículo si lo tiene]». Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar 7, n.º 2: 857-76.

Fondón-Ludeña, A. 2024. «Metacognición y pensamiento crítico en la sociedad de la Inteligencia Artificial: del aula a la sociedad». European Public & Social Innovation Review 9: 1-19.

Oviedo, Paulo Emilio y Páez Martínez. 2020. Pensamiento Crítico en la Educación: Propuestas investigativas y didácticas. 1.ª ed. Bogotá: Universidad de La Salle.

Pérez Buelvas, Hernán Gabriel y Cristian Alfredo Severiche Mendoza. 2023. «Desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales para una educación de calidad». Revista Latinoamericana Ogmios 3, n.º 6: 113-18.

Poggioli, Lisette. 2009. Estrategias Metacognitivas. Serie enseñando a aprender. Caracas: Fundación Empresas Polar.

Ramos Huacho, Mariella Elvira, et al. 2025. «Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión sistemática». Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación 9, n.º 37: 1514-25.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Formativas Dirigidas a Nuevos Docentes Integrales para la Atención Pedagógica a Estudiantes con Discapacidad Auditiva en la U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón de Llamozas"

Autores: Daniel Alejandro Quintana Brito
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: Playervzla@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5561-643X
Mercedes Josefina Terán García
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: Teranmercedes80@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7162-9089

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático**: Educación para la Diversidad.
Como citar este artículo: Daniel Alejandro Quintana Brito y Mercedes Josefina Terán García "Estrategias Formativas Dirigidas a Nuevos Docentes Integrales para la Atención Pedagógica a Estudiantes con Discapacidad Auditiva en la U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón de Llamozas" (2026), (1,12)

RESUMEN

La formación docente especializada en discapacidad auditiva representa un desafío prioritario para el sistema educativo venezolano, en especial en regiones donde la disponibilidad de especialistas es escasa. El presente estudio tuvo como objetivo proponer estrategias formativas dirigidas a nuevos docentes integrales para la atención pedagógica a estudiantes con discapacidad auditiva en la Unidad Educativa Especial Bolivariana de Deficiencias Auditivas "Ofelia Delón de Llamozas" (U.E.E.B.D.A.) en Calabozo, estado Guárico. El marco teórico se sustenta en los lineamientos de la Conceptualización y Política del Área de Deficiencias Auditivas (2007) y en el modelo bilingüe-bicultural propuesto por Sánchez (2007). Metodológicamente, la investigación se inscribió en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible, apoyado en un diseño de campo no experimental. La población estuvo conformada por 22 sujetos: 7 docentes y 15 estudiantes de la institución. Se aplicó un cuestionario al personal docente, validado mediante juicio de expertos y cuya confiabilidad fue determinada con la fórmula Kuder-Richardson (KR-20). Los resultados revelan que el 58,25% de los docentes aplica requerimientos pedagógicos de manera sistemática; el 100% emplea la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como lengua vehicular; el 92% promueve la identidad cultural sorda; el 83,5% implementa el modelo bilingüe; y el 83% el modelo bicultural. Se concluye que los nuevos docentes requieren estrategias formativas articuladas en las dimensiones pedagógica, lingüística y sociocultural.

Descriptores: Discapacidad auditiva, formación docente, estrategias formativas, educación especial, modelo bilingüe-bicultural, Lengua de Señas Venezolana.

Reseña Biográfica: *Daniel Alejandro Quintana Brito*, venezolano. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos. *Mercedes Josefina Terán García*, venezolana. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Training Strategies for New Comprehensive Education Teachers Providing Pedagogical Support to Students With Hearing Impairments at the "Ofelia Delón de Llamozas" Special Education Unit

Authors: Daniel Alejandro Quintana Brito
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: Playervzlaαgmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0005-5561-643X
Mercedes Josefina Terán García
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: Teranmercedes801αgmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0005-7162-9089

Core Research Line: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Area:** Education for Diversity.

How to cite this article: Daniel Alejandro Quintana Brito and Mercedes Josefina Terán García "Training Strategies Aimed at New Comprehensive Teachers for the Pedagogical Attention to Students with Hearing Disabilities in the U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón de Llamozas" (2026), (1,12)

ABSTRACT

Specialized teacher training in hearing disability represents a priority challenge for the Venezuelan educational system, particularly in regions where specialists are scarce. This study aimed to propose formative strategies directed at new comprehensive teachers for the pedagogical care of students with hearing disabilities at the Bolivarian Special Education Unit for Hearing Impairments "Ofelia Delón de Llamozas" (U.E.E.B.D.A.) in Calabozo, Guárico state. The theoretical framework is grounded in the Conceptualization and Policy of the Area of Hearing Impairments (2007) and the bilingual-bicultural model proposed by Sánchez (2007). Methodologically, the research was framed within the positivist paradigm with a quantitative approach, descriptive level, and feasible project modality, supported by a non-experimental field design. The population consisted of 22 subjects: 7 teachers and 15 students. A questionnaire was applied to the teaching staff, validated through expert judgment, with reliability determined using the Kuder-Richardson (KR-20) formula. Results reveal that 58.25% of teachers systematically apply pedagogical requirements; 100% use Venezuelan Sign Language (LSV) as the vehicular language; 92% promote deaf cultural identity; 83.5% implement the bilingual model; and 83% the bicultural model. It is concluded that new teachers require formative strategies articulated in pedagogical, linguistic, and sociocultural dimensions.

Keywords: hearing disability, teacher training, formative strategies, special education, bilingual-bicultural model, Venezuelan Sign Language.

Biographical Notes: *Daniel Alejandro Quintana Brito*, Venezuela. Currently in his final year of the Bachelor's Degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University. *Mercedes Josefina Terán García*, Venezuela. Currently in my final year of a Bachelor's degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La discapacidad auditiva constituye una condición de alta prevalencia en Venezuela: más de 115.784 personas se ven afectadas por sordera, lo que representa aproximadamente el 0,4% de la población. Esta cifra se amplía significativamente cuando se considera el entorno social de quienes se comunican mediante la Lengua de Señas Venezolana (LSV), lo que convierte a la comunidad sorda venezolana en la tercera comunidad lingüística del país.

En este contexto, el sistema educativo venezolano contempla seis modalidades de atención, entre las cuales la Educación Especial ocupa un lugar central. Según Carías (2017, 41), esta modalidad "provee la atención educativa integral a la población con necesidades especiales, desde una visión humana, con enfoque socio-histórico-cultural y del ideario Bolivariano, como respuesta a la inclusión educativa de aquellos niños y adolescentes en el aula regular". La inclusión, en este marco, trasciende la mera integración física para convertirse en una adaptación integral del entorno a las necesidades educativas de cada escolar.

Para garantizar esta inclusión, resulta imprescindible contar con docentes especializados. La Organización Mundial de la Salud (OMS 2020, 32) define "la discapacidad auditiva como la pérdida parcial o total de la capacidad para oír, lo que abarca tanto la hipoacusia como la sordera, e implica limitaciones en la percepción de sonidos y en la comunicación verbal". Al respecto, Lozada (2017, 62) señala que "para que un docente pueda enseñar de manera efectiva a un estudiante con discapacidad auditiva, es indispensable que haya adquirido conocimientos y habilidades específicas a través de una capacitación adecuada".

Ello exige competencias en el manejo del canal visual, el reconocimiento de la lectura labial, la estimulación del desarrollo emocional y el dominio de la LSV, además de capacidad para orientar a las familias y actuar como agente de inclusión. La problemática que motiva el presente estudio fue observada en la Unidad Educativa Especial Bolivariana de Deficiencias Auditivas "Ofelia Delón de Llamozas" (U.E.E.B.D.A.) en Calabozo, estado Guárico.

En dicha institución, las investigadoras constataron que los docentes especialistas con trayectoria están en proceso de jubilación, y los egresados de los

institutos pedagógicos de Caracas, Maracay, Mérida y Zulia que se forman en deficiencias auditivas optan mayoritariamente por permanecer en sus estados de origen, lo que genera una escasez crítica de especialistas en la región. En consecuencia, la institución ha debido incorporar docentes integrales sin formación específica en el área, quienes asumen la responsabilidad de conocer las políticas de la modalidad, reconocer los distintos grados de pérdida auditiva, manejar la LSV como primera lengua del educando sordo, introducir el español escrito como segunda lengua, identificar trastornos asociados y atender la diversidad de cada estudiante.

Esta realidad derivó en las siguientes interrogantes de investigación: ¿cuáles son las necesidades formativas de los nuevos docentes de la U.E.E.B.D.A. “Ofelia Delón de Llamozas” en relación con la atención a estudiantes con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son los recursos pedagógicos necesarios para la capacitación docente en este contexto? ¿Es posible diseñar estrategias formativas pertinentes y aplicables para cubrir esas necesidades?

De estas interrogantes derivó el *objetivo general* del estudio: proponer estrategias formativas dirigidas a nuevos docentes integrales para la atención pedagógica a estudiantes con discapacidad auditiva en la U.E.E.B.D.A. “Ofelia Delón de Llamozas” en Calabozo, estado Guárico.

Los objetivos específicos que orientaron el estudio fueron: (a) diagnosticar las necesidades formativas de los nuevos docentes integrales en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva; (b) identificar las estrategias formativas en el área de deficiencias auditivas indispensables para los nuevos docentes; y (c) diseñar estrategias formativas para la atención pedagógica pertinente a dicha población.

La justificación de la investigación es de naturaleza académica y social. En el plano académico, contribuye al conocimiento sobre las competencias requeridas en la educación especial venezolana. En el plano social, responde a una necesidad concreta de la comunidad escolar: garantizar que los estudiantes con discapacidad auditiva reciban una educación de calidad, impartida por docentes capaces de

comunicarse en LSV, comprender la cultura sorda y adaptar el currículo a sus particularidades lingüísticas y cognitivas.

Método

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista. En este sentido, Hurtado (2012, 14) señala que "el positivismo supone que la realidad puede ser conocida de manera objetiva por el sujeto cognoscente, mediante el uso de un método específico que garantiza la validez y legitimidad del conocimiento". En coherencia con este paradigma, el enfoque adoptado fue el cuantitativo, orientado a la obtención de datos numéricos mediante instrumentos de medición y técnicas estadísticas, tal como lo describe Hernández Sampieri et al. (2014).

El nivel de la investigación fue descriptivo, en tanto buscó caracterizar las necesidades formativas de los docentes y las estrategias empleadas en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva. Según Arias (2012a, 33), el nivel descriptivo "consiste en describir situaciones, eventos y hechos, es decir, cómo son y cómo se manifiestan determinados fenómenos". La modalidad correspondió a un proyecto factible, dado que el diagnóstico realizado sustenta la formulación de una propuesta pedagógica aplicable a la institución.

El diseño fue de campo no experimental. Al respecto, Arias (2012b, 34) define el diseño de campo como aquel que "consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar variable alguna". La recolección de datos se realizó directamente en la U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón de Llamozas", sin intervención ni manipulación de las variables estudiadas.

La población estuvo conformada por 22 sujetos, estratificados en 7 docentes y 15 estudiantes del área de deficiencias auditivas de la U.E.E.B.D.A., ubicada en Calabozo, municipio Francisco de Miranda, estado Guárico. Cabe destacar que la matrícula escolar presenta como característica particular la coexistencia de estudiantes con pérdida auditiva profunda y leve. Dado el tamaño reducido y la accesibilidad de la población, se aplicó un censo poblacional, trabajando con la

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

totalidad de los sujetos como unidad de análisis, en concordancia con el criterio de Arias (2012c).

Las técnicas de recolección de información fueron la observación directa y la encuesta. La observación directa, según Bogdan y Biklen (2007, 54), "permite aumentar la confiabilidad y validez de los datos recopilados al obtenerlos del contexto natural". La encuesta se instrumentalizó mediante un cuestionario estructurado aplicado al personal docente, con escala de respuesta de tres opciones: Siempre, Algunas veces y Nunca.

La validez del instrumento fue determinada mediante juicio de tres expertos en la temática, un metodólogo, un especialista en educación especial y un docente del área de deficiencias auditivas, quienes evaluaron la claridad y pertinencia de los ítems respecto a los objetivos de investigación, conforme al criterio de Hernández Sampieri et al. (2014). Para la confiabilidad, se aplicó la fórmula Kuder-Richardson (KR-20) a los resultados de la prueba piloto:

$$KR\text{-}20 = [K / (K - 1)] \times [1 - (\Sigma\, p \cdot q / \sigma t^2)]$$

Donde:
K = número de ítems del instrumento
p = proporción de personas que responden afirmativamente cada ítem
q = proporción de personas que responden negativamente cada ítem (1 − p)
σt^2 = varianza total del instrumento

Una vez recolectados los datos, estos fueron organizados y procesados mediante estadística descriptiva, vaciando la información en tablas de distribución de frecuencias y porcentajes y representándola mediante gráficos circulares, lo que permitió interpretar los resultados en función de los objetivos planteados (Hurtado, 2012, 52).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las dos variables centrales del estudio: Necesidades Formativas en el Área de Deficiencias Auditivas y Estrategias Formativas para los Docentes Integrales, organizados por dimensión.

Variable: Necesidades formativas en el área de deficiencias auditivas. Dimensión: Requerimientos pedagógicos.

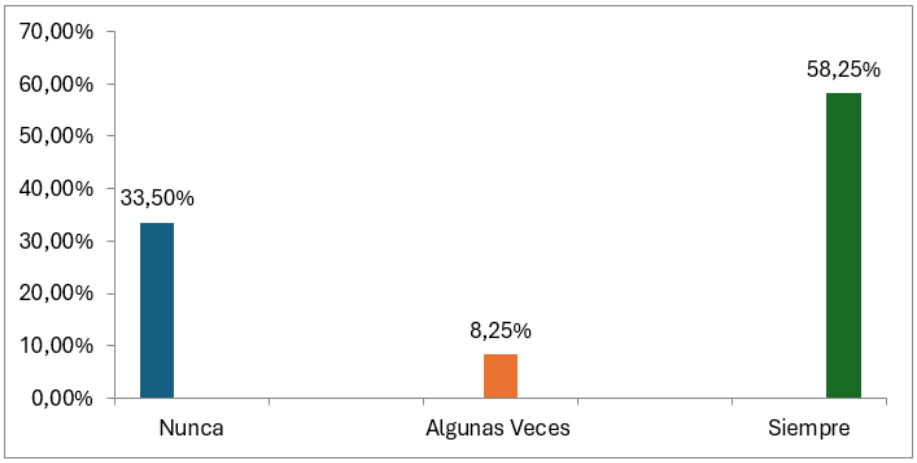


Gráfico 1. Distribución de frecuencias. Variable: Necesidades formativas. Dimensión: Requerimientos Pedagógicos.
Fuente: Terán y Quintana (2026)

Análisis: Los resultados del Gráfico 1 indican que el 58,25% de los docentes encuestados participó activamente con el equipo interdisciplinario para definir el abordaje de cada estudiante, consideró el nivel de competencia lingüística para agrupar a los educandos según sus necesidades, realizó adaptaciones curriculares de acceso para garantizar la comprensión visual de los contenidos, y evaluó el progreso académico mediante adaptaciones curriculares flexibles que priorizaron los procesos de pensamiento sobre la producción escrita. En contraste, el 33,50% indicó no haber participado nunca en estos requerimientos pedagógicos, mientras que el 8,25% señaló haberlos atendido solo ocasionalmente.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Dimensión: Requerimientos Lingüísticos

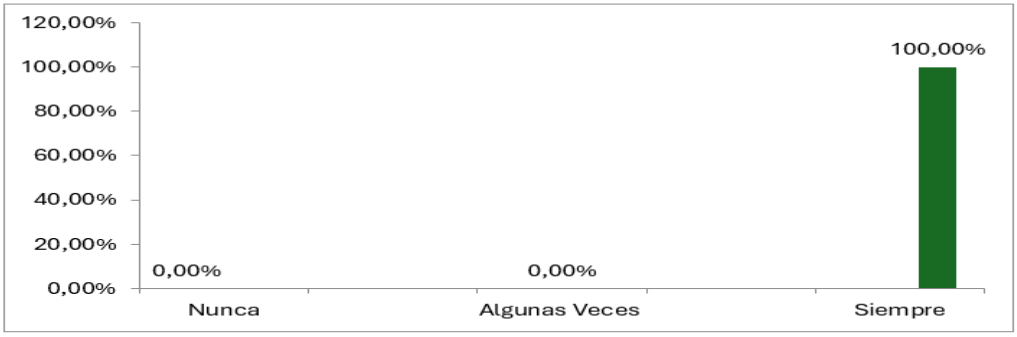


Gráfico 2. Distribución de frecuencias. Variable: Necesidades formativas. Dimensión: Requerimientos Lingüísticos.
Fuente: Terán y Quintana (2026).

El Gráfico 2 presenta un resultado unánime: el 100% de los docentes utilizó la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como lengua vehicular para impartir todas las áreas del conocimiento, se preocupó por actualizar su vocabulario técnico en LSV para evitar el uso de señas inventadas, desarrolló estrategias específicas para la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) y fomentó la presencia y el trabajo colaborativo del docente sordo en el aula.

Dimensión: Requerimientos Socioculturales

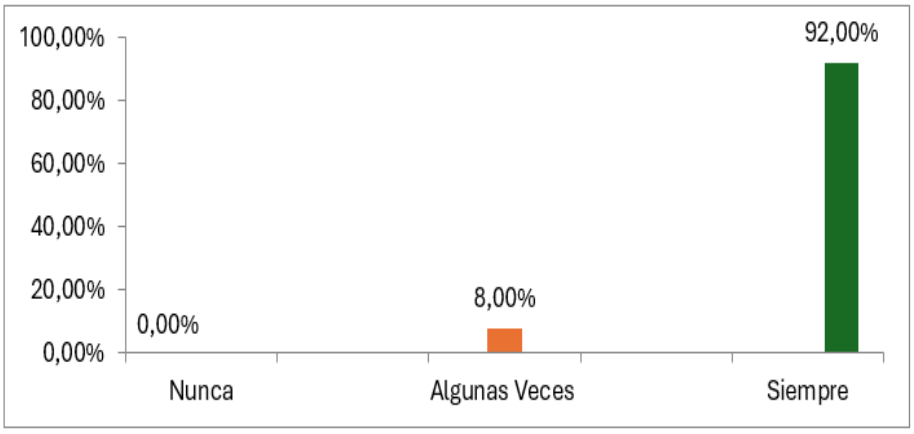


Gráfico 3. Distribución de frecuencias. Variable: Necesidades formativas. Dimensión: Requerimientos Socioculturales.
Fuente: Terán y Quintana (2026)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En la dimensión sociocultural (Gráfico 3), el 92% de los docentes promovió espacios donde el estudiante sordo se identificará como parte de una minoría lingüística con identidad propia, difundió normas de cortesía y valores de la cultura sorda en la comunidad escolar, involucró a la familia en talleres de aprendizaje de LSV y realizó visitas domiciliarias para comprender el contexto socioeconómico y cultural de sus estudiantes. El 8% restante indicó haber implementado estos requerimientos solo algunas veces.

Variable: Estrategias formativas para los docentes integrales. Dimensión: Modelo bilingüe.

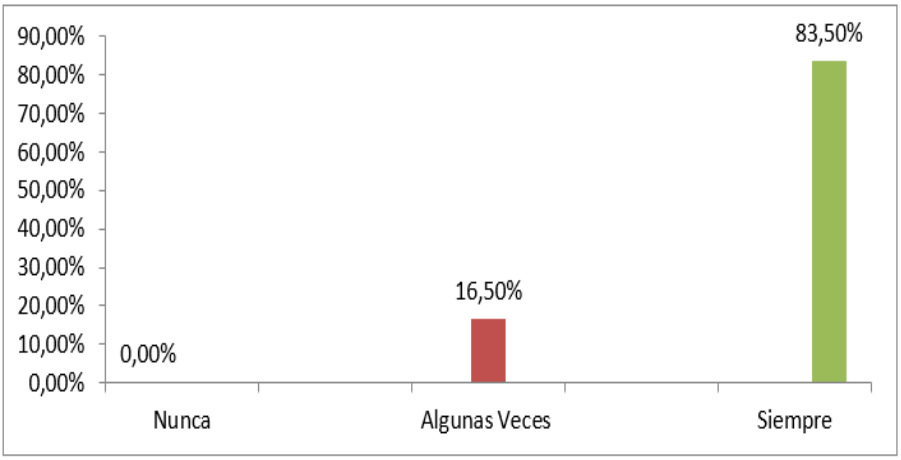
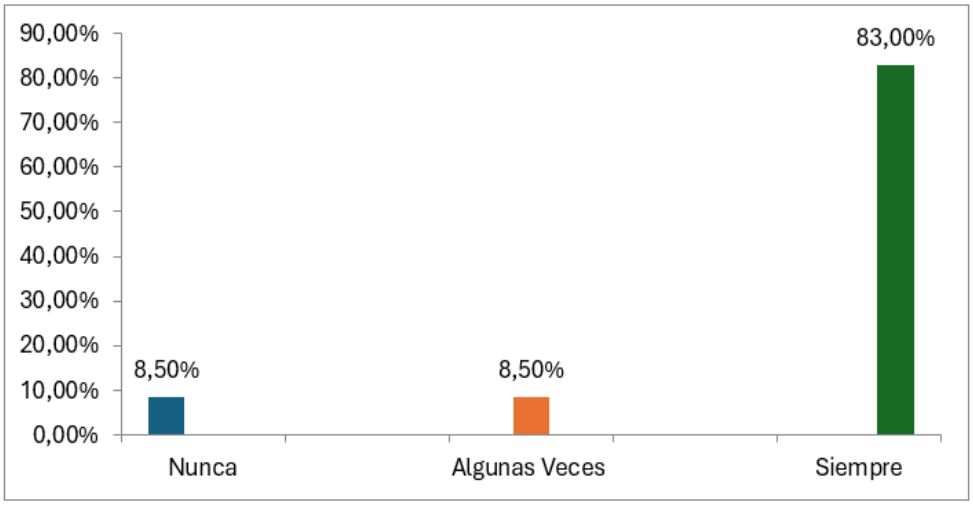


Gráfico 4. Distribución de frecuencias. Variable: Estrategias formativas. Dimensión: Modelo Bilingüe.
Fuente: Terán y Quintana (2026)

Análisis: Respecto al modelo bilingüe (Gráfico 4), el 83,5% de los docentes ambientó el aula con recursos visuales para estimular el uso exclusivo de la LSV, evitó el español signado, hablar y señar simultáneamente; para preservar la gramática natural de la LSV, utilizó esta lengua como puente para enseñar las estructuras gramaticales complejas del español escrito, y aplicó estrategias de lectura global basadas en imágenes para la enseñanza del español como L2. El 16,5% restante reportó emplear estas estrategias solo algunas veces.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Dimensión: Modelo Bicultural



Cuadro 5. Distribución de frecuencias. Variable: Estrategias formativas. Dimensión: Modelo Bicultural.
Fuente: Terán y Quintana (2026)

Análisis: En cuanto al modelo bicultural (Gráfico 5), el 83% de los docentes incorporó en sus planes de clase relatos sobre figuras históricas de la comunidad sorda venezolana, coordinó actividades donde estudiantes sordos y oyentes compartieran usando señas básicas, enseñó estrategias para interactuar con el mundo oyente (uso de notas escritas, tecnología y gestos naturales) e invitó a adultos sordos como modelos lingüísticos al aula. El 8,5% señaló haber implementado estas acciones solo algunas veces, mientras que el 8,5% restante indicó no haberlas empleado nunca.

Discusión

Los resultados de la dimensión Requerimientos Pedagógicos (Gráfico 1) revelan una brecha significativa en la práctica docente de la institución: mientras el 58,25% de los docentes aplica estrategias de atención interdisciplinaria y adaptaciones curriculares flexibles en consonancia con lo establecido por la Conceptualización y Política del Área de Deficiencias Auditivas (2007, 16), que define la comunicación y el lenguaje "como ejes del proceso pedagógico, el 33,50% no participa sistemáticamente en estos procesos". Esta brecha confirma el

planteamiento de Lozada (2017, 57) "sobre la necesidad de capacitación específica como condición para la enseñanza efectiva en contextos de discapacidad auditiva", y justifica la urgencia de estrategias formativas sistematizadas para el personal docente integral de la U.E.E.B.D.A.

El resultado unánime de la dimensión Requerimientos Lingüísticos (100%, Gráfico 2) constituye el hallazgo más sólido del estudio. La adopción generalizada de la LSV como lengua vehicular y la enseñanza del español escrito como segunda lengua responde al modelo bilingüe-bicultural que Sánchez (2007) postula como fundamento de la educación del sordo: un enfoque que reconoce al individuo sordo como sujeto con cultura y lengua propias, desplazando la visión rehabilitadora hacia una perspectiva de pleno desarrollo lingüístico e intelectual. Este resultado evidencia que, en el plano lingüístico, la institución ya opera en concordancia con las políticas educativas vigentes.

La dimensión Requerimientos Socioculturales (92%, Gráfico 3) refuerza la lectura anterior: la mayoría de los docentes asume el enfoque humanista-social que la Conceptualización y Política del Área (2007) prescribe al reconocer a la persona sorda como ser sociocultural con identidad propia. La involucración de las familias en el aprendizaje de la LSV y las visitas domiciliarias constituyen prácticas que extienden la intervención pedagógica más allá del aula, fortaleciendo la red de apoyo comunicacional del estudiante sordo. El 8% que implementa estos requerimientos solo ocasionalmente señala un área de mejora que las estrategias formativas propuestas deben atender.

Respecto a las estrategias formativas para docentes integrales, los resultados de las dimensiones Modelo Bilingüe (83,5%, Gráfico 4) y Modelo Bicultural (83%, Gráfico 5) confirman una implementación mayoritaria pero no generalizada. De acuerdo con Sánchez (2007, 86), la educación del sordo "debe garantizar el desarrollo del lenguaje y la inteligencia, promover el éxito académico y facilitar la integración social mediante el reconocimiento de la identidad y cultura sordas". El 16,5% y el segmento del 8,5% que no aplica consistentemente estos modelos representa un déficit formativo que impide la homogeneización de las prácticas

pedagógicas en la institución, con consecuencias directas sobre la calidad educativa que reciben los estudiantes con discapacidad auditiva.

Conclusiones

A partir del diagnóstico realizado y en correspondencia con los objetivos específicos del estudio, se formulan las siguientes conclusiones:

En cuanto a las necesidades formativas de los nuevos docentes integrales, se confirmó la existencia de déficits en la dimensión pedagógica: el 33,50% de los docentes no participa sistemáticamente en los procesos interdisciplinarios de definición del abordaje pedagógico, ni implementa adaptaciones curriculares de acceso de manera consistente. Adicionalmente, se identificaron debilidades iniciales en el dominio de la LSV en el personal de reciente incorporación, quienes debieron aprender de forma autónoma para no comprometer la integridad lingüística del proceso educativo. Asimismo, se evidenció la necesidad de involucrar más activamente a las familias en el aprendizaje de la LSV para fortalecer la comunicación en el hogar.

En relación con las estrategias formativas necesarias, los resultados permiten identificar tres dimensiones de intervención: (a) la dimensión pedagógico-interdisciplinaria, que requiere talleres de formación conjunta con psicólogos, terapeutas de lenguaje y docentes especialistas; (b) la dimensión lingüística, que demanda la elaboración de glosarios de términos técnicos en LSV, guías bilingües LSV-español y programas de actualización permanente; y (c) la dimensión sociocultural, que exige la realización de encuentros con familias, la integración de modelos lingüísticos adultos sordos en el aula y la incorporación de la historia y cultura sorda venezolana en los planes de clase.

En consecuencia, la propuesta de estrategias formativas diseñadas para la U.E.E.B.D.A. "Ofelia Delón de Llamozas" se fundamenta en el modelo bilingüe-bicultural como marco teórico unificador, y busca garantizar que cada docente integral que se incorpore a la institución cuente con las competencias pedagógicas, lingüísticas y socioculturales necesarias para ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Referencias Bibliográficas

Arias, Fidias Gerardo. 2012. *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. 6.ª ed. Caracas: Episteme.

Bogdan, Robert, y Sara Knopp Biklen. 2007. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. 5.ª ed. Boston: Pearson.

Carías, Gilberto. 2017. *Educación Especial*. México Limusa

Conceptualización y Política del Área de Deficiencias Auditivas. 2007. *Conceptualización y política del área de deficiencias auditivas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela.

De la Cruz-Pantoja, Diana Marcela, y Juan Enrique Guerrero-Samudio. 2022. *Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario*. Revista UNIMAR 40, n.º 1: 33–53. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2

García, Iris. 2020. *Estrategias de intervención dirigidas a los docentes para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Bolivariana Arenales*, Parroquia Guzmán Guillermo Municipio Miranda del Estado Falcón. [Trabajo de grado].

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2012. *Paradigma y metodología de la investigación*. 7.ª ed. (reimp.). Caracas: MAGISTERIO.

Hurtado León, Iván, y Josefina Toro Garrido. 2005. *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme.

Lozada, Lucas. 2017. *Educando y Amando*. España Morata

Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. 2013. *Transformación de la Modalidad de la Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Organización Mundial de la Salud (OMS). 2020. D*iscapacidad auditiva*. Ginebra: OMS.

Sánchez, Carlos. 2007. *Construyendo caminos en la Educación Especial*. Colombia Argot

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

BY NC SA

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2158000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Juegos Tradicionales como Estrategia Pedagógica para el Fomento de los Valores Sociales en los Estudiantes de Educación Primaria

Autoras: Carneili Talia Sosa Lovera
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: sosacarneili@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6469-6986
Elizabeth Delvalle Ramírez Díaz
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: er2237778@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2953-2715

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada**: Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Pedagogía.
Como citar este artículo: Carneili Talia Sosa Lovera y Elizabeth Delvalle Ramírez Díaz "Juegos Tradicionales como Estrategia Pedagógica para el Fomento de los Valores Sociales en los Estudiantes de Educación Primaria" (2026), (1,14)

RESUMEN

Los juegos tradicionales son una parte fundamental del patrimonio cultural, ya que han sido transmitidos de generación en generación, fortaleciendo la identidad y el sentido de comunidad. El objetivo de este estudio fue proponer los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fomento de los valores sociales en los estudiantes de 5to grado sección B de la "E.B José Félix Ribas", de Calabozo estado Guárico. La metodología del estudio se enmarcó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, modalidad Proyecto Factible. Igualmente, la muestra de esta investigación estuvo integrada por (10) estudiantes y (1) docente de la institución en estudio. Para la recopilación de información, se empleó la técnica de la encuesta, aplicando cuestionarios dirigidos a la muestra seleccionada. Los hallazgos evidencian que el docente encuestado no emplea con regularidad variedad de juegos tradicionales como herramienta continua para inculcar y reforzar la convivencia, el respeto y la cooperación dentro del aula. En atención al conocimiento sobre los valores sociales, se evidencia que, aunque existen intenciones pedagógicas orientadas a la integración, las prácticas actuales no logran transformar estos principios en experiencias dinámicas, participativas y verdaderamente atractivas para los niños. Por lo que se concluye que las estrategias utilizadas actualmente no han tenido el impacto esperado en los estudiantes, quienes manifiestan debilidades en el desarrollo de sus relaciones interpersonales y conductas asociadas a los valores sociales. En tal sentido, se propuso el rescate y aplicación de los juegos tradicionales como un puente pedagógico efectivo, a fin de que el docente se apropie de estas herramientas lúdicas y logre consolidar significativamente los valores sociales en el grupo escolar.

Descriptores: Juegos tradicionales, Estrategia pedagógica, Valores sociales, Educación primaria.

Reseña Biogràfica: Carneili Talia Sosa Lovera. Venezolana. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos. Elizabeth Delvalle Ramírez Díaz. Venezolana. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Traditional Games as a Pedagogical Strategy for Promoting Social Values in Primary School Students

Authors: Carneili Talia Sosa Lovera
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: sosacarneili@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6469-6986
Elizabeth Delvalle Ramírez Díaz
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: er2237778@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2953-2715

Main Research Area: State, Society, and Development**. Associated Area:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Pedagogy.
How to cite this article: Carneili Talia Sosa Lovera and Elizabeth Delvalle Ramírez Díaz "Traditional Games as a Pedagogical Strategy for Promoting Social Values in Primary School Students" (2026), (1,14)

ABSTRACT

Traditional games are a fundamental part of cultural heritage, as they have been passed down from generation to generation, strengthening identity and a sense of community. The objective of this study was to propose traditional games as a pedagogical strategy for fostering social values in 5th-grade students in section B of the "José Félix Ribas" Elementary School in Calabozo, Guárico State. The study methodology was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach and a feasible project modality. The sample for this research consisted of ten (10) students and one (1) teacher from the institution under study. Data was collected using a survey technique, applying questionnaires to the selected sample. The findings indicate that the surveyed teacher does not regularly use a variety of traditional games as a continuous tool to instill and reinforce coexistence, respect, and cooperation within the classroom. Regarding knowledge of social values, it is evident that, although there are pedagogical intentions aimed at integration, current practices fail to transform these principles into dynamic, participatory, and truly engaging experiences for the children. Therefore, it is concluded that the strategies currently used have not had the expected impact on students, who demonstrate weaknesses in the development of their interpersonal relationships and behaviors associated with social values. In this regard, the revival and application of traditional games was proposed as an effective pedagogical bridge, so that teachers can adopt these playful tools and significantly consolidate social values within the student group.

Descriptors: Traditional games, Pedagogical strategy, Social values, Primary education.

Biographical Sketch: Carneili Talia Sosa Lovera. Venezuelan. Currently in her final year of a Bachelor's Degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University. Elisabeth Delvalle Ramírez Díaz. Venezuelan. Currently in her final year of a Bachelor's Degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University.

Introduccción

La UNESCO (2021, 8) afirma que "los juegos tradicionales no son solo formas de entretenimiento, sino expresiones culturales que transmiten valores fundamentales de solidaridad, inclusión y respeto mutuo, esenciales para la cohesión social". Esta declaración abre una reflexión necesaria sobre el papel que dichas prácticas lúdicas pueden desempeñar en la formación integral de los niños dentro del sistema educativo contemporáneo.

En efecto, los juegos tradicionales, aquellos transmitidos de generación en generación de forma oral y vivencial; han funcionado durante décadas como un puente entre la cultura, la pedagogía y la formación de valores. Su naturaleza no requiere tecnologías costosas; por el contrario, se sustenta en la interacción cara a cara, el uso del cuerpo y el acuerdo mutuo entre los participantes, cualidades que los convierten en instrumentos excepcionales para el desarrollo de la convivencia escolar.

En el contexto educativo venezolano, esta premisa ha tenido reconocimiento histórico. Durante décadas, la escuela primaria integró las manifestaciones folclóricas y lúdicas como eje transversal para el desarrollo de la identidad y la ciudadanía. Las rondas, los juegos de persecución, el trompo, las metras y la perinola no eran elementos aislados, sino recursos para cohesionar los grupos y cultivar la fraternidad. Al respecto, Salazar (2015, 64) sostiene que "el juego tradicional en el escenario escolar venezolano ha sido el vehículo histórico por excelencia para transmitir de manera espontánea el sentido de comunidad, la solidaridad criolla y el respeto a la palabra empeñada". De esta afirmación se desprende que el acervo lúdico nacional no solo resguarda la memoria histórica regional, sino que ha servido históricamente como estrategia activa para trabajar la dimensión social del aprendizaje escolar.

Sin embargo, en la actualidad, la educación primaria enfrenta una amenaza derivada de la transformación de los estilos de vida infantiles, en los que el individualismo tecnológico ha ganado terreno sobre la interacción comunitaria. Las instituciones educativas venezolanas muestran un escenario de progresivo abandono de las prácticas lúdicas ancestrales, lo que ha generado un vacío pedagógico con impacto directo en el clima del aula. Lamentablemente, el panorama actual en las instituciones nacionales refleja

un alarmante retroceso de estas prácticas, afectando de forma directa la formación de valores en el estudiantado.

Esta realidad se evidencia de manera concreta en la Escuela Básica "José Félix Ribas", ubicada en Calabozo, estado Guárico, donde es común observar interacciones mediadas por la intolerancia y el egocentrismo. Durante las actividades grupales dentro del aula, los estudiantes muestran resistencia a trabajar con quienes no forman parte de su círculo íntimo, evidenciando fracturas en el valor de la solidaridad. Esta situación no solo afecta el entorno escolar, sino que también limita la formación de ciudadanos capaces de relacionarse de forma armónica con su comunidad.

En consecuencia, se hace indispensable proponer una alternativa pedagógica que devuelva el juego tradicional al centro del escenario educativo, entendiéndolo como el vehículo idóneo y culturalmente pertinente para que los estudiantes de primaria interioricen y practiquen los valores sociales de forma consciente, alegre y significativa. Desde este planteamiento se formuló el objetivo general de la investigación: proponer los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fomento de los valores sociales en los estudiantes de 5.º grado, sección "B", de la E.B. "José Félix Ribas" de Calabozo, estado Guárico. Los objetivos específicos se orientaron a: (a) diagnosticar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre los juegos tradicionales, y (b) identificar las estrategias pedagógicas que utiliza la docente para el fortalecimiento de dichos valores..

Metodología

Este trabajo se enmarcó en el paradigma positivista. Según Padrón (1998, 88), el enfoque positivista es: “Aquel en el cual los sucesos del mundo tanto materiales como humanos, por mas disimiles e inconexos que parezcan, obedecen a ciertos patrones cuya regularidad puede ser establecida gracias a la observación de sus repeticiones”. En este orden de ideas, este trabajo se ubicó en la modalidad de Proyecto factible”, apoyado en una investigacón de campo. Balestrini (2002, 9) define el proyecto factible como aquellas investigaciones que proponen la formulación de modelos, sistemas o estructuras que dan

soluciones viables a una realidad o problemática practica planteada, la cual ha sido sometida previamente a un estudio de necesidades.

En este mismo orden de ideas, la población objeto de estudio de la presente investigación estuvo conformado por (1) docente y (10) estudiantes. De este modo la técnica de recolección de datos incluyeron una encuesta, y el intrumento utilizado fue un cuestionario dicotómico que ofrecía (2) opciones de respuesta (SI y NO) dirigido a la docente del aula y los estudiantes con (8) elementos. Las técnicas de análisis de datos incluyeron la estadística descriptiva.

Por otro lado, la validez alude al grado en que un instrumento mide de forma real la variable que el investigador pretende evaluar. Chávez (2001, 65) la define sintéticamente como "la eficacia con que un instrumento mide lo que se pretende". Para este estudio, la validez de ambos cuestionarios se determinará a través del método de Juicio de Expertos. Este procedimiento tiene como finalidad verificar la coherencia, pertinencia, claridad y correspondencia técnica entre las variables, los indicadores y la redacción de los ítems de los dos cuestionarios.

Para ello, se seleccionaron dos (02) profesores especialistas adscritos al Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG), quienes revisaron los borradores iniciales de los instrumentos y aportaron las correcciones necesarias para su posterior validez y aplicación definitiva. Igualmente, la confiabilidad representa la consistencia, estabilidad y reproducibilidad de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento en repetidas ocasiones. Hernández, Fernández y Baptista (2003) recuerdan que el resultado de cualquier aplicación en una muestra siempre está acompañado de un margen de error (p. 348). Dado que los dos cuestionarios diseñados utilizaron una escala dicotómica (SÍ / NO), la confiabilidad se calculó matemáticamente mediante el Coeficiente Kuder-Richardson, específicamente la fórmula de KR_20. expresada como:

$$Kr20 = \frac{K}{K-1}\left[\frac{\sum p*q}{S2t}\right]$$

En donde: R = Coeficiente de confiabilidad.

N = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt = Varianza total de la prueba.

∑ pq = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

Para determinar de forma práctica este índice, se realizó una prueba piloto a un grupo con características similares a la muestra del estudio, pero que no formó parte de ella. Tras procesar las respuestas en la fórmula matemática, el cuestionario dirigido a los estudiantes arrojó un coeficiente de 0,87, mientras que el instrumento aplicado al docente obtuvo un índice de 0,89. Para la interpretación de estos valores, se utilizó la escala general de confiabilidad propuesta por Ruiz Bolívar (2002), la cual establece cono confiabilidad alta este resultado.

Ahora bien, ya una vez que fueron recolectados los datos de los 10 alumnos y el docente, se procedió a organizar la información mediante estadística descriptiva, según Hurtado (2014, 489), señala que esta técnica "consiste en el reconocimiento de codificación, interpretación y análisis de los elementos". El uso de la Frecuencia Porcentual permitió procesar las respuestas de ambos grupos:

Para esto, se usó la fórmula de la Frecuencia Porcentual:

$$F = \frac{Fob}{N} x\ 100$$

Dónde:

F = Frecuencia porcentual.

Fob = Frecuencias observadas.

N = Población.

Resultados

A continuación, se presentan los siguientes resultados correspondientes a cada variable analizada durante la aplicación del instrumento:

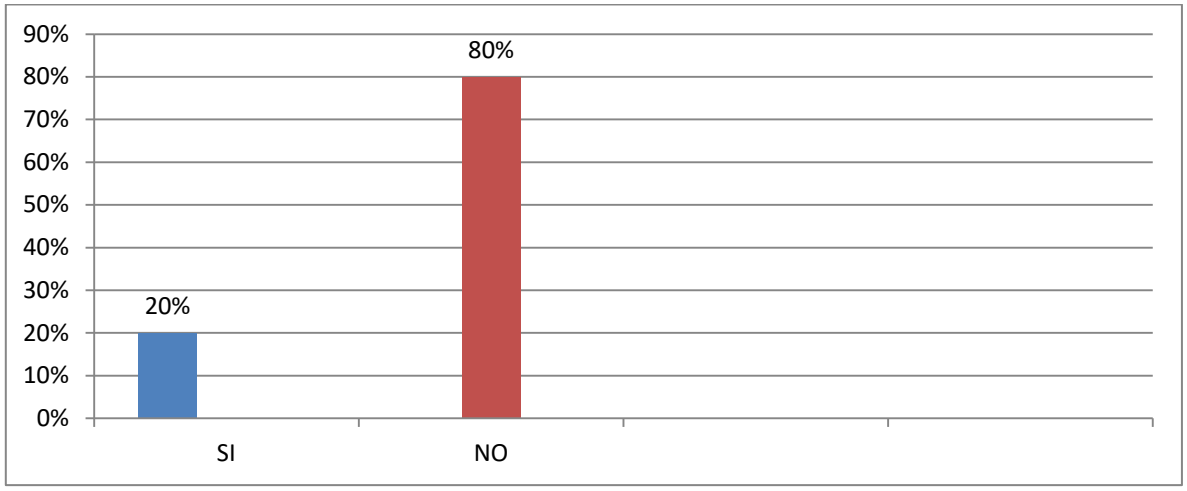


Gráfico 1: Distribución de Frecuencias y Porcentajes. Variable: Conocimiento Sobre Juegos Tradicionales. Dimensión: Cognitiva.
Fuente: Ramírez y Sosa (2026).

En lo que respecta a la variable conocimiento sobre juegos tradicionales, se evidenció una marcada tendencia descriptiva donde el porcentaje mayoritario, correspondiente al 80% de los sujetos de estudio, manifestó un absoluto desconocimiento en torno a la definición, origen e historia de los juegos tradicionales, así como una falta de reconocimiento de sus términos asociados, tales como la palabra “guaral" y su valor como símbolo de identidad nacional.

En contraposición, el sector menor, representado apenas por el 20% de la muestra, afirmó poseer conocimientos y familiaridad con estas prácticas lúdicas y sus elementos socioculturales. Estos indicadores cuantitativos revelan una brecha alarmante en la transmisión generacional de las costumbres locales, reflejando que la mayor parte de la población estudiada se encuentra apartada de los saberes tradicionales que configuran su patrimonio histórico.

A juicio del autor García (2005) estos hallazgos encuentran una explicación fundamentada en los conceptos de globalización e hibridación cultural. El autor sostiene que “las identidades locales se transforman ante el impacto de los consumos culturales

masivos" lo que explica por qué un predominante 80% de la muestra presenta desconocimiento de sus raíces lúdicas, frente a un reducido 20% que aún las conserva.

Bajo este enfoque, el desapego detectado no debe interpretarse como una ausencia total de cultura, sino como un fenómeno de desplazamiento donde la resistencia tradicional lucha contra referentes locales y vocabularios autóctonos que son paulatinamente suplantados por industrias culturales globales, relegando los juegos tradicionales a un plano marginal frente a las lúdicas hiperconectadas de la actualidad.

A partir de los resultados expuestos, los investigadores concluyeron que el alto índice de desconocimiento (80%) frente al minoritario conocimiento (20%) no debe asumirse de forma simplista como una cifra aislada, sino que un indicador crítico del estado actual de la memoria colectiva en el grupo estudiado. En está marcada disparidad refleja cómo los procesos de modernización y el cambio en los hábitos de entretenimiento han debilitado los canales naturales de transmisión oral.

Por lo tanto, se argumenta que el fenómeno detectado no representa una extinción definitiva de la identidad local, sino un estado de vulnerabilidad cultural latente, donde la falta de resignificación de las prácticas tradicionales favorece el olvido progresivo de los referentes históricos que nos definen como sociedad.

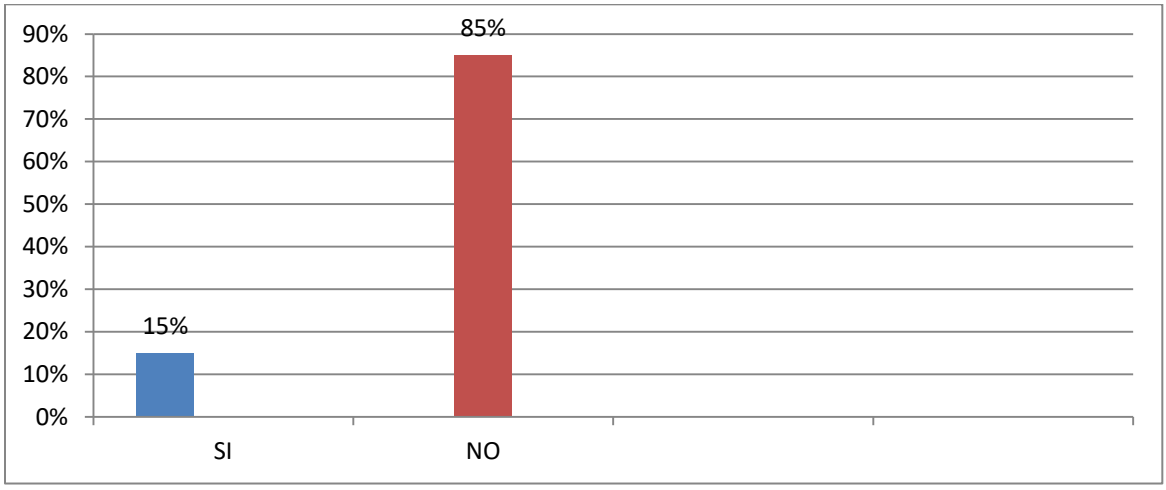


Gráfico 2: Distribución de Frecuencias y Porcentajes. Variable: Conocimiento sobre juegos tradicionales. Dimensión: Procedimental.
Fuente: Ramírez, Sosa (2026).

Análisis: En relación a la variable conocimiento sobre juegos tradicionales la cual está presente en el gráfico 2 indica que el 85% de los estudiantes negó haber fabricado juguetes usando madera o materiales naturales además desconocen las reglas necesarias para participar en una carrera de sacos de igual modo carecen de la destreza necesaria para hacer bailar un trompo en el mismo orden de ideas consideran que en su escuela no se practican los juegos tradicionales con sus compañeros con frecuencia por otra parte el 15% afirmó haber fabricado juguetes usando madera o materiales naturales también desconocen las reglas para participar en una carrera de sacos igualmente afirmaron tener la destreza necesaria para hacer bailar un trompo y consideran que en su escuela se practican los juegos tradicionales con sus compañeros con frecuencia.

Bajo esta óptica de García (2005) “el consumo sirve para pensar” (p.54). La alta cifra de negación 85% indicó que los estudiantes han reconfigurado su memoria colectiva a través de nuevos hábitos de consumo cultural al no practicarse estos juegos con frecuencia en la escuela, estos dejan de ser vehículos de identidad para convertirse en restos culturales. Por otro lado, el 15% positivo actuó como núcleo de resistencia cultural que, sin embargo, se encuentra fragmentado frente a la hegemonía de otras formas de socialización moderna.

Desde la perspectiva de los investigadores, los resultados revelaron una crisis de identidad lúdica que trasciende el desconocimiento técnico de una actividad. El hecho de que una abrumadora mayoría, representada por el 85% de los sujetos de estudio manifestó no haber tenido contacto con la fabricación de juguetes ni con la práctica de los juegos autóctonos, evidencióió una ruptura generacional en la transmisión de saberes. Esta cifra contrasta drásticamente con el reducido 15% que aún conserva este vínculo, lo que demuestra una pérdida sistemática de la creatividad manual y de la capacidad de aprovechamiento de los recursos naturales del entorno.

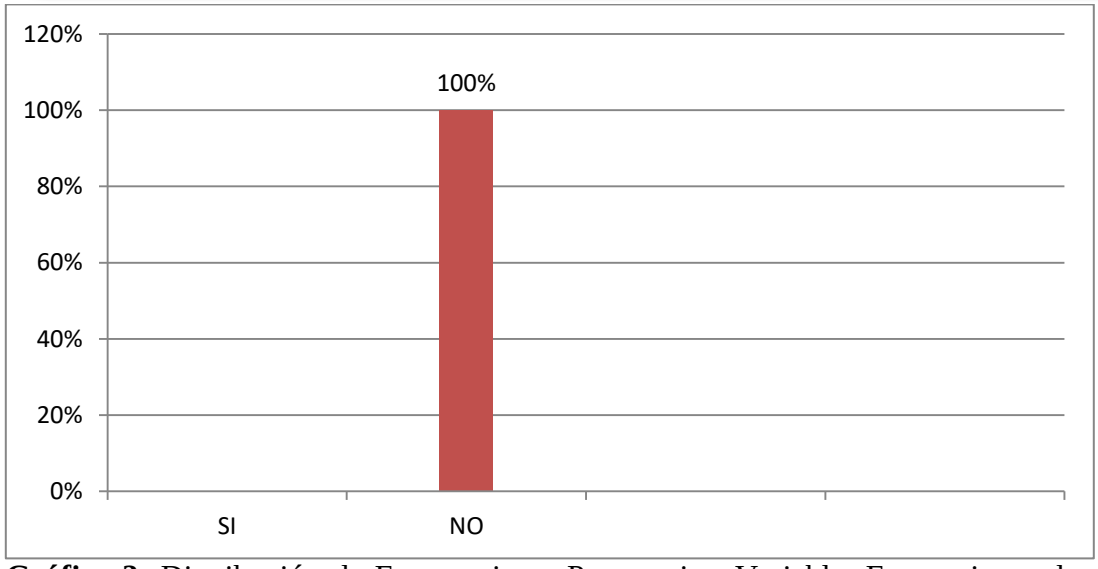


Gráfico 3: Distribución de Frecuencias y Porcentajes. Variable: Estrategias pedagógicas. Dimensión: Didáctica.
Fuente: Ramírez, Sosa (2026).

Análisis: Con respecto a la variable estrategias pedagógicas representada en el gráfico 3, se pudo evidenciar que el 100% no incluye los juegos tradicionales para el fomento de valores sociales en su planificación (P.A) hay que tener en cuenta que no utiliza juguetes tradicionales físicos como recursos de apoyo en sus clases es preciso subrayar que tampoco establece un tiempo fijo semanal para actividades lúdicas autóctonas que fomenten los valores sociales como es evidente no realiza evaluaciones donde los niños demuestren sus saberes folclóricos por otro lado atendiendo a los resultados de la variable, se observa un porcentaje nulo (0%) en las respuestas positivas.

En este sentido, Díaz (2010, 45) enfatiza que "para lograr un aprendizaje significativo la enseñanza debe ser situada", es decir, debe partir de prácticas auténticas y contextos culturales pertinentes. Cuando el docente omite el bagaje folclórico en sus evaluaciones y recursos, se está desaprovechando el entorno real del estudiante, generando un aprendizaje fragmentado que no fortalece el sentido de pertenencia.

Así mismo, los investigadores sostienen que la ausencia de este 100% y el 0% de ejecución justifica de manera contundente la implementación de la propuesta pedagógica aquí presentada. No se trata simplemente de una falta de interés, sino de una carencia

absoluta de estrategias que permitan recalcar el "saber hacer" popular. Por lo tanto, es imperativo revertir estás cifras para evitar que la identidad cultural del estudiante desaparezca bajo un modelo educativo que ha dejado de lado sus raíces folclóricas.

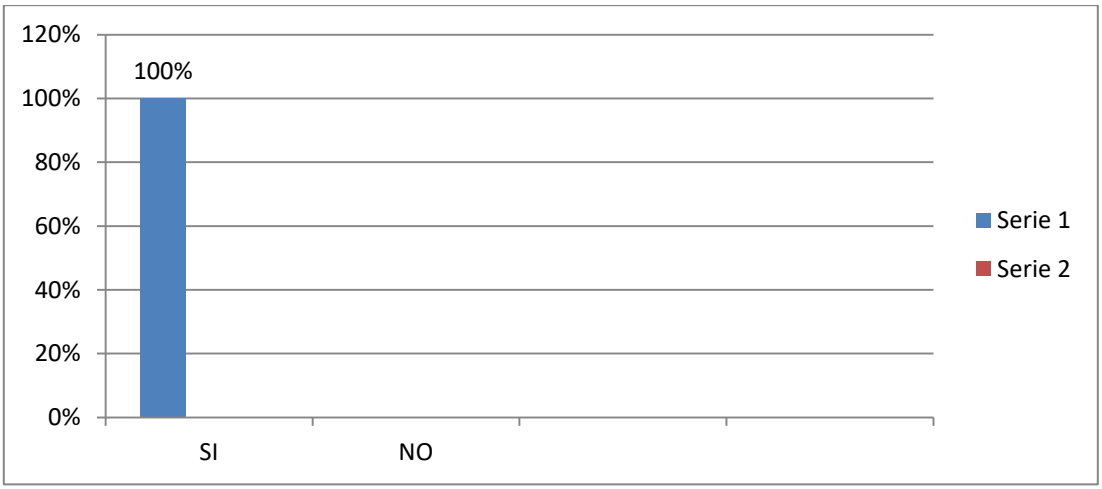


Grafico 4: Distribución de Frecuencias y Porcentajes. Variable: Estrategias pedagógicas. Dimensión: Motivacional.
Fuente: Ramírez y Sosa (2026).

Análisis: Atendiendo a la variable estrategias pedagógicas presente en el gráfico 4 se pudo observar que el 100% declaró notar un mayor interés en los niños cuando el contenido se enseña jugando además sostiene que el clima escolar mejora al realizar juegos grupales tradicionales, de igual forma, se observó una participación más activa de los alumnos durante los juegos, de igual manera se considera que estas estrategias fortalecen el sentido de pertenencia, sin embargo, existe una unanimidad absoluta en las respuestas con un 0% de negación.

Desde la perspectiva de Díaz (2010, 56) sostiene que, "para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que la actividad pedagógica sea motivadora y auténtica". En este sentido, el 100% de efectividad observada en el interés y la participación de los niños confirma que el juego, como estrategia permite "vincular el conocimiento con la vida real", rompiendo con la enseñanza descontextualizada que el autor critica.

Así mismo, enfatiza que el docente debe ser un mediador que facilite ambientes de aprendizaje colaborativos. El hecho de que el 0% de los consultados negara mejoras en el clima escolar demuestra que, bajo la óptica del autor las estrategias lúdicas tradicionales

cumplen con la función de crear una “Comunidad de aprendizaje" donde el respeto y la pertinencia se construyen a través de la interacción grupal.

Al analizar los hallazgos obtenidos, los investigadores determinaron que la efectividad de las estrategias lúdicas tradicionales no es una percepción aislada, sino una realidad pedagógica absoluta, tal como lo demuestra el 100% de los resultados favorables. En este orden de ideas se estima que el 0% de rechazo o negatividad refleja que el juego tradicional logra romper las barreras de la enseñanza monótona convirtiendo el aula en un espacio de participación genuina.

Discusión

Los hallazgos del Gráfico 1 encuentran fundamentación teórica en los postulados de García Canclini (2005) sobre globalización e hibridación cultural. El autor sostiene que las identidades locales se transforman ante el impacto de los consumos culturales masivos, lo que explica por qué el 80 % de la muestra presenta desconocimiento de sus raíces lúdicas frente a un reducido 20 % que aún las conserva. Bajo este enfoque, el desapego detectado no representa una ausencia total de cultura, sino un fenómeno de desplazamiento progresivo en el que las industrias culturales globales marginan los referentes locales y los vocabularios autóctonos. El desconocimiento evidenciado no debe, por tanto, interpretarse como una extinción definitiva de la identidad local, sino como un estado de vulnerabilidad cultural latente que demanda intervención pedagógica.

En cuanto a la dimensión procedimental, el 85 % de negación registrado en el Gráfico 2 confirma, desde la perspectiva de García Canclini (2005), que los estudiantes han reconfigurado su memoria colectiva a través de nuevos hábitos de consumo cultural. Al no practicarse estos juegos con frecuencia en la escuela, estos dejan de ser vehículos de identidad para convertirse en restos culturales. El reducido 15 % que mantiene el vínculo actúa como núcleo de resistencia cultural aún fragmentado frente a la hegemonía de otras formas de socialización moderna, lo que refuerza la urgencia de una intervención sistemática y deliberada.

Los resultados del Gráfico 3 se articulan directamente con los planteamientos de Díaz-Barriga Arceo (2010), quien enfatiza que, para lograr un aprendizaje significativo, la enseñanza debe ser situada, es decir, debe partir de prácticas auténticas y contextos culturales pertinentes. La omisión del bagaje folclórico en las estrategias didácticas y en los instrumentos de evaluación desaprovecha el entorno real del estudiante, generando un aprendizaje fragmentado que no fortalece el sentido de pertenencia. La ausencia absoluta de estrategias (100 %) justifica de manera contundente la pertinencia y necesidad de la propuesta pedagógica presentada en este estudio.

Finalmente, los datos del Gráfico 4 corroboran también los planteamientos de Díaz-Barriga Arceo (2010), para quien una actividad pedagógica motivadora y auténtica es la condición fundamental para alcanzar el aprendizaje significativo. El 100 % de efectividad en los indicadores de interés y participación confirma que el juego tradicional, en tanto estrategia, logra vincular el conocimiento con la vida real y rompe con la enseñanza descontextualizada. El 0 % de rechazo ante la mejora del clima escolar demuestra que las estrategias lúdicas tradicionales cumplen la función de construir comunidades de aprendizaje donde el respeto, la tolerancia y el sentido de pertenencia se construyen a través de la interacción grupal genuina.

Conclusiones

En virtud de los objetivos planteados y tras el análisis exhaustivo de los hallazgos obtenidos en la E.B ¨José Feliz Ribas¨, se presentan las siguientes conclusiones generales:

En primer lugar, respecto al diagnóstico del conocimiento de los estudiantes, se determinó que existe una brecha generacional que amenaza la permanencia de los juegos tradicionales en la memoria colectiva. Si bien los educandos logran identificar visualmente objetos como el trompo, la perinola o el garrufio, su ejecución practica es escasa. Por consiguiente, se concluye que, sin una intervención pedagógica dirigida, estos elementos de identidad cultural corren el riesgo de ser desplazados por tecnologías digitales que no fomentan de igual manera la interacción social.

En segundo lugar, en cuanto a la práctica docente, se evidenció que las estrategias actuales para el fomento de valores sociales tienden a ser estáticas y centradas en el discurso teórico. Asimismo, se observó que el docente reconoce la importancia de los valores, pero carece de un banco de herramientas dinámicas que le permitan evaluarlos en la acción. En efecto la desconexión entre la teoría de los valores y la práctica cotidiana genera que el aprendizaje sea superficial y no impacte en la conducta real del estudiante.

En tercer lugar, sobre la propuesta de estrategias lúdicas, los resultados son contundentes: El juego tradicional es el vehículo pedagógico por excelencia para la transformación del aula. El estudio arroja un 100% de efectividad en el incremento de la participación y un 0% de rechazo, lo que demuestra que la lúdica no es un distractor, sino un potenciador del aprendizaje. En definitiva, se establece que, al jugar, el niño internaliza el respeto por las reglas, la tolerancia a la frustración y la solidaridad de manera natural y significativa.

Referencias

Balestrini Acuña, Miriam. Cómo se elabora el proyecto de investigación. Caracas: BL Consultores Asociados, 2002.

Chávez Alizo, Nilda. Introducción a la investigación educativa. Maracaibo: ARS Gráfica, 2001.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.

García Canclini, Néstor. Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. Metodología de la investigación. 3.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2003.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación. 8.ª ed. Caracas: Ediciones Quirón, 2014.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Juegos y deportes tradicionales: Valoración y práctica en el siglo XXI. París: UNESCO, 2021.

Padrón Guillén, José. "La estructura de los procesos de investigación." Revista Educación y Ciencias Humanas 9, n.º 17 (1998): 33–47.

Ruiz Bolívar, Carlos. Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto: CIDEG, 2002.

Salazar, Julio (2015). Los Juegos Tradicionales. España Morata

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

CC BY NC SA

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Pedagógicas Orientadas a la Participación Protagónica de Padres y Representantes para el Fortalecimiento del Rendimiento Estudiantil

Autores: Licenciada Karina Yerimar Márquez Pérez
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: marquezyerimar00@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9583-3040
Bachiller Alexandra Daniela Molina Benítez
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: danielamolinabenitez13@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2942-3138

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada**: Formación Integral para el desarrollo educativo. **Eje Temático**: Didáctica e Investigación.
Como citar este artículo: Karina Yerimar Márquez Pérez y Alexandra Daniela Molina Benítez "Estrategias Pedagógicas Orientadas a la Participación Protagónica de Padres y Representantes para el Fortalecimiento del Rendimiento Estudiantil" (2026), (1,18)

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general proponer estrategias pedagógicas orientadas a la participación protagónica de los padres y representantes, para el fortalecimiento del rendimiento académico en estudiantes de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", en Calabozo, Estado Guárico. Teóricamente, se fundamentó en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987) y directrices del MPPE. Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo proyecto factible apoyado en diseño de campo descriptivo, asociado a la línea Educación para el Desarrollo de la Comunidad. La población censal integró dieciséis (16) adultos (un docente y quince representantes), incorporando el rendimiento de nueve (09) alumnos mediante análisis documental. Para recolectar los datos se aplicó la encuesta con dos cuestionarios dicotómicos (19 ítems para el docente y 12 para representantes). La validez se determinó por juicio de tres expertos y la confiabilidad mediante el coeficiente Kuder-Richardson (KR20). Los datos se procesaron con estadística descriptiva de frecuencias absolutas y porcentuales. Los resultados del diagnóstico evidenciaron barreras temporales en las familias, ausencia de herramientas tecnológicas innovadoras en los docentes y un consecuente rezago cognitivo en lectoescritura y cálculo en los estudiantes. Estos nudos críticos justificaron el diseño de la propuesta pedagógica orientada a consolidar un modelo operativo viable que dinamice la integración familiar y la excelencia formativa en el hecho educativo.

Descriptores*:* Estrategias pedagógicas, Participación protagónica, Rendimiento estudiantil, Educación primaria.

Referencias Biográficas*:* *Karina Yerimar Márquez Pérez*, venezolana, Licenciada en Contaduría Pública egresada de la Universidad Panamericana de Puerto "UNIPAP". *Alexandra Daniela Molina Benítez*, venezolana, Bachiller en Ciencias egresada del "Complejo Educativo Alejandro Humboldt".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Pedagogical Strategies Focused on The Active Participation of Parents and Guardians to Strengthen Student Performance

Authors: Karina Yerimar Márquez Pérez (Licentiate)
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: marquezyerimar00@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-9583-3040
Alexandra Daniela Molina Benítez (High School Graduate)
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: danielamolinabenitez13@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0003-2942-3138

How to cite this article: Karina Yerimar Márquez Pérez and Alexandra Daniela Molina Benítez "Pedagogical Strategies Oriented to the Protagonist Participation of Parents and Representatives for the Strengthening of Student Performance" (2026), (1,18)

Core Research Line: State, Society, and Development. **Associated Line:** Comprehensive Education for Educational Development. **Thematic Area:** Didactics and Research.

ABSTRACT

The general objective of this research was to propose pedagogical strategies focused on the active participation of parents and guardians to strengthen the academic performance of third-grade students at the "Carlos Segundo Madera" Elementary School in Calabozo, Guárico State. Theoretically, it was based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1987) and guidelines from the Ministry of Popular Power for Education (MPPE). Methodologically, it was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach, and was a feasible project supported by a descriptive field design, associated with the Education for Community Development line of research. The census population consisted of sixteen (16) adults (one teacher and fifteen parents/guardians), incorporating the performance of nine (9) students through document analysis. Data was collected using a survey with two dichotomous questionnaires (19 items for the teacher and 12 for parents/guardians). Validity was determined by the judgment of three experts, and reliability was established using the Kuder-Richardson (KR20) coefficient. The data were processed using descriptive statistics of absolute and percentage frequencies. The diagnostic results revealed time constraints for families, a lack of innovative technological tools for teachers, and a consequent cognitive lag in reading, writing, and math skills among students. These critical issues justified the design of the pedagogical proposal aimed at consolidating a viable operational model that fosters family integration and educational excellence.

Descriptors: Pedagogical strategies, Active participation, Student performance, Primary education.

Biographical Information: Karina Yerimar Márquez Pérez, Venezuelan, holds a degree in Public Accounting from the Universidad Panamericana de Puerto (UNIPAP). Alexandra Daniela Molina Benítez, Venezuelan, holds a high school diploma in Science from the Complejo Educativo Alejandro Humboldt.

Introducción

La participación es hoy un tema de gran interés para las organizaciones de una comunidad Educativa, donde las instituciones públicas o privada, son el medio de formación para el logro de conocimientos de los ciudadanos de una nación. Por lo tanto, se considera que la escuela y la comunidad sean articuladas con el fin, de general progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello, que la Educación está haciendo esfuerzos por generar un avance en la calidad educativa, ya que esta les permite a los alumnos trasformar una actitud positiva a los cambios y trasformaciones que surge en una sociedad.

Es por ello, Sánchez (2002, 43) considera que "la integración de los padres en los ambientes de clases es una base de respaldo para que el estudiante obtenga mejor progreso en el rendimiento estudiantil, por lo que se considera que la participación de los representantes en la educación de los hijos es muy importante". Esta premisa resalta la necesidad de consolidar un binomio armónico entre el hogar y el aula, donde el acompañamiento familiar actúe como un elemento catalizador del éxito académico del educando.

Esto implica que la presencia de los padres ejerce una influencia positiva en la mejora de los resultados escolares. De igual forma, en Venezuela sucede en las escuelas con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) que necesita de la familia y comunidad para su planificación y ejecución. Por lo tanto, es considerado, a los padres que faciliten ese contacto tan vital con el docente, surgiendo las iniciativas para proponer alternativas de solución a los problemas de estudio con el estudiante. Es allí donde entra el maestro como facilitador en la comunicación, programando un ambiente de confianza con el representante.

Por lo que se convierte en una fortaleza de cohesión social, creando un ambiente de apoyo y colaboración entre todos los miembros de la comunidad. Dentro de este marco, el rendimiento estudiantil en las instituciones educativas también es producto de una variedad de factores emocionales, cognitivos y sociales que interactúan entre sí durante el proceso de aprendizaje. Sobre la base de estos planteamientos, Márquez (2013, 65)

sostiene que los niños aprenden a partir de sus propias experiencias, su motivación y el nivel de empatía con el docente. El autor señala que "la preocupación del estudiante, la percepción y evaluación y la confianza en el docente son factores que afectan el aprendizaje en el salón de clase".

Por consiguiente, es factible que las calificaciones cuantitativas no siempre reflejen con fidelidad el conocimiento real del estudiante ni el impacto de estos elementos en sus asignaciones escolares. En este sentido, es necesario que el estudiante tenga un estudio eficaz donde implique los diversos cambios cognitivos, biológicos, sociales y sobre todo emocionales, demostrando desinterés en las actividades educativas, pues constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad en cualquier nivel académico. Principio que se halla tipificado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 77), la cual reconoce en su Artículo 102 que "la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria".

Por otra parte, la Escuela Rural "Carlos Segundo Madera", ubicada en la comunidad de Soroco en Calabozo, Estado Guárico, no escapa de la realidad descrita. Mediante una observación directa no participante realizada por las investigadoras en el aula de tercer grado durante el lapso de una semana, así como en diversas actividades institucionales, se pudo detectar que la mayoría de los padres y representantes muestran un marcado desinterés por el rendimiento académico de sus representados. Esta situación se evidencia de forma concreta durante las jornadas de entrega de boletas, caracterizadas por una inasistencia mayoritaria; asimismo, se refleja en el constante incumplimiento de los deberes escolares asignados para el hogar, detectándose que los estudiantes retornan al aula con las actividades pendientes y sin el debido acompañamiento familiar.

Además, los padres de familia se dirigen a la institución solo cuando llegan ayuda de alimento o diferentes beneficios humanitarios de diferente índole religioso o empresas locales. En conversación con tres (03) representantes, ellos comentaron que no cuentan con los recursos económicos pertinentes, además, trabajan una extensa

jornada diaria, lo cual les impide acudir a las actividades escolares que establece dicha institución.

No obstante, la falta de integración de los padres y representante en el proceso de estudio de sus hijos, han ocasionado que los estudiantes se sientan solos, desmotivados y despreocupados de sus actividades provocando desinterés por el conocimiento, teniendo como resultado el bajo rendimiento académico. Los padres acuden para dejar a sus hijos en la escuela y son pocos los que se acercan para puntualizar situaciones que suceden en el aula.

De esta problemática presentada surge el siguiente *objetivo general*: Proponer estrategias pedagógicas orientadas a la participación protagónica de padres y representantes para el fortalecimiento del rendimiento estudiantil en estudiantes de 3er grado en la Escuela Básica Rural "Carlos Segundo Madera", en Calabozo, Estado Guárico.

La necesidad imperante de consolidar de manera efectiva el vínculo entre la institución escolar, el núcleo familiar y el entorno comunitario constituye el motor fundamental del presente estudio, el cual concibe la educación como un proceso social compartido y corresponsable. En la Educación Primaria —y específicamente en el tercer grado— la acción participativa de los padres y representantes no representa un factor aislado o secundario, sino un pilar estratégico indispensable para asegurar tanto el desarrollo integral del educando como la sostenibilidad de su rendimiento académico. Por consiguiente, esta investigación se justifica plenamente por su viabilidad para generar transformaciones significativas desde diversas dimensiones institucionales y socioeducativas.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio aborda la esencia misma del hecho educativo. La literatura científica evidencia con regularidad que el acompañamiento familiar incide de forma directa en el desempeño escolar, incrementando los niveles de motivación y generando actitudes favorables hacia los procesos de aprendizaje; por tal razón, esta investigación no se limita a un diagnóstico plano del fenómeno, sino que asume el reto de diseñar un conjunto de estrategias pedagógicas capaces de transformar

la actuación de los representantes, transitando de una recepción pasiva de información hacia una gestión protagónica y corresponsable.

Bajo esta línea de pensamiento, la justificación formativa cobra fuerza al entender que, mediante la orientación oportuna a los padres para guiar el estudio en el hogar —estableciendo hábitos de lectura, organizando el tiempo de estudio y supervisando las asignaciones— se construye un continuo pedagógico que expande la acción del aula hacia el contexto residencial. Para el estudiante de tercer grado, quien se encuentra en una etapa crucial para la consolidación de la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático, esta sinergia se convierte en el factor determinante para prevenir el rezago escolar, aportando al mismo tiempo herramientas prácticas que el docente puede incorporar en su planificación para orientar a las familias. Esta investigación se enfoca en la línea de investigación Desarrollo Comunitario.

Metodología

El marco metodológico de una investigación constituye la instancia donde se operacionalizan los aspectos procedimentales, técnicos y administrativos indispensables para dar respuesta fidedigna a los objetivos planteados. En este apartado se delimita el camino sistemático seguido por las investigadoras para abordar la realidad del objeto de estudio.

En este sentido, la presente investigación se fundamentó conceptualmente en la noción de paradigma de investigación cuantitativa. Esto tiene como finalidad diagnosticar y medir con precisión las barreras existentes y las estrategias docentes, describiendo de manera fidedigna el grado de participación de los padres y representantes en el hecho educativo.

Con el propósito de establecer el procedimiento idóneo para el desarrollo de este estudio, resulta indispensable precisar el tipo y el nivel de la investigación que guían el accionar de las autoras. De acuerdo con este planteamiento, la investigación se ubicó bajo el nivel descriptivo, que según (Arias, 2012a, 24), “consiste en la

caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento".

Asimismo, el tipo de investigación fue de campo ya que consistió en la recolección de los datos necesarios en la realidad empírica para diagnosticar el problema en cuestión y determinar cómo la propuesta diseñada puede ayudar a solucionarlo o, en su defecto, minimizar su gravedad. De allí que esta investigación se enfocó con rigurosidad en diseñar una propuesta pedagógica basada en la participación protagónica de los padres y representantes, orientada al fortalecimiento del rendimiento académico en los estudiantes de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", en la ciudad de Calabozo, Estado Guárico.

De este modo, el diseño de la investigación constituyó la estrategia general que adoptaron las investigadoras para responder al problema planteado y orientar la recolección de los datos empíricos. En atención a los objetivos definidos en este estudio, la estructura procedimental se fundamentó en un diseño no experimental, apoyado simultáneamente en una investigación de campo.

Por otra parte, para efectos de la presente investigación, la población estuvo estructurada por dos estratos definidos en atención a los objetivos del diagnóstico: el personal docente y los padres y representantes de los alumnos de tercer (3er) grado de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", ubicada en la ciudad de Calabozo, Estado Guárico. Cabe destacar que el estrato estudiantil (compuesto por 9 estudiantes) se considera exclusivamente para el análisis documental de su rendimiento académico, siendo los adultos (padres y maestros) los sujetos informantes directos. Por consiguiente, se tomó el cien por ciento (100%) de la población disponible, quedando la muestra censal constituida por la totalidad de los dieciséis (16) sujetos institucionales vinculados de manera directa con las variables de estudio (un docente y quince padres y representantes).

En correspondencia con el paradigma positivista y el diseño de campo asumido, se seleccionó en primer lugar la técnica de la Encuesta. En cuanto a los Instrumentos de

Recolección, y en estricta correspondencia con las técnicas seleccionadas, se diseñaron y estructuraron los siguientes soportes:

Cuestionarios Cuantitativos: Se estructuraron dos (02) cuestionarios bajo un formato de tipo Dicotómico, con opciones de respuesta cerradas (Sí y No). El primer cuestionario (A) estuvo dirigido a los padres y representantes, conformado por doce (12) ítems orientados a identificar las barreras familiares e institucionales. El segundo cuestionario (B) se diseñó para el personal docente, compuesto por diecinueve (19) ítems formulados para examinar las estrategias pedagógicas de integración utilizadas en el aula. Ambos instrumentos suman el total de treinta y un (31) ítems establecidos en la matriz de variables.

Matriz de Análisis Documental: Consistió en una ficha técnica de registro empleada para vaciar los promedios y datos cuali-cuantitativos del rendimiento académico de los nueve (09) estudiantes, extraídos directamente de las boletas oficiales del lapso.

En este sentido, se empleó la validez de contenido a través de la técnica de Juicio de Expertos. Para ello, se seleccionó un panel integrado por tres (03) especialistas: un (1) Metodólogo, un (1) Orientador Educativo y un (1) Docente Especialista. A dicho comité se le hizo entrega de los borradores de los cuestionarios, la matriz de operacionalización de variables y los formatos de validación individuales. Los expertos evaluaron cada uno de los treinta y uno (31) ítems bajo los criterios de claridad, congruencia y pertinencia, incorporando las sugerencias necesarias antes de emitir la aprobación definitiva para su aplicación.

En este orden, la confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de un instrumento; es decir, la capacidad de producir resultados idénticos al ser aplicado repetidas veces a los mismos sujetos bajo condiciones similares. En virtud de que los cuestionarios diseñados para los docentes y representantes poseen una estructura de opciones de respuesta cerradas y dicotómicas (Sí / No), se determinó que el coeficiente estadístico idóneo para medir la consistencia interna es la Fórmula de Kuder-Richardson (KR20). Previo a la aplicación definitiva, los instrumentos se administraron

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

a un grupo piloto con características homólogas a la población objeto de estudio. La ecuación matemática empleada se expresa formalmente de la siguiente manera:

$$KR20 = (K / (K - 1)) * (1 - (\sum p * q / St^2))$$

Dónde:

KR20 = Coeficiente de confiabilidad de la prueba completa.

K = Número total de ítems que contiene el instrumento (K = 18).

p = Proporción de respuestas afirmativas (“Sí”) en cada ítem.

q = Proporción de respuestas negativas (“No”) en cada ítem (q = 1 - p).

Σ (p * q) = Sumatoria de las varianzas individuales de los ítems.

St^2 = Varianza total de los puntajes del instrumento.

El resultado de este coeficiente estadístico oscila entre 0 y 1.00, donde un valor cercano a la unidad representa un nivel óptimo de consistencia. Para interpretar los valores obtenidos en la prueba piloto, se adoptó la escala estandarizada de Ruiz Bolívar (2002).

En correspondencia con el enfoque cuantitativo, se aplicó un análisis estadístico descriptivo. Como bien apunta Arias (2012b, 32), “en este tipo de operaciones los datos se presentan de forma numérica a través de un conjunto de cuadros, tablas y medidas de tendencia”. En consecuencia, el procesamiento de las respuestas de los dieciséis (16) sujetos de la población censal se realizó mediante el cálculo de frecuencias absolutas y porcentuales por cada ítem. Los resultados estadísticos se tabularon en cuadros de distribución de frecuencias y se representaron gráficamente mediante diagramas de barras o sectores circulares, permitiendo contrastar los datos empíricos con el marco teórico para justificar plenamente el diseño de la propuesta pedagógica final.

Resultados

El presente apartado tiene como propósito fundamental exponer de manera sistemática, rigurosa y ordenada los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección de información dirigidos a los sujetos informantes de la Escuela Básica “Carlos Segundo Madera”. Este proceso de vaciado y tabulación

permitió transformar los datos brutos recolectados en el trabajo de campo en información con alto valor científico y pedagógico. Al respecto, (Arias, 2012c, 36) señala que el análisis de datos consiste en encauzar la información de manera que se puedan extraer conclusiones válidas en función de las variables e hipótesis planteadas de antemano. En este sentido, la presentación se realiza a través de matrices de distribución de frecuencias y representaciones gráficas que condensan las tendencias de las medias porcentuales evaluadas.

Bajo esta perspectiva cuantitativa y descriptiva, cada gráfico y tabla analítica se constituye en el soporte empírico que revela las realidades socioeducativas e institucionales del entorno objeto de estudio. La lectura de estos resultados no se limita a un mero ejercicio numérico, sino que trasciende hacia una interpretación reflexiva donde las voces de los docentes y los padres y representantes se confrontan con los antecedentes de la investigación. De este modo, la triangulación de la información recabada permite clarificar los nudos críticos que afectan la relación entre el hogar y la institución escolar, sirviendo como base fáctica insustituible para comprender la dinámica del rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado.

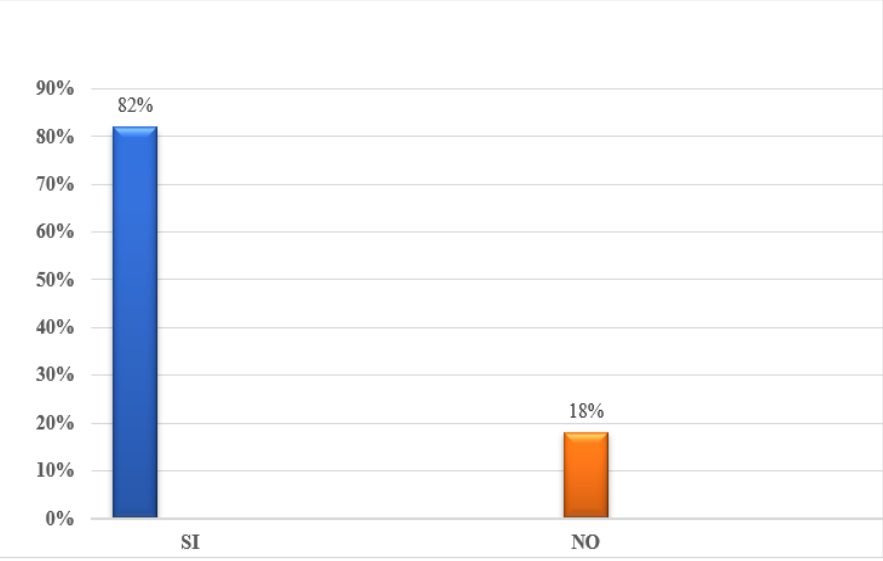


Gráfico 1. Distribución de Frecuencia y Porcentaje. Variable: Barreras que Limitan la Participación Parental. **Fuente:** Molina, Márquez (2026)

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de los datos recolectados para la variable "Barreras que limitan la participación parental", inmersa en la dimensión "Tipos de barreras" y cuyos valores promedio se encuentran representados gráficamente en el Gráfico Nro. 1. En líneas generales, se evidencia una tendencia significativa con una media del 82% de los sujetos encuestados, quienes manifiestan que factores del entorno directo actúan como limitantes institucionales, familiares y temporales en la dinámica escolar. Entre los elementos más críticos reportados por la totalidad de los padres (100% de frecuencia en sus respectivos ítems), resaltan la limitación del tiempo por compromisos laborales, la rigidez en los horarios escolares, los canales informativos poco claros y la necesidad sentida de recibir talleres de capacitación pedagógica. Asimismo, un 47% de los representantes reconoció que su propio nivel educativo restringe la capacidad de orientar las tareas escolares en el hogar.

Por otra parte, la media marginal del 18% de las respuestas se inclinó hacia la opción negativa, denotando un grupo de representantes que no percibe la motivación o las condiciones de transporte como obstáculos absolutos. Estos resultados encuentran un sólido sustento teórico en los postulados de Dempsey y Sandler (1997, 12), quienes señalan "que el involucramiento familiar está condicionado por factores de índole personal, social y contextual".

Desde esta perspectiva, la presencia de barreras organizacionales u horarias disminuye las oportunidades reales de coadyuvar en la dinámica educativa. No obstante, los mismos autores argumentan que estas condiciones no son determinantes absolutas; cuando la institución educativa promueve invitaciones claras, ambientes accesibles y estrategias inclusivas, los padres tienden a derribar la apatía y a involucrarse activamente. En consecuencia, los hallazgos demuestran que, si bien existen limitaciones reales en las familias de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", se hace imperativo fortalecer las acciones institucionales que mitiguen dichas barreras a través de una propuesta de integración viable.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

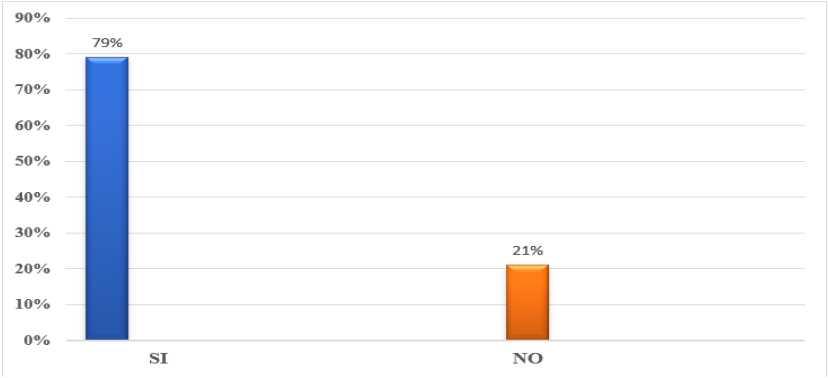


Gráfico 2. Distribución de Frecuencia y Porcentaje. Variable: Estrategias Pedagógicas
Fuente: Molina, Márquez (2026).

Dentro de este orden de ideas, en lo concerniente al Gráfico Nro. 2, se exponen los resultados porcentuales consolidados de la variable "Estrategias Pedagógicas", adscrita a la dimensión "Tipos de estrategias pedagógicas". Los datos demuestran que el 79% de la media general de las respuestas afirma que el personal docente implementa de manera activa diversas herramientas de mediación formativa, comunicativa y social para propiciar el encuentro con las familias.

De acuerdo con las frecuencias observadas en la tabla de datos, el personal docente aplica de forma unánime (100%) estrategias tradicionales de carácter oral y escrito, tales como reuniones de retroalimentación, narración de historias, circulares informativas, carteleras, proyectos científicos familiares y visitas domiciliarias planificadas. En contraposición, un promedio del 21% de las respuestas reflejó la ausencia de ciertas modalidades de interacción, focalizándose principalmente en la dimensión tecnológica.

Específicamente, se constató que el 100% de los docentes no utiliza herramientas audiovisuales de corte innovador como videos educativos, presentaciones multimedia o un portal web institucional para diversificar el acompañamiento pedagógico. Esta realidad se analiza a la luz de los aportes de Epstein (2011, 51), quien plantea que "la participación de la familia y la diversificación de estrategias por parte del docente son pilares angulares para el éxito escolar".

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Si bien las acciones presenciales tradicionales resultan sumamente efectivas, el autor advierte que la participación debe ser heterogénea y adaptarse a los nuevos canales de comunicación para maximizar su impacto en la sociedad contemporánea. Los resultados demuestran la necesidad apremiante de incorporar medios innovadores y dinámicas lúdicas o tecnológicas que superen la brecha comunicativa actual, justificando plenamente el diseño de la propuesta pedagógica orientada a optimizar el rendimiento académico estudiantil.

A continuación, se procede a examinar la variable "Rendimiento Académico", cuyo diagnóstico se fundamentó en la técnica de revisión documental mediante una matriz de análisis aplicada directamente a los registros oficiales de evaluación y boletas del estrato estudiantil de tercer grado. Al ser una variable evaluada de forma institucional, su abordaje no responde a la aplicación de ítems directos, sino a la interpretación descriptiva de los niveles de logro cognitivo, procedimental y de hábitos en las áreas fundamentales del aprendizaje. Este análisis se sustenta teóricamente en los planteamientos de Hattie (2009), quien define el rendimiento académico como el nivel de logro alcanzado por el estudiante evidenciado a través de sus competencias y evaluaciones escolares, enfatizando que el éxito cognitivo es el resultado multifactorial donde la retroalimentación del entorno escolar y familiar juega un rol sinérgico y determinante.

Cuadro 1. Resultados de la Matriz de Análisis Documental de la Variable: Rendimiento Académico. Dimensión: Logros de Aprendizaje (Corte: Primer y Segundo Momento Pedagógico).

Áreas de Aprendizaje / Competencias Evaluadas	Competencia Consolidada (Literales A - B) Frecuencia (F) /Porcentaje (%)	Competencia en Proceso / Debilidades (Literales C - D) Frecuencia (F) / Porcentaje (%)	Total, Estudiantes (Muestra)
Lenguaje y Comunicación: *Fluidez lectora, comprensión de textos y escritura cursiva legible.*	3 (33,3%)	6 (66,7%)	9 (100%)
Matemática y Ciencias: *Dominio de operaciones básicas (adición, sustracción), resolución de problemas y noción de cálculo.*	2 (22,2%)	7 (77,8%)	9 (100%)

Fuente: Matriz de Análisis Documental aplicada a los Registros de Evaluación del Docente de Aula (2026).

De acuerdo con los datos empíricos condensados en el Cuadro 6, producto de la revisión exhaustiva de los registros pedagógicos de los nueve (09) estudiantes de la muestra, se evidencia una realidad académica que amerita una intervención pedagógica inmediata. En el área de Lenguaje y Comunicación, un alarmante 66,7% de los alumnos se ubica en los niveles de proceso o debilidad (literales C y D), manifestando dificultades en la comprensión de textos descriptivos, debilidades en la fluidez lectora y desatención en las reglas ortográficas básicas. Solo un 33,3% demuestra competencias consolidadas acordes al tercer grado de educación primaria.

Esta brecha cognitiva se agudiza aún más en el área de Matemática y Ciencias, donde el 77,8% de los estudiantes presenta severas limitaciones para resolver problemas cotidianos que involucren operaciones de adición y sustracción con dificultad, así como fallas en el dominio del cálculo mental. Por el contrario, un exiguo 22,2% de la matrícula demuestra un manejo fluido de las estructuras lógico-matemáticas elementales para su nivel. Al triangular estos hallazgos con las variables analizadas previamente en este capítulo, se revela la existencia de una relación de causa y efecto directamente proporcional.

Por lo tanto, las notorias debilidades en el rendimiento académico estudiantil no son un hecho aislado; son el reflejo directo del 82% de las barreras parentales detectadas (falta de tiempo por trabajo y horarios inflexibles de los representantes para orientar las tareas en el hogar) y del 21% de vacío en el uso de estrategias e instrumentos tecnológicos e innovadores por parte de la docente de aula, herramientas que en la actualidad resultan cruciales para dinamizar el aprendizaje y mantener informados a los padres. Esta preocupante realidad multifactorial fundamenta de forma irrefutable la viabilidad de la propuesta factible desarrollada en esta investigación, orientada a consolidar un mesosistema integrador que rescate el rendimiento escolar a través de la corresponsabilidad familiar.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Discusión

En relación a la problemática expuesta, la variable "Barreras que limitan la participación parental", destaca la restricción del tiempo por compromisos laborales, la rigidez en los horarios escolares, los canales informativos poco claros y la necesidad sentida de recibir talleres de capacitación pedagógica. Asimismo, los representantes reconocieron que su propio nivel educativo limita la capacidad para orientar las tareas escolares en el hogar. Estos hallazgos encuentran un sólido sustento teórico en los postulados de Dempsey y Sandler (1997, 87), quienes señalan "que el involucramiento familiar está condicionado por factores de índole personal, social y contextual".

Desde esta perspectiva, la presencia de barreras organizacionales u horarias disminuye las oportunidades reales de coadyuvar en la dinámica educativa. No obstante, los mismos autores argumentan que estas condiciones no son determinantes absolutas; cuando la institución educativa promueve invitaciones claras, ambientes accesibles y estrategias inclusivas, los padres tienden a superar la apatía y a involucrarse activamente. En consecuencia, los hallazgos demuestran que, si bien existen limitaciones reales en las familias de la Escuela Básica "Carlos Segundo Madera", resulta imperativo diseñar acciones institucionales que mitiguen dichas barreras a través de una propuesta de integración viable.

En lo concerniente, se exponen la variable "Estrategias Pedagógicas que el personal docente implementa de manera activa diversas herramientas de mediación formativa, comunicativa y social para propiciar el encuentro con las familias. Asimismo, el personal docente aplica de forma unánime, estrategias tradicionales de carácter oral y escrito, tales como reuniones de retroalimentación, narración de historias, circulares informativas, carteleras, proyectos científicos familiares y visitas domiciliarias planificadas. En contraposición, la ausencia de ciertas modalidades de interacción, focalizándose principalmente en la dimensión tecnológica.

Específicamente, se constató que la docentes no utiliza herramientas audiovisuales de corte innovador como videos educativos, presentaciones multimedia o un portal web institucional para diversificar el acompañamiento pedagógico. Esta realidad se analiza

a la luz de los aportes de Epstein (2011, 32), quien plantea "que la participación de la familia y la diversificación de estrategias por parte del docente son pilares angulares para el éxito escolar".

Si bien las acciones presenciales tradicionales resultan sumamente efectivas, el autor advierte que la participación debe ser heterogénea y adaptarse a los nuevos canales de comunicación para maximizar su impacto en la sociedad contemporánea. A través de esta variable se pudo evidenciar la necesidad apremiante de incorporar medios innovadores y dinámicas lúdicas o tecnológicas que superen la brecha comunicativa actual, justificando plenamente el diseño de la propuesta pedagógica orientada a optimizar el rendimiento académico estudiantil.

Conclusiones

En lo esencial, la articulación e interpretación general del diagnóstico, se concluye de forma categórica que la desarticulación presente en el mesosistema, bajo la mirada de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), demanda con carácter de urgencia el diseño de una alternativa de cambio viable. Los nudos críticos analizados no se resolverán de manera aislada, sino a través de una reingeniería en la acción docente. Esta realidad conduce e impone de manera irrefutable la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica factible, innovadora y contextualizada, capaz de proveer estrategias dinámicas que derriben las barreras parentales, integren las herramientas tecnológicas y rescaten los niveles de logro académico de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Arias, Fidias Gerardo. 2012. *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Editorial Episteme.

Bronfenbrenner, Urie. 1987. *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.

Epstein, Joyce Levy. 2011. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and implying schools* (2da ed.). Westview Press.

Hattie, John Allan. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard. 1997. *Why do parents become involved in their children's education?* Review of Educational Research, 67(1).

Márquez, Ángel. 2013. *Factores afectivos y cognitivos en el rendimiento escolar dentro del aula*. Editorial Episteme.

Sánchez, Pedro. 2002. *La participación de los padres en la escuela: componente esencial de la calidad educativa*. Editorial Panapo.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Educativas que Contribuyen a la Cultura de Paz para la Sana Convivencia Escolar de los Estudiantes

Autoras: Br. Astrid Yamali Cedeño Mujica
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: astridyamalicedenomujica@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009000306654224
Br. Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: yulexisperez.04@gmail.com
Código Orcid : https://orcid.org/0009-0008-5283-7052

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia. **Línea Asociada**: Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura de Paz

Como citar este artículo: Astrid Yamali Cedeño Mujica y Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela "Estrategias Educativas que Contribuyen a la Cultura de Paz para la Sana Convivencia Escolar de los Estudiantes" (2026), (1,12)

RESUMEN

La violencia escolar constituye uno de los obstáculos más significativos para la construcción de entornos educativos saludables en el contexto latinoamericano. El propósito de esta investigación fue describir las estrategias educativas que contribuyen a la cultura de paz para la sana convivencia escolar en los estudiantes de la Escuela Básica "Ángel Custodio Loyola", ubicada en la ciudad de Calabozo, estado Guárico, Venezuela. El marco teórico se sustentó en los postulados de Lederach (2023), Ortega (2000), Pineda (2023) y Bronfenbrenner (1979), quienes ofrecen marcos explicativos sobre conflicto escolar, convivencia y desarrollo humano. Metodológicamente, se adoptó el paradigma positivista con enfoque cuantitativo y diseño de campo. La muestra estuvo conformada por 40 sujetos, equivalentes al 30 % de una población de 135 estudiantes y docentes de cuarto, quinto y sexto grado. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta, con un instrumento dicotómico validado por tres expertos y cuya confiabilidad fue establecida mediante la fórmula Kuder-Richardson (KR-20). Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes manifiesta conductas prosociales de respeto, empatía y apoyo mutuo; sin embargo, persisten comportamientos disruptivos vinculados al incumplimiento de normas y a la dificultad para gestionar conflictos de manera pacífica. Se concluyó que el diseño e implementación de estrategias educativas orientadas a la cultura de paz constituye una alternativa pertinente para fortalecer la convivencia y la formación integral del estudiante.

Descriptores: convivencia escolar, cultura de paz, estrategias educativas, violencia escolar, valores, educación básica.

Reseña Biográfica: Astrid Yamali Cedeño Mujica, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela. Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Strategies That Contribute to a Culture of Peace for Healthy School Coexistence

Authors: Br. Astrid Yamali Cedeño Mujica
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: astridyamalicedenomujica@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009000306654224
Br.Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: yulexisperez.04@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-5283-7052

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Lin**e: Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis:** Culture of Peace
How to cite this article: Astrid Yamali Cedeño Mujica and Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela "Educational Strategies that Contribute to a Culture of Peace for Healthy School Coexistence of Students" (2026), (1,12)

ABSTRACT

School violence represents one of the most significant obstacles to building healthy educational environments in the Latin American context. The purpose of this study was to describe educational strategies that contribute to a culture of peace and healthy school coexistence among students at the Ángel Custodio Loyola Elementary School, located in Calabozo, Guárico state, Venezuela. The theoretical framework was grounded in the works of Lederach (2023), Ortega (2000), Pineda (2023), and Bronfenbrenner (1979), who provide explanatory models of school conflict, coexistence, and human development. Methodologically, the study adopted a positivist paradigm with a quantitative approach and field research design. The sample comprised 40 participants, representing 30% of a population of 135 students and teachers from fourth, fifth, and sixth grade. Data were collected through a survey technique using a dichotomous instrument validated by three expert judges; reliability was established via the Kuder-Richardson formula (KR-20). Results showed that the majority of students display prosocial behaviors including respect, empathy, and mutual support; however, disruptive behaviors related to non-compliance with classroom rules and difficulty in managing conflicts peacefully were also present. It is concluded that the design and implementation of educational strategies oriented toward a culture of peace represents a pertinent alternative for strengthening school coexistence and the comprehensive development of students.

Keywords: school coexistence, culture of peace, educational strategies, school violence, values, basic education.

Biographical Sketch: Astrid Yamali Cedeño Mujica, Venezuelan. Currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela. Yulexis Jhoselin Pérez Brizuela, Venezuelan. Currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.

Introducción

En los últimos años, la seguridad escolar ha ocupado un lugar central en el debate público, evidenciándose en los medios de comunicación nacionales un preocupante incremento de la violencia en sus diversas manifestaciones. La violencia en América Latina, según Lederach (2023, 23), "ha sido considerada como uno de los principales obstáculos para alcanzar una mejor calidad de vida", situación que genera un desgaste progresivo en la ciudadanía. Ante esta realidad, los habitantes adoptan mecanismos de autodefensa al margen de las instituciones encargadas de la seguridad pública, al tiempo que emergen nuevos patrones sociales sustentados en antivalores que promueven el aislamiento, la desconfianza y el individualismo, fracturando así el tejido social.

En el contexto latinoamericano, Pineda (2023, 14) documenta que, en Brasil, "alrededor del 70 % de los estudiantes encuestados afirman haber visto, al menos una vez, a un compañero siendo intimidado en la escuela en el año 2023". Esta realidad no es un fenómeno aislado: investigaciones sobre conflictividad escolar posicionan a América Latina como la región del mundo donde más conflictos de este tipo se producen, situación que guarda estrecha relación con los altos niveles de inequidad que la caracterizan, incluso superiores a los registrados en el continente africano.

En Venezuela, López (2022, 14) señala que, al igual que en el resto de Latinoamérica, las instituciones educativas atraviesan “una profunda crisis, agravada por factores como el inicio del consumo de sustancias tóxicas, la ruptura familiar y la inadaptación escolar”. A su vez, Ruiz (2023, 77) describe “cómo en ciudades como Caracas, Valencia, Maracaibo y Maracay se registran episodios de violencia estudiantil sin que se apliquen correctivos eficaces, siendo frecuentes las agresiones entre estudiantes y hacia el personal docente, motivadas por inconformidades diversas vinculadas al funcionamiento institucional”.

En el caso particular de la Escuela Básica "Ángel Custodio Loyola", ubicada en el barrio Nicaragua de la ciudad de Calabozo, estado Guárico, el personal docente reporta que los problemas de convivencia responden tanto a dinámicas internas del estudiantado como a factores socioculturales del entorno. La ubicación geográfica de la institución la convierte en

un espacio especialmente vulnerable a estas influencias. Las manifestaciones de violencia identificadas incluyen robos, acoso, intimidación, violación de la privacidad, acoso sexual, vandalismo e incendios provocados, así como situaciones de presión ejercidas por actores del contexto familiar sobre el estudiantado y el personal.

Esta situación refleja una problemática de convivencia multidimensional cuyas causas se asocian a factores familiares, como la ausencia de figuras parentales en el hogar, , afectivos, tales como la carencia de vínculos sentimentales y de autoestima; y de autopercepción; entre ellos, la baja motivación y el deterioro del autoconcepto. En consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo general describir las estrategias educativas que contribuyen a la cultura de paz para la sana convivencia escolar en los estudiantes de la Escuela Básica "Ángel Custodio Loyola".

La justificación de este estudio se sustenta en múltiples dimensiones. Desde el ámbito educativo, ofrece una alternativa estratégica para fortalecer la disciplina escolar desde una perspectiva humanista, promoviendo relaciones basadas en la comunicación empática, el respeto, la tolerancia y la resolución constructiva de conflictos. En el plano teórico, contribuye a la comprensión del proceso formativo fundamentado en valores, reconociendo a la escuela como espacio de reflexión colectiva y construcción de aprendizajes.

Desde la perspectiva práctica, orienta el diseño de estrategias que favorezcan la cultura de paz mediante el liderazgo pedagógico, la creatividad y la participación democrática. Socialmente, busca dotar a los estudiantes de herramientas para afrontar los conflictos de manera pacífica tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Metodológicamente, sus resultados servirán de base para la elaboración de una propuesta orientada a generar cambios significativos en la comunidad educativa. La investigación se inscribe en la línea Estado, Sociedad y Desarrollo, del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Rómulo Gallegos, con el propósito de difundir sus hallazgos a través de eventos académicos y publicaciones científicas.

Metodología

El marco metodológico, definido por Balestrini (2018, 18) como "la sección de un

proyecto o trabajo de investigación donde se detallan los métodos, técnicas y procedimientos utilizados para abordar el estudio del problema planteado", orienta los procedimientos descritos a continuación. La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, el cual se sustenta en la observación, medición y cuantificación de los fenómenos estudiados para generar conocimiento objetivo y verificable, priorizando la recolección de datos observables y replicables. Asimismo, el diseño correspondió a una investigación de campo, dado que la información se obtuvo directamente de la realidad donde ocurre la problemática. En cuanto al método, se adoptó el enfoque cuantitativo, que permite recopilar y analizar datos numéricos en relación con la cultura de paz y la sana convivencia escolar.

La población del estudio estuvo conformada por 135 sujetos, distribuidos entre estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado y seis docentes. Siguiendo la recomendación de Arias (2016, 88) de "trabajar con el 30 % de la misma", se conformó una muestra de 40 sujetos entre estudiantes y docentes de los grados mencionados. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos se seleccionaron en correspondencia con el enfoque cuantitativo de la investigación. Se implementaron tres fases articuladas: (a) selección de un instrumento de medición válido, (b) aplicación del instrumento bajo criterios de validez y confiabilidad, y (c) preparación de las mediciones para el análisis estadístico. Se emplearon la técnica de la observación y la técnica de la encuesta.

El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva, procedimiento que permite clasificar, calcular, analizar y resumir los datos numéricos de forma organizada, facilitando la toma de decisiones ante situaciones de incertidumbre científica. La validez del instrumento se determinó mediante juicio de expertos, conformado por tres especialistas: un metodólogo en investigación y dos especialistas en convivencia social. Según Ruiz (2004, 32), este procedimiento sirve "para determinar hasta dónde los ítems son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir."

La confiabilidad del instrumento se estableció a través de una prueba piloto aplicada a una muestra representativa de la población, utilizando un cuestionario dicotómico. Dado el tipo de ítems, el coeficiente de confiabilidad se calculó mediante la fórmula de Kuder-Richardson (KR-20): $KR\text{-}20 = (K / K-1) \times (1 - \Sigma pq / Vt)$

Resultados

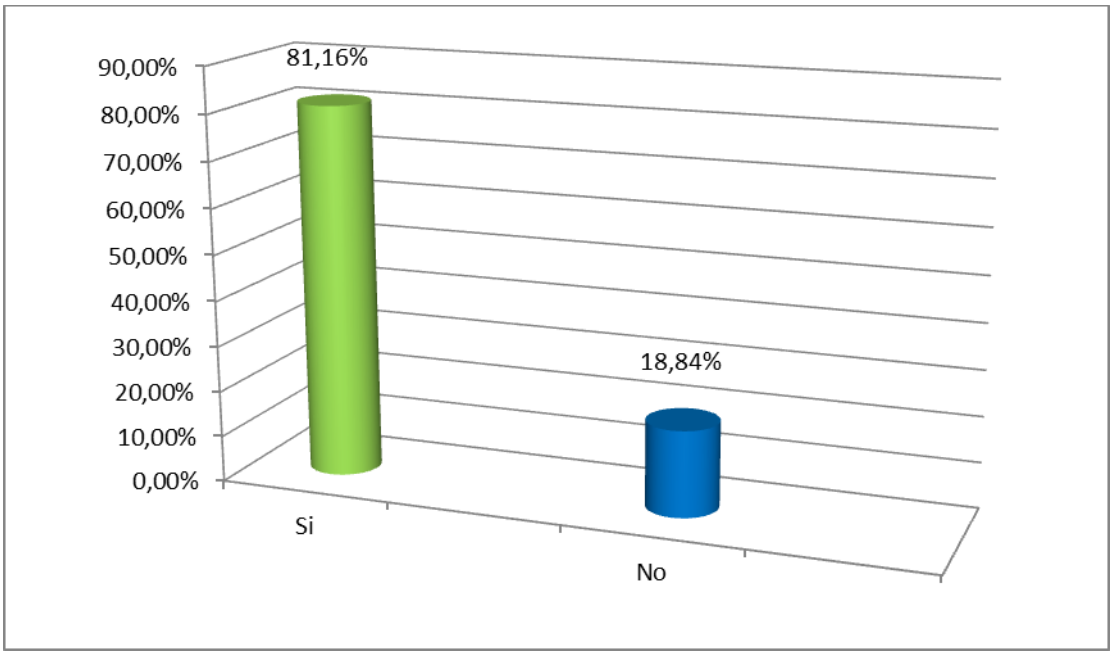


Gráfico 1. Distribución de Frecuencia y Porcentajes. Variable: Convivencia Escolar Dimensión: Interaccional
Fuentes: Pérez y Cedeño (2026)

Análisis: Los datos del Gráfico 1 revelan que el 81,16 % de los estudiantes recurre voluntariamente al docente ante situaciones de desacuerdo y emplea expresiones de cortesía en su interacción cotidiana con los compañeros. Por su parte, el 18,84 % restante presenta dificultades para cumplir las normas establecidas en el aula y para resolver los conflictos a través de vías pacíficas.

Estos resultados muestran que la mayoría del estudiantado mantiene una convivencia positiva, con disposición a buscar orientación del docente y a establecer relaciones

respetuosas con sus pares, lo cual contribuye a un clima escolar armónico. No obstante, la minoría que exhibe conductas disruptivas pone de manifiesto la necesidad de fortalecer, de manera continua, los valores, el respeto y las habilidades comunicativas dentro del aula.

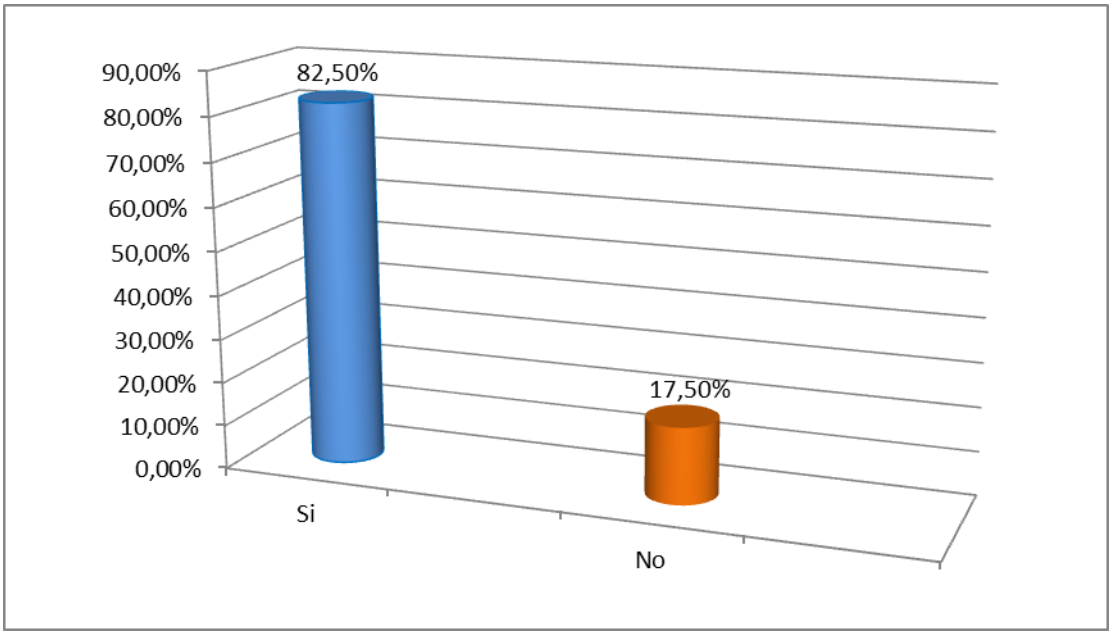


Gráfico 2. Distribución de Frecuencia y Porcentajes. Variable: Cultura de Paz. Dimensión: Axiológica (valores)

Fuentes: Pérez y Cedeño (2026)

Análisis: En cuanto a la variable cultura de paz, representada en el Gráfico 2, el 82,5 % de los estudiantes manifiesta afecto, amistad y empatía hacia sus compañeros, ofrece apoyo cuando estos atraviesan dificultades y promueve actitudes de colaboración dentro del grupo. El 17,5 % restante, sin embargo, presenta dificultades para tratar con respeto a quienes sostienen opiniones distintas y no muestra iniciativa para orientar a sus pares en la prevención de conflictos. Los hallazgos indican que en el grupo predominan conductas favorables a la convivencia sana, sustentadas en el afecto, la empatía y el apoyo mutuo. Con todo, la presencia de conductas que dificultan la tolerancia a la diversidad de opiniones y la resolución pacífica de conflictos representa un área de mejora prioritaria, lo que hace necesario continuar fomentando valores como el respeto, la solidaridad y la comunicación

asertiva.

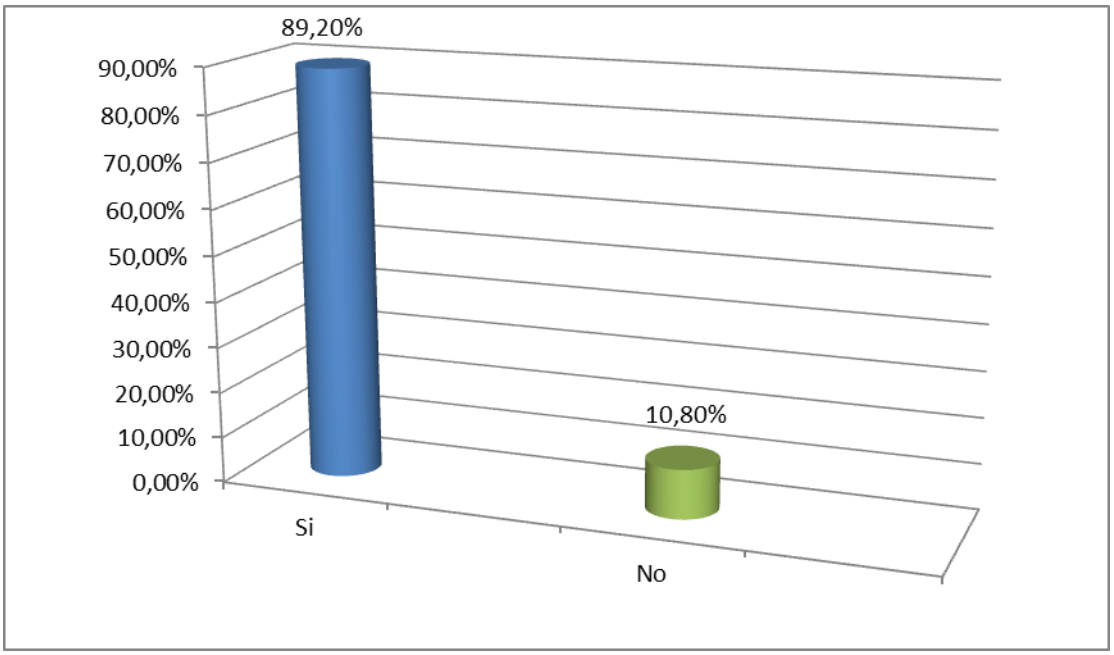


Gráfico 3. Distribución de Frecuencia y Porcentajes. Variable: Factores Determinantes de la Cultura. Dimensión: Intraescolar

Fuentes: Pérez y Cedeño (2026)

Análisis: Respecto a la variable factores determinantes de la cultura en su dimensión intraescolar, los datos del Gráfico 3 indican que el 89,2 % de los estudiantes percibe el aula como un espacio seguro y tranquilo, lo cual atribuye a la actitud positiva de la docente y al vínculo afectivo que esta promueve. El 10,8 % restante señala deficiencias en el cuidado de los espacios físicos de la institución, particularmente en los sanitarios, e indica que los propios estudiantes no siempre respetan ni conservan las instalaciones.

Los resultados evidencian que la mayor parte del estudiantado experimenta seguridad y bienestar dentro de la institución, favorecidos por la confianza, la cercanía y la actitud pedagógica del docente. Sin embargo, las debilidades detectadas en el mantenimiento del entorno físico señalan la necesidad de fortalecer la formación en valores cívicos y el sentido de pertenencia institucional, condiciones indispensables para sostener una convivencia armónica.

Discusión

Los resultados del Gráfico 1, referidos a la variable convivencia escolar, son coherentes con la perspectiva de Pineda (2023), quien concibe la convivencia como un proceso de construcción cotidiana en el que el respeto, el cumplimiento de normas y el diálogo son fundamentales. Si bien el autor reconoce la inevitabilidad de ciertos conflictos, subraya la necesidad de gestionarlos de forma constructiva. Esta perspectiva se corresponde con los hallazgos del estudio: la mayoría de los estudiantes muestra disposición al diálogo y a la búsqueda de apoyo institucional, aunque un grupo minoritario persiste en conductas que erosionan la convivencia, lo que refuerza la urgencia de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan los valores y la comunicación asertiva.

En relación con la variable cultura de paz, evidenciada en el Gráfico 2, los datos se articulan con los planteamientos de Ortega (2000), quien sostiene que la prevención de conflictos en la escuela se construye sobre la base del respeto, la empatía y la cooperación entre los estudiantes. De acuerdo con este autor, cuando dichos valores se practican de forma consistente, las relaciones interpersonales se vuelven más saludables y el ambiente escolar más armonioso; en cambio, su ausencia favorece el surgimiento de conflictos y actitudes de rechazo. Los resultados confirman este planteamiento: predominan las conductas prosociales, pero la resistencia de algunos estudiantes a aceptar la diversidad de opiniones y su escasa iniciativa para resolver conflictos pacíficamente representan áreas de intervención prioritaria.

Respecto a los factores determinantes de la cultura en su dimensión intraescolar, los hallazgos del Gráfico 3 dialogan con la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), quien argumenta que el entorno inmediato —microsistema— y la calidad de las relaciones que en él se establecen, incluyendo el vínculo docente-estudiante, determinan el bienestar, la seguridad y el comportamiento de los individuos. Asimismo, Trianes (2001) advierte que cuando no se promueve el cuidado del entorno escolar ni el respeto por el espacio compartido, pueden generarse actitudes negativas que deterioran la convivencia. Ambos enfoques teóricos se ven reflejados en los resultados: la figura docente emerge como factor protector fundamental, mientras que el descuido de los espacios físicos

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

constituye una debilidad que requiere atención y formación.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la convivencia escolar en la Escuela Básica "Ángel Custodio Loyola" presenta debilidades tanto en el ámbito del aula como en los entornos familiar y comunitario, situación que evidencia la necesidad de desarrollar estrategias educativas sistemáticas orientadas al fortalecimiento de la cultura de paz.

En atención al primer objetivo específico, el diagnóstico de la situación actual reveló aspectos positivos y negativos de la convivencia y la cultura de paz. Si bien la mayoría de los estudiantes mantiene conductas prosociales, existen indicadores de conflictividad que requieren intervención pedagógica sostenida para prevenir su escalada.

En cuanto al segundo objetivo específico, se identificaron factores intraescolares y extraescolares que inciden en la conducta del estudiantado. Entre los factores protectores destaca el vínculo docente-estudiante; entre los factores de riesgo, la influencia de entornos familiares y comunitarios desfavorables. Este reconocimiento es fundamental para orientar las estrategias de intervención de manera pertinente y contextualizada.

Respecto al tercer objetivo específico, el diseño de estrategias educativas orientadas a la cultura de paz se consolida como la alternativa más pertinente para abordar la problemática identificada, dado que promueve valores, fortalece las relaciones interpersonales y contribuye a la construcción de un ambiente educativo más saludable y respetuoso.

En síntesis, la cultura de paz y la convivencia escolar no emergen de manera espontánea: son el resultado de procesos formativos sostenidos que demandan el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa. La implementación de estrategias pedagógicas basadas en el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos constituye una vía eficaz para la formación integral del estudiante y la consolidación de una convivencia escolar genuinamente saludable.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Referencias

Arias, Fidias G. El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6.ª ed. Caracas: Editorial Episteme, 2009.

Balestrini, Miriam. Cómo se elabora el proyecto de investigación. Caracas: Consultores Asociados BL, 2018.

Bronfenbrenner, Urie. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

Lederach, John Paul. El ABCÉ de la paz y los conflictos. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2023.

López, Jesús. Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2022.

Ortega, José. La convivencia. Madrid: Morata, 2000.

Pineda, Jacinto. "Descentralización: del conflicto al postconflicto." Revista Principia Iuris (2023): 14–27.

Ruiz, Carlos. Instrumentos de investigación educativa. Barquisimeto: CIDEG, 2004.

Ruiz, Carlos B. Introducción a la metodología de la investigación. [s.l.]: Professionals Online, 2023.

Trianes Torres, María Victoria. Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Madrid: Editorial Pirámide, 2001.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Campaña de Reciclaje como Estrategia Lúdica para el Fomento de los Valores Ambientales

Autores: Br. Sthefany Adriana Adrián Mejías
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo Electrónico: Sthefanymejias666@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4428-4271
Br. Eduainnys del Carmen Valiente Rangel
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo Electrónico: eduainnysvaliente@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8754-1558

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada**: Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático**: Pedagogía y Sostenibilidad.

Como citar este artículo: Sthefany Adriana Adrián Mejías y Eduainnys del Carmen Valiente Rangel "Campaña de Reciclaje como Estrategia Lúdica para el Fomento de los Valores Ambientales" (2026), (1,13)

RESUMEN

La degradación ambiental y la falta de conciencia ecológica representan problemáticas urgentes que demandan estrategias educativas innovadoras capaces de transformar las prácticas de la comunidad escolar. El propósito de esta investigación fue proponer una campaña de reciclaje como estrategia lúdica para el fomento de los valores ambientales en los estudiantes de la Escuela Básica Simón Bolívar, en Calabozo, estado Guárico, Venezuela. El estudio se sustentó teóricamente en los aportes de Giddens (2009), Novo (2010), Bruner (1960) y Freire (1970), entre otros autores que fundamentan la relación entre educación, valores y práctica ambiental. Metodológicamente, se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible, con diseño de campo no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 586 sujetos y la muestra por 28 participantes, 27 estudiantes de sexto grado, sección "A", y un docente. Los datos se recolectaron mediante dos cuestionarios estructurados, validados por expertos y cuya confiabilidad fue determinada con el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron que el docente posee un conocimiento teórico sólido sobre el reciclaje y una actitud positiva ante la educación ambiental; sin embargo, existe una brecha formativa en el estudiantado, que muestra nociones conceptuales limitadas sobre la clasificación de residuos y su impacto ecológico. Se concluye que la implementación de una campaña de reciclaje lúdica y participativa constituye una estrategia pertinente para fortalecer los valores ambientales en el contexto escolar.

Descriptores: Reciclaje, valores ambientales, educación ambiental, estrategia lúdica, conciencia ecológica, educación primaria.

Reseñas Biográficas: Sthefany Adriana Adrián Mejías, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela. Eduainnys del Carmen Valiente Rangel, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

A Recycling Campaign as a Playful Strategy for Promoting Environmental Values

Authors: Br. Sthefany Adriana Adrian Mejías
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: Sthefanymejias666@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0002-4428-4271
Br. Eduainnys del Carmen Valiente Rangel
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: eduainnysvaliente@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0009-8754-1558

Core Research Line: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Area:** Pedagogy and Sustainability.
How to cite this article: Sthefany Adriana Adrián Mejías and Eduainnys del Carmen Valiente Rangel "Recycling Campaign as a Playful Strategy for the Promotion of Environmental Values" (2026), (1,13)

ABSTRACT

Environmental degradation and the lack of ecological awareness represent urgent challenges that demand innovative educational strategies capable of transforming school community practices. The purpose of this research was to propose a recycling campaign as a playful strategy to promote environmental values among students at the Simón Bolívar Elementary School in Calabozo, Guárico state, Venezuela. The study drew theoretically on the contributions of Giddens (2009), Novo (2010), Bruner (1960), and Freire (1970), among other authors who ground the relationship between education, values, and environmental practice. Methodologically, the study followed a quantitative approach with a descriptive level and a feasible project modality, using a non-experimental, cross-sectional field design. The population comprised 586 subjects and the sample included 28 participants—27 sixth-grade students from section "A" and one teacher. Data were collected through two structured questionnaires validated by experts; reliability was established using Cronbach's Alpha coefficient. Results showed that the teacher possesses solid theoretical knowledge about recycling and a positive attitude toward environmental education; however, a significant gap was identified among students, who demonstrated limited conceptual knowledge about waste classification and its ecological impact. It is concluded that implementing a playful and participatory recycling campaign constitutes a pertinent strategy for strengthening environmental values in the school context.

Keywords: Recycling, environmental values, environmental education, play strategy, ecological awareness, primary education.

Biographical Notes: *Sthefany Adriana Adrian Mejías*, Venezuelan. Currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela. *Eduainnys del Carmen Valiente Rangel*, Venezuelan. Currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

El siglo XXI se caracteriza por la urgencia de retos ambientales sin precedentes, en los que las consecuencias de la actividad humana sobre el planeta han alcanzado niveles críticos. Fenómenos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación generalizada y la escasez de recursos naturales demandan una reflexión profunda sobre la relación entre la sociedad y su entorno, así como la implementación de estrategias efectivas para mitigar sus impactos y promover un futuro sostenible. Al respecto, Giddens (2009, 8) advierte que:

> Existe la urgencia de una transformación en los modelos de producción y consumo, así como en la conciencia colectiva para abordar esta crisis multidimensional. La degradación ambiental no solo amenaza los ecosistemas naturales, sino que también tiene profundas implicaciones sociales, económicas y políticas, exacerbando desigualdades y poniendo en riesgo el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Esta perspectiva pone de relieve la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el reciclaje y el fomento de los valores ambientales desde los espacios educativos. Huckle (1993, 66) señala, en esa misma línea, que "la educación ambiental debe trascender la mera transmisión de información para convertirse en una práctica transformadora que forje ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad, lo que cobra especial relevancia en el contexto latinoamericano".

Dentro del panorama venezolano, el estado Guárico no es ajeno a estos desafíos. La actividad agrícola y ganadera, cuando no es gestionada de manera sostenible, genera impactos negativos en la calidad del suelo y del agua; al mismo tiempo, el crecimiento urbano y la deficiente gestión de los residuos sólidos representan amenazas crecientes para la conservación ambiental en la región. La ausencia de programas sistemáticos de educación ambiental y la escasez de iniciativas que promuevan prácticas sostenibles agravan esta situación, limitando la capacidad de la población para comprender la importancia de la conservación y para participar activamente en la protección del entorno.

En el contexto del sistema educativo venezolano, la integración de la educación ambiental ha sido planteada en diversos documentos curriculares y

políticas educativas; sin embargo, la realidad en las aulas revela importantes brechas en la implementación efectiva de enfoques pedagógicos que promuevan una conciencia ambiental sólida. La insuficiencia de recursos, la formación docente limitada y la priorización de otras áreas del conocimiento reducen el tiempo y la atención dedicados a la educación ambiental, con lo que se obtiene una menor internalización de valores y principios ecológicos por parte del estudiantado.

La Escuela Básica Simón Bolívar, ubicada en Calabozo, estado Guárico, no escapa a esta realidad. En ella se evidencian manifestaciones concretas de la problemática ambiental: disposición inadecuada de residuos dentro y fuera de la institución, desconocimiento de los estudiantes sobre el impacto de sus acciones cotidianas en el entorno, limitada participación en iniciativas de conservación y una comprensión superficial de la importancia del reciclaje y de otras prácticas sostenibles. Esta situación no solo afecta el entorno escolar, sino que también limita la formación de ciudadanos comprometidos con la protección ambiental en su comunidad.

En respuesta a esta problemática, el objetivo general de esta investigación es proponer una campaña de reciclaje como estrategia lúdica para el fomento de los valores ambientales en los estudiantes de la Escuela Básica Simón Bolívar. Andreasen (2002, 71) destaca que “las campañas de cambio social diseñadas con bases pedagógicas sólidas constituyen uno de los instrumentos más eficaces para transformar actitudes y comportamientos en comunidades específicas, lo que refuerza la pertinencia del enfoque adoptado”.

La justificación de este estudio radica en la necesidad de abordar la falta de conciencia ambiental en el estudiantado mediante una estrategia innovadora que aproveche el potencial transformador del reciclaje como herramienta pedagógica. Se espera que los resultados de este trabajo ofrezcan lineamientos y recomendaciones aplicables a otras instituciones del estado Guárico y de Venezuela, contribuyendo a la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos con la construcción de un futuro ambientalmente sostenible.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Metodología

El enfoque epistemológico que sustenta esta investigación es el cuantitativo. Kerlinger y Lee (2002, 10) definen la investigación cuantitativa como "una investigación empírica sistemática de propiedades objetivas y fenómenos y sus relaciones". Este enfoque se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos para probar hipótesis y responder a las preguntas de investigación mediante el empleo de métodos estadísticos aplicados a instrumentos estandarizados.

El nivel de la investigación es descriptivo. Danhke (1989, 82) señala que los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". En este caso, se describieron las características actuales del conocimiento, las actitudes y las prácticas sobre reciclaje y valores ambientales en la comunidad educativa de la Escuela Básica Simón Bolívar, así como los elementos clave necesarios para el diseño de la campaña de intervención.

El diseño de la investigación es de campo, no experimental y de corte transeccional. Tamayo y Tamayo (2009, 111) define la investigación de campo como "un proceso donde los datos se recogen de manera directa de la realidad en su ambiente natural, con la aplicación de determinados instrumentos de recolección de información". Campbell y Stanley (1966, 6) precisan, a su vez, que los diseños no experimentales "son aquellos en los que no se manipulan deliberadamente las variables independientes", lo que implica que las variables se observan y miden en su estado natural. Finalmente, el corte transeccional, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014, 151), "recolecta datos en un solo momento, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado".

La población del estudio estuvo conformada por 559 estudiantes y 27 docentes de educación primaria de la Escuela Básica Simón Bolívar, para un total de 586 sujetos. Según Balestrini (2011, 126), la población se define "como cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer o investigar alguna de

sus características". La muestra, definida por la misma autora (2011, 130) como "una parte o subconjunto de la población", estuvo conformada por 27 estudiantes del 6.º grado, sección "A", y un (1) docente, para un total de 28 sujetos.

Las técnicas de recolección de datos son, según Hurtado y Toro (2010, 409), "los procedimientos y actividades que les permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación". La técnica principal empleada fue la encuesta, definida por Ary, Jacobs y Sorensen (2010, 363) como "un método para recopilar información describiendo las actitudes, creencias, opiniones o conocimientos de un grupo de personas sobre un tema en particular". El instrumento de recolección de datos consistió en dos cuestionarios estructurados con preguntas cerradas de opción múltiple y escala de Likert, diseñados para medir las dimensiones e indicadores de las variables de la investigación. El diseño de los ítems se orientó, además, en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), buscando conectar el conocimiento teórico sobre reciclaje con las experiencias prácticas del estudiantado.

La validez del instrumento se garantizó mediante validez de contenido, a través de la revisión del cuestionario por parte de expertos en metodología de la investigación, educación ambiental y asesoría pedagógica, quienes evaluaron la pertinencia y representatividad de los ítems en relación con las dimensiones de las variables. Al respecto, Balestrini (2011, 140) indica que:

> Una vez que se ha definido y diseñado los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, atendiendo al tipo de estudio de que se trate, antes de aplicarlos de manera definitiva en la muestra seleccionada, es conveniente someterlos a prueba, con el propósito de establecer la validez de éstos, en relación al problema investigado.

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante una prueba piloto aplicada a una muestra con características similares a la población de estudio, cuyos datos se analizaron con el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna de los ítems del cuestionario. Cronbach (1951, 21) establece que "un coeficiente igual o superior a 0,70 es considerado aceptable".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Resultados

Se presenta las diferentes variables, gráficos y sus análisis donde se puede ver el resultado de cada gráfico y análisis.

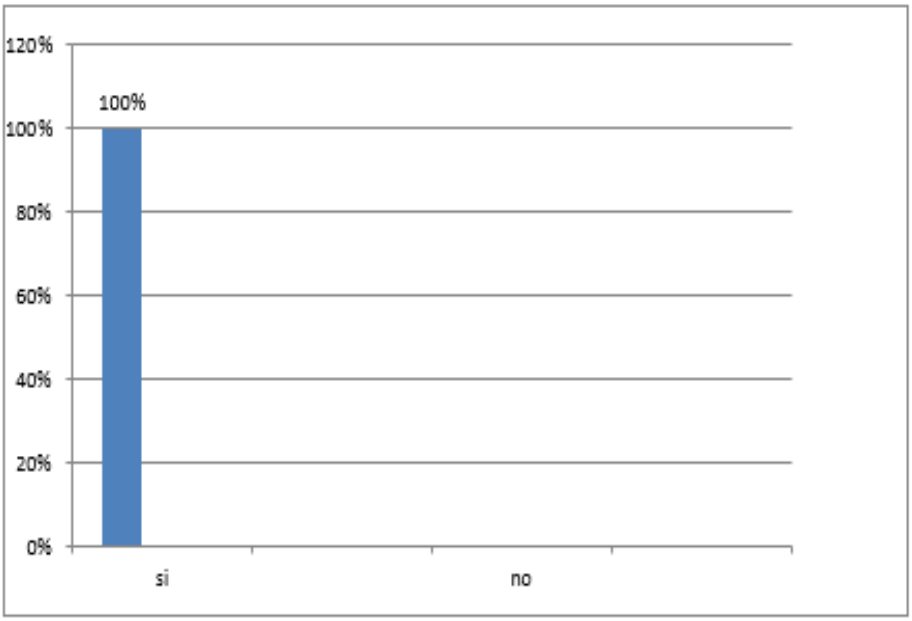


Gráfico 1. Variable conocimiento docente sobre el reciclaje y valores ambientales Dimisión conceptual.
Fuente Mejías y Valiente (2026)

Análisis: Los datos del Gráfico 1 revelan que el docente posee conocimiento sobre los diferentes tipos de materiales reciclables —papel, plástico, vidrio y materia orgánica— y reconoce la relación directa entre estas prácticas y el fomento de valores como el respeto y la responsabilidad hacia el entorno escolar. Este dominio conceptual le permite diseñar actividades en las que los estudiantes identifican los distintos tipos de reciclaje y comprenden el valor del ambiente. Novo (2010, 64) enfatiza que "el docente debe actuar como mediador de aprendizajes significativos que, al mismo tiempo, promuevan valores, creatividad y comportamiento ambiental responsable". Asimismo, el docente muestra una actitud positiva ante el uso de materiales reciclables como recursos didácticos, lo que

favorece la generación de experiencias de aprendizaje motivadoras y coherentes con los principios de la educación ambiental.

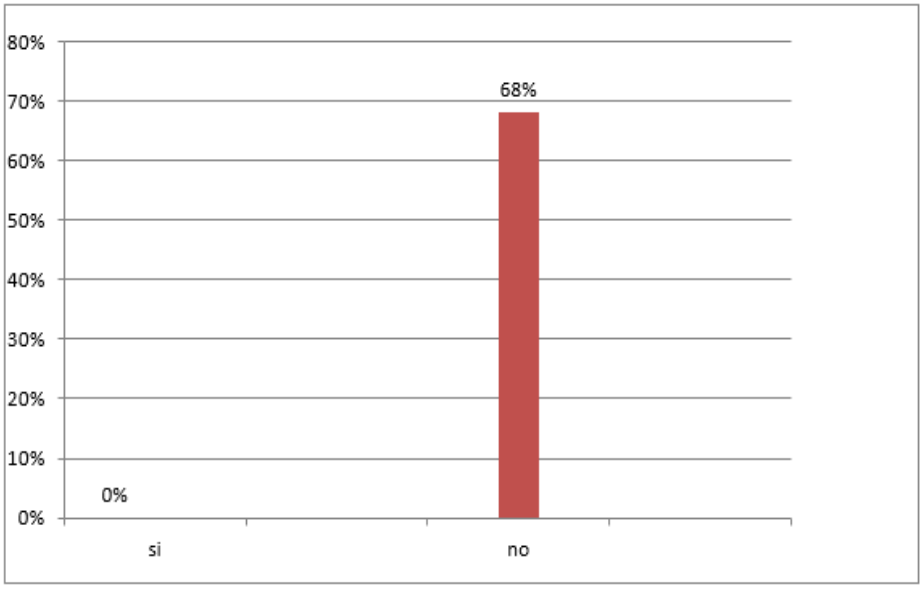


Gráfico 2 Variable: Estrategias lúdicas sobre el fomento de valores ambientales. Dimensión dinámica grupal
Fuente Mejías y Valiente (2026)

Análisis: Los resultados del Gráfico 2 indican que los estudiantes presentan un desconocimiento significativo sobre la dinámica grupal como herramienta de aprendizaje. En particular, no identifican la relación entre el trabajo colaborativo y la reducción de la contaminación, ni reconocen las asambleas y los debates lúdicos como estrategias para la construcción colectiva del conocimiento ambiental. Según Arena Rodríguez (2024, 60), "la dinámica grupal como herramienta didáctica fortalece el ambiente en el aula, facilitando la comunicación, el trabajo evaluativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más significativo".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En este sentido, Lewin (1947) ya señalaba que las dinámicas de grupo constituyen espacios privilegiados para la toma de decisiones colectivas y el cambio social. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar actividades que promuevan el trabajo en equipo como vía para integrar la enseñanza del reciclaje y el cuidado ambiental de forma vivencial y participativa.

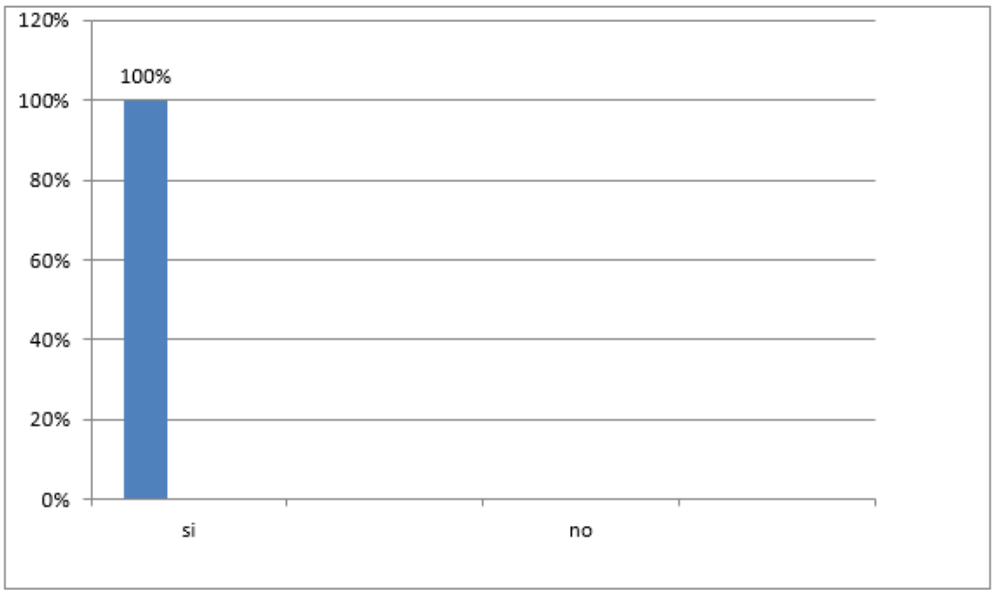


Gráfico 3. Variable conocimiento docente sobre el reciclaje y valores ambientales. Dimensión actitudinal.
Fuente Mejías y Valiente (2026)

Análisis: Los datos del Gráfico 3 evidencian que el docente manifiesta una actitud positiva hacia la educación ambiental, incorporándola como recurso didáctico en sus clases y transformando la enseñanza en experiencias vivenciales que inspiran el valor ecológico, el respeto y la empatía hacia el entorno. Esta orientación actitudinal favorece la formación de valores ambientales y la innovación pedagógica en torno al reciclaje. En palabras de Bruner (1960, 81), el aprendizaje más significativo ocurre "cuando los estudiantes, junto al docente, construyen conocimientos a través de la exploración y la experiencia directa con el

entorno". Esta dimensión actitudinal del docente constituye, en consecuencia, un factor protector esencial para el éxito de la campaña de reciclaje propuesta.

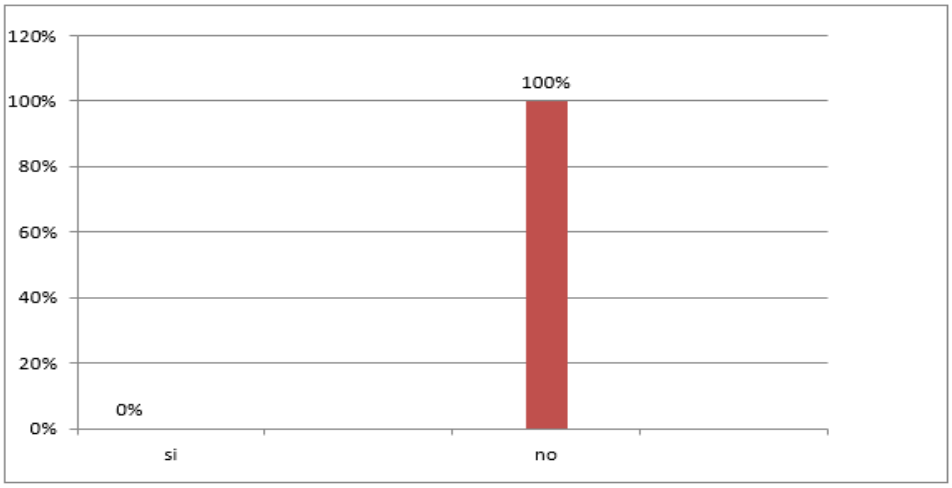


Gráfico 4 Variable: Estrategias lúdicas sobre el fomento de valores ambientales. Dimensión actividad creativa
Fuente Mejías y Valiente (2026)

Análisis: Los resultados del Gráfico 4 indican que los estudiantes presentan un desconocimiento marcado en relación con los talleres y las manualidades como estrategias de aprendizaje. El estudiantado no reconoce la importancia de estas actividades ni el impacto que tienen en su formación dentro del aula. Freire (1970, p. 77) afirma que "el medio ambiente debe estar presente en toda práctica educativa social, crítica y creativa", lo que implica la necesidad de diseñar talleres que transformen la realidad a través de la acción reflexiva. En consecuencia, es preciso que los estudiantes descubran la creatividad como un medio activo de aprendizaje, comprendiendo que las manualidades y los talleres no son actividades menores sino herramientas de conocimiento significativo que conectan el saber teórico con la práctica ambiental concreta.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación permiten formular las siguientes conclusiones en correspondencia con los objetivos planteados.

En relación con el *primer objetivo* específico, orientado a evaluar el conocimiento estudiantil sobre el reciclaje y los valores ambientales, se evidenció una brecha formativa significativa en la muestra evaluada. Una parte considerable de los estudiantes posee nociones conceptuales limitadas sobre el manejo de residuos, su clasificación y su impacto ecológico, lo que dificulta la internalización de valores ambientales y la adopción de prácticas sostenibles en el entorno escolar y comunitario.

Respecto al *segundo objetivo* específico, referido a las estrategias lúdicas para el fomento de los valores ambientales, los hallazgos revelan que los estudiantes desconocen el potencial educativo de la dinámica grupal y de las actividades creativas como herramientas de aprendizaje ambiental. Esta situación limita la participación activa y el trabajo colaborativo necesarios para construir una conciencia ecológica colectiva fundamentada en el respeto y la responsabilidad.

En contraste, el diagnóstico docente refleja un dominio teórico sólido sobre el reciclaje, una actitud proactiva hacia el trabajo colaborativo y la clasificación de residuos, y una disposición favorable para la innovación pedagógica. Esta fortaleza actitudinal y conceptual constituye un activo fundamental para el diseño e implementación de la campaña de reciclaje propuesta.

En síntesis, la brecha formativa identificada en el estudiantado, combinada con las fortalezas del docente, confirma la pertinencia y viabilidad de una campaña de reciclaje de carácter lúdico y participativo como estrategia para fortalecer los valores ambientales en la Escuela Básica Simón Bolívar. La implementación de dicha campaña, fundamentada en los principios de Freire (1970), Bruner (1960) y Novo (2010), se proyecta como una herramienta transformadora para la formación integral del estudiantado y la consolidación de una comunidad educativa comprometida con la sostenibilidad ambiental.

Referencias Bibliográficas

Andreasen, Alan Robert. *Marketing social: Cómo cambiar comportamientos por el bien*. 2.ª ed. Ciudad de México: Editorial Limusa, 2002.

Arena Rodríguez, Aleixis. *Sistemas Educativos de medio ambiente*. México Panapo

Ary, Donald, Lucy Chesser Jacobs y Christine Sorensen. *Introduction to Research in Education*. 8.ª ed. Belmont: Wadsworth, 2010.

Balestrini, Miriam. *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados BL, 2011.

Bruner, Jerome Seymour. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960. [VERIFICAR: confirmar obra y año exacto de la cita utilizada en el texto]

Campbell, Donald Thomas. y Julian Cecil Stanley. *Diseños experimentales y cuasi experimentales para la investigación*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

Carmines, Edward Graham y Richard Allen, Zeller. *Evaluación de la fiabilidad y la validez*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

Cronbach, Lee Joseph. *Coeficiente alfa y la estructura interna de los tests*. Psicometrika 16, n.º 3 (1951): 297–334.

Danhke, Gordon Lawrence. *Investigación y comunicación*. En la comunicación humana: ciencia social, compilado por Carlos Fernández-Collado y Gordon L. Danhke, 385–454. Ciudad de México: McGraw-Hill, 1989.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1970.

Giddens, Anthony. *La política del cambio climático*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014.

Huckle, John. *Educación ambiental y sostenibilidad: reflexionando sobre la primera década*. Environmental Education Research 1, n.º 1 (1993): 39–54.

Hurtado de Barrera, Jacqueline e Iván Toro. *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: El Nacional, 2010.

Kerlinger, Fred Nichols y Howard B. Lee. *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. 4.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2002.

Kolb, David Allen. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

Lewin, Kurt. *Decisión de grupo y cambio social*. En Lecturas en psicología social, editado por Theodore M. Newcomb y Eugene L. Hartley, 330–344. Nueva York: Henry Holt and Company, 1947.

Novo, María. *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas, 2010.

Tamayo y Tamayo, Mario. *El proceso de la investigación científica*. 5.ª ed. Ciudad de México: Limusa, 2009.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL, 2016.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Videos Educativos para la Promoción de Valores Ecológicos en los Estudiantes de Quinto Grado de la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí"

Autores: Br. Yetferzon Josué Carima Aular
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela
Correo: xmen.aular@gmail.com
Código ORCID: 0009-0009-2436-6588
Br. Emily Solgelys Flames Solís
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela
Correo: emilyflames2007@gmail.com
Código ORCID: 0009-0008-0611-3600

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada**: Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático:** Recursos de las tecnologías de la información y comunicación y su implementación en entornos académicos
Como citar este artículo: Yetferzon Josué Carima Aular y Emily Solgelys Flames Solís "Videos Educativos para la Promoción de Valores Ecológicos en los Estudiantes de Quinto Grado de la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí" (2026), (1,11)

RESUMEN

La crisis ambiental contemporánea y la desconexión entre el conocimiento teórico y la práctica ecológica en las instituciones educativas de Venezuela constituyen el problema central que motiva la presente investigación. El objetivo general es proponer videos educativos para la promoción de valores ecológicos en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí", en Calabozo, estado Guárico. El estudio se sustenta en los postulados de Freire (2005) sobre la enseñanza como motor de reflexión y acción transformadora, y en el conectivismo de Siemens (2004), que concibe las herramientas tecnológicas como extensiones de la capacidad cognitiva. Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible, apoyado en un diseño de campo no experimental. La población y muestra estuvo conformada por 9 estudiantes y 1 docente de la institución, mediante censo poblacional. Se aplicaron dos cuestionarios dicotómicos (sí/no), validados por juicio de tres expertos y cuya confiabilidad se determinó mediante la fórmula Kuder-Richardson (KR-20). El análisis se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias porcentuales). Los resultados revelan que el 75,60% de los estudiantes posee conocimientos teóricos sobre valores ecológicos, mientras que un 24,40% presenta desconexión práctica con el entorno natural. El docente refleja un perfil tecnopedagógico positivo en el 72,72% de los indicadores, con un déficit del 27,28% en la aplicación sistemática. Se concluye que los videos educativos constituyen una estrategia viable para fortalecer la conciencia ecológica activa en la población estudiada.

Descriptores: valores ecológicos, videos educativos, educación ambiental, herramientas tecnológicas, educación primaria, conciencia ecológica.

Reseña Biográfica: Yetferzon Josué Carima Aular. Venezolano. cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación mención computación en la Universidad Rómulo Gallegos. Emily Solgelys Flames Solís. Venezolana. cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación mención computación en la Universidad Rómulo Gallegos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Videos for Promoting Environmental Values in Fifth-Grade Students at "Dr. Francisco Lazo Martí" Elementary School

Authors: Br. Yetferzon Josué Carima Aular
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: xmen.aular@gmail.com
ORCID: 0009-0009-2436-6588
Br. Emily Solgelys Flames Solís
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: emilyflames2007@gmail.com
ORCID: 0009-0008-0611-3600

Main Research Area: Technology and Innovation**. Associated Area:** Training, Technology, and Educational Innovation**. Thematic Focus:** Information and Communication Technology Resources and their Implementation in Academic Environments
How to cite this article: Yetferzon Josué Carima Aular and Emily Solgelys Flames Solís "Educational Videos for the Promotion of Ecological Values in Fifth Grade Students of the "Dr. Francisco Lazo Martí" Basic School (2026), (1,11)

ABSTRACT

Contemporary environmental crisis and the disconnect between theoretical knowledge and ecological practice in Venezuelan educational institutions form the central problem motivating this research. The general objective is to propose educational videos for the promotion of ecological values among fifth-grade students at the "Dr. Francisco Lazo Martí" Elementary School in Calabozo, Guárico state. The study draws on Freire's (2005) conception of teaching as a driver of reflection and transformative action, and on Siemens' (2004) connectivism, which regards technological tools as extensions of cognitive capacity. Methodologically, the research is grounded in the positivist paradigm with a quantitative approach, descriptive level, and feasible project modality, supported by a non-experimental field design. The population and sample consisted of 9 students and 1 teacher, applying a population census. Data collection instruments were two dichotomous questionnaires (yes/no), validated through expert judgment and whose reliability was determined using the Kuder-Richardson (KR-20) formula. Data analysis was conducted through descriptive statistics (percentage frequencies). Results reveal that 75.60% of students possess theoretical knowledge about ecological values, while 24.40% exhibit a practical disconnection from the natural environment. The teacher reflects a positive techno-pedagogical profile in 72.72% of indicators, with a 27.28% deficit in systematic application. It is concluded that educational videos constitute a viable strategy to strengthen active ecological awareness among the studied population.

Keywords: ecological values, educational videos, environmental education, technological tools, primary education, ecological awareness.

Biographical Sketch: Yetferzon Josué Carima Aular. Venezuelan. Currently in his final year of a Bachelor's degree in Education with a specialization in Computer Science at Rómulo Gallegos University. Emily Solgelys Flames Solís. Venezuelan. Currently in her final year of a Bachelor's degree in Education with a specialization in Computer Science at Rómulo Gallegos University.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La crisis ambiental que atraviesa el planeta en el siglo XXI representa uno de los desafíos más urgentes para los sistemas educativos contemporáneos. Según la UNESCO (2025, 34), "casi la mitad de los currículos educativos examinados en un amplio conjunto de países omiten por completo los temas relacionados con el cambio climático"; paralelamente, solo la mitad del personal educativo cuenta con la formación necesaria para abordar dichos contenidos. Esta situación evidencia una brecha estructural entre la gravedad de la crisis ecológica y la respuesta que los sistemas educativos le están ofreciendo.

En el plano global, la ONU (2024, 43) ha documentado tendencias críticas en la gestión de residuos:

> Cada minuto, el equivalente a un camión de desechos es quemado o depositado en vertederos, mientras que la generación de chatarra electrónica por habitante creció de 7,3 kilogramos anuales entre 2010 y 2019, sin que las tasas de reciclaje sostenible guarden proporción con este incremento.

Estos datos subrayan la imperiosa necesidad de fortalecer la educación ambiental desde los primeros niveles de escolaridad. A nivel nacional, Vitalis (2022, 32) reporta que "en Venezuela la acumulación de desechos sólidos en instituciones educativas se ha incrementado en un 40% debido a la ausencia de programas de clasificación de residuos". En el estado Guárico, esta realidad se expresa en altos porcentajes de la población escolar que carece de hábitos básicos de reciclaje, lo que justifica intervenciones pedagógicas centradas en recursos que impacten de manera significativa en la conducta ambiental de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la problemática que da origen al presente estudio se observó en la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí", donde los estudiantes de quinto grado, si bien interactúan con herramientas tecnológicas, no establecen conexiones productivas entre dichas herramientas y la preservación del entorno natural. Se evidenció una marcada carencia de prácticas ecológicas dentro de la institución: los estudiantes poseen conocimientos teóricos sobre valores ambientales, pero muestran desinterés por su aplicación práctica, lo que se traduce

en ausencia de empatía con el entorno y en comportamientos contrarios a la sostenibilidad ambiental.

Esta realidad tiene fundamento teórico en el planteamiento de Freire (2005,4), quien concibe que "la enseñanza debe ser entendida, no como un proceso pasivo de acumulación de datos, sino como un motor para la reflexión y la acción liberadora". En consecuencia, resulta imprescindible que los estudiantes no solo conozcan los problemas ecológicos, sino que desarrollen las competencias necesarias para actuar como agentes de cambio. La presente investigación asume este principio rector al explorar recursos audiovisuales de vanguardia que despierten eficazmente la conciencia ecológica.

Ante esta realidad, el objetivo general de la investigación es proponer videos educativos para la promoción de valores ecológicos en los estudiantes de quinto grado de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí", en Calabozo, estado Guárico. Para ello, se persiguen los siguientes objetivos específicos: (a) diagnosticar los conocimientos que poseen los estudiantes de quinto grado sobre valores ecológicos; y (b) identificar las herramientas tecnológicas que utilizan los docentes para la promoción de dichos valores en el aula.

Método

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, orientado a la obtención de datos numéricos sobre el nivel de conocimiento ecológico y el uso de herramientas tecnológicas en la población estudiada. El nivel de la investigación fue descriptivo y la modalidad, proyecto factible, dado que los resultados del diagnóstico sustentan la elaboración de una propuesta pedagógica concreta. El diseño adoptado fue no experimental de campo, en tanto la recolección de datos se realizó en el contexto natural de la institución, sin manipulación de las variables.

En cuanto a la población y muestra, se aplicó un censo poblacional, en concordancia con el criterio de Arias (2012), según el cual, cuando la población es finita y accesible, se trabaja con la totalidad de los sujetos como unidad de análisis. La población quedó conformada por 9 estudiantes de quinto grado y 1 docente de

la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí", lo que garantizó que la propuesta respondiera a las necesidades reales de ambos actores educativos.

La técnica de recolección de información empleada fue la encuesta, aplicada mediante dos cuestionarios dicotómicos independientes con alternativas de respuesta sí/no: uno dirigido a los estudiantes y otro al docente, ambos elaborados en torno a la variable Promoción de Valores Ecológicos. Los instrumentos fueron sometidos a validación mediante juicio de tres expertos: un especialista en tecnología educativa, un metodólogo y un docente con experiencia en educación ambiental, quienes verificaron la claridad y pertinencia de los ítems respecto a los objetivos de investigación.

Una vez validados los instrumentos, su confiabilidad fue determinada mediante la fórmula Kuder-Richardson (KR-20), seleccionada por su idoneidad para cuestionarios de respuesta dicotómica. La fórmula se expresa del siguiente modo:

$$KR\text{-}20 = [K / (K - 1)] \times [1 - (\Sigma\, pi \cdot qi / \sigma t^2)]$$

Donde:
K = número de ítems del instrumento
pi = proporción de respuestas afirmativas en el ítem i
qi = 1 − pi (proporción de respuestas negativas)
σt^2 = varianza total del instrumento

El instrumento fue aplicado en prueba piloto a sujetos con características similares a la muestra, pero ajenos a ella, lo que permitió calcular el índice KR-20 antes de la aplicación definitiva.

Una vez recolectados los datos, el análisis se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando la frecuencia porcentual como indicador central. La fórmula aplicada fue la siguiente:

$$F = (Fob / N) \times 100$$

Donde:
F = frecuencia porcentual
Fob = frecuencias observadas en la categoría
N = total de la muestra

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Los resultados obtenidos fueron organizados en cuadros de distribución de frecuencias y representados gráficamente, facilitando la interpretación de tendencias y patrones en cada variable e indicador.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las dos variables centrales del estudio.

Variable: Valores Ecológicos. Dimensión: Tipos de valores ecológicos

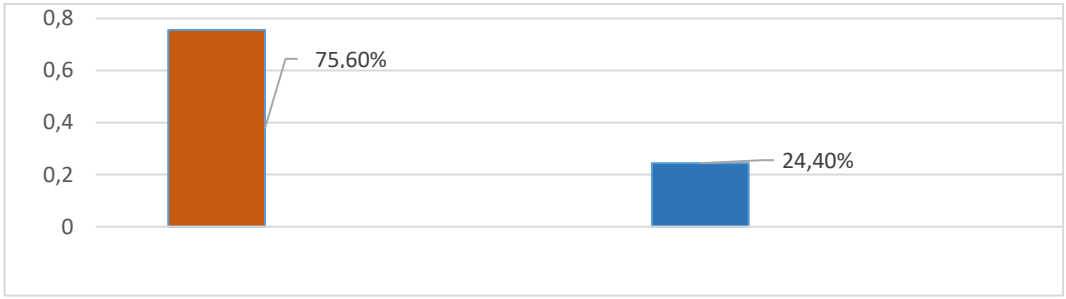


Gráfico 1. Distribución de frecuencias y porcentajes. Variable: Valores Ecológicos. Dimensión: Tipos de valores ecológicos.

Fuente: Carima y Flames (2026)

Análisis: En relación con la variable Valores Ecológicos, los resultados indican que el 75,60% de los estudiantes de la muestra posee los conocimientos requeridos por los indicadores evaluados. Dentro de este porcentaje mayoritario, la totalidad de la muestra reconoce que tirar basura fuera del lugar correspondiente y quemar desechos son prácticas dañinas para el medio ambiente. El 89% de los estudiantes declara haber plantado árboles, ahorrar agua y apagar las luces cuando no son necesarias; el 78% afirma desconectar aparatos eléctricos como el televisor cuando no están en uso, lo que refleja conciencia sobre el ahorro energético.

Sin embargo, el 24,40% restante de la muestra presenta desconexión respecto a los conocimientos y prácticas necesarios para la promoción activa de valores ecológicos. Este segmento manifiesta que el conocimiento teórico adquirido en el aula no se traduce en comportamientos proambientales en la vida cotidiana, lo que evidencia una brecha entre el saber declarativo y el saber hacer en materia ambiental.

Variable: Herramientas Tecnológicas. Dimensión: Tipos de herramientas tecnológicas

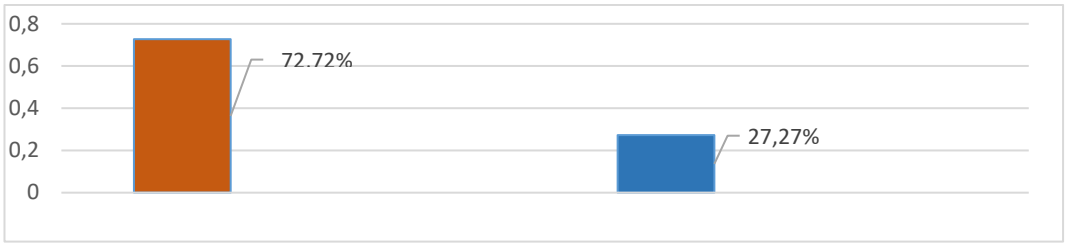


Gráfico 2. Distribución de frecuencias y porcentajes. Variable: Herramientas Tecnológicas. Dimensión: Tipos de herramientas tecnológicas.

Fuente: Carima y Flames (2026)

Análisis: En cuanto a la variable Herramientas Tecnológicas, el único docente que conforma la muestra respondió afirmativamente al 72,72% de los ítems del instrumento, lo que refleja un perfil tecnopedagógico favorable. El docente emplea redes sociales, aplicaciones de mensajería y software educativo para complementar su práctica pedagógica, incluyendo la difusión de material didáctico relacionado con la educación ambiental.

No obstante, el 27,28% de las respuestas indica áreas de uso tecnológico no sistemático: el docente no utiliza de forma continua, planificada y permanente todos los recursos digitales disponibles en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que limita la creación de entornos de aprendizaje conectados que potencien el compromiso ecológico del estudiantado.

Discusión

Los resultados de la variable Valores Ecológicos revelan una dualidad característica en el perfil del estudiantado. El nivel de conocimiento teórico alcanzado por el 75,60% de la muestra es consistente con los contenidos curriculares que se imparten en el aula; sin embargo, el 24,40% que manifiesta desconexión práctica con el entorno natural expresa un fenómeno que Louv (2018) ha denominado "déficit de naturaleza": la tendencia contemporánea a educar a los niños sobre el medio ambiente en espacios cerrados, mientras se les aleja de él en su vida diaria.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En sus palabras, "estamos enseñando a los niños sobre la naturaleza en las escuelas, pero los estamos alejando de ellas en su vida diaria" (Louv 2018, 54). Esta desconexión genera estados de apatía y desinterés que restringen el desarrollo de una conciencia moral ambiental genuina y práctica.

Esta brecha entre conocimiento y práctica sugiere que la metodología de enseñanza vigente en la institución tiende a preservar el saber en el plano puramente abstracto. El abordaje pedagógico centrado en el cuaderno y el aula no logra generar el sentido de pertenencia con el entorno que las conductas proambientales requieren. Desde la perspectiva de Freire (2005, 32), “la acumulación pasiva de información no constituye educación en sentido pleno; se requiere articular el conocimiento con la reflexión crítica y la acción transformadora”. En este marco, los videos educativos emergen como herramienta capaz de tender un puente entre el saber declarativo y el compromiso ambiental activo.

Respecto a los hallazgos sobre herramientas tecnológicas, el perfil tecnopedagógico positivo del docente (72,72%) confirma la presencia de condiciones institucionales favorables para la integración de recursos multimedia. Sin embargo, el 27,28% de déficit en el uso sistemático de tecnologías es interpretado a la luz del conectivismo de Siemens (2004, 43), quien afirma que "las herramientas tecnológicas no son solo accesorios, sino extensiones de nuestra capacidad para aprender y procesar información en un mundo tecnológicamente conectado".

El aprovechamiento parcial de estas herramientas limita la posibilidad de crear entornos de aprendizaje conectados que motiven el compromiso ecológico sostenido del estudiantado. La propuesta de videos educativos busca precisamente potenciar esta dimensión tecnológica al servicio de la educación ambiental.

Conclusiones

A partir del diagnóstico realizado y en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación, se formulan las siguientes conclusiones:

En lo concerniente al conocimiento de los estudiantes sobre valores ecológicos, se determinó que el 75,60% de la muestra posee un nivel teórico-

conceptual adecuado: reconoce prácticas dañinas para el medioambiente y declara hábitos proambientales como la reforestación, el ahorro de agua y la eficiencia energética. No obstante, el 24,40% restante revela una brecha de comportamiento de alta significación pedagógica, que evidencia que el conocimiento teórico adquirido no se traduce espontáneamente en compromiso ambiental activo. Esta brecha constituye el núcleo de la necesidad educativa que justifica la propuesta.

En cuanto a las herramientas tecnológicas utilizadas por el docente, los resultados revelan una disposición tecnopedagógica favorable (72,72%) que incluye el uso de software educativo, redes sociales y aplicaciones de mensajería para la difusión de contenidos ambientales. Sin embargo, el 27,28% de déficit refleja que dicho uso no es continuo ni sistemático en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que limita la construcción de entornos digitales de aprendizaje conectados con la realidad ecológica del estudiante.

En consecuencia, se concluye que existe una necesidad pedagógica y técnica claramente diagnosticada para integrar recursos multimedia en el aula. La propuesta de videos educativos para la promoción de valores ecológicos constituye una estrategia viable, pertinente y alineada con el perfil tecnológico del docente y con las características de la población estudiantil. Su implementación sistemática permitiría transformar el conocimiento teórico en conciencia ecológica activa, contribuyendo así a la formación de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad ambiental desde la educación primaria.

Referencias

Arias, Fidias G. 2012. *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. 6.ª ed. Caracas: Episteme.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Louv, Richard. 2018. *Los últimos niños en el bosque: Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Madrid: Capitán Swing.

Organización de las Naciones Unidas. 2024. *Informe sobre el estado del medio ambiente mundial*. https://www.un.org/ [Completar URL exacta y fecha de consulta]

Siemens, George. 2004. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*

2, n.º 1. https://www.comunidaddedocentes.libros.edu.ar/ [Verificar URL y añadir fecha de consulta]

UNESCO. 2017. *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/

UNESCO. 2025. *[Título completo del informe]*. [Ciudad]: UNESCO. [Completar URL exacta y fecha de consulta]

Vitalis. 2022. *Situación Ambiental de Venezuela: Gestión de residuos y desechos sólidos en el ámbito comunitario y escolar*. Caracas: Ediciones Vitalis.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Página Web para el Fortalecimiento de las Competencias Motrices en los Estudiantes de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí"

Autoras: Br. Evely Jorgelys Flames Solis
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela
Correo: evelyflames1@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0006-4523-0258
Br. Greisol Luzvelia Flames Solis
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela
Correo: Greisolflames@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3402-7641

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada**: Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático**: Recursos de las tecnologías de la información y comunicación y su implementación en entornos académicos

Como citar este artículo: Evely Jorgelys Flames Solis y Greisol Luzvelia Flames Solis "Página Web para el Fortalecimiento de las Competencias Motrices en los Estudiantes de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí" (2026), (1,10)

RESUMEN

Las competencias motrices constituyen una dimensión fundamental del desarrollo integral del estudiante, frecuentemente afectada por la escasez de recursos pedagógicos innovadores en el contexto educativo venezolano. La presente investigación tuvo como objetivo proponer una página web para el fortalecimiento de las competencias motrices en los estudiantes de 3er grado, sección "C", de la Escuela Básica "Dr. Francisco Lazo Martí", en Calabozo, estado Guárico. El marco teórico se fundamenta en el concepto de competencia motriz de Famose (1992) y en los planteamientos de McKiernan (2002) sobre los recursos tecnológicos como mediadores del conocimiento digital. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible, bajo un diseño de campo no experimental. La población estuvo conformada por 37 estudiantes del turno vespertino (17 varones y 20 hembras) y 1 docente de Educación Física. Se aplicaron cuestionarios estructurados con escala de frecuencia de cinco opciones (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca), validados mediante juicio de tres expertos y cuya confiabilidad fue estimada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados revelan que el 30,11% de los estudiantes nunca demuestra coordinación motriz adecuada en actividades como saltos de cuerda, y el 40% de los ítems evaluados al docente indica que nunca se utilizan recursos tecnológicos especializados para la enseñanza de competencias motrices. Se concluyó que la integración de una página web educativa constituye una propuesta viable y necesaria para modernizar la enseñanza de la Educación Física en la institución.

Descriptores: Competencias motrices, página web educativa, tecnología educativa, educación física, recursos tecnológicos, educación primaria.

Reseña biográfica: Evely Jorgelys Flames Solís. Venezolana. cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación mención computación en la Universidad Rómulo Gallegos. Greisol Luzvelia Flames Solís. Venezolana. cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación mención computación en la Universidad Rómulo Gallegos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Website For Strengthening Motor Skills in Students of the "Dr. Francisco Lazo Martí" Elementary School

Authors: Evely Jorgelys Flames Solis
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: evelyflames1@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-4523-0258
Greisol Luzvelia Flames Solis
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela
Email: Greisolflames@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-3402-7641

Main Research Area: Technology and Innovation. **Associated Area**: Training, Technology, and Educational Innovation. **Thematic Focus**: Information and Communication Technology Resources and their Implementation in Academic Environments

How to cite this article: Evely Jorgelys Flames Solis and Greisol Luzvelia Flames Solis "Website for Strengthening Motor Skills in Students of the E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí" (2026), (1,10)

ABSTRACT

Motor competencies constitute a fundamental dimension of students' comprehensive development, frequently affected by the scarcity of innovative pedagogical resources in the Venezuelan educational context. This research aimed to propose a website to strengthen motor competencies in 3rd grade students (section "C") at the "Dr. Francisco Lazo Martí" Elementary School in Calabozo, Guárico state. The theoretical framework is grounded in Famose's (1992) concept of motor competence and McKiernan's (2002) proposals regarding technological resources as mediators of digital knowledge. Methodologically, the research was framed within the positivist paradigm with a quantitative approach, descriptive level, and feasible project modality, under a non-experimental field design. The population consisted of 37 students from the afternoon shift (17 male and 20 female) and 1 Physical Education teacher. Structured questionnaires with a five-option frequency scale (Always, Almost always, Sometimes, Almost never, Never) were applied, validated through expert judgment, with reliability estimated using Cronbach's Alpha coefficient. Results reveal that 30.11% of students never demonstrate adequate motor coordination in activities such as jump rope, and 40% of the teacher-directed items indicate that specialized technological resources are never used for teaching motor competencies. It is concluded that the integration of an educational website constitutes a viable and necessary proposal to modernize Physical Education teaching at the institution.

Keywords: Motor competencies, educational website, educational technology, physical education, technological resources, primary education.

Biographical Sketch: Evely Jorgelys Flames Solís. Venezuelan. Currently in her final year of a Bachelor's degree in Education with a specialization in Computer Science at Rómulo Gallegos University. Greisol Luzvelia Flames Solís. Venezuelan. Currently in the final year of the Bachelor of Education degree with a specialization in computing at the Rómulo Gallegos University.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

A nivel global, la Educación Física enfrenta desafíos estructurales que comprometen su efectividad como eje del desarrollo integral del estudiante. El Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física (ICSSPE 2020) documenta que la reducción de horas lectivas dedicadas a la actividad física y la carencia de infraestructura adecuada afectan directamente la formación motriz de los educandos.

No obstante, la misma fuente señala que los estudiantes que participan de manera regular y estructurada en Educación Física obtienen mejores resultados académicos y exhiben comportamientos más positivos en el aula. Esta correlación evidencia que el desarrollo de competencias motrices no es un fin en sí mismo, sino una condición habilitante para el aprendizaje en sentido amplio.

En el contexto venezolano, la falta de recursos pedagógicos actualizados y la ausencia de programas deportivos institucionales debilitan la participación estudiantil y reducen el impacto formativo de la Educación Física (Pérez 2020). Desde el ámbito curricular, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2019) establece que esta disciplina no solo abarca el aspecto físico, sino también el desarrollo emocional, social y cognitivo del estudiante. En consecuencia, su debilitamiento institucional repercute en el desarrollo integral de las generaciones escolares.

La problemática observada en la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí" de Calabozo, estado Guárico, ilustra esta realidad con particular agudeza. Los estudiantes de 3er grado, sección "C", del turno vespertino manifiestan desánimo ante las prácticas deportivas, escasa motivación para participar en disciplinas físicas y resistencia a realizar evaluaciones motrices, lo que se expresa en un bajo rendimiento motor y una marcada desconexión con el desarrollo de competencias motrices básicas.

De este modo, Famose (1992, 32) define la competencia motriz como "la capacidad de un individuo para movilizar sus recursos; físicos, cognitivos y afectivos, con el fin de resolver eficazmente los problemas planteados por una

situación motriz". La brecha entre esta definición y el desempeño real de los estudiantes observados configura el núcleo problemático del presente estudio.

Ante esta realidad, la incorporación de herramientas tecnológicas emerge como una alternativa pedagógica de alta viabilidad. A su vez, Pérez (2020, 45) demuestra que "el uso de software interactivo mejora significativamente la enseñanza de habilidades motrices en Educación Física, al ofrecer representaciones visuales del movimiento, secuencias guiadas de práctica y retroalimentación inmediata". En este marco, una página web educativa diseñada específicamente para el fortalecimiento de competencias motrices permitiría a los docentes ofrecer una enseñanza más dinámica y contextualizada, y a los estudiantes acceder a recursos que estimulen su motivación y comprensión técnica.

El objetivo general que orientó esta investigación fue proponer una página web para el fortalecimiento de las competencias motrices en los estudiantes de 3er grado, sección "C", de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí", en Calabozo, estado Guárico. Los objetivos específicos fueron: (a) diagnosticar las competencias motrices que poseen los estudiantes de 3er grado; y (b) identificar los recursos tecnológicos que el docente de Educación Física implementa para el fortalecimiento de dichas competencias.

La justificación del estudio radica tanto en su aporte pedagógico —al ofrecer una herramienta digital adaptada al contexto institucional— como en su dimensión social, al contribuir a garantizar el derecho de los estudiantes a una Educación Física de calidad, apoyada en recursos innovadores acordes con los desafíos del siglo XXI.

Método

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, centrado en la descripción y cuantificación de las competencias motrices de los estudiantes y del uso de recursos tecnológicos por parte del docente. El nivel de la investigación fue descriptivo, orientado a caracterizar el estado actual de ambas variables en la institución. La modalidad correspondió a un proyecto factible, en tanto los resultados del diagnóstico sustentaron el diseño de una propuesta pedagógica concreta y aplicable. El diseño fue de campo no

experimental, dado que los datos se recolectaron directamente en el contexto natural de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí", sin manipulación de variables.

La población estuvo conformada por 37 estudiantes del turno vespertino de 3er grado, sección "C" (17 varones y 20 hembras), y 1 docente de Educación Física de la institución, para un total de 38 sujetos. Dado el tamaño reducido y la accesibilidad de la población, se aplicó un censo poblacional, trabajando con la totalidad de los sujetos como unidad de análisis.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, instrumentalizada mediante dos cuestionarios estructurados e independientes: uno dirigido a los estudiantes y otro al docente. Ambos cuestionarios emplearon una escala de frecuencia de cinco opciones: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. La validez del contenido fue determinada mediante el juicio de tres expertos especialistas en Educación Física, tecnología educativa y metodología de la investigación, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems respecto a los objetivos del estudio.

Para la estimación de la confiabilidad de los instrumentos, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, apropiado para cuestionarios con escala de respuesta politómica. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$\alpha = [k / (k - 1)] \times [1 - (\Sigma \sigma i^2 / \sigma t^2)]$$

Donde:

α = coeficiente Alfa de Cronbach

k = número de ítems del instrumento

$\Sigma \sigma i^2$ = suma de las varianzas de cada ítem

σt^2 = varianza total del instrumento

La información recolectada fue organizada y analizada mediante estadística descriptiva, empleando distribuciones de frecuencias y porcentajes representados en gráficos circulares, lo que permitió interpretar las tendencias y patrones en cada variable e indicador en función de los objetivos planteados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las dos variables del estudio: Competencias Motrices y Recursos Tecnológicos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Variable: Competencias motrices.

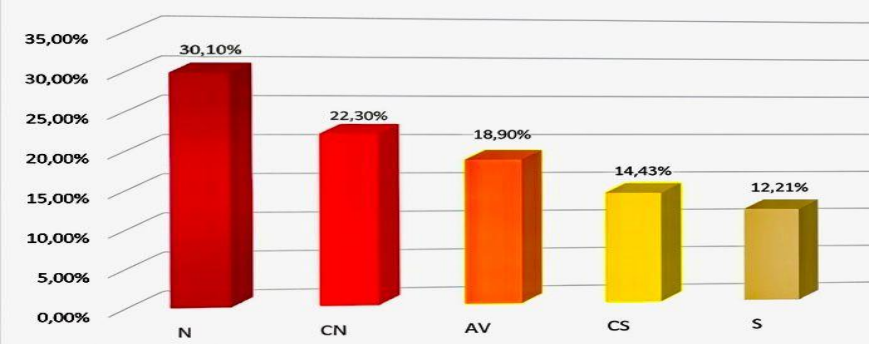


Gráfico 1. Distribución de frecuencias y porcentajes. Variable: Competencias Motrices. Dimensión: Tipos de competencias motrices.
Fuente: Flames y Flames (2026)

Análisis: Los resultados del Gráfico 1 evidencian niveles insuficientes de desarrollo motor en una proporción significativa de la muestra. El 30,11% de los estudiantes nunca demuestra coordinación adecuada al realizar saltos de cuerda en la práctica deportiva, ni exhibe habilidades de resistencia en las sesiones de Educación Física. El 22,37% casi nunca ejecuta correctamente habilidades motoras al realizar marchas rítmicas ni logra tocarse los pies con fluidez. El 18,91% considera tener solo ocasionalmente resistencia anaeróbica al correr velocidad o al ejecutar lanzamientos.

En el extremo opuesto, el 14,43% de los estudiantes casi siempre demuestra competencia en el trote suave sostenido como expresión de resistencia aeróbica, y apenas el 12,21% puede tocarse la punta de los dedos con regularidad y ejecutar correctamente el voleo bajo en deportes de cancha. El patrón general indica que más de la mitad de los estudiantes (52,48%, sumando las categorías Nunca y Casi nunca) presenta dificultades sistemáticas en la ejecución de habilidades motrices básicas, lo que configura una necesidad pedagógica de intervención urgente en el ámbito de la Educación Física.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Variable: Recursos tecnológicos.

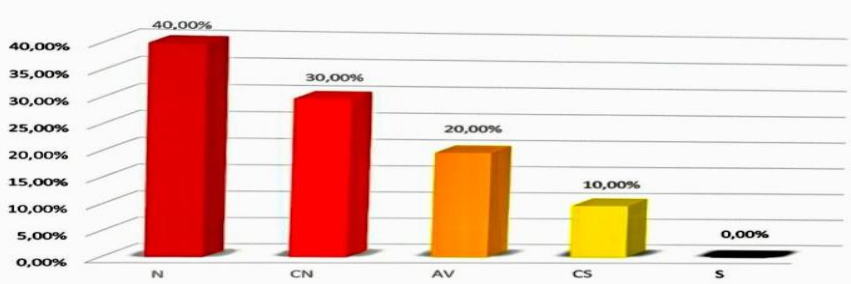


Gráfico 2. Distribución de frecuencias y porcentajes. Variable: Recursos Tecnológicos. Dimensión: Tipos de recursos tecnológicos.

Fuente: Flames y Flames (2026)

Análisis: En cuanto a la variable Recursos Tecnológicos, los resultados del Gráfico 2 revelan una situación crítica en la práctica docente: el 40% de los ítems evaluados indica que el docente nunca utiliza recursos como software educativo, plataformas de videoconferencia (Zoom, Google Meet) ni páginas web para el fortalecimiento de competencias motrices en Educación Física. El 30% de los ítems señala que casi nunca se emplean juegos educativos digitales, presentaciones interactivas ni Video Beam para proyectar contenido pedagógico. El 20% indica un uso ocasional de videos educativos e infografías, mientras que apenas el 10% corresponde al uso frecuente de WhatsApp como canal de comunicación con los estudiantes. Ningún ítem obtuvo la categoría de uso "Siempre" (0%), lo que confirma la ausencia total de integración sistemática de la tecnología en las sesiones de Educación Física.

Discusión

Los resultados de la variable Competencias Motrices (Gráfico 1) confirman la hipótesis diagnóstica planteada al inicio del estudio: la mayoría de los estudiantes de 3er grado de la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí" no ha alcanzado los niveles de desarrollo motor previstos para su etapa escolar. Desde la perspectiva teórica de Famose (1992), la competencia motriz implica la movilización integrada de

capacidades físicas, conocimientos técnicos y disposiciones afectivas para resolver situaciones de movimiento de manera eficaz.

El hecho de que el 52,48% de los estudiantes (sumando las categorías Nunca y Casi nunca) presente dificultades sistemáticas en esta movilización sugiere que la metodología pedagógica actual no logra estimular estos tres componentes de forma articulada. La coordinación en saltos de cuerda, la marcha rítmica y la resistencia anaeróbica son indicadores básicos del desarrollo motor en la infancia intermedia; sus déficits constituyen una barrera para el progreso en actividades que exigen precisión, fluidez y control corporal.

Este hallazgo es coherente con lo reportado por el ICSSPE (2020), que documenta la correlación directa entre la calidad de los programas de Educación Física y el rendimiento escolar general. Una Educación Física debilitada, caracterizada por metodologías estáticas y carentes de mediación tecnológica, no solo limita el desarrollo físico del estudiante, sino que también reduce su motivación hacia el aprendizaje y su capacidad de trabajo colaborativo. La desvinculación entre los contenidos teóricos sobre el movimiento y la experiencia práctica corporal que reflejan los resultados de este estudio ilustra precisamente esta dinámica.

Los resultados de la variable Recursos Tecnológicos (Gráfico 2) ofrecen una lectura aún más contundente: la ausencia total de categorías "Siempre" y la prevalencia del 70% de los ítems en las categorías Nunca y Casi nunca confirman que la integración tecnológica en las sesiones de Educación Física es prácticamente inexistente. McKiernan (2002) define los recursos tecnológicos como cualquier canal, medio, aplicación o dispositivo que permite la creación, el acceso, el procesamiento, la gestión y la comunicación de información en formato digital.

Desde esta perspectiva, el repertorio tecnológico del docente observado se limita al uso esporádico de WhatsApp (10%), lo que contrasta radicalmente con las posibilidades que ofrecen hoy las plataformas educativas, los videos pedagógicos y las páginas web interactivas para la enseñanza de habilidades motrices. Por lo que, Pérez (2020, 23) demuestra que “el software interactivo diseñado para la Educación

Física mejora significativamente la comprensión técnica del movimiento, la motivación del estudiante y la capacidad del docente para diversificar sus estrategias de mediación".

La propuesta de una página web educativa para la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí" responde directamente a las carencias identificadas: un recurso digital accesible, organizado por competencias motrices específicas, con soporte audiovisual y guías de práctica, ofrecería al docente herramientas concretas para superar la enseñanza estática y al estudiante, estímulos visuales y contextualizados que reconecten el aprendizaje motor con la experiencia cotidiana.

La articulación entre ambas variables resulta particularmente reveladora: el déficit de competencias motrices en los estudiantes y la ausencia de recursos tecnológicos en la práctica docente no son fenómenos independientes, sino dimensiones de una misma brecha pedagógica. La introducción planificada de una página web como herramienta de mediación tecnológica tiene el potencial de impactar simultáneamente en ambas variables: dinamizando la enseñanza del docente y enriqueciendo la experiencia de aprendizaje motor del estudiante.

Conclusiones

En correspondencia con los objetivos específicos del estudio, se formulan las siguientes conclusiones:

En relación con el diagnóstico de las competencias motrices, los resultados revelan un nivel insuficiente de desarrollo motor en la mayoría de los estudiantes de 3er grado evaluados. Los déficits son más pronunciados en las dimensiones de coordinación (30,11% nunca demuestra coordinación en saltos de cuerda), ritmo (22,37% casi nunca ejecuta correctamente marchas rítmicas) y resistencia anaeróbica (18,91% solo ocasionalmente). Esta situación indica que una proporción significativa del grupo no ha consolidado las habilidades motrices básicas previstas para su etapa de desarrollo, lo que limita su desempeño en actividades que demandan precisión, fluidez y control corporal, y representa una barrera para su progreso en la Educación Física.

Respecto a los recursos tecnológicos implementados por el docente, el análisis evidenció una integración tecnológica prácticamente inexistente en las sesiones de clase. El 70% de los ítems evaluados se concentra en las categorías Nunca y Casi nunca, y ningún recurso especializado es utilizado de manera sistemática. Esta ausencia de mediación tecnológica limita las estrategias didácticas del docente, consolida metodologías estáticas de transmisión directa y priva a los estudiantes de herramientas visuales e interactivas que podrían fortalecer su comprensión y motivación en la práctica motriz.

Sobre la base de estos hallazgos, se concluye que la propuesta de una página web educativa para el fortalecimiento de las competencias motrices es una respuesta pedagógica viable, pertinente y justificada para la E.B. "Dr. Francisco Lazo Martí". Dicho recurso digital, organizado por dimensiones motrices, con soporte audiovisual y actividades guiadas, permitiría al docente enriquecer sus estrategias de mediación y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje motor más dinámicas, motivadoras y contextualizadas, en consonancia con los fundamentos de la Educación Física de calidad propugnados por el ICSSPE (2020) y los principios rectores del currículo nacional venezolano (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2019).

Referencias

Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física (ICSSPE). 2020. *Integración de la Educación Física en el Currículo: Educación Física de Calidad (EFC)*. Berlín: ICSSPE. https://www.icsspe.org/

Famose, Jean-Pierre. 1992. *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

McKiernan, Gerry. 2002. "E de Todo: La extraordinaria y evolutiva revista electrónica." Nueva York: The Haworth Press. https://www.researchgate.net/publication/233018265_E_is_for_Everything_The_Extra-ordinary_Evolutionary_E-Journal

Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. 2019. *Orientaciones Pedagógicas: Año Escolar 2019-2020*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. https://www.mppe.gob.ve/

Pérez, A. 2020. *Software interactivo para la enseñanza de habilidades motrices en Educación Física*. Madrid: Editorial Académica Universitaria

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Herramienta Tecnológica Educativa para el Fomento de una Alimentación Saludable en los Estudiantes del Instituto Radiofónico Radio Esperanza

Autor: Br. Armando Díaz
Instituto Radiofónico Radio Esperanza
Correo:harmandodiaz17@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3153-560X

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación**. Línea Asociada:** Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático:** Recursos de las tecnologías de la información y comunicación y su implementación en entornos académicos

Como citar este artículo: Armando Díaz "Herramienta Tecnológica Educativa para el Fomento de una Alimentación Saludable en los Estudiantes del Instituto Radiofónico Radio Esperanza" (2026), (1,12)

RESUMEN

La malnutrición en el ámbito escolar constituye un desafío de salud pública que afecta el desarrollo integral y el rendimiento académico estudiantil. El presente estudio tuvo como objetivo proponer una herramienta tecnológica educativa para el fomento de una alimentación saludable en estudiantes de tercer año del Instituto Radiofónico Radio Esperanza, Calabozo, estado Guárico. Teóricamente, se sustentó en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2002), el constructivismo de Papert (1980) y Vygotski (1979), y el Modelo Transteórico de Cambio de Prochaska y DiClemente (1984). Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, modalidad de proyecto factible, con diseño de campo no experimental. La población censal estuvo integrada por diez (10) estudiantes y cinco (5) docentes. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta con dos cuestionarios estructurados. Los resultados del diagnóstico revelaron deficiencias críticas: el 50 % de los estudiantes prioriza el consumo de carbohidratos y azúcares simples, el 70 % acompaña sus comidas con bebidas azucaradas y el 60 % de los docentes utiliza las TIC solo de manera intermitente. Se detectó, además, una viabilidad técnica alta dado que el 70 % de los estudiantes posee teléfonos inteligentes como medio digital predominante. En consecuencia, se diseñó la propuesta tecno-pedagógica interactiva multimedia "NutriTIC-Esperanza", estructurada en módulos instruccionales adaptados a dispositivos móviles para promover la transformación sostenible de los hábitos alimentarios.

Descriptores: herramienta tecnológica, alimentación saludable, hábitos alimentarios, educación media, TIC, aprendizaje significativo.

Reseña biográfica: venezolano. cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación mención computación en la Universidad Rómulo Gallegos.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Technology tool for Promoting Healthy Eating Among Third-Year Students at the Radio Esperanza Radio Institute

Author: Armando Díaz
Radio Esperanza Institute
Email: harmandodiaz17@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-3153-560X

Main Research Area: Technology and Innovation**. Associated Area:** Training, Technology, and Educational Innovation**. Thematic Focus:** Information and Communication Technology Resources and Their Implementation in Academic Environments
How to cite this article: Armando Díaz "Educational Technological Tool for the Promotion of Healthy Eating in Students of the Radio Esperanza Institute" (2026), (1,12)

ABSTRACT

School malnutrition constitutes a public health challenge that negatively impacts students' comprehensive development and academic performance. This study aimed to propose an educational technological tool for promoting healthy eating among third-year students at the Radio Esperanza Radio Institute in Calabozo, Guárico state, Venezuela. Theoretically, it was supported by Ausubel's Meaningful Learning Theory (2002), the constructivist approaches of Papert (1980) and Vygotsky (1979), and Prochaska and DiClemente's Transtheoretical Model of Change (1984). Methodologically, the study adopted a positivist paradigm with a quantitative approach, descriptive level, feasible project modality, and non-experimental field design. The census population comprised ten (10) students and five (5) teachers. Data collection was carried out using the survey technique with two structured questionnaires. Diagnostic results revealed critical deficiencies: 50% of students prioritize the consumption of carbohydrates and simple sugars, 70% accompany their meals with sugary drinks, and 60% of teachers incorporate computing technologies only intermittently. A high technical feasibility was also identified given that 70% of students own smartphones as their predominant digital medium. Consequently, the interactive multimedia techno-pedagogical proposal "NutriTIC-Esperanza" was designed, structured in instructional modules adapted to mobile devices to promote the sustainable transformation of eating habits.

Keywords: technological tool, healthy eating, eating habits, secondary education, ICT, meaningful learning.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La alimentación saludable constituye un pilar fundamental para el bienestar físico, mental y social, así como para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) tales como la obesidad, la diabetes tipo 2 y las enfermedades cardiovasculares. Según la OMS (2020), estas patologías generan una elevada carga de mortalidad global, gran parte de la cual podría evitarse mediante cambios en los estilos de vida. A su vez, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009) consagran la salud y la alimentación como derechos fundamentales que el sistema educativo debe promover activamente.

En este marco, la educación nutricional escolar cobra especial relevancia; tal como señalan Changotasig y Joza (2023, 77), "las estrategias educativas de integración sobre hábitos alimentarios en escolares mejoran significativamente la conciencia nutricional del estudiantado". Del mismo modo, la FAO (2011, 90) destaca la importancia "de incorporar guías alimentarias en la educación primaria y media, adaptando los contenidos a los recursos locales disponibles".

La situación se agudiza en el contexto venezolano, donde la crisis de seguridad alimentaria ha generado condiciones de malnutrición que impactan directamente en el aula. Según datos de PROVEA (2023, 45), "Venezuela registró un Índice de Prevalencia de Subalimentación del 22,9 % entre 2019 y 2021, lo que sitúa al país en una posición crítica en materia de soberanía alimentaria, uno de los ejes estratégicos del Plan de la Patria 2025-2031". Asimismo, Garófalo, Martínez y López (2020,20) documentan que "dicha crisis ha empujado a las familias venezolanas hacia dietas monótonas hipercalóricas, deficientes en los micronutrientes esenciales para el desarrollo escolar". Esta carencia se traduce en el aula en fatiga visible y una disminución en el ritmo de aprendizaje.

En el Instituto Radiofónico Radio Esperanza de Calabozo, estado Guárico, la problemática se evidencia de manera concreta. Durante el proceso de observación directa se registraron señales críticas de fatiga y desánimo en el estudiantado de tercer año; incluso se documentó el desmayo de una estudiante durante las horas de clase. Las entrevistas no estructuradas revelaron que los estudiantes asisten a la institución sin ingerir la primera comida del día, sustituyéndola por alimentos ultraprocesados de bajo

valor nutricional. Esta realidad empírica justifica la exploración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio para transmitir conocimientos nutricionales de forma atractiva y accesible. El Decreto Presidencial n.º 825 (2000) establece el uso obligatorio de internet en el sistema educativo nacional, mientras que la Agenda de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación (2000) fija principios de integración digital que respaldan este enfoque. Santamaría (2022) confirma que las herramientas tecnológicas, cuando se integran de forma deliberada al currículo, potencian el desarrollo de competencias y la transformación de conductas.

En atención a este escenario, el objetivo general de la investigación fue proponer una herramienta tecnológica educativa para el fomento de una alimentación saludable en los estudiantes de tercer año del Instituto Radiofónico Radio Esperanza, Calabozo, estado Guárico. Los objetivos específicos se orientaron a: (a) describir los hábitos de alimentación de los estudiantes y (b) diagnosticar el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes para el fomento de la alimentación saludable en el aula.

El estudio se inscribe en las líneas de investigación de la UNERG: "Educación para la Transformación Social y Productiva", "Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el Ámbito Educativo" y el eje temático "Salud, Calidad de Vida y Bienestar Colectivo". Su justificación abarca la dimensión educativa —al incorporar recursos multimedia que superan la enseñanza tradicional—, la dimensión metodológica al aportar referentes conceptuales para investigaciones sobre tecnología educativa— y la dimensión social al dotar a la comunidad de herramientas para prevenir las consecuencias de la malnutrición.

Marco Metodológico

La investigación se inscribió en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, apoyándose en la medición de variables con precisión estadística. Se enmarcó en la modalidad de proyecto factible, consistente en la elaboración de una propuesta de modelo operativo viable para satisfacer las necesidades de un grupo social. El tipo de investigación fue descriptivo y el diseño, de campo no experimental, lo que implicó observar y caracterizar los fenómenos directamente en su contexto real, en un tiempo determinado, sin manipular deliberadamente ninguna de las variables de estudio.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La población objeto de estudio estuvo conformada por diez (10) estudiantes de tercer año de bachillerato y cinco (5) docentes vinculados al área de formación del Instituto Radiofónico Radio Esperanza. Al tratarse de una población pequeña, finita y plenamente accesible, se manejó como población censal, trabajando con el 100 % de los sujetos sin necesidad de fórmulas probabilísticas de muestreo.

Por su parte, la técnica de recolección de datos fue la encuesta, complementada con la revisión bibliográfica preliminar. Se diseñaron dos cuestionarios estructurados de diez (10) ítems cada uno: uno dirigido a los estudiantes; enfocado en describir los hábitos alimentarios y el consumo de contenidos digitales, y uno dirigido a los docentes estructurado para diagnosticar las estrategias pedagógicas y la frecuencia de uso de recursos informáticos en el aula. Ambos instrumentos se construyeron bajo escalas de opciones múltiples y de tipo Likert.

La validez de los instrumentos se determinó mediante juicio de expertos, sometiendo los ítems a la evaluación de tres (3) especialistas en Metodología de la Investigación, Educación y Nutrición, quienes verificaron la congruencia, claridad, redacción y pertinencia técnica de cada ítem respecto a los objetivos de la investigación. La confiabilidad se estableció mediante el coeficiente estadístico Alfa de Cronbach, idóneo para cuestionarios de escalas múltiples, interpretando el índice resultante conforme a los rangos propuestos por Palella y Martins (2012).

Para el procesamiento de los datos se recurrió a la estadística descriptiva, procediendo al vaciado de la información en una matriz de tabulación para organizar las respuestas de los sujetos censales. Se calcularon frecuencias absolutas y frecuencias relativas porcentuales mediante la fórmula: $F\% = (fa / N) \times 100$. Donde: F% = frecuencia porcentual; fa = frecuencias absolutas observadas; N = total de la población.

Los resultados fueron organizados en cuadros de distribución de frecuencias, acompañados de un análisis cualitativo que contrastó de forma sistemática los hallazgos empíricos con los antecedentes del estudio y los fundamentos teóricos adoptados. La ejecución de la investigación cumplió con los principios bioéticos de autonomía; mediante un proceso previo de consentimiento informado, beneficencia; al no generar riesgos físicos ni emocionales a los participantes, y confidencialidad, garantizando el anonimato y la honestidad académica en el tratamiento de los datos.

Resultados

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos a la población censal del Instituto Radiofónico Radio Esperanza, se procedió al análisis estadístico descriptivo de las variables organizadas en dos dimensiones: hábitos alimentarios (estudiantes) y uso de herramientas tecnológicas (docentes).

Cuadro 1. Distribución según hábitos alimenticios predominante, bebida habitual durante las comidas y medio digital más utilizado para la consulta de información estudiantes de tercer año. Instituto Radiofónico Esperanza, Calabozo, estado Guárico.

Indicador	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)
Hábitos Alimenticios Predominantes		
Carbohidratos y Azúcares Simples	5	50
Proteínas y Lácteos	3	30
Frutas, Vegetales y Fibras	2	20
Bebida Habitual Durante las Comidas		
Agua	2	20
Bebidas Azucaradas / Refrescos	7	70
Jugos Naturales	1	10
Medio Digital más Utilizado para la Consulta de Información		
Teléfono Inteligente (Smartphone)	7	70
Computadora / Canaimita	2	20
Tablet / Otros	1	10
Total	10	100

Fuente: Diaz (2026).

Análisis: Los datos del Cuadro 1 revelan un escenario nutricional de marcada vulnerabilidad. El 50 % de los estudiantes prioriza el consumo diario de carbohidratos simples, mientras que un 70 % reconoce acompañar sus comidas con bebidas azucaradas o refrescos comerciales, relegando el agua a apenas el 20 % de las preferencias. Las frutas, vegetales y fibras —alimentos de mayor densidad nutricional— son consumidos de forma habitual solo por el 20 % de la muestra. Estas prácticas se asocian directamente con la omisión del desayuno, observada durante la fase de diagnóstico en el plantel, lo que favorece cuadros de hipoglucemia y fatiga escolar. En cuanto a la dimensión digital, el

70 % de los estudiantes utiliza el teléfono inteligente como su medio predominante para la consulta de información, lo que constituye un activo estratégico para el diseño de la propuesta.

Cuadro 2. Distribución según uso actual de herramientas tecnológicas por parte del personal docente en la planificación educativa, Instituto Radiofónico Esperanza, Calabozo, estado Guárico.

Alternativa	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)
Siempre	1	20%
A veces	3	60%
Nunca	1	20%
Total	5	100%

Fuente: Diaz (2026).

El diagnóstico pedagógico presentado en el Cuadro 2 evidencia que el 60 % de los docentes incorpora las herramientas informáticas solo de manera intermitente ("A veces") en su planificación curricular. Solo el 20 % las utiliza de forma sistemática ("Siempre"), mientras que otro 20 % no las emplea en ningún momento. Los docentes atribuyeron esta baja frecuencia a la escasa conectividad de la planta física y a las constantes fluctuaciones del fluido eléctrico regional. Esta situación contrasta significativamente con el 70 % de los estudiantes que posee teléfonos inteligentes operativos, lo que representa una oportunidad pedagógica concreta para implementar recursos asíncronos descargables que superen las barreras de conectividad.

Discusión

El patrón nutricional evidenciado en el Cuadro 1 responde a las dinámicas documentadas por Garófalo, Martínez y López (2020, 56), quienes señalan que “la crisis de accesibilidad alimentaria en Venezuela ha empujado a las familias hacia dietas monótonas hipercalóricas deficientes en micronutrientes esenciales”. El predominio del consumo de carbohidratos simples (50 %) y bebidas azucaradas (70 %) se alinea, además, con los hallazgos de Changotasig y Joza (2023, 53), quienes identifican “este tipo de patrones como consecuencia directa de la ausencia de estrategias educativas de integración nutricional en el entorno escolar”.

Desde el Modelo Transteórico de Cambio de Prochaska y DiClemente (1984), la población estudiantil se ubica mayoritariamente en las etapas de "Precontemplación" o "Contemplación": los alumnos consumen estos productos de bajo valor nutricional de forma inconsciente o habituada, sin conciencia plena del impacto acumulativo que los azúcares refinados ejercen en su desarrollo metabólico.

El diagnóstico de la dimensión pedagógica refleja una contradicción formativa de fondo. Frente a la Teoría del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2009, 10), que demuestra que “los estímulos audiovisuales interactivos optimizan la retención del conocimiento al activar canales sensoriales duales, la mediación docente permanece anclada a estrategias analógicas tradicionales”.

Esta brecha es precisamente la que González (2024) advierte cuando señala que el video y el recurso multimedia poseen un potencial transformador masivo, pero su eficacia depende de que el docente diseñe una intencionalidad educativa clara adaptada a las plataformas que los estudiantes ya dominan. En el contexto del plantel, la evidencia es categórica: los estudiantes son nativos digitales que cuentan con el soporte físico en sus manos; el smartphone se perfila entonces como el canal idóneo para superar las limitaciones de conectividad mediante recursos asíncronos descargables, en consonancia con lo documentado por Santamaría (2022) sobre el impacto positivo de las herramientas tecnológicas en el desarrollo curricular de la educación básica.

Conclusiones

La culminación del proceso investigativo permite establecer las siguientes conclusiones. En primer lugar, existe una necesidad pedagógica y epidemiológica imperativa de intervenir los hábitos alimentarios de los estudiantes del Instituto Radiofónico Radio Esperanza. El alto consumo de carbohidratos simples (50 %) y de bebidas azucaradas (70 %), sumado a la omisión sistemática del desayuno, representa un riesgo crítico para el rendimiento escolar y la salud integral de la cohorte.

En segundo lugar, la enseñanza de la nutrición se ejecuta de forma descontextualizada y con un uso insuficiente de las TIC (60 % de intermitencia docente), desaprovechando el hecho de que el 70 % de los alumnos dispone de dispositivos móviles operativos y aptos para el aprendizaje interactivo.

En tercer lugar, el diseño de una herramienta tecnológica adaptada a teléfonos inteligentes se consolida como una alternativa técnica, operativa y pedagógicamente viable para subsanar los nudos críticos detectados. Esta viabilidad es tanto tecnológica por la disponibilidad de dispositivos en los estudiantes; como pedagógica, dado el comprobado impacto motivacional de los recursos audiovisuales en el aprendizaje significativo.

Como derivaciones del estudio, se recomienda a la dirección del plantel avalar la inserción de metodologías digitales alternativas que no dependan de la conectividad institucional. A los docentes, se les exhorta a capacitarse en el uso tecno-pedagógico de los dispositivos móviles, transformando el teléfono celular de un factor de distracción en un andamiaje de aprendizaje formativo. Finalmente, se recomienda la validación, producción y difusión masiva del recurso multimedia propuesto, involucrando activamente a los padres y representantes para asegurar la sostenibilidad de los cambios conductuales en el hogar.

Propuesta: NutriTIC-Esperanza: Como respuesta operativa a los resultados del diagnóstico, se diseñó la propuesta tecno-pedagógica "NutriTIC-Esperanza", concebida como una herramienta educativa interactiva en formato multimedia. Su fundamentación conceptual se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2002), que configura los contenidos digitales para que el estudiante enlace la teoría nutricional con los rubros alimentarios de la región de Calabozo, activando así sus conocimientos previos como andamio del aprendizaje nuevo. Complementariamente, los postulados constructivistas de Vygotski (1979) y Papert (1980) orientan el diseño hacia la construcción activa del conocimiento mediante la exploración y la interacción con el entorno digital, privilegiando el aprendizaje colaborativo y autónomo sobre la memorización pasiva.

La propuesta se organiza en módulos de aprendizaje independientes y asíncronos, diseñados para ser almacenados en la memoria local de los teléfonos inteligentes, eliminando así la dependencia de conectividad permanente a redes de internet. Sus tres componentes esenciales son:

Módulo audiovisual interactivo: Serie de videos cortos animados y microcápsulas informativas que explican de forma dinámica la clasificación de los alimentos, la

importancia del desayuno y los efectos nocivos del consumo excesivo de azúcares y productos ultraprocesados.

Guías nutricionales digitales: Infografías descargables y recetarios alternativos elaborados a partir de rubros locales accesibles en el estado Guárico, diseñados con tipografías legibles y paletas de colores llamativas, orientados a guiar al estudiante desde la etapa de contemplación hacia la acción dietética consciente.

Módulo de autoevaluación lúdica: Desafíos interactivos y cuestionarios automatizados que operan bajo los principios de la gamificación descritos por Armijo (2024), permitiendo al estudiante monitorear sus propios cambios de hábitos diarios, reforzando de manera positiva las conductas saludables y consolidando un aprendizaje constructivista y progresivo.

Referencias Bibliográficas

Agenda de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación. Declaración de Principios y Plan de Acción para la Integración Digital. [s.l.]: Encuentro de Ministerios de Educación, 2000.

Armijo, Julio. Gamificación y herramientas digitales en el desarrollo de competencias nutricionales en la educación media. Trabajo de grado no publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2024.

Ausubel, David Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.

Changotasig, Maribel y María Fernanda Joza, y . "Estrategias educativas de integración sobre hábitos alimentarios en escolares." Revista Sanitaria de la Salud 8, n.º 2 (2023): 45–58.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial n.º 5.453 Extraordinaria, 24 de marzo de 2000.

Decreto Presidencial n.º 825. Uso Obligatorio de Internet en los Organismos Públicos y el Sistema Educativo Nacional. Gaceta Oficial n.º 36.954, 22 de mayo de 2000.

Garófalo, María Rocchina, Yaritza Sifontes, Mike Contreras y Amanda Cuenca. «Educación nutricional, un desafío en la actualidad venezolana». Anales Venezolanos de Nutrición 33, n.º 2 (2020): 161-168

González, Luis "El video como recurso pedagógico en los ambientes virtuales de aprendizaje." CEIACERG Revista Científica 15, n.º 2 (2024): 89–104.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial n.º 5.929 Extraordinaria, 15 de agosto de 2009.

Mayer, Richard Multimedia Learning. 2.ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Guías alimentarias y educación nutricional en la escuela primaria. Roma: FAO, 2011.

Organización Mundial de la Salud (OMS). Informe sobre la salud en el mundo: Prevención de enfermedades crónicas mediante estilos de vida saludables. Ginebra: OMS, 2020.

Palella Stracuzzi, Santa y Feliberto Martins Pestana. Metodología de la investigación cuantitativa. 3.ª ed. Caracas: FEDUPEL, 2012.

Papert, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Nueva York: Basic Books, 1980.

Plan de la Patria 2025-2031. Siete Grandes Transformaciones para la Soberanía y el Desarrollo Integral de la Nación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2025.

Prochaska, James y Carlo DiClemente. The Transtheoretical Approach: Crossing Traditional Boundaries of Therapy. Homewood: Dow Jones-Irwin, 1984.

Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (PROVEA). Derecho a la alimentación: Situación de la seguridad alimentaria en Venezuela. Informe Anual 2023. Caracas: PROVEA, 2023.

Santamaría, Killor. Uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo curricular de la educación básica. Guayaquil: Universidad de Guayaquil, 2022.

Vygotski, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Escritura Creativa como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de las Competencias Ortográficas en los Estudiantes de Quinto Grado de Educación Primaria

Autoras: Br. María del Carmen Sánchez Villegas
Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos
Correo Electrónico: Ms1500521@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7806-8351
Br. Anny Grisel Cadenas Hernández
Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos
Correo Electrónico: annycadenas27@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3314-6679

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Pedagogía.

Como citar este artículo: María del Carmen Sánchez Villegas y Anny Grisel Cadenas Hernández "Escritura Creativa como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de las Competencias Ortográficas en los Estudiantes de Quinto Grado de Educación Primaria" (2026), (1,14)

RESUMEN

Fortalecer las competencias ortográficas desde las primeras fases de la educación formal es fundamental ya que en esta etapa se sientan las bases del desarrollo lingüístico. De acuerdo a esta realidad, la presente investigación tuvo como objetivo general proponer la escritura creativa como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ortográficas en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Escuela Juan Bautista Arismendi en Calabozo, estado Guárico. Fundamentada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, en la Teoría Constructivista de la Lengua Escrita de Ferreiro y Teberosky, y en la Teoría del Filtro Afectivo de Stephen Krashen. El trabajo se enmarcó en el paradigma positivista, bajo un nivel descriptivo y un diseño de Campo, con la modalidad de Proyecto Factible, con una población de veinte (20) sujetos y una muestra escogida de forma intencional de trece (13) sujetos en total. Las técnicas para la recolección de datos fueron la observación y la encuesta y como instrumentos se emplearon dos cuestionarios con preguntas de tipo dicotómicas para los estudiantes y para los docentes. La validez de los instrumentos se llevó a cabo a través del juicio de dos expertos y la confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Kuder-Richardson (KR-20). Para el análisis de los resultados se empleó la frecuencia acumulada y la estadística descriptiva representadas en cuadros y gráficos, arrojando como conclusiones que la escritura creativa representa una oportunidad de enseñanza motivadora y lúdica, porque permite a los niños desarrollar su imaginación mientras producen textos propios que les ayudan a ser conscientes de la ortografía, vocabulario y corrección gramatical.

Descriptores: Escritura creativa, Estrategia pedagógica, Competencias ortográficas.

Reseña Biográfica: *María del Carmen Sánchez Villegas*, venezolana, Bachiller en Ciencias, actualmente cursando el último año de la carrera de Educación Integral del Área Ciencias de la Educación de la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela. *Anny Grisel Cadenas Hernández***,** venezolana, Bachiller en Humanidades, actualmente cursando el último año de la carrera de Educación Integral del Área Ciencias de la Educación de la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Creative Writing as a Pedagogical Strategy for Strengthening Spelling Skills in Fifth-Grade Elementary School Students

Authores: Br. María del Carmen Sánchez Villegas
Rómulo Gallegos National Experimental University
Email: Ms1500521@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0008-7806-8351
Br. Anny Grisel Cadenas Hernández
Rómulo Gallegos National Experimental University
Email: annycadenas27@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0004-3314-6679

Main Research Line: State, Society and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Pedagogy.
How to cite this article: María del Carmen Sánchez Villegas and Anny Grisel Cadenas Hernández "Creative Writing as a Pedagogical Strategy for Strengthening Spelling Skills in Fifth Grade Primary School Students" (2026), (1,14)

ABSTRACT

Strengthening spelling skills from the earliest stages of formal education is fundamental, as this is the stage where the foundations of linguistic development are laid. In light of this, the present research aimed to propose creative writing as a pedagogical strategy for strengthening spelling skills in fifth-grade students at the Juan Bautista Arismendi School in Calabozo, Guárico State. This research was grounded in David Ausubel's Theory of Meaningful Learning, Ferreiro and Teberosky's Constructivist Theory of Written Language, and Stephen Krashen's Affective Filter Theory. The study was framed within the positivist paradigm, employing a descriptive level of research and a field study design, specifically a feasible project. The population consisted of twenty (20) students, and a purposive sample of thirteen (13) students was selected. The data collection techniques used were observation and surveys, and the instruments employed were two questionnaires with dichotomous questions for students and teachers. The validity of the instruments was established through expert review, and reliability was determined using the Kuder-Richardson (KR-20) coefficient. The results were analyzed using cumulative frequency and descriptive statistics, presented in tables and graphs. The conclusions drawn were that creative writing represents a motivating and engaging teaching opportunity because it allows children to develop their imagination while producing their own texts, which helps them become aware of spelling, vocabulary, and grammatical correctness.

Descriptors: Creative writing, Pedagogical strategy, Spelling skills.

Biographical Sketch: *María del Carmen Sánchez Villegas*, Venezuelan, Bachelor of Science, currently in her final year of the Comprehensive Education program in the Educational Sciences Department at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela. *Anny Grisel Cadenas Hernández*, Venezuelan, Bachelor of Humanities, currently in her final year of the Comprehensive Education program in the Educational Sciences Department at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Las competencias ortográficas se pueden definir como la agrupación de conocimientos y habilidades que facilitan la correcta comunicación escrita de una persona, al respetar las reglas ortográficas. Esto comprende el dominio de elementos como: la acentuación, los signos de puntuación, la diferenciación de sonidos, la separación de palabras por espacios y la correcta estructuración de un texto. En este contexto, fortalecer estas habilidades desde las primeras fases de la educación formal es fundamental y, a la vez, desafiante ya que en esta etapa se sientan las bases del desarrollo lingüístico. Son estas competencias un elemento clave para el desarrollo de los niños, pues les permiten comunicar efectivamente sus ideas, pensamientos y mensajes mediante la escritura.

En este orden de ideas, la escritura creativa según la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2024,2), "se refiere a la producción de textos donde resaltan la imaginación y la originalidad. A diferencia de otros tipos de escritura, como la técnica o académica, esta disciplina busca transmitir ideas de una manera única". Es decir, la escritura creativa es una forma de expresión libre e imaginativa que contribuye al desarrollo educativo e individual de las personas. A la vez, sirve de herramienta para mejorar sus competencias ortográficas y comunicativas.

A este respecto, en Latinoamérica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), mediante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo aplicar una prueba de escritura a los estudiantes de tercer y sexto grado de 16 países de América Latina evaluando aspectos como: el dominio discursivo, el dominio textual (vocabulario; coherencia global, concordancia oracional y cohesión textual) y convenciones de legibilidad (ortografía y puntuación).

De acuerdo con las conclusiones de este estudio, la UNESCO determinó que en el caso de los estudiantes de Argentina un 80% escribió textos manteniendo el tema central, sin repeticiones ni imprecisiones en el uso de las palabras, ubicándose en el

nivel más alto de desempeño. Poco menos del 50% no hizo uso correcto de los signos de puntuación, mientras más del 25 % del estudiantado cometió más de un error ortográfico en sus textos. No obstante, luego del estudio individual de cada informe, se extraen las siguientes conclusiones: en Latinoamérica un porcentaje significativo de estudiantes, de educación primaria, presenta debilidades en el dominio de las normas ortográficas

En el caso de Venezuela, el sistema educativo contempla, dentro de sus propósitos fundamentales en el nivel de educación primaria, el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En este sentido, se otorga una prioridad estratégica al fortalecimiento de las competencias lingüísticas, la comprensión lectora y la expresión clara. Sin embargo, la efectividad de estos programas pedagógicos suele ser objeto de debate, lo que hace necesario evaluar el desempeño real de los alumnos en áreas críticas como la escritura formal.

En el presente diagnóstico realizado la Escuela Primaria "Juan Bautista Arismendi", ubicada en Calabozo, las investigadoras observaron de primera mano una serie de nudos críticos en el desempeño escritural de los estudiantes de quinto grado de educación primaria, relacionados con el uso adecuado de la ortografía en sus producciones escritas. Esta inquietud investigativa tuvo su génesis durante la visita inicial realizada a la referida institución escolar. En ese primer encuentro, que sirvió como base fundamental para el abordaje pedagógico, las investigadoras se plantearon como propósito observar directamente la dinámica real del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Para profundizar en este diagnóstico, las investigadoras realizaron un seguimiento continuo a través de varias visitas a la institución. Mediante la revisión minuciosa de los cuadernos de notas y el análisis de otras producciones escritas ejecutadas en alternativa pedagógica que ayuda a estimular la imaginación, la participación activa y el interés de los estudiantes por la escritura, favoreciendo al mismo tiempo el aprendizaje de las normas ortográficas.

En atención a esta problemática se origina el siguiente **objetivo general**: Proponer la escritura creativa como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ortográficas en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Escuela Juan Bautista Arismendi en Calabozo, estado Guárico.

Esta investigación se justifica, A nivel pedagógico, la investigación se justifica porque su objetivo principal es proponer la escritura creativa como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ortográficas en los estudiantes de quinto grado de educación primaria, de la Escuela Juan Bautista Arismendi en Calabozo, estado Guárico. Esto implica la utilización de una metodología novedosa y dinámica que permite al estudiante, transformar su percepción de la escritura hacia una visión positiva y divertida, que garantiza su derecho a la educación, la participación activa, el libre pensamiento, mientras, adquiere interés por aprender cosas nuevas. En materia **social**, por la capacidad de escribir bien es fundamental para la vida en la sociedad, ya que es uno de los principales medios de comunicación, expresión y participación que poseen las personas. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias ortográficas mediante la escritura creativa en los estudiantes es indispensable.

Es por ello, que se debe contribuir al aprendizaje significativo del lenguaje escrito, pues en la mayoría de casos, la escritura y todo lo que esta implica, es enseñado de forma metódica y monótona, lo que a los estudiantes le resulta tedioso, por ello, enseñar con una estrategia lúdica permite despertar el interés de los alumnos y mantenerlo en el tiempo.

Metodología

Esta investigación está enmarcada en el **Paradigma Positivista**, que para la Enciclopedia Significados (2024,23), es "una corriente filosófica que afirma que todo conocimiento deriva de alguna manera de la experiencia, la cual se puede respaldar por medio del método científico". De esta manera, este enfoque plantea que el conocimiento sobre algo se construye desde la observación objetiva y mediante el uso de técnicas e instrumentos.

Mientras, para Arias (2022), "la investigación de campo recopila los datos directamente de la realidad y permite la obtención de información directa en relación a un problema". Ahora bien, este estudio se aborda bajo la modalidad Proyecto Factible porque su objetivo es proponer la escritura creativa como estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias ortográficas de los estudiantes de quinto grado en la Escuela Juan Bautista Arismendi.

En este modo el diseño de la investigación es no experimental que, para Yang (2025), "es aquella que no manipula una variable independiente". Este diseño es el adecuado para el presente estudio, ya que no se pretende manipular ninguna variable, las investigadoras solo buscan observar el fenómeno en estudio tal y como se desarrolla en su realidad naturalmente, para luego analizarlo y, en base a ello, poder diseñar una propuesta factible que aporte un beneficio a la población.

En consonancia con la población, para Giani (2024,12), "es un grupo o un conjunto de elementos sobre el que se hará un estudio estadístico". Por lo tanto, la población de esta investigación estuvo conformada por un total de 20 sujetos, siendo 2 docentes y 18 estudiantes de quinto grado de primaria de la Escuela Juan Bautista Arismendi. Mientras que, la muestra fue de tipo intencional, seleccionándose a los 2 docentes y 11 estudiantes para la ejecución de los instrumentos de recolección de datos. Cabe destacar que la selección de los estudiantes se basó en la disponibilidad al momento de la aplicación de los instrumentos, pues 7 de los estudiantes no asistieron a clase el día que se aplicaron.

Seguidamente, según (Deaguiar, 2023, 2-3), define las técnicas de recolección de datos como "las distintas formas o maneras de obtener la información", también el mismo autor plantea que "un instrumento de recolección de datos es en principio cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información". En este sentido, las técnicas adoptadas para este estudio son la encuesta y la prueba de desempeño, las cuales fueron aplicadas a la muestra mediante instrumentos como el cuestionario dicotómico, que para Ortega (2024, 2), "Consiste en dividir algo en dos elementos claramente opuestos", el cual permitió

extraer datos sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes consultados para la enseñanza de la ortografía.

También, se utilizó como instrumento, aplicado a los estudiantes, la prueba pedagógica, que constó de varias partes orientadas a medir elementos propios de las competencias ortográficas, como son: el dominio de letras cuya pronunciación a nivel fonético es similar, el uso correcto de la letra h cuya pronunciación es muda, el manejo de las mayúsculas y minúsculas, la correcta utilización del espaciado y separación de las palabras, el empleo de los signos de puntuación y el dominio de la tilde para acentuar las palabras según corresponda.

Seguidamente se llevó a cabo el análisis de los datos a través de diferentes técnicas. En opinión de Ortega (2022, 64), “el análisis de datos en una investigación es un proceso sistematizado que busca identificar, conocer y describir los componentes de una determinada unidad de información”. En relación a la prueba pedagógica, se empleará la revisión y categorización de las respuestas de los estudiantes, con el fin de identificar los aciertos y desaciertos, para su posterior cuantificación y análisis mediante la estadística descriptiva, con el propósito de interpretar de forma objetiva la capacidad y dominio de las competencias ortográficas en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Escuela Juan Bautista Arismendi.

Por último, los instrumentos de recolección de datos se validaron a través del juicio de expertos, profesionales especialistas en educación y metodología de la investigación. Los cuales se encargaron de evaluar aspectos como: la claridad en la redacción de los ítems, la pertinencia y en base a ello emitieron su decisión de si dejar, modificar o eliminar el ítem evaluado. Con respecto a la confiabilidad, según Delgado (2024,5), “se refiere al nivel de exactitud y consistencia de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento por segunda vez en condiciones tan parecidas como sea posible”. El cuestionario dicotómico cuya población objetivo son los docentes, se estimó mediante el coeficiente Kuder-Richardson (KR-20), ya que se trató de un instrumento con respuestas cerradas, haciendo posible la determinación de la consistencia interna entre las preguntas y establecer si evalúan de manera correcta el fenómeno estudiado.

En cambio, la prueba pedagógica aplicada a los estudiantes, debido a la naturaleza abierta de sus repuestas, fue analizada mediante la utilización de criterios claros de revisión, categorización y valoración de las producciones de los estudiantes, con el propósito de disminuir la subjetividad del evaluador y garantizar la consistencia en la interpretación de los resultados.

Resultados

El análisis de resultados es una de las fases finales de la investigación, en esta sección se estudia y procesa detalladamente toda la información recabada durante el estudio a través de las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Según Manosalva (2021, 1), "el análisis de resultados es el punto en el que los aspectos identificados son investigados a fondo, reconociendo en ellos cada uno de los elementos implicados en el contexto del problema para convertirlos en información y conocimiento". Para ello el investigador debe eliminar datos innecesarios y transformar la información a utilizar para su interpretación lógica y redactar las conclusiones en base a esta información.

Cuadro 2. Variable: Competencias Ortográficas

ITEM	PREGUNTAS	DA		NI		AS	
		F	%	F	%	F	%
1	Completa las palabras con C, S y Z	2	40	3	60	0	0
2	Escribe una oración con palabras anteriores	5	100	0	0	0	0
3	uso de la h (complete con H si es necesario)	2	40	3	60	0	0
4	Uso de la b y v (realizar oraciones)	5	100	0	0	0	0
5	Completar con b o v si lo requiere	0	0	1	20	4	80
6	Escribe una oración con una palabra que lleve v	5	100	0	0	0	0
7	Dictado Breve	0	0	2	40	3	60
8	Oraciones corta que combine lo anterior (mayúscula , y tildes)	3	60	0	0	0	0
9	Uso correcto de espacios y punto	4	80	1	20	0	0
10	Separación correctamente de palabras	3	60	2	40	0	0
11	Colocar en una oración los respectivos signos de exclamación	3	60	2	40	0	0
	Total	32	640	14	280	7	140
	Media	3	58	1	25	1	12

Fuente: Cadenas y Sánchez (2026).

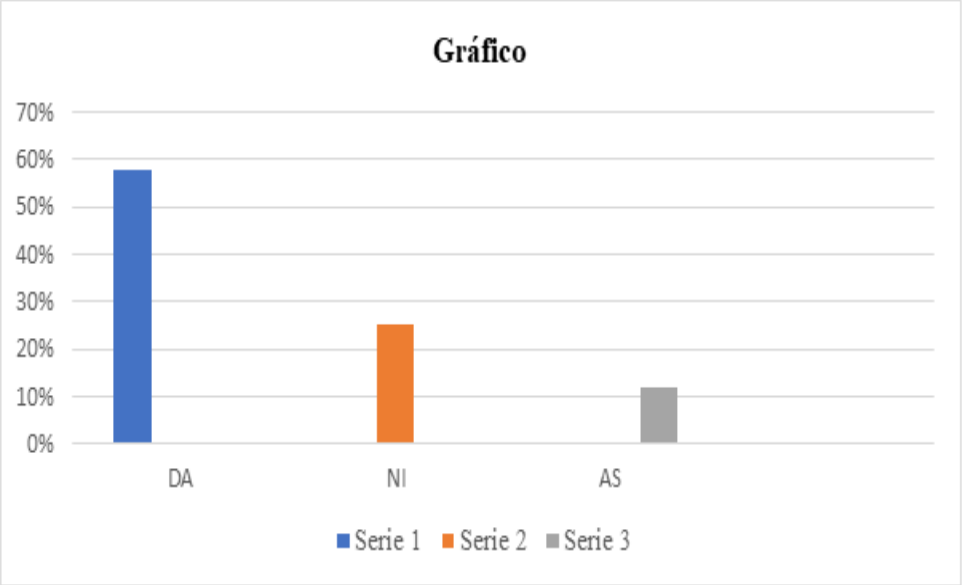


Gráfico 1. Representación de los resultados.

Fuente: Cadenas y Sánchez (2026).

De acuerdo con el cuadro 2 y gráfico 1, el resultado de la prueba pedagógica aplicada a los estudiantes de quinto grado de la E.B. Juan Bautista Arismendi, relativa a la variable competencias ortográfica, evidenció que en un porcentaje del 1 al 100, un 58% presenta una baja deficiencia en cuanto a la ortografía, en relación a la elaboración de oraciones utilizando correctamente palabras que contengan la letra b. Mientras, un 25% tuvo dificultades al momento aplicar la prueba pedagógica, específicamente al momento de separar las palabras de una oración mediante espacios en blanco. Por otra parte, el 12% de los estudiantes fueron los que más resaltaron en faltas ortográficas al distinguir palabras escritas con v o b y en la capacidad de escribir una frase dictada por la docente correctamente.

En este sentido, Montes De Oca (2025) señala que la falta de reglas de producción escrita dentro del proceso de aprendizaje, afectan la formalidad y claridad de los textos. Este autor también expreso que la ausencia de estrategias de autocorrección en los estudiantes y la dificultad para identificar sus propias equivocaciones, perjudica el desarrollo de competencias ortográficas. En función de lo

anterior, desde el punto de vista de las investigadoras, se puede afirmar que mientras los docentes no apliquen estrategias pedagógicas didácticas, que llamen la atención de los estudiantes y que permitan estimular la escritura creativa, su proceso de aprendizaje de las competencias ortográficas no será consolidado y seguirán existiendo deficiencias al momento de redactar textos, separando bien las palabras, utilizando los signos de puntuación, las tildes e identificando mediante la conciencia ortográfica cuando una palabra está mal escrita.

Cuadro N° 3. Variable: Estrategias pedagógicas del Docente

ITEM	PREGUNTAS	SI		NO	
1	Realizar ejercicios específicos de conciencia fonología, como la separación de palabras en sonido	F	%	F	%
2	Realizar ejercicios para diferenciar sonidos semejantes (b, v, c, z , g)	2	100	0	0
3	Utiliza la pizarra como recurso visual para reforzar la ortografia	2	100	0	0
4	Aplica talleres de escritura creativa como creación de cuentos para fortalecer la ortografia	2	100	0	0
5	Promueve la escritura de textos libres basados en su imaginación como estrategias de aprendizajes ortográfico	2	100		0
6	Utiliza marcas de revisión específicos (por ejemplos ´´O´´ para ortografia ´´G´´ para gramática) para que el estudiante identifique sus errores de forma autónoma	1	50	1	50
7	Explicar a los estudiantes los errores detectados en sus escritos con la finalidad	2	100	0	0
8	Permite que los estudiantes corrijan sus errores después de	2	100	0	0
9	Utiliza juegos lúdicos como sopa de letras para reforzar la ortografia	2	100	0	0
10	Emplea dictados interactivos como actividad lúdica de aprendizaje para practicar reglas ortográficas	2	100	0	0
	TOTAL:	19	950	1	50

Fuente: Cadenas y Sánchez (2026).

En consonancia al cuadro 3, los resultados obtenidos luego de aplicar el cuestionario a las docentes, evidencian repuestas afirmativas por parte de la totalidad de la muestra en cuanto a: la realización de actividades para el desarrollo de la conciencia fonología; el empleo de ejercicios en el aula para enseñar a los estudiantes a diferenciar sonidos semejantes; el uso de la pizarra como recurso visual para reforzar

la ortografía; la implementación de talleres donde la escritura creativa sea la fuente de producción de cuentos e historias; la promoción de la detección de errores y su autocorrección por parte del estudiante; y el empleo de dictados interactivos como actividad lúdica de aprendizaje para practicar reglas ortográficas. La única discrepancia a resaltar corresponde al ítem relacionado con el uso de marcas de revisión específicas para que el estudiante identifique sus errores de manera autónoma, donde una docente indicó que si las utiliza y la otra respondió de forma negativa. (Ver gráfico 2)

.

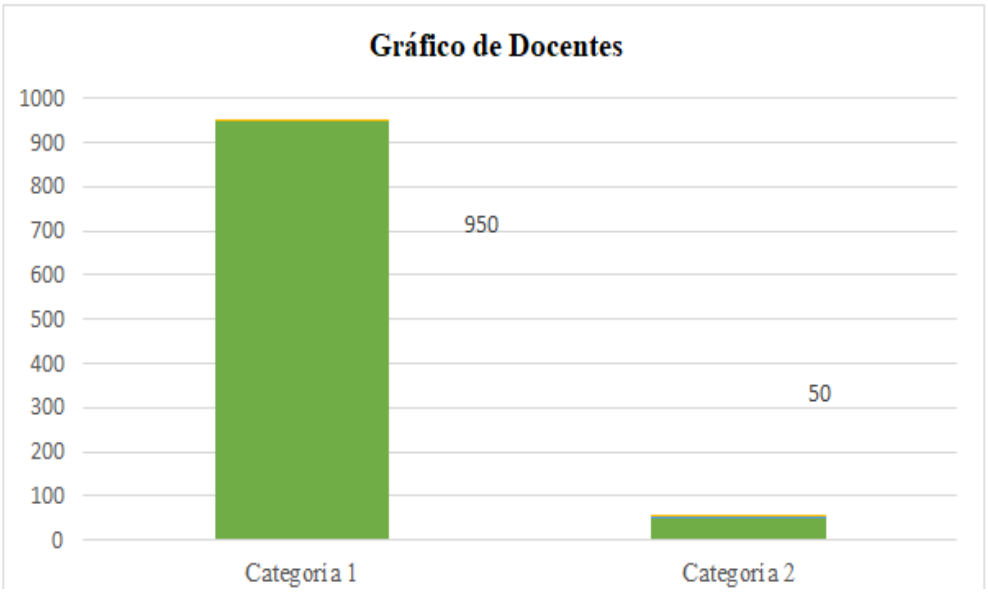


Gráfico 2. Representación de los resultados

Fuente: Cadenas y Sánchez (2026).

No obstante, aunque los resultados muestran la aplicación de diversas estrategias pedagógicas, el diagnóstico realizado y los resultados de la prueba pedagógica evidenciaron deficiencias ortográficas significativas en algunos estudiantes. Debido a esto se puede deducir que, si se aplican estrategias y dinámicas dentro del aula, estas posiblemente no se desarrollen de forma lo suficientemente

continua y progresiva, para producir un impacto significativo en el aprendizaje de las competencias ortográficas de los estudiantes.

Conclusiones

La escritura creativa representa una oportunidad de enseñanza motivadora y lúdica, porque permite a los niños desarrollar su imaginación mientras producen textos propios que les ayudan a ser conscientes de la ortografía, vocabulario y corrección gramatical. La implementación de este tipo de estrategias pedagógicas favorece la contextualización del estudiante de educación primaria, permitiendo que aprenda a usar correctamente las tildes, los signos de puntuación, diferencie por contexto el uso de palabras con fonética similar (ay, ahí y hay); mientas se incentiva la lectura y auto revisión del texto, para detectar y corregir errores, volviendo esto parte del proceso de aprendizaje sin darle una connotación negativa.

En relación con el *primer objetivo* específico, se concluye que los docentes consultados durante este estudio emplean diversas estrategias pedagógicas orientadas a la mejora de la ortografía de los estudiantes, dichas estrategias se centran en la fomentación de la conciencia fonológica mediante la separación de palabras, el dictado y la diferenciación de palabras similares según el contexto. También, se emplean recursos visuales como la pizarra para escribir palabras y crear una conexión mental, a través de la vista sobre su correcta escritura. Asimismo, se promueve la producción de escritos libres, dejando a los niños desarrollar su imaginación mientras fortalecen sus competencias ortográficas. Además, las docentes de quinto grado de educación primaria, impulsan al estudiante a la auto revisión dejando que ubiquen los errores cometidos y brindándoles retroalimentación para reforzar su conciencia ortográfica.

En cuanto al *segundo objetivo* específico, se pudo determinar mediante la aplicación y análisis de los resultados obtenidos que, un 58% de los estudiantes quinto grado de educación primaria de la Escuela Juan Bautista Arismendi, presenta un buen desempeño en cuanto a redacción y ortografía; mientras, el 42% presenta deficiencias

significativas a nivel ortográfico, entre estas destaca, principalmente, no saber distinguir cuando usar mayúsculas o minúsculas, pues se evidencio que los niños escriben nombres propios o inician una oración con letra minúscula. También, se observó la carencia del uso de los signos de puntuación, como también errores al momento de separar correctamente las palabras con un espacio.

Con respecto al ***tercer objetivo*** específico, la escritura creativa es una estrategia lúdica que favorece el aprendizaje significativo, pues los niños desarrollan la capacidad de convertir los sonidos (fonemas) en letras y palabras (grafemas), integrando las normas ortográficas de forma habitual, lo que permite fortalecer el aprendizaje memorístico. En la Escuela Juan Bautista Arismendi, este enfoque permite que los estudiantes de quinto grado de educación primaria, mejoren la escritura a través de la imaginación, redacción e invención de historias, reduciendo los errores ortográficos de forma progresiva y fomentando la expresión personal.

En resumen, los resultados obtenidos mediante los instrumentos de recolección de información, resaltan la importancia de proponer estrategias pedagógicas dinámicas y atractivas para los niños, para que el estudiante perciba el aprendizaje como una acción divertida y creativa, que despierte su interés por participar en la actividad de escritura que contribuirá significativamente a la mejora de sus conocimientos ortográficos de forma gradual y progresiva.

Referencias Bibliográficas

Arias, Fidias. 2012. *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Deaguiar, Manuel. 2023. *Instrumentos y metodologías para la recolección de información en el aula.* Editorial Praxis Universitaria.

Delgado, Luisa. 2024. *Metodología de la investigación y psicometría aplicada* (2.ª ed.). Editorial Progreso Académico.

Enciclopedia Significados. 2024. *Diccionario conceptual de corrientes filosóficas y epistemológicas.* Editorial Digital Significados.

Giani, Carla. 2024. *Estadística descriptiva e inferencial para investigadores*. Editorial Innovación Digital.

Manosalva, Jesús. 2021. *El análisis de resultados en la investigación científica* (1.ª ed.). Editorial Ciencia Académica.

Montes De Oca, Luis. 2025. *Producción escrita y competencias lingüísticas en el entorno académico.* Editorial Conocimiento Científico.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2022. *Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). Consultado en https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019

Ortega, Carlos. 2022. *Técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo en ciencias sociales.* Editorial Sabiduría Científica.

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) México. 2024. *Qué es la escritura creativa, características y ejemplos.* Consultado en https://mexico.unir.net/noticias/humanidades/que-es-escritura-creativa/

Yang, David. 2025. *Diseños de investigación cuantitativa y sus aplicaciones*. Editorial Ciencia Contemporánea.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

UNERG

CEIACERG

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

BY NC SA

UNIVERSIDAD NACIONAL (HSEMMENTAL DE UNIIERMOS CENTRALE)
RÓMULO KDICMTEA
ÁREA CIENCIAS DE EDUCACIÓN DA)
CENTRO DE ADAICKO E IHSCIMMCIONAS SAIAAEGA)
DENSEA CIENTIHEG EUPUCIACIÓN.

INDEXACIÒN

LatinREV · Latindex · ROAD · DRJI · ERIH PLUS · School&CollegeListings · EuroPub · indice de revistas en concolidación ameliCA · AURA · Academic Resource Index · SERIUNAM · biblat · LivRe · REVENCYT

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Lúdicas Orientadas a la Gestión de Conductas Disruptivas para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar en los Estudiantes

Autoras: Br. Elimar Noheli Figueredo Abreu
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: figueredoelimar1@gmail.com
Código: https://orcid.org/ 0009-0006-6651-3572
Br. Magdielis Raquel Pérez Abreu
Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.
Correo: magdielisp3@gmail.com
Código: https://orcid.org/ 0009-0001-6840-7793

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. Línea Asociada: Formación Integral para el Desarrollo Educativo. Eje Temático: Pedagogía.
Como citar este artículo: Br. Elimar Noheli Figueredo Abreu y Br. Magdielis Raquel Pérez Abreu "Estrategias Lúdicas Orientadas a la Gestión de Conductas Disruptivas para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar en los Estudiantes" (2026), (1,10)

RESUMEN

La convivencia escolar se ve frecuentemente afectada por conductas disruptivas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria venezolana. La presente investigación tuvo como propósito proponer estrategias lúdicas orientadas a la gestión de conductas disruptivas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes de 3er grado, sección "A", de la Escuela Básica Ángel Custodio Loyola, ubicada en Calabozo, estado Guárico. El estudio se sustenta teóricamente en los planteamientos de Cañizales (2008), quien concibe las estrategias lúdicas como métodos interactivos y dialógicos para la construcción de aprendizajes significativos, y en los aportes de Candela y Benavides (2020) sobre su efectividad en contextos educativos. Metodológicamente, la investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo, bajo la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 28 estudiantes y 3 docentes. Se aplicó un instrumento dicotómico (sí/no), validado por tres expertos, y el análisis se realizó mediante estadística descriptiva. Los resultados revelan que el 96% de los docentes implementa estrategias de gestión proactiva mediante refuerzos positivos, dinámicas lúdicas y actividades grupales, mientras que el 100% utiliza estrategias lúdicas de integración grupal. Se concluyó que la implementación sistemática de estrategias lúdicas constituye un pilar fundamental para gestionar conductas disruptivas y fortalecer la convivencia escolar.

Descriptores: estrategias lúdicas, conductas disruptivas, convivencia escolar, gestión del aula, educación primaria, intervención pedagógica.

Reseña biográfica: Elimar Noheli Figueredo Abreu. Venezolana. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos. Magdielis Raquel Pérez Abreu. Venezolana. Cursando último año de la carrera de Licenciatura en Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Playful Strategies for Managing Disruptive Behaviors to Strengthen School Climate Among Students

Authors: Elimar Noheli Figueredo Abreu
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: figueredoelimar1@gmail.com
ID: https://orcid.org/0009-0006-6651-3572
Magdielis Raquel Pérez Abreu
Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.
Email: magdielisp3@gmail.com
ID: https://orcid.org/0009-0001-6840-7793

Main Research Line: State, Society, and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis**: Pedagogy
How to cite this article: Br. Elimar Noheli Figueredo Abreu and Br. Magdielis Raquel Pérez Abreu "Playful Strategies Oriented to the Management of Disruptive Behaviors for the Strengthening of School Coexistence in Students" (2026), (1,10)

ABSTRACT

School coexistence is frequently affected by disruptive behaviors that hinder the teaching-learning process in Venezuelan primary education. The purpose of this research was to propose playful strategies aimed at managing disruptive behaviors to strengthen school coexistence among 3rd grade students (section "A") at the Ángel Custodio Loyola Elementary School in Calabozo, Guárico state. The theoretical framework draws on Cañizales (2008), who defines playful strategies as interactive and dialogical methods for building meaningful learning, and on Candela and Benavides (2020) regarding their effectiveness in educational contexts. Methodologically, the study was grounded in a positivist paradigm, with a quantitative approach, non-experimental design, and descriptive level, under the feasible project modality. The population consisted of 28 students and 3 teachers. A dichotomous instrument (yes/no) was applied, validated by three experts, and analyzed through descriptive statistics. Results showed that 96% of teachers implement proactive management strategies through positive reinforcement and playful dynamics, while 100% utilize group integration strategies. It is concluded that the systematic implementation of playful strategies is a fundamental pillar for managing disruptive behaviors and strengthening school coexistence.

Keywords: playful strategies, disruptive behaviors, school coexistence, classroom management, primary education, pedagogical intervention.

Biographical Notes: Elimar Noheli Figueredo Abreu. Venezuelan. Currently in her final year of a Bachelor's Degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University. Magdielis Raquel Pérez Abreu. Venezuelan. Currently in my final year of a Bachelor's degree in Comprehensive Education at Rómulo Gallegos University

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La convivencia escolar constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, pues de ella depende la creación de ambientes propicios para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, el incremento de las conductas disruptivas en las aulas de educación primaria representa un desafío creciente para los docentes venezolanos, quienes enfrentan cotidianamente situaciones de agresividad, desobediencia e intolerancia que deterioran el clima institucional y obstaculizan el acto pedagógico, obligándolos a dedicar tiempo y energías considerables a redirigir conductas en lugar de desarrollar los contenidos curriculares.

En este contexto, las estrategias lúdicas emergen como una alternativa pedagógica de alta pertinencia. De este modo, Cañizales (2008, 14) las concibe como "métodos interactivos y dialógicos para la enseñanza, basados en el uso ingenioso de juegos didácticos, con el objetivo específico de construir aprendizajes significativos". Por medio del juego, el estudiante se involucra activamente en el proceso educativo, estimulando la curiosidad, sosteniendo la atención y fomentando la imaginación y la expresión emocional.

A su vez, Candela y Benavides (2020, 78) refuerzan esta perspectiva al afirmar que "las estrategias lúdicas son indispensables e importantes en el campo educativo, pues su aplicación permite procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos y duraderos, siendo una de las herramientas más utilizadas por los docentes".

En este sentido, la problemática que motiva la presente investigación se inscribe en el contexto educativo del estado Guárico, donde la diversidad social se traslada inevitablemente al espacio escolar. Estudiantes provenientes de hogares disfuncionales, con exposición a violencia doméstica, escasa supervisión parental, pérdida de referentes axiológicos y consumo de sustancias en el entorno familiar, confluyen en un mismo espacio de aprendizaje.

A este escenario se agrega la escasez de personal especializado; psicopedagogos y orientadores, en las instituciones educativas de la región, situación que transfiere al docente de aula la responsabilidad integral del manejo de

estas conductas, sin que en muchos casos cuente con la formación específica ni con las herramientas metodológicas requeridas.

Tal es el caso de la Escuela Básica Ángel Custodio Loyola, en Calabozo, estado Guárico, donde las investigadoras observaron, mediante visitas directas al aula, que los estudiantes de 3er grado presentan conductas agresivas de carácter físico y verbal: dañan el mobiliario escolar, generan desorden en el aula y protagonizan intercambios de lenguaje soez que afectan negativamente el desarrollo de las actividades pedagógicas. Los docentes se ven obligados a interrumpir reiteradamente sus clases sin lograr modificar estas conductas de manera efectiva, lo que evidencia la ausencia de un repertorio estratégico sistematizado para la gestión de la disrupción.

Esta realidad dio origen al objetivo general del estudio: proponer estrategias lúdicas orientadas a la gestión de conductas disruptivas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes de 3er grado, sección "A", de la E.B. Ángel Custodio Loyola, en Calabozo, estado Guárico. La pertinencia social de la propuesta trasciende los límites del aula: dado que la escuela actúa como microsistema social donde los niños construyen sus primeras competencias ciudadanas, fomentar la convivencia pacífica a través del juego no solo optimiza el proceso de aprendizaje, sino que sienta las bases para una ciudadanía tolerante, dialogante y respetuosa de la diversidad.

Método

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, cuyo sustento epistemológico, según González y Rodríguez, citados por Hurtado y Toro (2003, 22), implica “el predominio de instrumentos de medición y comprobación cuantitativa, con apoyo en modelos estadísticos”. En coherencia con este paradigma, el enfoque adoptado fue el cuantitativo. En cuanto al diseño, Balestrini (2006, 131) lo define como:

> El plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correcto técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos la cual intenta dar

de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma.

Sobre esta base, el diseño de la investigación fue no experimental y de campo, dado que los datos se recolectaron directamente en el contexto natural de la institución, sin manipulación de las variables estudiadas. El nivel de la investigación fue descriptivo, orientado a caracterizar el estado actual de la gestión de conductas disruptivas y la aplicación de estrategias lúdicas por parte de los docentes. La modalidad correspondió a un proyecto factible, en tanto los resultados del diagnóstico orientan la formulación de una propuesta de intervención pedagógica concreta y aplicable al contexto institucional.

Del mismo modo, la población estuvo conformada por 28 estudiantes de 3er grado, sección "A", y 3 docentes de la E.B. Ángel Custodio Loyola, constituyendo una muestra censal dada la dimensión reducida de la misma. La técnica de recolección de información utilizada fue la encuesta, y el instrumento aplicado consistió en un cuestionario dicotómico con alternativas de respuesta sí/no, diseñado para obtener observaciones y mediciones sobre las variables objeto de estudio.

El instrumento fue sometido a validación mediante el juicio de tres expertos: un metodólogo, un especialista en psicopedagogía y un docente especialista, quienes verificaron la correspondencia de los ítems con los objetivos de investigación. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, incluyendo el cálculo de frecuencias y porcentajes representados en cuadros estadísticos y gráficos, lo que facilitó la interpretación de tendencias y patrones en cada variable e indicador.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las dos variables centrales del estudio: Gestión de Conductas Disruptivas en el Aula y Estrategias Lúdicas de la Convivencia Escolar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

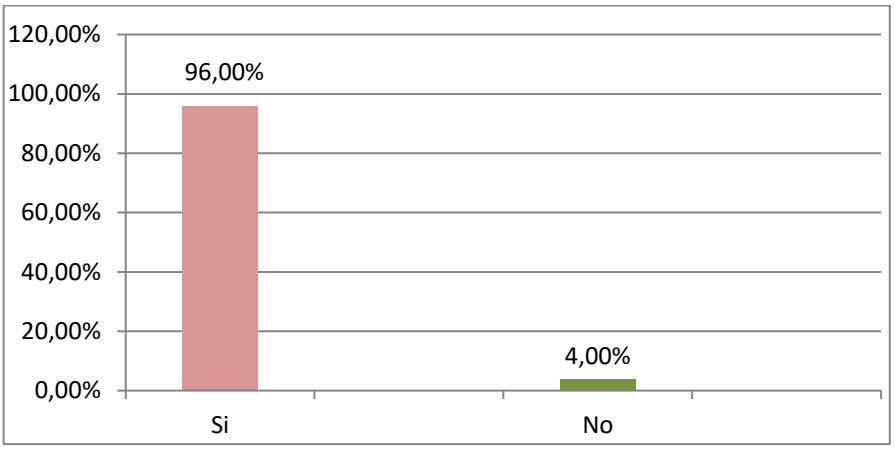


Gráfico 1. Variable: Gestión de Conductas Disruptivas en el Aula. Dimensión: Gestión de Conductas Disruptivas.
Fuente: Figueredo y Pérez (2026)

Análisis: En relación con la variable Gestión de Conductas Disruptivas en el Aula, los resultados revelan que el 96% de los docentes emplea estrategias de gestión proactiva. Este segmento mayoritario recurre a refuerzos positivos, dinámicas de integración grupal, juegos pedagógicos, actividades colaborativas y dinámicas lúdicas para gestionar las conductas de los estudiantes.

Asimismo, establece normas de convivencia claras, mantiene comunicación frecuente con los representantes, realiza seguimiento periódico del impacto de las intervenciones aplicadas y emplea técnicas de resolución de conflictos y negociación entre compañeros. Adicionalmente, estos docentes promueven la participación de los estudiantes en la construcción de las normas del aula y fomentan la reflexión individual sobre la propia conducta como estrategia de autorregulación.

En contraste, el 4% restante de los docentes no implementa mecanismos de sanción orientados al fortalecimiento de la convivencia, ni promueve la creación de ambientes inclusivos para el manejo del clima escolar. Este comportamiento se corresponde con una modalidad de gestión reactiva carente de orientación formativa, cuyas implicaciones para el ambiente institucional resultan desproporcionadas respecto a su representación porcentual.

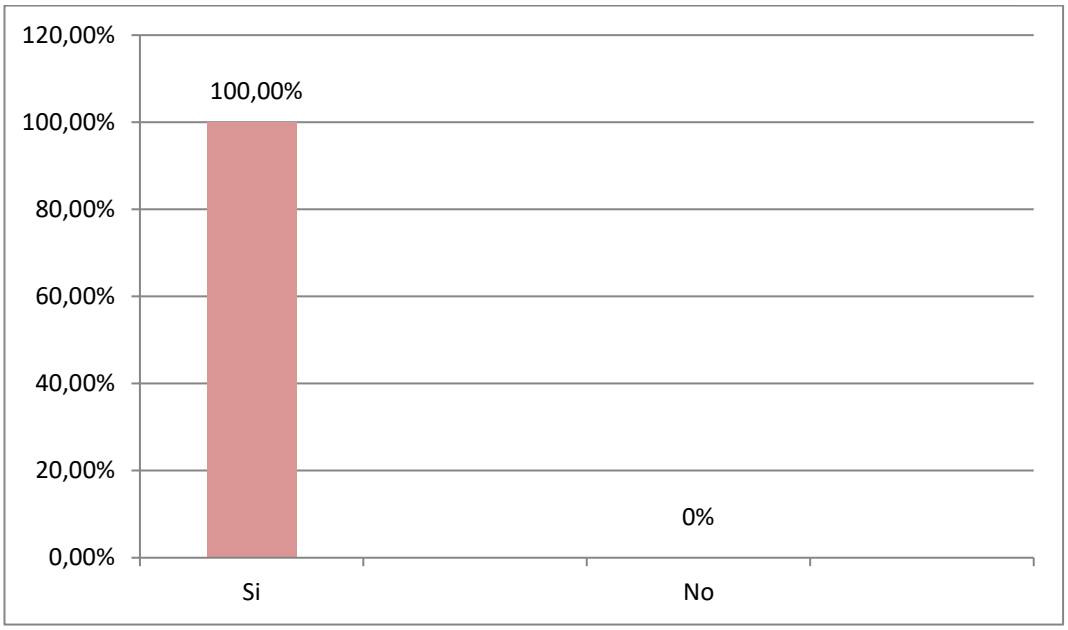


Gráfico 2. Variable: Estrategias Lúdicas de la Convivencia Escolar. Dimensión: Dinámicas de Integración.
Fuente: Figueredo y Pérez (2026)

En cuanto a la variable Estrategias Lúdicas de la Convivencia Escolar y su dimensión Dinámicas de Integración, los resultados presentan un escenario homogéneo y plenamente positivo: el 100% de los docentes encuestados afirma utilizar juegos cooperativos, trabajo en equipo, dinámicas de comunicación, dinámicas de confianza, dinámicas de reflexión, dinámicas de convivencia y actividades de cohesión grupal como herramientas pedagógicas dentro del aula. Este hallazgo corrobora la consolidación de una práctica docente orientada hacia la integración y el fortalecimiento del tejido relacional en el grupo clase, lo que constituye un soporte fundamental para la prevención de conductas disruptivas.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en la dimensión Gestión de Conductas Disruptivas guardan correspondencia con los planteamientos de Vaello (2020, 34), quien sostiene que "la convivencia escolar depende directamente de la capacidad del docente para gestionar el control, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico en el aula".

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El 96% de los docentes que aplica refuerzos positivos y dinámicas lúdicas manifiesta una gestión proactiva, en la que el docente no solo transmite contenidos, sino que construye un clima emocional favorable que previene la emergencia del conflicto. No obstante, el 4% que recurre a sanciones carentes de reflexión configura lo que el mismo autor denomina gestión reactiva, la cual fractura los procesos de inclusión y deteriora el ambiente de aprendizaje para el conjunto del grupo.

Este contraste no debe minimizarse en función del reducido porcentaje que representa. La ausencia de estrategias de resolución dialogada de conflictos en ese segmento docente genera un vacío de autoridad pedagógica que impacta negativamente sobre la dinámica institucional y, de manera particular, sobre los estudiantes con mayor vulnerabilidad a los patrones de conducta disruptiva. Para Vaello (2020, 35), "la falta de intervención oportuna o el uso de sanciones vacías de contenido formativo no solo impiden el fortalecimiento de la convivencia, sino que deterioran el ambiente de aprendizaje para el grupo en su totalidad".

Con respecto a los resultados de la dimensión Dinámicas de Integración, la unanimidad de la muestra docente en la utilización de estrategias lúdicas cooperativas encuentra sólido sustento teórico en los aportes de Frizzo (2019, 56), quien sostiene que "las estrategias lúdicas no constituyen meras actividades recreativas, sino herramientas pedagógicas esenciales que estimulan la cohesión grupal, desarrollan la empatía y consolidan una convivencia escolar armónica y democrática". La aplicación integral de dinámicas de comunicación, confianza e integración por parte del 100% de los docentes valida esta perspectiva teórica y demuestra que el juego cooperativo actúa como motor principal para la construcción de vínculos afectivos positivos en el aula.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten arribar a las siguientes conclusiones: La gran mayoría de los docentes de la E.B. Ángel Custodio Loyola implementa estrategias de gestión proactiva de las conductas disruptivas, mediante refuerzos positivos, dinámicas lúdicas, técnicas de resolución de conflictos y

mecanismos de participación estudiantil en la construcción de normas. Ello refleja un avance significativo hacia una cultura escolar centrada en la convivencia pacífica y en el desarrollo socioemocional del estudiante como sujeto activo del acto pedagógico.

De este modo, la totalidad de los docentes incorpora estrategias lúdicas de integración en sus prácticas pedagógicas, evidenciando una disposición consolidada hacia el juego cooperativo como herramienta de fortalecimiento del tejido relacional en el grupo clase. Este capital pedagógico constituye el fundamento sobre el cual sustentar el programa de estrategias propuesto.

En este sentido, la persistencia de prácticas reactivas sin orientación formativa en un segmento minoritario de la muestra representa un foco de atención institucional prioritaria, dado que sus efectos sobre el clima escolar exceden su representación numérica. La homogenización de las estrategias docentes en torno a criterios proactivos, inclusivos y lúdicos constituye una necesidad de primer orden.

En consecuencia, se propone la implementación sistemática de un programa de estrategias lúdicas orientadas a la gestión de conductas disruptivas, concebido como marco de referencia institucional unificado, con énfasis en la gestión proactiva del aula, la resolución dialogada de conflictos y la construcción colaborativa de normas de convivencia escolar que involucre a estudiantes, docentes y representantes como agentes del cambio pedagógico.

Referencias

Balestrini Acuña, Miriam. 2006. *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. 7.ª ed. Caracas: BL Consultores Asociados.

Candela, Yolanda y Julio Benavides (2020). "Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior". Rehuso: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales 5 (3): 78-86. Puedes consultar el artículo original en la Universidad Técnica de Manabí.

Cañizalez Laura (2008). Cuando la música cruzó la frontera digital. Aproximación al cambio tecnológico y cultural de la comunicación musical. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Frizzo, Keller (2019). "Sustainable innovation practices and their relationship with the performance of industrial companies". Revista de Gestão.

Hurtado León, Iván, y Josefina Toro Garrido. 2003. *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados.

Vaello Orts, Joan. 2020. El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre aulas turbulentas. Editorial Graó.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Estrategias Educativas para la Adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en la Familia del Educando Sordo

Autoras: Br. Carcurian M., Mariangela
Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos" – Venezuela
Correo: mariangela3094@gmail.com
Código ORCID: 0009-0009-6788-2937
Br. Schettino P., Adriana Paola
Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos" – Venezuela
Correo: schettinoadriana313@gmail.com
Código ORCID: 0009-0008-9001-9122

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático:** Educación para la Diversidad.
Como citar este artículo: Carcurian M., Mariangela y Schettino P., Adriana Paola "Estrategias Educativas para la Adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en la Familia del Educando Sordo" (2026), (1,17)

RESUMEN

La llegada de un hijo sordo a un hogar de padres oyentes interrumpe el flujo natural de transmisión lingüística y expone al niño a un riesgo de privación del lenguaje que compromete su desarrollo cognitivo superior. Frente a esa realidad, el presente artículo tuvo como objetivo describir las estrategias educativas que faciliten la adquisición de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) en la familia del educando sordo de la primera etapa de la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas", en Calabozo, estado Guárico. El estudio se inscribió en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, tipo de investigación de campo, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible. La población, de carácter censal, estuvo conformada por las familias de los siete educandos sordos de la primera etapa y por los docentes especialistas a cargo. Como técnica se empleó la encuesta y, como instrumento, un cuestionario policotómico aplicado de forma diferenciada a padres y docentes, validado mediante juicio de expertos y sometido al coeficiente Alfa de Cronbach; los datos se procesaron con estadística descriptiva. Los resultados revelaron una marcada brecha entre la disposición afectiva y la práctica efectiva: el 55 % de los representantes manifestó motivación para aprender la LSV, pero el 47 % reconoció no sostener un entorno lingüístico formal en el hogar, mientras un 47 % recurría a gestos faciales y un 31 % a señas caseras improvisadas. En el plano docente, solo el 38 % ofrecía orientaciones sistemáticas con registro de progreso, el 58 % empleaba recursos visuales y el 66 % concentraba la retroalimentación en vocabulario básico. Se concluyó que la motivación familiar latente no se traduce en competencia lingüística real por falta de un acompañamiento contextualizado, lo que justifica el diseño de estrategias educativas de mediación familiar que transformen el hogar en un espacio bicultural.

Palabras clave: Lengua de Señas Venezolana; mediación familiar; estrategias educativas; bilingüismo bicultural; educación del sordo.

Reseña Biográfica: Br. Carcurian M., Mariangela. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela. Br. Schettino P., Adriana Paola, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Strategies for the Acquisition of Venezuelan sign Language in the Families of Deaf Students

Authors: Mariangela Carcurian M., B.Sc.
Rómulo Gallegos National Experimental University – Venezuela
Email: mariangela3094@gmail.com
ORCID: 0009-0009-6788-2937
Adriana Paola Schettino P., B.Sc.
Rómulo Gallegos National Experimental University – Venezuela
Email: schettinoadriana313@gmail.com
ORCID: 0009-0008-9001-9122

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis**: Education for Diversity
How to cite this article: Carcurian M., Mariangela and Schettino P., Adriana Paola "Educational Strategies for the Acquisition of Venezuelan Sign Language in the Family of the Deaf Student" (2026), (1,17)

ABSTRACT

The arrival of a deaf child in a household of hearing parents interrupts the natural flow of linguistic transmission and exposes the child to a risk of language deprivation that compromises higher cognitive development. In response, this article aimed to propose educational strategies to facilitate the acquisition of Venezuelan Sign Language (LSV) within the family of deaf learners in the first stage of the "Ofelia Delón de Llamozas" Special Education School, in Calabozo, Guárico state. The study was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach, a field research type, a descriptive level, and a feasible-project modality. The census population comprised the families of the seven deaf learners of the first stage and the specialist teachers in charge. A survey technique was used, with a polytomous questionnaire administered separately to parents and teachers, validated through expert judgment and Cronbach's alpha coefficient; data were processed through descriptive statistics. The results revealed a marked gap between affective disposition and effective practice: 55% of caregivers expressed motivation to learn LSV, but 47% acknowledged not sustaining a formal linguistic environment at home, while 47% relied on facial gestures and 31% on improvised homemade signs. Regarding teachers, only 38% provided systematic guidance with progress records, 58% used visual resources, and 66% focused feedback on basic vocabulary. It was concluded that latent family motivation does not translate into real linguistic competence due to the lack of contextualized support, which justifies designing family-mediation educational strategies that transform the home into a bicultural space.

Keywords: Venezuelan Sign Language; family mediation; educational strategies; bicultural bilingualism; deaf education.

Biographical Sketch: Mariangela Carcurian M., currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela. Adriana Paola Schettino P., Venezuelan, currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.

Introducción

El lenguaje es, acaso, la más humana de las facultades. No se agota en un repertorio de signos para nombrar lo real; constituye el andamiaje sobre el cual se levantan el pensamiento, la identidad y el sentido de pertenencia del individuo. Desde la perspectiva histórico-cultural, "las funciones psicológicas superiores no vienen dadas con el nacimiento: se construyen en la trama de la interacción social y se internalizan a través de la mediación semiótica de la palabra" (Vygotsky 1979, 88). En los primeros años de vida, cuando la plasticidad cerebral alcanza su punto más alto, el intercambio comunicativo cotidiano modela las posibilidades cognitivas del niño y define su manera de habitar el mundo. La familia, en este escenario, opera como matriz socializadora primaria y como el primer entorno lingüístico del ser humano.

Ahora bien, esa dinámica naturalizada de transmisión lingüística sufre una fractura honda cuando un niño sordo nace en un hogar de padres oyentes. La confirmación del diagnóstico suele precipitar un duelo: las expectativas de una comunicación oral-auditiva se quiebran y, al no existir un canal sonoro funcional, el habla de los padres deja de ser un estímulo accesible para el infante. De esta forma, el flujo de afectos, normas y conceptos abstractos se interrumpe, y el hogar puede transformarse en un espacio de aislamiento comunicativo. Marchesi (1991, 34) advierte que "esta interrupción temprana no constituye un retraso menor, pues compromete la base sobre la cual se edifican los procesos de pensamiento y regulación emocional del menor". Cabe considerar, en este punto, que el problema no reside en la sordera como condición, sino en la ausencia de una lengua compartida dentro de la casa.

Frente a esta realidad surge "la educación del sordo desde un enfoque bilingüe-bicultural" (Skliar 1999, 88). La escuela especializada deja de ser un mero canal de transmisión curricular para convertirse en un espacio de inmersión donde el educando entra en contacto con pares y con modelos lingüísticos competentes en la Lengua de Señas Venezolana (LSV). Al legitimar la modalidad visogestual como un idioma natural, dotado de gramática propia, la escuela reconfigura el autoconcepto del estudiante y potencia sus capacidades intelectuales. Sin embargo, el efecto de la escuela se diluye si el hogar permanece ajeno a ese código. Cuando la familia no se apropia de la LSV, el niño resulta autónomo en el aula y vuelve al silencio al cruzar la puerta de su casa. Por ello, la articulación entre escuela y familia se erige como una condición y no como un

complemento.

Esta tensión se vuelve palpable en contextos concretos. En la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas", única institución de su tipo en Calabozo, estado Guárico, el diagnóstico institucional revela una paradoja: el 55 % de los representantes manifiesta motivación para aprender la LSV, mientras que un 47 % reconoce que no logra sostener un entorno lingüístico estable en el hogar y recurre a gestos faciales (47 %) o a señas caseras de carácter improvisado (31 %). Esa brecha entre la disposición afectiva y la práctica efectiva expresa, en pequeña escala, un problema de mayor alcance: la falta de acompañamiento sistemático y de herramientas pedagógicas contextualizadas que permitan a los padres convertirse en agentes lingüísticos reales. Desde esta perspectiva, el tema reviste relevancia social y educativa, pues toca el derecho del educando sordo a desarrollarse en su lengua natural y a no ser excluido en el propio seno familiar.

A su vez, la cuestión posee una dimensión intercultural ineludible. Walsh (2009, 41) plantea la interculturalidad crítica como un proyecto que cuestiona las relaciones de poder y reconoce la diferencia como un valor y no como un déficit. Trasladada al campo de la sordera, esa mirada invita a concebir a la comunidad sorda como portadora de una cultura propia, y al hogar como un espacio donde puede florecer un diálogo entre dos lenguas y dos mundos. En este orden de ideas, la formación de las familias en LSV no se reduce a un adiestramiento técnico; constituye un acto de reconocimiento cultural y de justicia comunicativa.

Sobre la base de lo expuesto, el estudio se orientó por las siguientes interrogantes: ¿cuál es el nivel actual de conocimiento y uso de la Lengua de Señas Venezolana en el núcleo familiar de los educandos sordos?, ¿qué estrategias pedagógicas emplean los docentes de la institución para formar a las familias en la adquisición de la LSV? y ¿qué elementos deben conformar una propuesta educativa de mediación familiar pertinente al contexto? En consecuencia, el objetivo general consistió en proponer estrategias educativas que faciliten la adquisición de la LSV en la familia del educando sordo de la primera etapa de la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas".

Para alcanzarlo, el estudio se propuso, en primer término, identificar el uso de la LSV en el núcleo familiar; en segundo lugar, determinar las estrategias educativas que emplea el docente para enseñar la lengua de señas a los miembros del grupo familiar; y, finalmente, diseñar las

estrategias de mediación pertinentes. El abordaje, por tanto, no se limitó a la reflexión teórica: recogió y midió la realidad directamente en el entorno donde ocurre el fenómeno, con el fin de sustentar empíricamente el diseño de la propuesta.

Desarrollo

El estudio se sustenta en dos categorías que estructuran su objeto. La primera comprende las estrategias educativas entendidas como dispositivos de mediación pedagógica dirigidos a la familia; la segunda abarca la adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en el hogar, leída desde el enfoque socio-antropológico de la sordera. Cada categoría se examina a la luz de autores reconocidos, cuyas formulaciones se interpretan y se ponen en diálogo con el problema investigado, evitando la mera acumulación de referencias.

Las estrategias educativas como mediación pedagógica

El punto de partida obliga a precisar qué se entiende por estrategia educativa. En efecto, Díaz Barriga y Hernández (2010, 67) conciben "las estrategias de enseñanza como procedimientos que el agente educativo emplea de manera reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos, en contraste con la aplicación mecánica de técnicas aisladas". La definición anterior encierra una clave que conviene desplegar con cuidado. Al calificar la estrategia como un procedimiento reflexivo y flexible, los autores desplazan el acento desde el recurso hacia la intención que lo gobierna.

Una lámina, un video o un juego no son, por sí mismos, una estrategia; lo son en la medida en que un mediador los selecciona con un propósito y los ajusta a las condiciones reales del que aprende. Trasladado a la formación de padres oyentes en LSV, esto significa que no basta con entregar a la familia un catálogo de señas. Cabe considerar que el adulto que aprende carga con un duelo, con horarios laborales exigentes y con la presión cotidiana de comunicarse ya, sin demora. De esta forma, una estrategia pertinente parte de esa realidad afectiva y práctica, graduándose según lo que el representante puede sostener en su vida diaria. Igualmente, la flexibilidad que reclaman los autores supone que la estrategia se revise a la luz de sus efectos, en lugar de imponerse de manera uniforme. Así entendida, la mediación pedagógica se convierte en un proceso vivo, sensible al contexto, y no en la repetición de un formato único para hogares diversos.

Esta noción adquiere mayor densidad al iluminarla con la teoría histórico-cultural. Para Vygotsky (1979, 45), "las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y se consolidan gracias a la mediación de instrumentos simbólicos, entre los cuales la lengua ocupa el lugar central". De allí deriva su conocida noción de zona de desarrollo próximo; en esa misma línea, sostiene que el habla no solo expresa el pensamiento, sino que lo configura (Vygotsky 1995). Interpretar a Vygotsky en clave de mediación familiar resulta especialmente fértil. Si las funciones superiores brotan de la interacción y se internalizan a través del lenguaje, entonces el hogar no es un escenario periférico del aprendizaje, sino su matriz fundante. La zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre lo que el niño logra solo y lo que alcanza con la ayuda de otro más capaz, encuentra en los padres a sus mediadores naturales. No obstante, surge aquí la paradoja que atraviesa toda la investigación: en el caso del niño sordo de padres oyentes, el mediador carece, al principio, del instrumento de mediación, pues no domina la LSV.

De este modo, el andamiaje que debería ofrecer la familia se vuelve inviable mientras el código permanezca ausente del hogar. La lectura vygotskiana, en consecuencia, no solo explica por qué la familia importa; también revela dónde se rompe el proceso y, por contraste, justifica la urgencia de formar a los padres. Desde esta perspectiva, enseñar LSV a la familia equivale a devolverle al niño la posibilidad de tener una zona de desarrollo próximo dentro de su propia casa. El concepto de mediación se completa con el aporte de Bruner sobre el andamiaje. Bruner (1986, 45) describe "el proceso mediante el cual el adulto sostiene de manera provisional los intentos comunicativos del niño, ofreciéndole apoyos que retira de forma paulatina a medida que el aprendiz gana autonomía".

La metáfora del andamiaje, leída con detenimiento, ofrece una guía concreta para el diseño de estrategias. Un andamio se coloca para construir y se desmonta cuando la estructura se sostiene por sí misma; nunca pretende permanecer. Aplicado a la formación familiar en LSV, esto sugiere que los apoyos visuales, las guías ilustradas y el acompañamiento del docente cumplen una función transitoria: existen para que el padre llegue a comunicarse de manera autónoma, no para crear dependencia del especialista.

Igualmente, la idea bruneriana subraya el carácter dialógico del aprendizaje, pues el andamiaje se construye en la interacción cara a cara, ajustando el apoyo a las señales del otro. En

el mismo sentido, advierte contra dos extremos frecuentes en la práctica: el abandono, cuando se entrega un material sin acompañamiento, y la sobreprotección, cuando el docente resuelve todo y no permite que la familia ensaye y se equivoque. Por otro lado, el andamiaje exige sensibilidad para reconocer el momento oportuno de retirar el apoyo, de manera que la autonomía comunicativa de los padres crezca de forma sostenida. Así, la estrategia se concibe como un acompañamiento que se gradúa, avanza y, finalmente, se vuelve prescindible.

La adquisición de la LSV y el enfoque socio-antropológico de la sordera

Comprender la adquisición de la LSV en el hogar exige, antes que nada, revisar la concepción misma de la sordera. En efecto, Skliar (1997, 45) propone "una ruptura con el modelo clínico-terapéutico que define al sordo desde la falta, la patología o el déficit que debe ser reparado; en su lugar, plantea una mirada socio-antropológica que concibe la sordera como una diferencia lingüística y cultural". El giro que introduce este autor merece una lectura pausada. Mientras el modelo clínico mira al sordo como un oyente averiado y orienta toda su energía a normalizarlo mediante la oralización, el enfoque socio-antropológico lo reconoce como sujeto completo, portador de una lengua y de una cultura visual. Esta diferencia de mirada no es un matiz académico, pues determina por completo el tipo de estrategia que se ofrece a la familia. Si los padres asumen, de manera implícita, la visión del déficit, su esfuerzo se concentrará en lograr que el niño hable y oiga, y vivirán la LSV como un fracaso o un último recurso.

En cambio, cuando la familia transita hacia la mirada socio-antropológica, la lengua de señas deja de ser una renuncia y se convierte en una afirmación. Cabe considerar que la tarea pedagógica primordial, en este horizonte, no es enseñar señas a secas, sino acompañar a los padres en un cambio de representación sobre su propio hijo. De esta forma, formar a la familia implica, en primer lugar, deshacer el imaginario del niño roto y, en su lugar, instaurar el reconocimiento del niño sordo como hablante legítimo de otra lengua. En el plano específicamente venezolano, el aporte de Carlos Sánchez resulta insoslayable. Sánchez (1990, 65) sostiene que:

> El acceso temprano a una lengua de señas plena es la condición que permite al niño sordo desplegar su pensamiento, y denuncia que la demora en ese acceso, más que la sordera, es la verdadera causa del rezago que suele atribuirse a la condición auditiva.

La tesis del autor desplaza la responsabilidad del problema con una contundencia que conviene interpretar. Al afirmar que el daño proviene de la privación lingüística y no de la sordera

en sí, el autor desactiva una creencia muy arraigada en las familias y aun en algunos docentes: la idea de que el niño sordo "no puede". Lo que el niño no puede es desarrollarse sin lengua, condición que comparte con cualquier ser humano. En el mismo sentido, su planteamiento ilumina la urgencia del factor tiempo, pues los primeros años ofrecen una ventana de adquisición que no se repite. De este modo, cada mes que el hogar permanece sin un código compartido representa una pérdida que será difícil de recuperar después.

Por otro lado, la lectura de Sánchez confiere a la formación familiar un carácter casi preventivo: no se trata de un apoyo deseable, sino de una intervención que evita un daño cognitivo previsible. Así entendido, enseñar LSV a los padres se vuelve una medida de protección del desarrollo, y no un simple complemento educativo. Esta perspectiva, además, dialoga de manera directa con el diagnóstico institucional, donde la postergación del acceso a la lengua se manifiesta en la comunicación improvisada del hogar. Finalmente, el diseño de estrategias formativas para adultos reclama un anclaje en la teoría del aprendizaje significativo. De este modo, Ausubel (2002, 98) sostiene que "el aprendizaje genuino ocurre cuando el nuevo contenido se relaciona de modo sustantivo con los conocimientos previos del aprendiz, y no cuando se incorpora de manera arbitraria y memorística".

El principio ausubeliano, aplicado a la educación de las familias, tiene consecuencias muy concretas. Si lo nuevo debe anclarse en lo ya conocido, entonces la enseñanza de la LSV no puede comenzar por listados descontextualizados de vocabulario, sino por las situaciones cotidianas que los padres ya viven con sus hijos: la comida, el baño, el juego, la hora de dormir. Cabe considerar que esos representantes no parten de cero; han desarrollado, por necesidad, un repertorio de gestos caseros que constituye un saber previo valioso, aunque limitado.

Una estrategia significativa reconoce ese repertorio, lo respeta y, desde allí, lo reconduce hacia la estructura formal de la LSV, en lugar de descalificarlo. De esta forma, el aprendizaje resulta motivador, pues responde a las urgencias reales de la convivencia, y duradero, porque se enraíza en la experiencia. Igualmente, el enfoque ausubeliano explica por qué fracasan los cursos ofrecidos al margen de la vida familiar, fenómeno que se refleja en las reiteradas inasistencias reportadas por la institución. En síntesis, la pertinencia de una estrategia se mide por su capacidad de partir de lo que la familia ya sabe y necesita decir.

Metodología

La investigación se inscribió en el paradigma positivista, orientación epistemológica que concibe el conocimiento como el resultado de la observación sistemática y la medición objetiva de los hechos. Desde esta perspectiva, la realidad estudiada, el uso de la LSV en el hogar y las acciones de mediación del docente; se asumió como "susceptible de ser registrada, cuantificada y analizada a partir de indicadores precisos, con miras a garantizar la rigurosidad y la replicabilidad del proceso" (Palella y Martins 2012). En coherencia con ello, el enfoque adoptado fue cuantitativo, en tanto la información se expresó en frecuencias y porcentajes que permitieron caracterizar con exactitud el fenómeno.

El tipo de investigación fue de campo, pues los datos se recolectaron directamente de los sujetos y de la realidad donde se origina la problemática, sin manipular ni controlar variable alguna. En efecto, Arias (2012, 31) 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". De este modo, las investigadoras acudieron a la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas", de Calabozo, estado Guárico, para interactuar con los actores involucrados en el fenómeno lingüístico y educativo.

El nivel del estudio fue descriptivo, ya que se orientó a especificar las propiedades y los perfiles del uso y conocimiento de la LSV por parte de las familias, así como de las acciones didácticas de vinculación implementadas por los docentes, registrando la realidad tal como se presenta en su contexto natural. La población estuvo conformada por los sujetos vinculados directamente a la primera etapa de la institución: los siete educandos sordos, sus respectivos padres o representantes y los docentes especialistas a cargo del proceso pedagógico. Dadas las dimensiones reducidas y delimitadas de la población, se trabajó con una muestra de carácter censal, es decir, se tomó como unidad de estudio a la totalidad de sus elementos, lo que garantizó la representatividad absoluta de los datos y tornó innecesaria la aplicación de fórmulas de muestreo.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, pertinente al enfoque cuantitativo por permitir obtener información directa y simultánea de varios sujetos. El

instrumento fue un cuestionario de tipo policotómico, estructurado con preguntas cerradas de opciones múltiples y escalas de frecuencia, aplicado de forma diferenciada a los padres o representantes y a los docentes especialistas, con el fin de medir los indicadores definidos en la operacionalización de las variables.

La validez del instrumento se determinó mediante la técnica de juicio de expertos; especialistas en educación especial, metodología de la investigación y lingüística, quienes evaluaron la congruencia, claridad y pertinencia de los ítems; la confiabilidad se estimó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, "estadístico idóneo para instrumentos de escala policotómica" (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista 2014).

Finalmente, una vez recolectados los datos, se procedió a su procesamiento y tabulación mediante estadística descriptiva, organizando las respuestas en distribuciones de frecuencias absolutas y porcentajes relativos. Estos resultados se presentan a continuación en cuadros estadísticos y se interpretan a la luz de los referentes teóricos del bilingüismo bicultural y del enfoque socio-antropológico de la sordera, de manera que el dato empírico se articule con la comprensión del fenómeno.

Resultados

La aplicación de los instrumentos a las familias y a los docentes de la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas" permitió caracterizar empíricamente la realidad comunicativa del hogar y la práctica pedagógica de mediación. Los hallazgos se organizan en función de las dos variables que estructuran el estudio y se contrastan con los enfoques teóricos que lo fundamentan.

Variable 1. Entorno lingüístico familiar y motivación en la adquisición de la LSV

Esta variable evalúa las dinámicas comunicativas internas del hogar, las competencias expresivas que manifiestan los representantes y la disposición del grupo familiar para constituirse en un entorno lingüístico accesible para el educando sordo.

Cuadro 1. Distribución porcentual de la Variable 1 (muestra de padres y representantes).

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
Motivación del grupo familiar para aprender LSV (ítem	55 %	Favorable / en desarrollo

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
11)		
No fomento de un entorno lingüístico formal y adaptado en el hogar (ítem 4)	47 %	Desfavorable / barrera crítica
Uso de gestos faciales para transmitir emociones (ítem 2)	47 %	Alternativa empírica dominante
Invención casera de señas arbitrarias, "algunas veces" (ítem 5)	31 %	Mecanismo de compensación informal

Fuente: cuestionario aplicado a los representantes (2026).

El análisis de la primera variable reveló una realidad ambivalente en el seno familiar. Por una parte, el 55 % de los representantes manifestó motivación para aprender la LSV e involucrar a la familia en el proceso (ítem 11), dato de alto valor predictivo positivo que evidencia una disposición afectiva idónea y una intencionalidad comunicativa para superar el aislamiento del niño. No obstante, esta disposición contrastó severamente con la práctica real: el 47 % reconoció abiertamente que no fomenta un entorno lingüístico consolidado ni emplea de forma sistemática en el hogar la lengua de señas que el estudiante aprende en la escuela (ítem 4), lo que genera una ruptura peligrosa entre el modelo lingüístico escolar y el ambiente familiar y limita la naturalización del idioma.

Como consecuencia directa de la falta de manejo del código formal, el 47 % de los representantes recurre al uso de gestos faciales para transmitir emociones (ítem 2) y un 31 % admite que "algunas veces" inventa señas caseras y arbitrarias para comunicarse con sus hijos (ítem 5). Desde la perspectiva socio-antropológica de la sordera, estas señas improvisadas e icónicas cubren una necesidad inmediata de emergencia comunicativa, pero carecen de la estructura gramatical, sintáctica y semántica de la LSV, lo que restringe el desarrollo cognitivo superior del educando y resalta la necesidad de implementar estrategias educativas dirigidas a la unificación del código lingüístico familiar.

Variable 2. Acciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de la familia

Esta variable analiza la práctica pedagógica del docente especialista en su rol de mediador social, evaluando el tipo de recursos, orientaciones y procesos de retroalimentación que ofrece a

las familias para facilitar la adquisición de la LSV.

Cuadro 2. Distribución porcentual de la Variable 2 (muestra de docentes especialistas).

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
Orientaciones pedagógicas sistemáticas con registro de progreso (ítems 10 y 11)	38 %	Crítica / insuficiente
Uso de recursos visuales y guías impresas con vocabulario en LSV (ítems 1 y 5)	58 %	Aceptación intermedia
Retroalimentación basada en vocabulario básico (ítems 7 y 8)	66 %	Predominante / focalizada

Fuente: cuestionario aplicado a los docentes especialistas (2026).

En relación con la segunda variable, los resultados ofrecieron un panorama claro de las fortalezas y debilidades de la mediación docente actual. Se observa que solo el 38 % de los docentes implementa de manera regular orientaciones pedagógicas hacia las familias y mantiene, en paralelo, un registro continuo del progreso familiar en el manejo de la LSV (ítems 10 y 11). Este bajo porcentaje de cobertura resulta crítico, pues el éxito de un proyecto factible depende del monitoreo sistemático de los avances de los adultos significativos en el entorno escolar y familiar.

Por otra parte, un 58 % de los docentes especialistas reporta utilizar recursos visuales, láminas y guías impresas diseñadas para proveer vocabulario bilingüe a los padres (ítems 1 y 5). Si bien representa un porcentaje mayoritario, evidencia que un 42 % de la práctica pedagógica carece de materiales de soporte adaptados a la educación de adultos en materia de bilingüismo bicultural. Finalmente, el indicador más robusto muestra que el 66 % de los docentes realiza procesos de retroalimentación interactiva con los padres, enfocándose primordialmente en el reforzamiento de vocabulario básico en señas (ítems 7 y 8). Este hallazgo confirma que los docentes reconocen la importancia del acompañamiento dialógico, pero, al circunscribirse únicamente al nivel léxico o de vocabulario aislado, limitan las competencias conversacionales complejas de los representantes. En conjunto, los datos obtenidos en ambas variables justifican plenamente el diseño y la formulación de una propuesta de proyecto factible que dote a la institución de estrategias educativas articuladas, orientadas a transformar la motivación latente de la familia en una competencia lingüística real y funcional en LSV.

Discusión

Los hallazgos presentados invitan a una lectura crítica que reconozca tanto las convergencias como las tensiones entre los autores examinados y los datos obtenidos en el campo. Existe, en primer término, un acuerdo de fondo: Vygotsky, Bruner, Skliar, Sánchez y Díaz Barriga coinciden en que el lenguaje se adquiere en la interacción social mediada y en que el niño sordo no presenta limitación cognitiva intrínseca, sino una barrera de acceso lingüístico. Esta convergencia robustece la tesis central del estudio y desplaza, con firmeza, la responsabilidad del rezago desde la condición auditiva hacia el entorno comunicativo. En este orden de ideas, las implicaciones educativas son claras: la intervención debe dirigirse al hogar y no únicamente al niño.

No obstante, el diálogo entre los autores también revela matices que conviene no aplanar. Skliar enfatiza la dimensión política y cultural de la sordera, y desconfía de toda pedagogía que reduzca al sordo a un objeto de intervención; Díaz Barriga, por su parte, proviene de una tradición constructivista preocupada por el diseño didáctico eficaz. Entre ambos podría surgir una tensión: ¿cómo diseñar estrategias sistemáticas sin caer en el tecnicismo que Skliar critica? La interpretación realizada sugiere que la respuesta reside en subordinar la técnica al reconocimiento cultural, de manera que el diseño pedagógico sirva a la afirmación identitaria del educando y no a su normalización. De esta forma, las dos tradiciones, lejos de excluirse, se complementan cuando la estrategia se concibe como un medio para un fin cultural y no como un fin en sí misma.

A su vez, los resultados profundizan en una implicación social de hondo alcance. La brecha entre la motivación declarada por las familias (55 %) y su práctica efectiva —pues un 47 % no sostiene un entorno lingüístico formal en el hogar— no se explica por desinterés, sino por la falta de un acompañamiento que respete las condiciones reales del adulto que aprende. La lectura conjunta de Ausubel y Bruner ilumina este punto: cuando la formación ignora los saberes previos y no gradúa sus apoyos, el aprendizaje se desmorona y la asistencia decae, como lo confirma el predominio de una retroalimentación docente centrada en vocabulario aislado (66 %). Por otro lado, la perspectiva intercultural de Walsh advierte que el problema posee también una dimensión de poder, pues la lengua oral suele imponerse como norma y relega la seña a un lugar subalterno.

En consecuencia, transformar el hogar en un espacio bicultural supone, además de enseñar señas, disputar las representaciones que jerarquizan las lenguas.

Cabe considerar, igualmente, una diferencia de énfasis entre los referentes internacionales y los venezolanos. Mientras la teoría general aporta los principios, autores como Sánchez y el propio marco legal nacional —en particular el artículo 81 de la Constitución (1999), que reconoce a las personas sordas el derecho a comunicarse mediante la lengua de señas venezolana— aterrizan la discusión en la especificidad de la LSV y del contexto país, lo que convierte la formación de las familias en una obligación y no en una concesión. Esta articulación entre lo universal y lo local constituye, quizá, el aporte más relevante del estudio, pues evita el riesgo de trasplantar modelos foráneos sin mediación crítica. De este modo, la discusión no se limita a confirmar lo ya sabido; más bien, recontextualiza el saber acumulado y lo pone al servicio de los hogares venezolanos con educandos sordos.

Conclusiones

El estudio realizado permite responder a las interrogantes que lo orientaron. En el plano del diagnóstico, los datos confirmaron empíricamente la premisa teórica de partida: existe una motivación familiar latente (55 %) que, sin embargo, no se traduce en práctica, pues un 47 % de los representantes no sostiene un entorno lingüístico formal y recurre a gestos faciales (47 %) o a señas caseras improvisadas (31 %). En el plano docente, la mediación se concentra en el vocabulario básico (66 % de la retroalimentación) y descuida el seguimiento sistemático del progreso familiar (apenas un 38 %). De esta forma, la familia se revela no como un complemento de la escuela, sino como el escenario donde se juega buena parte del porvenir cognitivo, afectivo y social del educando, y donde la ausencia de un código compartido constituye la verdadera barrera.

En consecuencia, el análisis arrojó que las estrategias educativas eficaces poseen tres rasgos ineludibles. Primero, parten del reconocimiento del sordo como sujeto de una lengua y una cultura propias, de acuerdo con el enfoque socio-antropológico; en consecuencia, no buscan rehabilitar, sino afirmar. Segundo, se anclan en los saberes previos y en la realidad cotidiana de los padres, conforme al principio del aprendizaje significativo, de manera que el gesto casero se reconduce

hacia la estructura formal de la LSV en lugar de descalificarse. Tercero, operan como un andamiaje que se gradúa y se retira, con el propósito de generar autonomía comunicativa y no dependencia del especialista.

Desde el punto de vista de sus implicaciones pedagógicas, el estudio sugiere que la formación de las familias debe trascender los cursos aislados de vocabulario y constituirse en un acompañamiento sostenido, contextualizado y sensible al duelo y a las condiciones de vida de los representantes. Igualmente, en el plano teórico, el trabajo muestra la fecundidad de articular la teoría histórico-cultural, la perspectiva socio-antropológica de la sordera y el enfoque intercultural crítico, pues su confluencia ofrece una mirada integral del problema. Por otro lado, el respaldo del ordenamiento jurídico venezolano confiere a estas estrategias un carácter de derecho exigible, y no de mera buena voluntad institucional.

Finalmente, los resultados justifican plenamente la formulación de una propuesta de proyecto factible: un conjunto de estrategias educativas de mediación familiar capaces de convertir la motivación latente en competencia lingüística real. Si el hogar es la zona primaria de mediación, la política educativa y la formación docente deberían incorporar, de manera explícita, la educación de las familias en LSV como una línea de trabajo prioritaria. De este modo, la transformación del hogar en un espacio bilingüe y bicultural dejaría de ser una aspiración para convertirse en una práctica sistemática, capaz de devolver al educando sordo el derecho a comunicarse plenamente con quienes más ama.

Referencias

Arias, Fidias. 2012. *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. 6.ª ed. Caracas: Episteme.

Ausubel, David. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome. 1986. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga Arceo, Frida, y Gerardo Hernández Rojas. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 3.ª ed. México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.

Marchesi, Álvaro. 1991. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.

Palella Stracuzzi, Santa, y Feliberto Martins Pestana. 2012. *Metodología de la investigación cuantitativa*. 3.ª ed. Caracas: FEDUPEL.

República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 5.453. Caracas.

Sánchez, Carlos. 1990. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.

Skliar, Carlos. 1997. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

Skliar, Carlos, comp. 1999. *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). 2016. *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Vygotsky, Lev S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, Lev S. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Metamorfosis Organizacional de la Universidad: Hermenéutica de la Descolonización y Dialogicidad del Saber

Autor: Dr. Omar Gonzalo, Maluenga Torrealba
Correo: ogmaluenga@gmail.com
Código ORCID: 0009-0007-6157-6934

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gestión del conocimiento.
Como citar este artículo: Omar Gonzalo, Maluenga Torrealba "La Metamorfosis Organizacional de la Universidad: Hermenéutica de la Descolonización y Dialogicidad del Saber" (2026), (1,13)

RESUMEN

El presente artículo científico documental examina el imperativo de la metamorfosis organizacional de la universidad contemporánea, orientando su análisis hacia la deconstrucción de las estructuras eurocéntricas imperantes. El propósito fundamental del estudio consiste en comprender de qué manera la descolonización del conocimiento y la dialogicidad del saber configuran nuevas lógicas de gestión y convivencia epistémica dentro de la trama institucional universitaria. Metodológicamente, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo bajo el método hermenéutico documental, empleando el análisis crítico y reflexivo de fuentes teóricas clave de la decolonialidad y la transcomplejidad. Los principales hallazgos evidencian que la estructura universitaria actual mantiene patrones rígidos de subordinación cognitiva, por lo cual se requiere una apertura transparadigmática que resignifique la praxis administrativa y curricular. Se concluyó de forma principal que la metamorfosis de la universidad no se limita a reformas de carácter procedimental, sino que exige una refundación ontológica y relacional sustentada en el diálogo pluriversal, convirtiendo a la organización en un ecosistema abierto a la co-construcción intersubjetiva de saberes emancipadores.

Palabras clave: Organizaciones Universitarias; Descolonización; Dialogicidad del Saber; Hermenéutica Documental; Metamorfosis Epistémica.

Reseña Biográfica: TSU en Administración y Planificación de Empresas Agropecuarias (IUTLL). Profesor en Educación Integral mención: Matemática (UPEL-MÄCARO). Especialidad en Planificación y Evaluación de la Educación (Universidad Santa María). MSc. En Educación Robinsoniana (UNESR). Doctorado en Ciencias de la Educación (UNERG). Postdoctorado en Investigación Educativa (UPEL). Posdoctorado en Gerencia Educacional (UPEL) Cursante del Doctorado en Estudio de la Organización (UNESR).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The Organizational Metamorphosis of the University: Hermeneutics of Decolonization and Dialogic Knowledge

Author: Dr. Omar Gonzalo Maluenga Torrealba
Email: ogmaluenga@gmail.com
ORCID: 0009-0007-6157-6934

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line**: Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Knowledge Management.

How to cite this article: Omar Gonzalo Maluenga Torrealba, "The Organizational Metamorphosis of the University: Hermeneutics of Decolonization and Dialogicity of Knowledge" (2026), (1,13)

ABSTRACT

This scientific documentary article examines the imperative of the organizational metamorphosis of the contemporary university, focusing its analysis on the deconstruction of prevailing Eurocentric structures. The fundamental purpose of the study is to understand how the decolonization of knowledge and the dialogic nature of knowledge shape new logics of management and epistemic coexistence within the university institutional framework. Methodologically, the research was framed within the interpretive paradigm using the documentary hermeneutic method, employing critical and reflective analysis of key theoretical sources from decoloniality and transcomplexity. The main findings demonstrate that the current university structure maintains rigid patterns of cognitive subordination, thus requiring a transparadigmatic opening that redefines administrative and curricular practices. The main conclusion was that the metamorphosis of the university is not limited to procedural reforms, but rather demands an ontological and relational refounding based on pluriversal dialogue, transforming the organization into an ecosystem open to the intersubjective co-construction of emancipatory knowledge.

Keywords: University Organizations; Decolonization; Dialogicity of Knowledge; Documentary Hermeneutics; Epistemic Metamorphosis.

Biographical Sketch: Associate's Degree in Administration and Planning of Agricultural Enterprises (IUTLL). Professor of Comprehensive Education with a specialization in Mathematics (UPEL-MÄCARO). Specialization in Educational Planning and Evaluation (Universidad Santa María). Master's Degree in Robinsonian Education (UNESR). Doctorate in Educational Sciences (UNERG). Postdoctoral Fellow in Educational Research (UPEL). Postdoctoral Fellow in Educational Management (UPEL). Currently pursuing a Doctorate in Organizational Studies (UNESR).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Las instituciones universitarias a nivel global enfrentan un proceso de cuestionamiento profundo respecto a su pertinencia histórica, social y cognitiva. Históricamente, la universidad occidentalizada ha operado como el epicentro de la validación y distribución de un modelo hegemónico de pensamiento, el cual tiende a marginar los saberes periféricos y a consolidar estructuras burocráticas rígidas. En la contemporaneidad, este paradigma muestra claros signos de agotamiento, haciendo patente la necesidad de una transformación que vaya más allá de los cambios puramente cosméticos de la administración pública. La urgencia del debate radica en que la educación superior no puede continuar reproduciendo la colonialidad del saber si aspira a responder de manera genuina a las realidades complejas de sus territorios.

Frente a este escenario, autores de la corriente decolonial y de la transcomplejidad insisten en la relevancia de repensar la trama institucional. La importancia del tema en el campo educativo radica en la posibilidad de superar el aislamiento de las disciplinas y propiciar una ecología de saberes, donde las distintas formas de conocimiento convivan en condiciones de simetría relacional. En este orden de ideas, resulta indispensable interrogar las bases ontológicas que sostienen la gestión institucional, asumiendo que la estructura organizativa condiciona de manera directa el tipo de ciencia que se produce y se legitima.

A partir de estas consideraciones, emerge la siguiente pregunta conductora de la investigación: ¿Cómo se configuran los procesos de descolonización cognitiva y dialogicidad del saber desde la perspectiva de la metamorfosis organizacional de la universidad contemporánea? De esta manera, el objetivo del estudio se orienta a comprender e interpretar los fundamentos teóricos y epistémicos que viabilizan dicha metamorfosis institucional, promoviendo una visión reflexiva y argumentativa en torno a la reorganización del quehacer universitario.

Desarrollo

Para profundizar en el entramado analítico de esta investigación, se establecen como categorías fundamentales de estudio: la metamorfosis organizacional universitaria, la descolonización del conocimiento y la dialogicidad del saber. Estas categorías no operan como compartimentos estancos, más bien configuran un tejido relacional que permite examinar las tensiones y posibilidades de la praxis educativa. La metamorfosis organizacional se asume como aquella transformación sustantiva e integral de los modos de planificar, ejecutar y evaluar la vida universitaria, rompiendo con el sesgo burocrático de herencia colonial. Asimismo, la descolonización del conocimiento representa el desprendimiento epistémico de los marcos conceptuales impuestos por la modernidad eurocéntrica, abriendo espacio a la pluralidad. Con respecto al eje de la colonialidad institucional, Quijano (2000, 342) argumenta lo siguiente:

> La colonialidad del poder se fundó en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como la piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivos, de la existencia social cotidiana y de la escala institucional.

En este sentido, el análisis hermenéutico de este postulado devela que las estructuras universitarias no se encuentran exentas de esta lógica de dominación, puesto que sus sistemas de jerarquización institucional y curricular reproducen fielmente los esquemas coloniales denunciados. Al asumir que la escala institucional está permeada por este patrón de poder, se comprende que la gestión universitaria tiende a catalogar y subalternizar aquellas corrientes del pensamiento que no encajan en el canon occidental establecido. De este modo, la burocracia de las organizaciones universitarias opera como un mecanismo de control cognitivo que restringe la innovación transparadigmática y limita el desarrollo de una cultura organizacional pluriversal.

En este mismo sentido, la metamorfosis de la universidad requiere visibilizar estas clasificaciones implícitas para desmontar las prácticas de exclusión que se camuflan bajo los estándares de calidad y universalidad abstracta. Cabe considerar, por lo tanto, que la descolonización dentro de la organización universitaria no constituye un mero cambio formal en los reglamentos internos, sino que exige una revisión exhaustiva de la subjetividad

institucional que norma el comportamiento de los actores académicos.

De esta forma, la interpretación crítica de la realidad organizativa permite trazar líneas de acción orientadas a la horizontalidad, donde la diversidad étnica y epistémica de la región se incorpore de manera orgánica en el diseño de políticas universitarias de investigación y extensión. En este orden de ideas, la superación de la colonialidad del poder en el seno universitario pasa obligatoriamente por desarticular los dispositivos de exclusión administrativa que impiden la manifestación legítima de los saberes locales. Por su parte, al abordar la dimensión pedagógica y emancipadora de esta transformación, Catherine Walsh (2013, 28) señala que: "La decolonialidad no es un estado de llegada, sino un proceso continuo de insurgencia, creación y construcción que busca transgredir los marcos epistémicos y metodológicos occidentales para dar vida a otras pedagogías de la liberación y del aprendizaje social".

Por lo que, al adentrarse en la interpretación de la postura autoral mencionada, se hace evidente que la gestión de las organizaciones universitarias debe configurarse como un espacio dinámico de permanente insurgencia institucional. La autora nos invita a comprender que la descolonización del saber no se alcanza con la mera inserción de asignaturas sobre interculturalidad, más bien demanda una transgresión consciente de los métodos tradicionales de administración de saberes.

Desde esta perspectiva, la metamorfosis organizacional implica asumir la gestión educativa como una praxis de co-creación y construcción ininterrumpida, donde los procesos de aprendizaje institucional se flexibilizan ante las demandas de las comunidades locales. Del mismo modo, la estructura organizativa debe dejar atrás los modelos piramidales de toma de decisiones para transformarse en un tejido reticular que estimule el aprendizaje social de carácter colaborativo. En el mismo sentido, la propuesta de pedagogías alternativas e interculturales exige que la burocracia universitaria abandone su rigidez procedimental y se muestre receptiva ante el surgimiento de nuevas formas de validación del conocimiento científico y humanístico.

Asimismo, resulta fundamental comprender que esta metamorfosis implica un

compromiso ético de los líderes universitarios, quienes deben actuar como facilitadores de procesos dialógicos orientados a la emancipación y no como directores de un aparato de reproducción de verdades absolutas. De este modo, la universidad se redescubre a sí misma en su capacidad de albergar la diferencia y de promover investigaciones científicas contextualizadas que respondan con pertinencia y sentido social a las realidades de la región guariqueña y del entorno nacional. En correspondencia con el pensamiento complejo y la transcomplejidad aplicados a la educación, Antonio Balza (2013, 76) sostiene que:

> La transcomplejidad del conocimiento universitario reclama una racionalidad emergente de carácter hologramático y dialógico, donde las realidades institucionales no se fragmenten entre lo administrativo y lo académico, sino que converjan en un ecosistema vivo de transparadigmática complementariedad.

A partir de una rigurosa exégesis hermenéutica de las palabras de este autor, se devela el fundamento medular de la metamorfosis organizativa que aquí se preconiza. La concepción hologramática de la universidad derriba las fronteras artificiales que tradicionalmente han separado los procesos administrativos de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. En este orden de ideas, la dialogicidad del saber se convierte en el principio organizador que vertebra toda la vida de la institución, de manera que las decisiones de carácter gerencial se fundamenten en una racionalidad abierta, participativa y profundamente humana.

Por otro lado, la complementariedad transparadigmática sugiere que la organización universitaria debe estar en capacidad de articular de forma armónica los aportes de las ciencias exactas, las ciencias sociales y los saberes ancestrales populares. De esta forma, se genera un ecosistema de aprendizaje permanente que desafía el reduccionismo metodológico positivista y abre las puertas a una educación verdaderamente emancipadora y transformadora.

Igualmente, cabe considerar que esta reconfiguración institucional exige un cambio de actitud en el personal docente y de investigación, quienes deben transitar desde el aislamiento disciplinar hacia redes de cooperación transdisciplinarias. En definitiva, la postura teórica que nos hereda este pensador nacional sitúa la discusión en el ámbito de la complejidad

organizacional, recordándonos que la universidad es una totalidad integrada donde cada componente administrativo refleja y determina la cualidad epistémica del conocimiento que allí se genera, se debate y se socializa cotidianamente.

Metodología

El andamiaje metodológico de este estudio se fundamentó firmemente en el paradigma interpretativo, el cual orientó su mirada hacia la comprensión de los fenómenos humanos e institucionales desde los significados de sus propios textos y contextos. Para orientar este transitar analítico, se adoptó el método hermenéutico documental. De acuerdo con los planteamientos teóricos expuestos por Martínez Miguélez (2006, 89), la hermenéutica "no se limita a una técnica de lectura, sino que representa una actividad cognoscitiva orientada a descubrir los significados ocultos tras los discursos explícitos, asumiendo que todo texto está preñado de una intencionalidad histórica y cultural determinada". Desde esta perspectiva, la investigación documental adquiere un carácter eminentemente hermenéutico, superando la simple recopilación de datos para transformarse en un diálogo crítico entre las posturas de los autores y las interrogantes que guían al investigador.

De este modo, la utilidad y justificación de esta opción metodológica residen en la necesidad de repensar conceptualmente la organización universitaria, una tarea que exige desentrañar las bases epistémicas de los modelos de gestión tradicionales. Los criterios para la selección del material documental respondieron a tres vectores clave: pertinencia temática respecto a la decolonialidad y gestión universitaria, vigencia e impacto de los autores en las ciencias sociales latinoamericanas, y riqueza conceptual para la discusión transcompleja.

En consecuencia, las fuentes documentales seleccionadas y explícitamente consultadas para conformar el corpus de esta investigación fueron: 'Pensamiento Complejo y Transcomplejidad en la Educación Universitaria' de Balza (2013); 'Pedagogías decoloniales' de Walsh (2013); 'Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina' de Quijano (2000); 'Descolonizar el saber, reinventar el poder' de Sousa Santos (2010); 'Política

de la liberación' de Dussel (2007); 'Pedagogía del oprimido' de Freire (2005); y 'Los siete saberes necesarios para la educación del futuro' de Morin (2000). El procedimiento de análisis se estructuró a partir del círculo hermenéutico, transitando progresivamente desde la pre-comprensión de las categorías de estudio hasta la contrastación y síntesis dialéctica, garantizando que cada interpretación teórica guarde correspondencia con la totalidad del problema investigado.

Resultados

Los hallazgos derivados del análisis hermenéutico documental permitieron estructurar los resultados en tres vertientes interpretativas diferenciadas, destacando la confrontación reflexiva del corpus analizado. La primera vertiente devela la persistencia de una Colonialidad de la Gestión, caracterizada por estructuras administrativas rígidas e hiper-reglamentadas. Al examinar críticamente a Quijano, se constata que la universidad replica de manera sistemática los discursos epistemológicos occidentales de eficiencia y control técnico. Quijano (2000, 67), “ofrece la base para comprender la clasificación jerárquica del saber, demostrando que las organizaciones universitarias funcionan bajo un patrón que excluye los saberes locales por considerarlos no científicos”.

Esta postura adquiere un matiz complementario al cruzarse con Mignolo (2007, 80), quien plantea “el desprendimiento epistémico necesario para superar el sesgo eurocéntrico”. Mientras Quijano desentraña la genealogía del control institucional e histórico, Mignolo aporta la urgencia de abrir compuertas hacia opciones pluriversales dentro de la propia organización administrativa, visibilizando la fragmentación del diseño curricular como un reflejo directo de la parcelación burocrática de las dependencias universitarias, obstaculizando los abordajes complejos.

Del mismo modo, la segunda vertiente analítica pone de manifiesto la emergencia de la Dialogicidad Organizacional como una categoría teórica con potencial instituyente. Al contrastar las visiones teóricas de Walsh (2013) y Freire (2005), se observa una profunda convergencia política y pedagógica en torno al diálogo simétrico. Walsh introduce la

decolonialidad no como un puerto estático, sino como una insurgencia viva y continua dentro de las metodologías institucionales; esta perspectiva se potencia con la tesis freiriana de la dialogicidad esencial de la condición humana, donde el acto educativo es un encuentro intersubjetivo que rompe las cadenas de la opresión cognitiva.

La comparación hermenéutica demuestra que, mientras Freire sitúa la dialogicidad en el acto dialéctico del aula y la liberación del oprimido, Walsh traslada esta fuerza transgresora hacia las estructuras mismas de la organización escolar y universitaria, exigiendo que la toma de decisiones administrativas y la convalidación institucional de saberes abandonen las lógicas piramidales coloniales para erigirse en un tejido reticular donde la ciencia formal conviva simétricamente con el conocimiento comunitario.

Finalmente, la tercera vertiente perfila las bases epistemológicas para la materialización de la metamorfosis organizacional mediante la imbricación teórica entre Balza y Morin, en este sentido, Balza (2013, 99) plantea "la transcomplejidad del conocimiento universitario bajo una racionalidad emergente de carácter hologramático donde lo administrativo y lo académico confluyen en un ecosistema vivo de complementariedad transparadigmática". Esta propuesta halla un eco directo en la ceguera del conocimiento advertida por Morin (2000, 44), quien defiende que "las disciplinas aisladas impiden captar los problemas globales y complejos de la humanidad".

Al integrar ambas perspectivas, los resultados demuestran que la metamorfosis de la universidad no puede limitarse a reformas tecnológicas o gerenciales superficiales; por el contrario, debe reconfigurar su ontología administrativa. De este modo, la visión de Balza sobre la transcomplejidad nacional ofrece el marco operativo para que la teoría hologramática de Morin cobre vida en el contexto de las organizaciones universitarias contemporáneas, transformándolas en redes interconectadas y comprometidas con el desarrollo endógeno.

Discusión

La confrontación dialéctica de los hallazgos con el corpus teórico analizado devela importantes convergencias y tensiones epistémicas que enriquecen el campo de la educación

superior. Los resultados de este estudio convergen plenamente con las posturas de Boaventura de Sousa Santos (2010, 45) "en relación a la urgencia de una reforma universitaria de carácter institucional y epistémico que haga frente al epistemicidio histórico de la modernidad occidental".

No obstante, este análisis aporta un matiz diferenciador al trasladar el debate desde el plano estrictamente curricular o epistemológico general hacia el ámbito específico de la teoría de las organizaciones, demostrando que la estructura física y administrativa condiciona drásticamente la libertad cognitiva de la comunidad académica.

En este orden de ideas, surge una divergencia conceptual implícita entre los modelos contemporáneos de gestión universitaria basados en la calidad total o la gerencia empresarial corporativa y la visión decolonial aquí planteada. Mientras los enfoques gerenciales tradicionales priorizan la estandarización y la competitividad de mercado, la hermenéutica de la descolonización propugna una gestión centrada en la pertinencia social y el respeto a la diversidad cognitiva.

Las implicaciones educativas de esta discusión son de amplio alcance, dado que invitan a refundar los sistemas de evaluación institucional vigentes, proponiendo indicadores alternativos que valoren el impacto social, la dialogicidad interna y la inclusión de saberes contextualizados. De este modo, la metamorfosis de la organización universitaria se posiciona como una necesidad histórica ineludible para las naciones de América Latina y el Caribe en su ruta hacia la soberanía cognitiva.

Conclusiones

En correspondencia directa con el objetivo general trazado en este transitar deconstructivo, se concluye de forma contundente que la metamorfosis organizacional de la universidad constituye una exigencia histórica, política y epistémica impostergable. Esta transformación sustantiva e integral no puede ser reducida de ninguna manera a meros cambios cosméticos de índole procedimental, tecnológica o de reingeniería de procesos administrativos, más bien demanda una profunda refundación ontológica de las lógicas que

norman la vida y la administración del saber institucional.

La comprensión hermenéutica efectuada a lo largo del estudio devela de forma diáfana que las estructuras burocráticas universitarias de origen eurocéntrico continúan operando como sutiles pero potentes mecanismos de subordinación cognitiva y exclusión, limitando de este modo la emergencia de discursos, metodologías y prácticas docentes verdaderamente emancipadoras y conectadas con las realidades territoriales.

Asimismo, se establece que la dialogicidad del saber, sustentada en la contrastación y complementariedad de las visiones de Walsh, Freire, Quijano y Balza, representa el principio ontológico y dinamizador capaz de fracturar la hegemonía institucional actual. La dialogicidad no debe concebirse como una herramienta didáctica insular, sino como una política de gestión de carácter transversal que propicie un espacio de encuentro simétrico, ético y respetuoso entre el conocimiento de matriz científica y los saberes populares originarios históricamente subalternizados.

Las implicaciones teóricas y pedagógicas de esta investigación invitan con urgencia a los líderes universitarios, docentes y hacedores de políticas públicas a trascender el insularismo disciplinar y las parcelas departamentales para tejer de manera cooperativa redes territoriales de co-construcción del conocimiento científico.

Finalmente, se concluye de manera reflexiva que la adopción de una racionalidad emergente hologramática y transcompleja es el único camino viable para que la universidad venezolana y latinoamericana responda con pertinencia social a la crisis civilizatoria actual. Superar la fragmentación entre el aparato administrativo y el quehacer académico implica transformar la institución en un ecosistema vivo, dinámico y auto-organizado. Bajo esta nueva concepción, la universidad deja de operar como una fábrica descontextualizada de profesionales dóciles al mercado global para erigirse en un bastión de resistencia cultural y creatividad epistemológica, donde la gestión institucional se asuma finalmente como un acto profundamente ético, estético y político al servicio del pensamiento crítico, la justicia cognoscitiva y el florecimiento pluriversal del saber humano.

Referencias

Balza, Antonio. 2013. Pensamiento Complejo y Transcomplejidad en la Educación Universitaria. San Juan de los Morros: Ediciones APUNERG.

Dussel, Enrique. 2007. Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Editorial Trotta.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas.

Mignolo, Walter. 2007. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Morin, Edgar. 2000. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas: UNESCO/IESALC.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, compilado por Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

Ricoeur, Paul. 2002. Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica.

Santos, Boaventura de Sousa. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.

Walsh, Catherine. 2013. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Organización Indígena como Base Epistemológica de la Ecología de Saberes

Autora: Dra. Saida María Castillo de Higuera
Universidad Nacional Simón Rodríguez.
Correo: saimarcastillo62@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3338-6523

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Ecología humana y social.
Como citar este artículo: Saida María Castillo de Higuera "Organización Indígena como base Epistemológica de la Ecología de Saberes" (2026), (1,20)

RESUMEN

El presente artículo examina la organización indígena como infraestructura epistemológica que sustenta la ecología de saberes, proponiendo una lectura crítica desde la transcomplejidad decolonial. El propósito del estudio consistió en analizar, mediante una metodología de tipo bibliográfica hermenéutica, cómo los modos de organización comunitaria de los pueblos originarios constituyen un soporte ontológico y epistemológico para el diálogo horizontal entre saberes diversos. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque hermenéutico que privilegió la comprensión profunda del sentido de las prácticas organizacionales indígenas. Los principales resultados evidenciaron que la organización indígena, fundada en principios de reciprocidad, complementariedad y armonía con la naturaleza, ofrece categorías analíticas para repensar la ecología de saberes más allá de su versión académica occidentalizada. Asimismo, se constató que dicha organización configura una cosmovisión transcompleja que trasciende la dicotomía naturaleza-cultura e individual-colectivo. Se concluyó que la ecología de saberes requiere ser pensada desde sus bases organizacionales indígenas para evitar que se convierta en una mera metáfora académica desvinculada de las prácticas que la hacen posible.

Palabras clave: organización indígena, ecología de saberes, epistemología del Sur, transcomplejidad, decolonialidad.

Reseña Biográfica: Doctorante en Estudios de la Organización. Universidad Nacional Simón Rodríguez. Docente. Dedicación Exclusiva. Titular

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Indigenous Organization as an Epistemological Basis for the Ecology of Knowledge

Author: Dra. Saida María Castillo de Higuera
National University Simón Rodríguez
Email: saimarcastillo62@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3338-6523

Main Research Line: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Lin**e: Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis**: Human and Social Ecology.
How to cite this article: Saida María Castillo de Higuera "Indigenous Organization as an Epistemological Basis of the Ecology of Knowledge" (2026), (1,20)

ABSTRACT

This article examines indigenous organization as an epistemological infrastructure that underpins the ecology of knowledge, proposing a critical reading from a decolonial transcomplexity perspective. The study aimed to analyze, using a hermeneutic bibliographic methodology, how the modes of community organization of indigenous peoples constitute an ontological and epistemological foundation for horizontal dialogue among diverse knowledge systems. The research was framed within the interpretive paradigm and adopted a hermeneutic approach that prioritized a deep understanding of the meaning of indigenous organizational practices. The main findings demonstrated that Indigenous organizations, founded on principles of reciprocity, complementarity, and harmony with nature, offer analytical categories for rethinking the ecology of knowledges beyond its Westernized academic version. Furthermore, it was found that these organizations constitute a transcomplex worldview that transcends the nature-culture and individual-collective dichotomies. It was concluded that the ecology of knowledges needs to be considered from its Indigenous organizational foundations to prevent it from becoming a mere academic metaphor disconnected from the practices that make it possible.

Keywords: Indigenous organization, ecology of knowledges, epistemology of the South, transcomplexity, decoloniality.

Biographical Note: Doctoral Candidate in Organizational Studies. Simón Rodríguez National University. Professor. Full-time. Tenured

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

En las últimas décadas, el campo de los estudios epistemológicos ha experimentado un giro significativo que ha puesto en cuestión los presupuestos de la racionalidad occidental hegemónica. Este giro, nutrido por las tradiciones de pensamiento de América Latina, África y Asia, ha dado lugar a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina la epistemología del Sur, un conjunto de propuestas teóricas y prácticas orientadas a reconocer la diversidad epistemológica del mundo y a promover diálogos horizontales entre distintas formas de conocimiento. En el centro de esta propuesta se encuentra la noción de ecología de saberes, entendida como la búsqueda de una articulación activa, crítica y transformadora entre saberes científicos, técnicos, populares, indígenas y de cualquier otra procedencia.

No obstante, pese a la pertinencia y el alcance de esta propuesta, resulta imperioso preguntarse por las condiciones de posibilidad que hacen viable una ecología de saberes genuina. ¿Qué infraestructuras epistemológicas, qué modos de organización social, qué formas de convivencia humana sustentan el diálogo entre saberes? Esta pregunta, frecuentemente eludida en los debates académicos, constituye el punto de partida del presente artículo. En este orden de ideas, se sostiene que la organización indígena, entendida como el conjunto de prácticas, instituciones y principios que rigen la vida comunitaria de los pueblos originarios; ofrece una base epistemológica insustituible para la ecología de saberes, toda vez que sus modos de convivencia han preservado durante siglos formas de conocimiento alternativas a la racionalidad occidental.

La relevancia de este tema en el campo educativo y social resulta innegable. En un contexto de crisis civilizatoria marcada por el colapso ecológico, la desigualdad extrema y la pérdida de sentido comunitario, los saberes y las prácticas organizacionales indígenas aparecen como fuentes de aprendizaje privilegiadas para repensar el futuro de la humanidad. Desde esta perspectiva, el estudio de la organización indígena no responde a un interés etnográfico o folclórico, sino a una urgencia epistemológica y política: comprender cómo otros modos de organizar la vida social han logrado mantener equilibrios que la modernidad occidental ha destruido.

En este sentido, Santos (2009, 28) ha señalado que "la epistemología del Sur no es una epistemología nueva, sino una nueva forma de articular epistemologías que estaban dispersas,

silenciadas o marginadas por el conocimiento dominante". En este mismo sentido, Mignolo (2003, 57) advierte que "La colonialidad del saber ha operado históricamente mediante la devaluación sistemática de otras formas de conocimiento, considerándolas inferiores, primitivas o prescientíficas". Estos fundamentos teóricos resultan especialmente pertinentes para abordar la problemática que aquí se examina, pues permiten vislumbrar que la organización indígena no es un objeto de estudio más, sino una epistemología en acto, un modo de producir y reproducir conocimiento profundamente articulado con formas específicas de convivencia humana.

En este contexto, la investigación que se describe a continuación se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la organización indígena constituye una base epistemológica para la ecología de saberes desde una perspectiva hermenéutico-documental? El objetivo del estudio consistió en analizar, a través de la exégesis documental, las modalidades mediante las cuales los modos de organización comunitaria de los pueblos originarios sustentan y hacen posible el diálogo entre saberes diverso que propone la epistemología del Sur.

Desarrollo

La organización indígena como infraestructura epistemológica

Para efectos de este estudio, se identifican dos variables fundamentales: la organización indígena, comprendida como el conjunto de prácticas, instituciones, normas y principios que configuran la vida comunitaria de los pueblos originarios, y la ecología de saberes, entendida como la propuesta epistemológica del Sur orientada al diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento. Ambas variables se interrelacionan en un campo de complejidad que requiere ser examinado con la profundidad que el fenómeno amerita.

La organización indígena, en su acepción más amplia, designa mucho más que una estructura administrativa o un sistema de gobierno. En palabras de Escobar (2018, 132), "las organizaciones indígenas y comunitarias constituyen autonomías en construcción", es decir, procesos vividos de creación de otros modos de existencia que desafían las lógicas extractivistas y depredadoras del capitalismo global. Esta concepción resulta fundamental para comprender que la organización indígena no puede reducirse a un conjunto de normas o instituciones; es, ante todo, una forma de habitar el mundo, una ontología práctica que articula

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

la relación entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos de manera distinta a la tradición occidental moderna. Por su parte, Escobar (2018, 132) desarrolla esta idea a partir del análisis de movimientos sociales y comunitarios en América Latina, mostrando:

> Cómo la lucha por el territorio, la autonomía y la autogestión no es meramente política, sino profundamente epistemológica. Cuando un pueblo indígena defiende su territorio, no solo está protegiendo una extensión física de tierra; está defendiendo un modo de conocer, un modo de relacionarse con la naturaleza, un modo de transmitir saberes de generación en generación.

En este sentido, la organización indígena aparece como una infraestructura epistemológica: es el andamiaje social, cultural y ontológico que permite la producción, circulación y reproducción de conocimientos no hegemónicos. El análisis hermenéutico de esta cita revela que Escobar no está proponiendo una analogía o una metáfora; está describiendo una realidad social concreta en la que la forma de organización determina las posibilidades de conocimiento. Si la modernidad occidental ha separado radicalmente el saber del ser, la organización indígena los mantiene indisolublemente unidos, de tal manera que conocer es, simultáneamente, habitar, cuidar y convivir.

En esta misma línea de reflexión, Kusch (1971, 45) ha desarrollado una de las más profundas indagaciones sobre el pensamiento indígena americano. A través de su obra, revela que "el pensamiento indígena no es una forma rudimentaria o arcaica de conocimiento, sino una modalidad específica de apropiación de la realidad que parte de premisas ontológicas distintas a las del pensamiento occidental". Mientras este último se caracteriza por la búsqueda de la objetivación, la abstracción y la dominación de la naturaleza, el pensamiento indígena se orienta hacia la comunidad, la proximidad y la armonía con el entorno. Esta distinción no es meramente descriptiva; tiene profundas implicaciones para comprender cómo la organización social indígena funciona como infraestructura epistemológica. Además, Kusch (1971, 45) sostiene que:

> El pensamiento indígena se desenvuelve en un espacio de proximidad radicalmente distinto al espacio de la lejanía que caracteriza al saber científico moderno. En el espacio de la proximidad, el conocimiento no se adquiere mediante la observación desinteresada, sino mediante la implicación existencial, la participación corporal y la reciprocidad con los otros seres.

Esta concepción del conocimiento tiene consecuencias directas para la organización social: si el saber es, esencialmente, relacional y situado, entonces la organización comunitaria no puede ser un mero aparato administrativo, sino que debe ser una prolongación de esta

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

ontología relacional. La comunidad, en este sentido, no es el escenario donde se aplica el conocimiento; es el modo mismo en que dicho conocimiento se genera y se transmite. La reflexión hermenéutica de esta posición kuschiana permite comprender por qué la organización indígena constituye una base epistemológica: porque ella no es externa al saber, sino su condición de posibilidad ontológica.

Por otro lado, Quijano (2000, 342) ha desarrollado el concepto de colonialidad del poder como una categoría analítica que permite comprender las formas de dominación estructural que persisten más allá de las formas formales de colonialismo. En este sentido, "la colonialidad no se limita a la explotación económica o a la dominación política; abarca también la colonización de las subjetividades, de los saberes y de las formas de organización social". En este marco, la organización indígena aparece como una forma de resistencia activa contra la colonialidad, un espacio donde se preservan y recrean modos de convivencia alternativos a la lógica capitalista y occidentalizada.

Al mismo tiempo, Quijano (2000, 342) señala que "la colonialidad del poder se articula con la colonialidad del saber mediante una relación de codeterminación histórica: la dominación colonial requirió siempre la devaluación de los saberes y las formas de organización de los pueblos dominados". De esta forma, la imposición de estructuras administrativas, jurídicas y educativas occidentales no fue un proceso neutral, sino una estrategia de desarticulación de las infraestructuras epistemológicas indígenas.

Por ello, comprender este proceso resulta esencial para valorar adecuadamente el papel de la organización indígena en la ecología de saberes: no se trata simplemente de recuperar formas de organización tradicionales, sino de reconocer que su destrucción sistemática fue parte constitutiva del proyecto colonial y que su revitalización es, en consecuencia, un acto de descolonización epistemológica. El análisis hermenéutico de esta cita permite vislumbrar la profundidad de la articulación entre organización y saber: la colonialidad no solo cambió lo que los pueblos indígenas sabían, sino cómo estaban organizados para saber, cómo producían, transmitían y validaban sus conocimientos.

Cabe considerar, además, que la organización indígena se fundamenta en principios que trascienden la utilidad instrumental y que constituyen auténticas filosofías prácticas de la convivencia. En efecto, la reciprocidad, la complementariedad, el duelo, el buen vivir, y otras

categorías organizativas indígenas no son meras costumbres o tradiciones; son principios epistemológicos que orientan la producción del conocimiento de maneras fundamentalmente distintas a las de la racionalidad occidental. En este sentido, la organización indígena no es un objeto que puede ser estudiado desde fuera; es una perspectiva desde la cual estudiar, un marco que reorganiza las preguntas y las respuestas del conocimiento académico convencional.

La ecología de saberes como propuesta epistemológica del Sur

La segunda variable de este estudio, la ecología de saberes, constituye una de las aportaciones más originales y fecundas de la epistemología del Sur. De este modo, Santos (2007, 65) la define como "la búsqueda de una articulación activa, crítica y transformadora entre diferentes formas de conocimiento, con el objetivo de maximizar su contribución a la construcción de una sociedad más justa y democrática". Esta definición, aparentemente sencilla, encierra una serie de presupuestos teóricos y prácticos de considerable profundidad que merecen ser examinados detenidamente.

A su vez, Santos (2007, 65) desarrolla "la metáfora de la ecología a partir de la constatación de que el mundo occidental ha producido una pérdida de experiencia generalizada, marginando o destruyendo saberes que no se ajustaban a sus criterios de validez". Por lo que, la ecología de saberes, en este contexto, no es simplemente un llamado a la tolerancia o al pluralismo epistemológico; es una propuesta política y ontológica que implica reconocer que la diversidad epistemológica es tan importante como la diversidad biológica, y que su destrucción comporta consecuencias igualmente catastróficas para el futuro de la humanidad.

En este sentido, el análisis hermenéutico de esta posición permite comprender que Santos no está proponiendo un relativismo epistemológico ingenuo, sino una ecología en el sentido fuerte del término: un estudio de las relaciones entre los organismos y su medio, aplicado al campo del conocimiento. Esto significa que la ecología de saberes no se limita a identificar formas de conocimiento diversas, sino que analiza cómo dichas formas se relacionan entre sí, cómo se nutren o se destruyen mutuamente, cómo configuran ecosistemas de conocimiento más o menos sostenibles.

Asimismo, Walsh (2009, 90) ha desarrollado la noción de interculturalidad crítica como una pedagogía y una política orientadas a desestabilizar las jerarquías epistemológicas que estructuran las relaciones entre diferentes grupos culturales. Por lo que, sostiene que "la interculturalidad no puede reducirse a un intercambio superficial de prácticas o

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

representaciones; debe implicar un enfrentamiento con las estructuras de poder que determinan qué saberes son válidos y cuáles no". Aplicado al tema de estudio, esto significa que la ecología de saberes no puede ser una mera coexistencia pacífica de conocimientos diversos; debe ser un proceso de transformación de las relaciones de poder que han definido históricamente la validez epistemológica.

En el mismo orden de ideas, Walsh (2009, 90) advierte que "la interculturalidad crítica exige un movimiento de reversibilidad, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro no como gesto retórico, sino como práctica política y epistemológica sustantiva". Esta reversibilidad tiene implicaciones directas para la organización indígena: si la ecología de saberes requiere realmente diálogos horizontales, entonces estos diálogos no pueden realizarse en escenarios organizativos occidentalizados, sino que deben construirse a partir de las propias formas de organización de los pueblos indígenas.

Por lo tanto, la reflexión hermenéutica de esta posición walshiana revela que la ecología de saberes no es un método abstracto que puede aplicarse en cualquier contexto; es una práctica situada que depende crucialmente de las condiciones organizacionales en las que se realiza. En este orden de ideas, Morín (2001, 78) aporta una perspectiva valiosa desde el pensamiento complejo, insistiendo en que "el conocimiento no puede ser fragmentado ni compartimentado sin pérdida esencial de sentido, argumenta que la educación y el conocimiento deben preparar para la incertidumbre, desarrollando capacidades para navegar en la complejidad inherente a todo fenómeno humano". Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para la ecología de saberes, pues esta última enfrenta precisamente la complejidad de articular saberes diversos sin reducirlos a un denominador común que los empobrezca.

Cabe resaltar que Morín (2001, 78) propone "el principio de pensamiento complejo como antídoto contra la simplificación que caracteriza al pensamiento occidental moderno. Según este principio, todo fenómeno es simultáneamente uno y múltiple, determinado y contingente, ordenado y caótico". Aplicado a la ecología de saberes, esto significa que los diferentes saberes no pueden ser integrados en una síntesis armónica ni dejados en una dispersión inerte; deben ser articulados de manera que preserve su especificidad mientras se generan sinergias transformadoras.

Por lo que, el análisis hermenéutico de esta posición moriniana muestra que el

pensamiento complejo no es un mero método analítico, sino una ética del conocimiento que impone modificar radicalmente nuestras formas de pensar la relación entre saberes. La complejidad, en este sentido, no es un obstáculo para la ecología de saberes, sino su condición de posibilidad. Asimismo, cabe considerar que la ecología de saberes comporta una crítica radical a la noción occidental de éxito y progreso.

Desde la perspectiva de la epistemología del Sur, la pretensión de que el conocimiento científico moderno constituye la cima evolutiva de la cognición humana no es solo un error intelectual, sino un instrumento de dominación colonial. Visto de esta forma, la ecología de saberes propone, por el contrario, una concepción policéntrica del conocimiento en la que diferentes tradiciones epistemológicas coexisten sin jerarquía predeterminada, dialogando entre sí en condiciones de reciprocidad y respeto mutuo.

Interrelación entre variables: hacia una cosmovisión transcompleja decolonial

La articulación entre la organización indígena y la ecología de saberes configura un campo teórico de extraordinaria profundidad que exige herramientas conceptuales capaces de dar cuenta de su complejidad. En este sentido, la noción de transcomplejidad, ofrece un marco privilegiado para abordar esta interrelación sin caer en simplificaciones de ninguna especie. En tal sentido, Mignolo (2007, 168) ha desarrollado el concepto de "pensamiento fronterizo como una forma de pensar que emerge desde los intersticios de los sistemas de dominación colonial, articulando experiencias, saberes y lenguas que han sido marginados por la modernidad occidental". Este pensamiento fronterizo no es una mera síntesis de elementos occidentales y no occidentales, sino una forma nueva de pensar que trasciende la propia dicotomía.

Desde esta perspectiva, la articulación entre organización indígena y ecología de saberes puede comprenderse como un proceso de pensamiento fronterizo: no se trata de aplicar la ecología de saberes a la organización indígena ni viceversa, sino de pensar desde ambas simultáneamente, dejándose transformar por esta doble pertenencia. A su vez, Mignolo (2007, 168) señala que "el pensamiento fronterizo se caracteriza por su doble crítica: critica tanto el imperialismo epistemológico occidental como el nacionalismo epistemológico indígena, proponiendo una tercera vía que transita por las fronteras sin establecerse definitivamente en ningún territorio".

Esta posición resulta especialmente valiosa para el tema que aquí se examina, pues evita

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

tanto la romanticización de la organización indígena como su reducción a un caso más de la ecología de saberes. La reflexión hermenéutica de esta cita permite comprender que la transcomplejidad no es un estado al que se llega, sino un proceso continuo de negociación, traducción y transformación entre diferentes horizontes epistemológicos. En este mismo orden de ideas, Dussel (1985, 44) ha desarrollado "la noción de totalidad y alteridad como categorías fundamentales de su filosofía de la liberación. Argumenta que la historia occidental se ha caracterizado por la absorción de la alteridad en la totalidad, es decir, por la reducción del otro a los esquemas conceptuales del mismo".

Frente a esta tendencia, la filosofía de la liberación propone un salirse de la totalidad hacia la alteridad, un movimiento que exige la transformación radical del propio sujeto que piensa. Aplicado al caso que nos ocupa, esto significa que la ecología de saberes no puede realizarse desde la seguridad epistemológica de la academia occidental; requiere un movimiento de salida hacia la alteridad de los saberes indígenas, un movimiento que implica el riesgo de ser transformado por el encuentro.

Del mismo modo, Dussel (1985, 44) sostiene que "la alteridad no es una modificación de la totalidad, sino algo que la trasciende desde fuera". Esta distinción es crucial para comprender la relación entre organización indígena y ecología de saberes: los saberes indígenas no son una variante más dentro del menú de la diversidad epistemológica, sino una alteridad que cuestiona los propios presupuestos de la epistemología occidental. En este sentido, la organización indígena no es solo un objeto de estudio para la ecología de saberes, sino un interlocutor que interpela, desafía y eventualmente transforma las categorías analíticas de quienes se proponen estudiarla. El análisis hermenéutico de esta posición dusseliana revela que la ecología de saberes, para ser genuina, debe asumir el riesgo de la transformación por el encuentro con la alteridad.

Por su parte, Escobar (2018, 245) ha propuesto el concepto de "diseño para el pluriverso como una práctica orientada a la florecimiento de mundos múltiples, es decir, a la posibilitación de diversas formas de existencia humana que no se subordinan a un único modelo de desarrollo". Este concepto resulta particularmente fecundo para pensar la interrelación entre organización indígena y ecología de saberes, pues sugiere que dicha interrelación no busca construir un único mundo mejor, sino múltiples mundos posibles, cada uno con sus propias

formas de organización, sus propios saberes y sus propias ontologías.

Cabe considerar, finalmente, que la cosmovisión transcompleja decolonial que emerge de esta articulación teórica no es un sistema cerrado ni una doctrina acabada. Es, más bien, un horizonte de reflexión y acción que se construye en el movimiento mismo de pensar desde las fronteras, de dialogar desde la alteridad, de complejizar desde la descolonización. En este sentido, el presente artículo no pretende ofrecer una teoría definitiva sobre la relación entre organización indígena y ecología de saberes, sino contribuir a abrir un espacio de reflexión donde esta relación pueda ser pensada con la profundidad y la seriedad que merece.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión del sentido y el significado de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados y de los textos examinados. En este paradigma, el conocimiento no se concibe como un reflejo objetivo de la realidad, sino como una construcción intersubjetiva mediada por los marcos interpretativos del investigador y por las categorías analíticas emergentes del diálogo con las fuentes. Esta elección metodológica responde a la naturaleza misma del objeto de estudio, toda vez que la organización indígena y la ecología de saberes constituyen fenómenos multidimensionales que no pueden ser aprehendidos a través de instrumentos exclusivamente cuantitativos.

En términos más específicos, el estudio adoptó un enfoque hermenéutico, entendido como el arte y la técnica de la interpretación. De este modo, Gadamer (1960, 295) ha señalado que "la comprensión hermenéutica implica siempre una fusión de horizontes entre el intérprete y el texto interpretado, en la que ninguno de los dos permanece inalterado". Este principio resulta fundamental para el presente estudio, pues el análisis de los documentos seleccionados no pretende ser una lectura ingenua, sino una interpretación crítica y situada en la que las categorías de la epistemología del Sur, la teoría decolonial y el pensamiento complejo dialogan con los textos examinados.

El tipo de investigación correspondió a un estudio bibliográfico hermenéutico, de corte cualitativo. Según Bogdan y Biklen (1982, 45), la investigación cualitativa se distingue por "su compromiso con el estudio de los fenómenos en sus contextos naturales, atendiendo a las

interpretaciones que los participantes dan a sus experiencias". En el caso del estudio documental hermenéutico, este compromiso se traduce en un análisis profundo y sistemático de fuentes escritas que abordan el fenómeno de interés, privilegiando la comprensión del sentido sobre la explicación causal.

Asimismo, la utilidad de este enfoque metodológico radicó en su capacidad para producir conocimiento teórico de alcance interpretativo, susceptible de ser utilizado por otros investigadores, docentes, gestores educativos y líderes comunitarios interesados en comprender las implicaciones de la organización indígena para la ecología de saberes. Asimismo, el análisis documental permitió identificar vacíos teóricos, contradicciones y áreas de consenso en la literatura especializada, lo cual constituye un aporte valioso para el avance del conocimiento en este campo.

De la misma manera, los criterios de selección de autores y documentos respondieron a principios de relevancia teórica, reconocimiento académico y pertinencia temática. Se privilegiaron aquellas obras que han alcanzado un amplio reconocimiento en el campo de los estudios epistemológicos, decoloniales y organizacionales, y que abordan directamente las implicaciones de los modos de organización indígena para el diálogo entre saberes. De esta manera, autores como Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Edgar Morín, Catherine Walsh, Rodolfo Kusch, Aníbal Quijano y Enrique Dussel fueron seleccionados por la profundidad de sus reflexiones y su pertinencia para el análisis del fenómeno estudiado.

El procedimiento de análisis siguió las etapas propias de la hermenéutica filosófica: lectura comprensiva, identificación de unidades de sentido, establecimiento de relaciones entre unidades, construcción de interpretaciones provisionales y síntesis final. Este proceso, lejos de ser mecánico, implicó un diálogo constante entre las categorías teóricas emergentes y los marcos conceptuales preexistentes, de tal manera que cada lectura modificaba y enriquecía las interpretaciones anteriores. En este sentido, el análisis hermenéutico se presentó como una actividad creativa que produjo comprensión nueva, no como una mera aplicación de técnicas predeterminadas.

Resultados

El análisis documental realizado permitió identificar tres hallazgos principales que se

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

presentan a continuación, organizados en función de las categorías emergentes del proceso interpretativo.

***La organización indígena como condición de posibilidad ontológica de la ecología de saberes*:** El primer resultado evidencia que la organización indígena no es un contexto externo en el que se desarrolla la ecología de saberes, sino una condición de posibilidad ontológica de la misma. Los documentos analizados permiten sostener que los principios organizativos indígenas, reciprocidad, complementariedad, armonía con la naturaleza, rotación de cargos, decisiones por consenso; configuran un marco ontológico en el que el diálogo entre saberes no es una opción, sino una característica constitutiva del modo de existencia. En otras palabras, la ecología de saberes no se propone como programa en las comunidades indígenas; ella ya existe como práctica vivida.

Al respecto, Santos (2009, 78) señala que "la epistemología del Sur busca articular diferentes saberes en un diálogo horizontal". Desde la perspectiva de los resultados obtenidos, este diálogo horizontal no puede establecerse en cualquier contexto organizacional; requiere infraestructuras ontológicas específicas que hagan posible la horizontalidad. La organización indígena, con su énfasis en la reciprocidad y la complementariedad, ofrece precisamente esta infraestructura. La reciprocidad implica que ningún saber es superior a otro de manera absoluta, sino que cada uno aporta algo que los otros no pueden proporcionar. La complementariedad significa que los saberes se necesitan mutuamente para constituir un conocimiento más amplio y más justo.

La colonialidad como destrucción de la infraestructura epistemológica organizacional: El segundo hallazgo pone de manifiesto que el proyecto colonial no solo destruyó saberes específicos, sino que desarticuló las formas de organización social que hacían posible la producción, transmisión y validación de dichos saberes. Este resultado revela una dimensión frecuentemente ignorada en los debates sobre la colonialidad del saber: la colonialidad de la organización. De este modo, la imposición de estructuras políticas, jurídicas y educativas occidentales no fue una medida neutral de modernización, sino una estrategia deliberada de desarticulación de las infraestructuras epistemológicas indígenas.

Al mismo tiempo, Mignolo (2003, 201) ha desarrollado el concepto de Ética de la descolonialidad como horizonte normativo para pensar las transformaciones sociales".

Aplicado a este estudio, esta ética exige reconocer que la descolonización epistemológica no puede limitarse a recuperar saberes aislados, sino que debe reconstruir las formas de organización que los sustentan. Una ecología de saberes que ignore esta dimensión organizacional corre el riesgo de convertirse en una mera colección de saberes folklorizados, desprovistos del contexto social que les daba sentido y vigencia.

El análisis hermenéutico de este hallazgo permite comprender por qué muchas iniciativas de rescate de saberes indígenas han fracasado: porque intentaron preservar el contenido del saber mientras destruían o ignoraban la forma organizacional que lo hacía posible.

Categorías organizacionales para una cosmovisión transcompleja decolonial: El tercer resultado identifica una serie de categorías organizacionales indígenas que pueden articularse con las propuestas de la epistemología del Sur y la teoría decolonial para construir una cosmovisión transcompleja. Entre estas categorías destacan: la reciprocidad (como principio de intercambio horizontal entre saberes), la complementariedad (como reconocimiento de que cada saber aporta lo que los otros no pueden), la duela o común (como espacio de deliberación colectiva), el buen vivir (como horizonte ético que orienta el diálogo hacia el florecimiento de la vida en comunidad) y el cuidado (como práctica cotidiana que sostiene las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos).

Del mismo modo, **Morín (2001, 156)** ha insistido en que "el pensamiento complejo requiere principios conductores que orienten la reflexión sin cerrarla". Las categorías organizacionales indígenas pueden funcionar como estos principios conductores para la ecología de saberes: no como reglas rígidas, sino como horizontes orientadores que permiten mantener la complejidad del diálogo entre saberes sin reducirla a esquemas simplificadores.

Además, Escobar (2018, 245), ha señalado que "la transición ontológica requiere no solo nuevas ideas, sino nuevas prácticas y nuevas instituciones". Por lo que, las categorías organizacionales indígenas ofrecen precisamente estas prácticas e instituciones, demostrando que la transición ontológica no es un proyecto utópico, sino una realidad histórica que ha resistido y florecido a pesar de siglos de colonialismo**.**

Discusión

Los resultados presentados en la sección anterior abren un campo de reflexión que

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

trasciende los límites del estudio documental para instalarse en el terreno de la teoría social, la filosofía política y la epistemología. A continuación, se desarrolla una discusión que articula los hallazgos con las perspectivas teóricas analizadas, destacando tanto las convergencias como las tensiones entre los distintos autores.

El primer aspecto a discutir concierne a la condición ontológica de la organización indígena para la ecología de saberes. Los resultados indican que la organización indígena no es un marco externo o instrumental para el diálogo entre saberes, sino su condición de posibilidad. Esta conclusión dialoga de manera significativa con el concepto de ecología de saberes desarrollado por Santos (2010, 55). Si la ecología de saberes propone un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento, los resultados sugieren que este diálogo no puede darse en cualquier contexto organizacional, sino que requiere infraestructuras ontológicas específicas. La organización indígena ofrece estas infraestructuras, pero su oferta no es inmediata ni automática; exige un proceso de descolonización organizacional que restituya la vigencia de sus principios.

Por otro lado, el concepto de colonialidad de la organización, derivado del segundo hallazgo, encuentra un eco particular en las reflexiones de Quijano (2000, 342) y Mignolo (2003, 78) sobre la colonialidad del poder y del saber. Si la colonialidad operó mediante la destrucción de las formas de organización indígena, entonces la descolonización no puede limitarse a la esfera epistemológica o cultural; debe extenderse a la esfera organizacional. Esto implica que la ecología de saberes, para ser genuinamente descolonial, debe comprometerse con la reconstrucción de formas de organización alternativas que sustenten el diálogo entre saberes. La discusión revela una tensión productiva: mientras Santos parece centrar su propuesta en el diálogo epistemológico, Quijano y Mignolo señalan que dicho diálogo requiere transformaciones organizacionales profundas.

En el mismo sentido, las categorías organizacionales identificadas en el tercer hallazgo dialogan de manera fecunda con el pensamiento complejo de Morín (2001, 156) y con el diseño para el pluriverso de Escobar (2018, 245). A su vez, Morín insiste en que la complejidad requiere principios conductores que orienten la reflexión sin cerrarla; las categorías indígenas de reciprocidad, complementariedad y buen vivir pueden funcionar precisamente como estos principios. Escobar, por su parte, señala que la transición ontológica requiere prácticas e

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

instituciones concretas; las formas de organización indígena demuestran que estas prácticas e instituciones no solo son posibles, sino que han existido y resistido a lo largo de siglos de colonialismo.

Cabe considerar las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos. Si la organización indígena constituye una infraestructura epistemológica para la ecología de saberes, entonces los procesos educativos que aspiren a dicha ecología no pueden mantener sus formas organizacionales convencionales. En efecto, la escuela occidental, con su jerarquía profesor-alumno, su currículo estandarizado y su individualismo competitivo, resulta estructuralmente incompatible con los principios de reciprocidad y complementariedad que sustentan la ecología de saberes. Esta conclusión no implica el rechazo de la escuela en bloque, sino la necesidad de imaginar formas organizacionales híbridas que articulen lo mejor de ambas tradiciones.

Por lo tanto, la discusión debe abordar una tensión que atraviesa todo el estudio: el riesgo de romanticizar la organización indígena. Por lo que, Walsh (2009, 90) ha advertido que "la interculturalidad crítica debe evitar tanto el rechazo como la idealización del otro". En esta investigación, esto significa que reconocer el valor epistemológico de la organización indígena no implica ignorar sus contradicciones internas, sus tensiones históricas ni sus transformaciones contemporáneas. Visto de esta forma, la organización indígena no es una esencia inmutable, sino un proceso histórico vivo que se redefine continuamente en diálogo con otros contextos. Al mismo tiempo, la ecología de saberes, en este sentido, no busca preservar una supuesta pureza indígena, sino contribuir a la revitalización creativa de formas de organización que hagan posible el diálogo entre saberes en condiciones de justicia y reciprocidad.

Conclusiones

El análisis hermenéutico-documental realizado en el presente estudio permite formular las siguientes conclusiones, entendidas como síntesis argumentada de los hallazgos y su articulación con el marco teórico.En primer lugar, se concluye que la organización indígena constituye una infraestructura epistemológica insustituible para la ecología de saberes. Sus principios de reciprocidad, complementariedad y armonía con la naturaleza ofrecen un marco ontológico en el que el diálogo horizontal entre saberes no es una aspiración abstracta, sino una práctica constitutiva del modo de vida comunitario. Esta conclusión responde al objetivo del

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

estudio y sintetiza el primer hallazgo, articulándolo con las perspectivas teóricas de Boaventura de Sousa Santos, Arturo Escobar y Rodolfo Kusch.

En segundo lugar, el estudio evidencia que el proyecto colonial operó no solo mediante la destrucción de saberes indígenas, sino también mediante la desarticulación de las formas de organización social que los sustentaban. Esta colonialidad de la organización constituye una dimensión frecuentemente ignorada en los debates sobre la colonialidad del saber, y su reconocimiento abre nuevas vías para la descolonización epistemológica. Esta conclusión deriva del segundo hallazgo y se articula especialmente con las reflexiones de Aníbal Quijano y Walter Mignolo sobre la colonialidad del poder.

En tercer lugar, se concluye que la ecología de saberes, para ser genuinamente descolonial y transformadora, debe ser pensada desde sus bases organizacionales indígenas. Una ecología de saberes desvinculada de las prácticas organizacionales que la hacen posible corre el riesgo de convertirse en una metáfora académica vacía o en un discurso institucional hueco. Los principios de la duela, el buen vivir, el tequio y la rotación de cargos ofrecen categorías prácticas para construir espacios de diálogo interepistemológico real y efectivo. Esta conclusión sintetiza el tercer hallazgo y articula las propuestas de Edgar Morín, Catherine Walsh y Arturo Escobar.

En cuarto lugar, los resultados permiten afirmar que la articulación entre organización indígena y ecología de saberes configura una cosmovisión transcompleja decolonial que trasciende las dicotomías modernas entre naturaleza y cultura, individual y colectivo, tradición y modernidad, teoría y práctica. Esta cosmovisión no es un sistema cerrado ni una doctrina acabada, sino un horizonte de reflexión y acción que se construye en el movimiento mismo del diálogo entre saberes y entre mundos.

En quinto y último lugar, se concluye que la investigación en este campo debe asumir la complejidad del fenómeno como principio metodológico, evitando tanto la idealización romántica de la organización indígena como su reducción a un caso más dentro de la ecología de saberes. La organización indígena es, ante todo, una epistemología en acto, un modo de producir conocimiento profundamente articulado con formas específicas de convivencia humana que exige ser abordado con la profundidad, el respeto y la rigurosidad que merece.

Por lo tanto, las implicaciones pedagógicas y políticas de estas conclusiones son de

considerable alcance. Los docentes, investigadores, gestores institucionales y líderes comunitarios deben asumir la complejidad de esta articulación como punto de partida para cualquier iniciativa orientada al diálogo entre saberes. Esto implica, como mínimo, desarrollar competencias de escucha activa hacia las formas de organización indígena, fomentar espacios de encuentro real entre diferentes tradiciones epistemológicas y construir alianzas con las comunidades indígenas que respeten su autonomía y su propio ritmo de transformación. Solo desde esta humildad epistemológica y esta apertura ontológica podrá la ecología de saberes dejar de ser un deseo académico para convertirse en una práctica transformadora de la vida social.

Referencias

Bogdan, Robert, y Sari Knopp Biklen. 1982. Investigación cualitativa en educación: Teoría, métodos y práctica. Madrid: La Muralla.

Dussel, Enrique. 1985. La producción teórica de Marx: Un comentario a los Grundrisse. México: Siglo XXI.

Escobar, Arturo. 2018. Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. Durham: Duke University Press.

Gadamer, Hans-Georg. 1960. Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Kusch, Rodolfo. 1971. El pensamiento indígena americano. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Mignolo, Walter. 2003. Historias locales, diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Mignolo, Walter. 2007. La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.

Morín, Edgar. 2001. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." En La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: Clacso.

Santos, Boaventura de Sousa. 2007. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo 8: 55-89.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI.

Santos, Boaventura de Sousa. 2010. Epistemologías del Sur. México: Siglo XXI.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Voces del Territorio: Interpretaciones Hermenéuticas sobre el Significado de las Medicinas Ancestrales en la Salud y el Bienestar de la Primera Infancia

Autora: Esp. María Elizabeth Tovar
C.E.I María de la Concepción palacios y blanco
Correo: lapepita1421@gmail.com
ORCID: https//orcid.org/0009-0007-4939-3916

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia. **Línea Asociada**: Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático**: Cultura y Saberes

Como citar este artículo: María Elizabeth Tovar "Voces del territorio: interpretaciones hermenéuticas sobre el significado de las medicinas ancestrales en la salud y el bienestar de la primera infancia" (2026), (1,20)
Recibido: 09/03/2026 Revisado: 12/03/2026 Aceptado: 19/03/2026

RESUMEN

La salud de la primera infancia no puede comprenderse de manera cabal si se ignora el conjunto de saberes que los pueblos originarios han construido y transmitido a lo largo de generaciones. En muchas comunidades latinoamericanas, las medicinas ancestrales constituyen el primer recurso terapéutico al que acuden las familias cuando un niño enferma, y sin embargo, este acervo de conocimientos rara vez es reconocido por los sistemas formales de salud y educación. El presente artículo tiene como propósito interpretar hermenéuticamente el significado que las medicinas ancestrales adquieren en el cuidado y la promoción del bienestar de los niños y niñas en la primera infancia, a partir de un análisis bibliográfico de fuentes académicas provenientes de los campos de la educación intercultural, la etnobotánica, la medicina tradicional y las ciencias sociales. La metodología adoptada corresponde al enfoque bibliográfico-hermenéutico, mediante el cual se seleccionaron, analizaron e interpretaron documentos pertinentes al problema de estudio. Los resultados muestran que las medicinas ancestrales no se reducen a prácticas curativas aisladas, sino que configuran un sistema articulado de saberes que vincula la naturaleza, el cuerpo, la comunidad y la espiritualidad. Asimismo, se evidencia que la transmisión de estos saberes ocurre en espacios cotidianos y relacionales, y que su reconocimiento en contextos educativos puede fortalecer la identidad cultural y el bienestar integral de la infancia. Se concluye que integrar estos conocimientos en los discursos pedagógicos y sanitarios representa una deuda histórica con los pueblos que los han preservado.

Palabras clave: medicinas ancestrales, primera infancia, hermenéutica, saberes tradicionales, interculturalidad en salud.

Reseña Biográfica: Especialista en educación inicial. Ingreso en el 2010 en el C.E.I Niño Simón actualmente cumplo función como docente de aula desde el 2011 En C.E.I María Concepción palacios y blanco

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Voices of the Territory: Hermeneutic Interpretations on the Meaning of Ancestral Medicines in Early Childhood Health and Well-Being

Author: Esp. María Elizabeth Tovar
C.E.I. María de la Concepción Palacios y Blanco
Email: lapepita1421@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4939-3916

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence**. Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis:** Culture and Knowledge

How to cite this article: María Elizabeth Tovar, " Voices of the territory: hermeneutic interpretations on the meaning of ancestral medicines in early childhood health and well-being" (2026), (1,20).
Received: 09/03/2026 Revised: 12/03/2026 Accepted: 19/03/2026

ABSTRACT

Early childhood health cannot be fully understood if the body of knowledge that Indigenous peoples have built and transmitted over generations is ignored. In many Latin American communities, ancestral medicines constitute the first therapeutic resource that families turn to when a child falls ill; however, this wealth of knowledge is rarely recognized by formal health and education systems. This article aims to interpret hermeneutically the significance of ancestral medicines in the care and promotion of the well-being of young children, based on a bibliographic analysis of academic sources from the fields of intercultural education, ethnobotany, traditional medicine, and the social sciences. The methodology adopted is a bibliographic-hermeneutic approach, through which documents relevant to the research problem were selected, analyzed, and interpreted. The results show that ancestral medicines are not limited to isolated healing practices, but rather constitute an articulated system of knowledge that links nature, the body, the community, and spirituality. Furthermore, it is evident that the transmission of this knowledge occurs in everyday and relational spaces, and that its recognition in educational contexts can strengthen cultural identity and the holistic well-being of children. It is concluded that integrating this knowledge into pedagogical and health discourses represents a historical debt to the peoples who have preserved it.

Keywords: ancestral medicines, early childhood, hermeneutics, traditional knowledge, interculturality in health.

Biographical Sketch: Specialist in early childhood education. I joined the Niño Simón Early Childhood Education Center in 2010 and have been working as a classroom teacher since 2011 at the María Concepción Palacios y Blanco Early Childhood Education Center.

Introducción

En el panorama contemporáneo de las ciencias de la salud y la educación, la primera infancia ocupa un lugar de singular importancia. Los primeros años de vida no solo son determinantes para el desarrollo cognitivo, emocional y físico del ser humano, sino que constituyen el periodo en el que se asientan los vínculos más profundos entre el individuo, su familia y su comunidad. Sin embargo, en muchas regiones de América Latina, el cuidado de la salud infantil no se produce exclusivamente dentro de los márgenes del sistema biomédico occidental. Por el contrario, persiste y se actualiza un universo paralelo de prácticas, plantas, rituales y conocimientos que los pueblos originarios han legado de generación en generación: las medicinas ancestrales.

Este fenómeno no es marginal ni residual. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS 2019, 44), alrededor

> Del ochenta por ciento de la población mundial recurre a alguna forma de medicina tradicional como primera instancia de atención. En las comunidades indígenas y campesinas de Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y otros países andinos, este porcentaje es aún más elevado, y el uso de plantas medicinales, sobadas, limpias y preparados rituales forma parte del cotidiano familiar desde edades muy tempranas.

Esta realidad coexiste, a veces de manera tensa, con los marcos normativos y curriculares de los sistemas de salud y educación formal, que raramente incorporan o valoran estos saberes en términos de equivalencia epistemológica. La relevancia académica y social de esta problemática es considerable. Desde la perspectiva de la educación intercultural, la invisibilización de los saberes ancestrales en el ámbito del cuidado infantil reproduce lógicas coloniales que deslegitiman formas de conocimiento que han demostrado su eficacia y su pertinencia cultural a lo largo de siglos.

En este sentido, autores como Mignolo (2003, 14) han planteado que “la colonialidad del saber impone una jerarquía epistémica que relega los conocimientos indígenas a un segundo plano, privando a las comunidades de su capacidad de autodeterminación y de reconocimiento cultural.” Cabe preguntarse, en consecuencia, qué significan las medicinas ancestrales para las comunidades que

las practican, y de qué manera ese significado se articula con el bienestar y la salud de los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Esta pregunta no admite una respuesta unívoca ni estrictamente clínica; requiere, en cambio, una aproximación interpretativa que sea capaz de captar la densidad simbólica, relacional y cultural de estos saberes. De ahí que el presente estudio adopte un enfoque hermenéutico, orientado a comprender los sentidos que los textos académicos disponibles atribuyen a las medicinas ancestrales en relación con la primera infancia.

El objetivo del artículo es, por tanto, interpretar hermenéuticamente el significado que las medicinas ancestrales adquieren en el cuidado y la promoción del bienestar de los niños y niñas en la primera infancia, mediante el análisis de bibliografía especializada proveniente de los campos de la educación intercultural, la etnobotánica, la medicina tradicional y las ciencias sociales.

Desarrollo

Las medicinas ancestrales: hacia una comprensión integral

El concepto de medicinas ancestrales no remite únicamente a un conjunto de plantas o remedios empíricos transmitidos de boca en boca. Supone, más profundamente, un sistema de conocimiento que integra dimensiones físicas, simbólicas, comunitarias y espirituales en torno al proceso de salud-enfermedad-curación. Para comprender su alcance, resulta imprescindible recurrir a los aportes teóricos de autores que han abordado la cuestión desde una perspectiva no reduccionista. En ese sentido, Lozoya y Zolla (1983, 20) señalan que la medicina tradicional mexicana, y por extensión las medicinas tradicionales latinoamericanas; constituye un "sistema médico complejo, dotado de una lógica interna coherente, de recursos terapéuticos propios y de una cosmovisión que integra al ser humano con la naturaleza y el cosmos". Esta conceptualización merece una lectura detenida.

De este modo, la referencia a una lógica interna coherente implica que las medicinas ancestrales no son un conjunto caótico de creencias, sino un sistema estructurado de saberes que posee sus propias categorías diagnósticas, sus criterios de eficacia y sus principios explicativos. Esta lógica no siempre es traducible a los

códigos de la medicina occidental, pero eso no la vuelve irracional ni inferior; la hace diferente, y esa diferencia exige un esfuerzo hermenéutico genuino para ser comprendida desde adentro.

Asimismo, la idea de recursos terapéuticos propios sugiere que estas medicinas no son simplemente precursoras o versiones deficitarias de la farmacología moderna, sino que operan con instrumentos específicos, plantas, rituales, oraciones, manipulaciones corporales; que tienen sentido dentro de su propio marco de referencia. Cabe considerar, además, que la mención a la cosmovisión como elemento articulador revela algo fundamental: en las medicinas ancestrales, la salud no es un estado individual y abstracto, sino una condición relacional que involucra al ser humano, a su entorno natural y a dimensiones que van más allá de lo estrictamente orgánico. Esta integralidad es, precisamente, uno de los rasgos que las hace especialmente significativas para el cuidado de la primera infancia, etapa en la que el niño aún no ha separado su existencia de la del entorno familiar y comunitario que lo sostiene.

Por otro lado, Moerman (2002, 88) plantea que los sistemas médicos tradicionales operan a través de lo que denomina el "efecto de significado, entendido como la capacidad de los símbolos, rituales y narrativas culturales para producir cambios fisiológicos y emocionales en el organismo. Según este autor, "la curación no es solo una respuesta bioquímica; es también una respuesta a los significados que rodean el acto terapéutico". Esta perspectiva abre una dimensión analítica de gran riqueza. Si se acepta que la curación no es un evento puramente orgánico sino también semiótico, entonces las medicinas ancestrales poseen una potencia terapéutica que no puede ser evaluada únicamente mediante ensayos clínicos controlados.

El ritual de preparar un té de hierbas medicinales con la abuela, la imposición de manos de un curandero, o la recitación de una oración mientras se frota el vientre de un niño con aceites de plantas, producen efectos que no se reducen a sus principios activos químicos. Producen, sobre todo, un efecto de sentido: el niño, y sus cuidadores; experimenta que está siendo atendido, reconocido

y envuelto por una red de significados comunitarios que lo sostienen. Desde esta perspectiva, desestimar estas prácticas por no superar el umbral de la medicina basada en evidencia implica desconocer una dimensión constitutiva del proceso terapéutico que ningún ensayo clínico puede capturar en su totalidad.

Igualmente, esta lectura permite comprender por qué los saberes ancestrales resultan particularmente pertinentes para la primera infancia: en los primeros años de vida, el niño no es aún capaz de abstraer su experiencia del cuerpo, por lo que las intervenciones que actúan sobre el significado —es decir, que cuidan también el vínculo, la presencia y el ritual, tienen una eficacia que trasciende lo meramente farmacológico.

Interculturalidad y reconocimiento epistémico

El debate sobre las medicinas ancestrales no puede desvincularse del debate más amplio sobre la interculturalidad y las asimetrías epistémicas que atraviesan los sistemas educativos y sanitarios de América Latina. Walsh (2009, 33) sostiene que la interculturalidad crítica "no se limita a reconocer o incluir lo diferente dentro de la estructura establecida, sino que cuestiona las condiciones estructurales, epistémicas y coloniales que han producido esa diferencia y esa jerarquía". Esta afirmación tiene consecuencias directas para el análisis que aquí se propone.

Por ello, sostener que la interculturalidad crítica cuestiona las condiciones estructurales que producen la jerarquía epistémica equivale a sostener que no basta con añadir las medicinas ancestrales como un apéndice folclórico al currículo educativo o al protocolo sanitario. Lo que se requiere, desde esta perspectiva, es una transformación de los marcos de valoración y legitimación del conocimiento, de modo que los saberes indígenas puedan ser reconocidos en sus propios términos y no solo en la medida en que se aproximen o se validen a partir de los criterios de la ciencia occidental.

Esta distinción es crucial: el reconocimiento superficial o folclorizante de las medicinas ancestrales puede en realidad reforzar la asimetría que pretende corregir, si no va acompañado de una revisión crítica de los presupuestos

epistemológicos que sostienen la hegemonía del saber biomédico. En el contexto de la primera infancia, esto implica que los programas de educación inicial y los servicios de atención temprana deberían estar en condiciones de dialogar genuinamente con los marcos de salud propios de las comunidades a las que sirven, en lugar de imponer un modelo único de cuidado que desconoce o patologiza las prácticas ancestrales.

En este orden de ideas, Quijano (2000, 66) analiza la colonialidad del poder como un patrón que organiza la sociedad en función de la racialización del conocimiento, subordinando los saberes de los pueblos originarios a la lógica del capital y de la ciencia occidental. Para este autor, "la colonialidad del saber implica la represión de los modos de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentido, su universo simbólico". Esta conceptualización resulta iluminadora para comprender las resistencias que enfrentan las medicinas ancestrales en los sistemas formales.

Si se acepta que la colonialidad del saber opera reprimiendo y deslegitimando los modos de producción de conocimiento de los pueblos originarios, entonces la persistencia de las medicinas ancestrales puede leerse como un acto de resistencia cultural que desafía, desde lo cotidiano, esa represión histórica. Las familias que recurren a plantas medicinales, curanderas o parteras para atender la salud de sus hijos no solo están haciendo una elección terapéutica; están afirmando, aunque a veces sin saberlo explícitamente, la vigencia y la legitimidad de un sistema de conocimiento que el poder colonial intentó suprimir.

Esta dimensión política del cuidado ancestral raramente aparece en los estudios clínicos, pero es fundamental para comprender por qué la preservación de estas prácticas tiene implicaciones que van más allá de la salud individual y se articulan con la lucha más amplia por la autodeterminación cultural de los pueblos. A su vez, este análisis interpela a los educadores y agentes de salud para que no reproduzcan, en sus intervenciones cotidianas, la lógica colonial de desvalorizacion de los saberes comunitarios.

La primera infancia como territorio de saberes en disputa

La primera infancia ha sido históricamente un campo de disputa entre diferentes concepciones del cuidado, el desarrollo y el bienestar. Desde las perspectivas hegemónicas, el niño pequeño es objeto de intervención técnica y curricular; desde las perspectivas comunitarias e indígenas, es un ser relacional cuyo desarrollo está inseparablemente ligado al territorio, a la familia ampliada y a los saberes ancestrales. Bronfenbrenner (1987, 222) ofreció, desde la psicología ecológica, un modelo que resulta útil para pensar estas tensiones. Según este autor, "el desarrollo humano es el proceso por el cual el individuo en crecimiento adquiere una concepción más amplia y diferenciada del ambiente ecológico, y se motiva y se vuelve capaz de llevar a cabo actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo sostienen o lo reestructuran".

El concepto de ambiente ecológico en Bronfenbrenner no se limita al entorno inmediato del niño, sino que incluye los sistemas más amplios, familia, comunidad, cultura, que condicionan y moldean su desarrollo. Esta concepción sistémica permite entender por qué las medicinas ancestrales no son un elemento externo o accesorio en la vida de los niños de comunidades indígenas, sino una parte constitutiva de su ecosistema de desarrollo. Cuando una abuela prepara una infusión de manzanilla y llantén para calmar el llanto de su nieto, no solo está administrando un remedio herbal; está transmitiendo un saber, construyendo un vínculo intergeneracional, comunicando al niño que existe un sistema de cuidado que lo precede y lo sostiene.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner, interrumpir este proceso mediante la medicalización compulsiva del cuidado infantil equivale a empobrecer el ambiente ecológico del niño, privándolo de un conjunto de recursos simbólicos y relacionales que son fundamentales para su desarrollo integral. Cabe considerar, además, que esta lógica de cuidado ecológico y comunitario es especialmente relevante en contextos de pobreza y exclusión social, donde los sistemas formales de salud son inaccesibles o culturalmente distantes, y donde las medicinas ancestrales constituyen el tejido de seguridad que sostiene la vida de los más

vulnerables.

En una dirección convergente, Vygotski (1995) sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores no puede entenderse al margen de los instrumentos culturales que una comunidad pone a disposición del niño. Para este autor, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean". Esta premisa tiene implicaciones profundas para el análisis que aquí se propone. La vida intelectual de aquellos que rodean al niño incluye, en comunidades con tradiciones medicinales vivas, los saberes sobre plantas, los rituales de curación, las narrativas sobre el cuerpo y la enfermedad. Si el desarrollo del niño está mediado por los instrumentos culturales que su entorno pone a su disposición, entonces la transmisión de los saberes ancestrales de salud no es un evento paralelo al desarrollo cognitivo, sino uno de sus canales privilegiados.

El niño que aprende a identificar una planta medicinal, a preparar un ungüento o a participar en un ritual de sanación está desarrollando, al mismo tiempo, capacidades observacionales, memorísticas, comunicativas y simbólicas que constituyen la base de su inteligencia práctica. De esta forma, los saberes ancestrales de salud no solo cuidan el cuerpo del niño; cuidan también su mente, su identidad y su pertenencia cultural. Ignorar este vínculo en los programas de educación inicial es, en el mejor de los casos, una omisión teórica; en el peor, una forma de empobrecimiento cultural que se ejerce sobre los más pequeños.

La transmisión intergeneracional del saber médico ancestral

Uno de los aspectos más fascinantes de las medicinas ancestrales es la manera en que se transmiten. A diferencia del conocimiento biomédico, que se adquiere fundamentalmente a través de la instrucción formal y la escritura, el saber médico ancestral se transmite de manera oral, práctica y relacional. Aikenhead y Ogawa (2007) señalan que los conocimientos indígenas "se aprenden en contextos de práctica, observación y participación guiada, y están profundamente enraizados en las relaciones intergeneracionales y en la experiencia directa con el mundo

natural". Esta caracterización del aprendizaje indígena como situado, práctico y relacional ofrece una perspectiva que enriquece sustancialmente la comprensión de cómo se forma el saber médico en los contextos comunitarios.

El niño que crece en una familia con tradición herbalista no aprende sobre plantas medicinales estudiando un libro, sino acompañando a su abuela al huerto, observando cómo selecciona las hojas, escuchando los relatos sobre para qué sirve cada planta y participando en la preparación de los remedios. Este aprendizaje, además de transmitir información técnica, construye identidad, pertenencia y responsabilidad comunitaria.

Cabe considerar que este proceso de transmisión es en sí mismo una práctica pedagógica, aunque no reconocida como tal por los sistemas formales de educación. La escuela y el centro de desarrollo infantil que ignoran estos procesos de aprendizaje comunitario se privan de aliados naturales y reproducen una brecha cultural que, a la larga, aliena al niño de sus propias raíces. Asimismo, la dimensión intergeneracional de esta transmisión revela que las medicinas ancestrales no son solo un conjunto de técnicas, sino un tejido vivo de relaciones que une pasado, presente y futuro en la persona de los niños y niñas que las aprenden.

De manera complementaria, Toledo y Barrera-Bassols (2008) proponen el concepto de memoria biocultural para referirse a "el conjunto de conocimientos, prácticas y creencias que las comunidades han acumulado sobre los ecosistemas a lo largo del tiempo, y que se mantiene viva mediante la práctica cotidiana y la transmisión oral". Esta noción resulta especialmente pertinente para el análisis que aquí se realiza. La memoria biocultural no es solo una metáfora: remite a un proceso real de codificación y reproducción del conocimiento que opera en escalas temporales muy largas y que involucra tanto a los individuos como a los colectivos.

Las medicinas ancestrales son, en este sentido, una expresión privilegiada de la memoria biocultural de los pueblos indígenas: en ellas se condensa milenios de observación, experimentación y reflexión sobre las relaciones entre el cuerpo humano y los organismos del entorno. Esta densidad histórica es precisamente la que las hace irreemplazables: no se trata de saberes que puedan ser improvisados o

reinventados en unos pocos años, sino de patrimonios cognitivos que han tardado generaciones en consolidarse y que, una vez perdidos, difícilmente pueden recuperarse. En este orden de ideas, el cuidado de la salud infantil a través de medicinas ancestrales no es solo una elección terapéutica familiar; es también un acto de preservación del patrimonio biocultural de la humanidad. Esta perspectiva otorga una dimensión adicional de urgencia al reconocimiento y al fortalecimiento de estas prácticas, tanto en los sistemas de salud como en los educativos.

Metodología

El presente estudio se orientó en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, cuyo propósito fundamental no es la explicación causal de fenómenos observables, sino la comprensión de los sentidos, significados y experiencias que los sujetos y los textos producen en torno a la realidad social. Dentro de este paradigma, la investigación adopta un diseño bibliográfico-hermenéutico, que consiste en la selección, lectura, interpretación y análisis crítico de fuentes documentales con el fin de construir una comprensión profunda y reflexiva sobre el objeto de estudio.

El fundamento metodológico de este enfoque se apoya en la tradición hermenéutica de las ciencias del espíritu, tal como fue sistematizada por Gadamer (1998), quien sostiene que "comprender es siempre un acontecimiento que se produce en la fusión de horizontes entre el intérprete y el texto, y que no puede reducirse a la aplicación de un método externo al proceso mismo de comprensión". Esta afirmación es central para justificar la elección metodológica adoptada en este trabajo. Si la comprensión es un acontecimiento situado, dialógico y nunca del todo objetivable, entonces la investigación hermenéutica no puede pretender la neutralidad ni la distancia que postulan los enfoques positivistas.

Por el contrario, exige que el investigador reconozca su propia posición interpretativa, sus prejuicios y sus horizontes de comprensión, y los someta a la confrontación productiva con los textos que analiza. En el caso del presente estudio, esto implica asumir que la lectura de los documentos sobre medicinas ancestrales y primera infancia es ya, en sí misma, un acto interpretativo que está mediado por las

categorías teóricas, las experiencias y los compromisos epistémicos del investigador.

Los criterios de selección de los documentos analizados respondieron a los siguientes parámetros: pertinencia temática directa con las variables del estudio (medicinas ancestrales, primera infancia, interculturalidad en salud); reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos; diversidad de perspectivas disciplinares (educación, etnobotánica, medicina, filosofía, ciencias sociales); y representatividad geográfica latinoamericana, con inclusión de autores de referencia internacional.

El procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro fases. En una primera fase de lectura comprensiva, se realizó una lectura global de cada texto seleccionado con el propósito de identificar las ideas centrales y los presupuestos teóricos de cada autor. En una segunda fase de análisis conceptual, se extrajeron las categorías y conceptos relevantes para las variables del estudio, prestando especial atención a las tensiones y paradojas que cada texto revela. En una tercera fase de interpretación hermenéutica, se realizó una lectura en profundidad de los fragmentos más significativos, buscando el sentido implícito, los supuestos no dichos y las implicaciones que cada planteamiento tiene para el problema investigado. Finalmente, en una cuarta fase de síntesis integradora, se articularon los hallazgos de los diferentes textos en una narrativa coherente, identificando convergencias, tensiones y aportes originales al campo de estudio.

Resultados

Las medicinas ancestrales como sistema integrador y no como práctica aislada

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis documental es que los autores revisados convergen, desde perspectivas diversas, en caracterizar las medicinas ancestrales como un sistema articulado de saberes y prácticas que no puede reducirse a sus componentes individuales. Lozoya y Zolla (1983), Moerman (2002) y Toledo y Barrera-Bassols (2008) coinciden en señalar que la eficacia de estas medicinas no reside exclusivamente en las propiedades farmacológicas de las

plantas o los procedimientos técnicos de los sanadores, sino en el conjunto de relaciones simbólicas, comunitarias y cosmológicas que les otorgan sentido. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el debate sobre la integración de las medicinas ancestrales en los sistemas formales de salud: si se extraen únicamente los componentes activos de las plantas medicinales, descontextualizándolos de su trama cultural, se obtiene un producto farmacológico, pero se pierde el sistema de cuidado. La primera infancia es especialmente sensible a esta dimensión sistémica del cuidado, dado que los niños pequeños no están en condiciones de separar la experiencia del remedio de la experiencia del vínculo y del ritual que lo acompañan.

La transmisión del saber ancestral como proceso pedagógico comunitario

Un segundo hallazgo relevante se relaciona con la naturaleza pedagógica de la transmisión del saber médico ancestral. Aikenhead y Ogawa (2007) y Toledo y Barrera-Bassols (2008) describen procesos de aprendizaje que, desde el punto de vista de la teoría educativa contemporánea, corresponden a lo que se denomina aprendizaje situado, participativo e intergeneracional. El análisis de estos planteamientos revela que la transmisión de los saberes medicinales no es un evento puntual de instrucción, sino un proceso continuo, difuso y profundamente contextualizado que ocurre en los espacios cotidianos de la vida comunitaria.

Este hallazgo invita a replantear la noción de educación que subyace a los programas de desarrollo infantil temprano: si se acepta que el niño aprende, también sobre salud y cuidado, en los contextos de práctica comunitaria, entonces la articulación entre el centro educativo y la comunidad no es un complemento deseable, sino una condición epistemológica de una educación verdaderamente intercultural.

La colonialidad como obstáculo estructural al reconocimiento de los saberes ancestrales

Un tercer hallazgo, de carácter más crítico y estructural, emerge del análisis de los textos de Walsh (2009), Quijano (2000) y Mignolo (2003). Los tres autores,

desde perspectivas complementarias, identifican en la colonialidad del saber el principal obstáculo para el reconocimiento equitativo de las medicinas ancestrales en los sistemas formales. Este obstáculo no es meramente ideológico o cultural; tiene expresiones institucionales concretas: currículos que no incluyen saberes indígenas, protocolos sanitarios que desconocen las prácticas comunitarias, legislaciones que regulan el uso de plantas medicinales desde marcos farmacéuticos que no contemplan la dimensión ritual y simbólica de estos saberes. El análisis hermenéutico de estos textos permite concluir que la transformación de esta situación requiere no solo políticas de inclusión, sino una revisión crítica de los marcos epistemológicos que sostienen las instituciones educativas y sanitarias.

El bienestar infantil como fenómeno ecosistémico y cultural

Un cuarto hallazgo articula los aportes de Bronfenbrenner (1987) y Vygotski (1995) con los planteamientos de los autores que abordan las medicinas ancestrales. El análisis revela que ambas tradiciones teóricas, la psicología del desarrollo y los estudios sobre saberes indígenas, coinciden en afirmar que el bienestar del niño es un fenómeno que no puede comprenderse al margen del entorno cultural en el que se produce. Las medicinas ancestrales, leídas desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner y desde la teoría sociocultural de Vygotski, no son prácticas externas al desarrollo infantil, sino parte constitutiva del ecosistema de cuidado que lo posibilita. Este hallazgo tiene consecuencias directas para los programas de atención a la primera infancia: sugiere que la calidad del cuidado no puede evaluarse únicamente en función de indicadores biomédicos, sino que debe incluir la riqueza y la pertinencia cultural del entorno simbólico en el que el niño crece.

Discusión

Los hallazgos descritos en el apartado anterior permiten establecer un diálogo crítico y productivo con los autores revisados, a la vez que revelan las implicaciones más profundas de la problemática estudiada. En primer lugar, la convergencia entre Lozoya y Zolla (1983), Moerman (2002) y Toledo y Barrera-

Bassols (2008) en torno a la naturaleza sistémica de las medicinas ancestrales plantea una interrogante de fondo para los sistemas de salud latinoamericanos: ¿es posible una verdadera integración intercultural de estas medicinas sin que ello implique su fragmentación y descontextualización? La respuesta que emerge del análisis hermenéutico es que no.

La interculturalidad en salud no puede ser un proceso de apropiación selectiva de los elementos técnicos de las medicinas ancestrales, sino que debe ser un proceso de diálogo genuino que respete la integridad y la coherencia interna de estos sistemas. En la práctica, esto implica diseñar servicios de salud que sean capaces de operar en un marco de pluralismo médico, en el que las diferentes tradiciones terapéuticas sean reconocidas como igualmente legítimas. En segundo lugar, la tensión que emerge entre los textos de Walsh (2009), Quijano (2000) y Mignolo (2003), por un lado, y los planteamientos de organismos internacionales como la OMS, por otro, revela la dificultad de articular un discurso institucional sobre la medicina tradicional que no reproduzca lógicas de apropiación o de tolerancia condescendiente. La OMS reconoce la importancia de la medicina tradicional, pero lo hace fundamentalmente desde criterios de eficacia y seguridad que son propios del marco biomédico.

Esta reconducción de los saberes ancestrales hacia criterios externos a ellos mismos es precisamente lo que autores como Quijano y Walsh critican como colonialidad. La discusión que se abre aquí no tiene una resolución sencilla, pero sí una dirección: el reconocimiento de las medicinas ancestrales debe partir de la escucha genuina de los pueblos que las practican, y no de la adaptación de esas prácticas a marcos normativos que les son ajenos.

Por otra parte, la confluencia entre Bronfenbrenner (1987), Vygotski (1995) y los autores que trabajan sobre saberes indígenas abre una perspectiva especialmente fecunda para el campo de la educación inicial. Si el desarrollo del niño está mediado por los instrumentos culturales de su entorno, y si las medicinas ancestrales son uno de esos instrumentos, entonces los programas de educación inicial que operan en contextos indígenas o interculturales deberían incorporar de

manera activa estos saberes en su propuesta pedagógica.

Esto no significa simplemente añadir una actividad de plantas medicinales al currículo, sino repensar los fundamentos del cuidado y del aprendizaje desde una perspectiva que reconoce la pluralidad cultural como un valor y no como un problema. De esta forma, la educación inicial podría convertirse en un espacio de encuentro entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos, en lugar de ser, como ocurre actualmente en muchos contextos, un espacio de imposición cultural que aliena al niño de su herencia.

Igualmente, cabe problematizar la ausencia, en la mayoría de los textos revisados, de la voz directa de las comunidades. El corpus analizado está compuesto principalmente por académicos que hablan sobre los saberes indígenas, no necesariamente por integrantes de esas comunidades que hablan desde su propia experiencia. Esta limitación epistemológica es reconocida por los propios autores del campo de los estudios decoloniales, quienes han señalado la paradoja de un discurso académico sobre la pluralidad epistémica que, sin embargo, sigue siendo producido desde los márgenes de la academia occidental. Esta reflexión no invalida los hallazgos del presente estudio, pero sí los contextualiza y los invita a ser completados con metodologías participativas que den voz directa a los sabedores y cuidadores comunitarios.

Conclusiones

El análisis hermenéutico realizado en el presente estudio permite formular conclusiones que responden al objetivo planteado desde una perspectiva integral y reflexiva. En primer lugar, las medicinas ancestrales no pueden ser comprendidas como un conjunto de remedios empíricos de valor incierto, sino como un sistema de conocimiento integral que articula lo orgánico, lo simbólico, lo relacional y lo cosmológico en torno al proceso de salud-enfermedad-curación. Esta caracterización no es un recurso retórico, sino una descripción del modo en que estas medicinas operan y producen efectos en quienes las practican. Para la primera infancia, este carácter sistémico e integral es especialmente relevante, dado que los

niños pequeños viven el cuidado como una experiencia total que no separa el cuerpo del afecto, ni el remedio del vínculo.

Asimismo, la transmisión intergeneracional de los saberes medicinales ancestrales constituye en sí misma una práctica pedagógica de gran riqueza, que desarrolla en los niños competencias cognitivas, emocionales e identitarias que los currículos formales raramente logran estimular. El aprendizaje de los saberes ancestrales ocurre en los espacios cotidianos de la vida comunitaria, a través de la observación, la participación y la relación con los mayores, y está profundamente enraizado en el territorio y en la memoria biocultural de los pueblos. Reconocer esta dimensión pedagógica de las medicinas ancestrales implica ampliar la noción de educación más allá de los límites del aula y del currículo oficial.

A su vez, la colonialidad del saber constituye el principal obstáculo estructural para el reconocimiento equitativo de las medicinas ancestrales en los sistemas formales de salud y educación. Esta colonialidad no es un fenómeno del pasado, sino una lógica activa que se reproduce en los criterios de validación del conocimiento, en los protocolos sanitarios y en los diseños curriculares de los programas de atención a la primera infancia. Superar este obstáculo requiere no solo políticas de inclusión, sino una transformación más profunda de los marcos epistemológicos que sostienen las instituciones, en la dirección de una interculturalidad crítica que reconozca la pluralidad del conocimiento como un valor y no como un problema de gestión cultural.

Por lo tanto, el bienestar de los niños y niñas en la primera infancia es un fenómeno ecosistémico que no puede reducirse a indicadores biomédicos. El cuidado que ofrecen las medicinas ancestrales incluye dimensiones relacionales, simbólicas y culturales que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de vida. Los programas de atención a la primera infancia que operan en contextos interculturales tienen la responsabilidad —y la oportunidad— de incorporar estos saberes en su práctica cotidiana, no como un complemento exótico, sino como parte constitutiva de una concepción del bienestar infantil que sea capaz de honrar la diversidad de los mundos en los que los niños

crecen.

En suma, el presente estudio contribuye a visibilizar la profundidad y la relevancia de los saberes medicinales ancestrales para el cuidado de la primera infancia, y formula un llamado a las comunidades académicas y a los tomadores de decisiones en salud y educación para que asuman con seriedad el diálogo intercultural como condición irrenunciable de una atención a la infancia que sea verdaderamente digna, equitativa y respetuosa de la diversidad humana.

Referencias

Aikenhead, Glen S., y Masakata Ogawa. 2007. "Indigenous Knowledge and Science Revisited." Cultural Studies of Science Education 2 (3): 539–620.

Bronfenbrenner, Urie. 1987. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans-Georg. 1998. Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Lozoya, Xavier, y Carlos Zolla. 1983. La medicina invisible: introducción al estudio de la medicina tradicional de México. México D. F.: Folios Ediciones.

Mignolo, Walter. 2003. Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Moerman, Daniel E. 2002. Meaning, Medicine and the "Placebo Effect". Cambridge: Cambridge University Press.

Organización Mundial de la Salud (OMS). 2019. Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2019-2025. Ginebra: OMS.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina."

En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, editado por Edgardo Lander, 201–246. Buenos Aires: CLACSO.

Toledo, Víctor Manuel, y Narciso Barrera-Bassols. 2008. La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria Editorial.

Vygotski, Lev S. 1995. Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

UNERG

CEIACERG

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

CC BY NC SA

UNIVERSIDAD NACIONAL (HSEMMENTAL DE UMJERMOS CENTRALE)
RÓMULO KDICMTEA
ÁREA CIENCIAS DE EDUCACIÓR DAI
CENTRO DE ADAIOKO E IHSCMAGINAS SAIAAEGA)
DENSEA CIENTIHEG EUPUCIACIÓN.

INDEXACIÒN

LatinREV · latindex · ROAD · DRJI · ERIHPLUS · School&CollegeListings · EuroPub · indice de revistas en concolidación ameliCA · AURA · Academic Resource Index · SERIUNAM · biblat · LivRe · REVENCYT

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ética del investigador en ciencias de la salud: principios, desafíos y responsabilidades en la búsqueda del conocimiento

Autor: Magister Marlene Coromoto Rebolledo de González
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos"
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2272-5535
Correo Electrónico: mcrdg1304@gmail.com

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Psicología, Filosofía y Sociología de la Educación.

Como citar este artículo: Marlene Coromoto Rebolledo de González "Ética del investigador en ciencias de la salud: principios, desafíos y responsabilidades en la búsqueda del conocimiento" (2026), (1,19)

Recibido: 11/05/2026 Revisado: 15/05/2026 Aceptado: 25/05/2026

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito central interpretar importancia de la ética del investigador puede incidir en los estudiantes que realizan las diferentes fases de los proyectos socio-integradores del PNF-Radioimagenología UNERG, para ello la investigadora, estimó soportar su trabajo en la Teoría Ética, tomando como fundamento principal la deontología, desde la perspectiva de Kant. Consideró pertinente seguir como ruta metodológica el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y como método, eligió el fenomenológico hermenéutico, siendo sus sujetos informantes tres estudiantes de 1er, 2do y 3er trayecto del Programa Nacional de Formación en Radioimagenología de la UNERG, como técnicas e instrumentos para colectar la información utilizó la entrevista semi-estructurada, para lo cual elaboró un guión de entrevistas, con preguntas abiertas y adicionalmente. La información fue tratada mediante la categorización, contrastación y la triangulación, dando como resultado una hermeneusis que indica.

Descriptores: ética, investigador, investigación científica, universidad.

Reseña Biográfica: Venezolana, docente agregada de la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos", Programa de Radiodiagnóstico. Licenciada en Educación (UNA). MSc en Desarrollo Comunitario (UNERG)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ethics of the Researcher in Health Sciences: Principles, Challenges and Responsibilities in the Pursuit of Knowledge

Author: Master Marlene Coromoto Rebolledo de González
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos"
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0008-2272-5535
Email: mcrdg1304@gmail.com

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Psychology, Philosophy, and Sociology of Education.
How to cite this article: Marlene Coromoto Rebolledo de González, "Ethics of the researcher in health sciences: principles, challenges and responsibilities in the pursuit of knowledge" (2026), (1,19).
Received: 11/05/2026 Revised: 15/05/2026 Accepted: 25/05/2026

ABSTRACT

The main purpose of the present research is to interpret the importance of researcher ethics and how it can influence students carrying out the different phases of the socio-integrative projects of the PNF-Radioimagenología UNERG (National Training Program in Radioimaging at UNERG). To this end, the researcher chose to ground her work in Ethical Theory, primarily based on deontology, from the perspective of Kant. It was considered pertinent to follow the interpretive paradigm, the qualitative approach, and the hermeneutic phenomenological method as the methodological route. The informant subjects were three students from the 1st, 2nd, and 3rd trimesters/years (trayecto) of the National Training Program in Radioimaging at UNERG. As data collection techniques and instruments, the semi-structured interview was used, for which an interview guide with open-ended questions was developed. The data was processed through categorization, contrasting, and triangulation, resulting in a hermeneusis (interpretation) which indicates"

Keywords: ethics, researcher, scientific research, university.

Biographical Sketch: Venezuelan, Associate Professor at the National Experimental University "Rómulo Gallegos", Radiodiagnosis Program. Bachelor of Education (UNA). MSc in Community Development (UNERG).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La educación universitaria constituye ese crisol fundamental, donde se funden, a manera de retribución por lo concedido, los conocimientos y prácticas que han de formar el carácter de los nuevos profesionales, cuya función última es el servicio a la sociedad. Dichos conocimientos y prácticas, se encuentran los inherentes a la investigación, que, en un currículo debidamente planificado, debería ejercer su influencia en toda la transversalidad del mismo; pues en la medida en que el estudiante busca, eslabona datos, hechos y situaciones, va formando un criterio propio frente al objeto de indagación. Este proceso desarrolla en el alumno el pensamiento crítico y analítico, posibilitándole el ejercicio en la resolución de problemas que podría encontrar en su futuro desempeño profesional.

De allí que la formación investigativa del estudiante universitario deba ser, por necesidad, lo más prístina posible, omitiendo los mitos generalizables, como lo difícil que resulta realizar un informe, un ensayo o, por supuesto, el trabajo especial de grado. Asimismo, es menester que el alumno evite aquellos vicios que, en muchos casos, pueden generar faltas e incluso delitos, al decantar por la elaboración fraudulenta de sus producciones escritas como vía expedita para cumplir con los requisitos de evaluación y grado académico.

En el presente estudio, la investigadora procura abordar esta temática, teniendo como eje central la ética del investigador y tomando como centro las posturas de los estudiantes del Programa Nacional de Formación en Radioimagenología (PNF-Radioimagenología), programa de reciente creación por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) y adscrito al Programa de Radiodiagnóstico de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos” (UNERG).

A tal efecto, la autora se ha permitido desarrollar la investigación, dividiéndola, con fines de presentación, en los siguientes aspectos: i) Aproximación a la realidad; ii) Propósitos de la investigación; iii) Relevancia de la investigación; iv) Construcción teórica; v) Ruta metodológica; vi) Hallazgos de la investigación; y vii) Reflexiones transitorias.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Aproximación a la Realidad

El formar parte, de manera transitoria o permanente, de una comunidad, conlleva al cumplimiento de normas que regulan el quehacer diario de sus miembros y las relaciones entre los distintos niveles de responsabilidad que la conforman; entre estas reglas se encuentran las que guían el comportamiento y permiten dirimir entre lo correcto e incorrecto de un acto, sin que este necesariamente constituya un delito, falta o dolo. Se entra, entonces, en el campo de la ética, término que Ronquillo (2018) considera inapropiadamente utilizado, pues suele emplearse como sinónimo de moral, dada la estrecha relación entre ambas, que las lleva a perseguir un objetivo similar: la conducta humana.

Ahora bien, la moral se dedica a las relaciones en entornos sociales comunes y cercanos, como el hogar, la familia, la comunidad o las amistades, donde la conducta no está férreamente normada, basándose más bien en costumbres arraigadas. En tanto, la ética, para Ronquillo (2014, 25), esta cimentada en "principios de la filosofía para la búsqueda y construcción metódica del conocimiento relacionado con la moral y la conducta moral de los seres humanos en su interrelación social en el ámbito y tiempo en que viven". A lo cual habría que agregar que esta rige relaciones que trascienden las restricciones de tiempo y espacio, por lo que un valor ético mantendrá el mismo significado en cualquier lugar, sin importar el periodo transcurrido; lo que no ocurre con la moral, cuyos actos pueden ser considerados apropiados o inapropiados dependiendo del lugar y el momento histórico en que ocurran.

Ética en los Ambientes Universitarios

El comportamiento ético es aplicable a cualquier entorno, y el universitario resulta especialmente idóneo para su desarrollo, al converger en él diversas formas de pensamiento y visiones sobre la realidad. En el caso de Venezuela, esta reflexión adquiere particular relevancia dada su rica diversidad cultural, fruto de una dinámica mezcla de razas y de un fluido intercambio económico y social con otras regiones, así como de periodos históricos de prosperidad y políticas públicas educativas que han fomentado la inclusión en la educación superior.

No obstante, esta política de masificación del acceso universitario ha generado situaciones complejas, al contrastar el aumento de estudiantes con las condiciones reales de las instituciones: escasez de docentes calificados, limitaciones de recursos económicos y una infraestructura insuficiente. Esta situación se ha agravado en el contexto postpandémico y de crisis económica y social, que ha provocado una migración significativa de la población, afectando directamente a la academia. Como consecuencia, se ha visto mermada tanto la cantidad como la calidad de la producción científica dentro de las universidades, tanto por parte de estudiantes como de profesores.

Para los estudiantes, es fundamental aprender de profesores especializados y tutores expertos todo lo relativo a la generación de conocimiento científico. De allí la importancia crucial de las unidades curriculares vinculadas a la investigación, así como de aquellas que profundizan en los saberes específicos de cada carrera, atendiendo así a la transversalidad del currículo universitario.

Al enfocar el análisis en el Programa Nacional de Formación (PNF) en Radioimagenología, adscrito al Programa de Radiodiagnóstico de la UNERG, el fenómeno adquiere matices más concretos. La confluencia de factores en este contexto puede considerarse entre las causas de la deficiente cantidad y calidad de los trabajos de investigación en pregrado. Lo observado puede dividirse en tres aspectos:

- ***Estudiantes:*** Es un tema recurrente el ingreso de estudiantes con un marcado déficit en lectoescritura, que se manifiesta en su renuencia a leer y a entregar producciones escritas exigidas por el programa de estudios. A esto se suma, salvo excepciones, la carencia de conocimientos previos que debieron adquirirse en niveles educativos anteriores, lo que dificulta en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico necesario para la investigación científica. Además, se percibe un escaso interés por acudir o permanecer en recinto universitario, argumentando problemas de espacio, comodidades y servicios básicos, como biblioteca, comedor y transporte, en especial para quienes residen fuera del área metropolitana de San Juan de los Morros.

Los estudiantes también cuestionan los contenidos del programa, en particular aquellas unidades curriculares que consideran ajenas a su formación profesional.

Esta discrepancia los lleva a rechazar las líneas de investigación de este PNF, por considerar que no se relacionan con la praxis, además de mencionar una deficiente orientación docente, durante el desarrollo de las unidades curriculares.

- ***Respecto al profesorado***, quienes acompañan las unidades del PNF provienen de otros programas de formación y, en su mayoría, no recibió preparación previa sobre esta modalidad educativa, en especial sobre la metodología de investigación específica, ordenada por el ente rector, lo que se asume como límite para la libertad para dirigir investigaciones. A lo que se agrega el tiempo extra a dedicar fuera de los espacios académicos, que no es reconocido en la carga académica asignada desmotivando al docente, lo que pudiera ser interpretado como una reacción negativa al cambio.

Finalmente, se observa una dicotomía en el cuerpo docente: hay profesores ingresados por concurso o contratados para unidades no vinculadas a la investigación científica que terminan realizando acompañamiento en estas, y viceversa.

- ***Universidad (Programa Nacional de Formación)****:* La carencia de recursos para la investigación es palpable: no existe sala de lectura ni biblioteca virtual, a lo que se suma la falta de espacios para la atención de los estudiantes fuera del aula. Esta situación se ve agravada por la ausencia de incentivos para la investigación, derivada de una inversión económica insuficiente para el correcto funcionamiento del nuevo programa de formación. Todo ello repercute en la permanencia de docentes y estudiantes en las instalaciones, más allá de lo estrictamente necesario.

Estas circunstancias, entre otras, han conducido a un deterioro en la calidad académica, así como en el desarrollo de las investigaciones que los estudiantes deben presentar para obtener su grado y acreditarse como profesionales en radioimagenología.

Propósitos de la Investigación

- Develar el valor que se le da a la ética en las construcciones científicas realizadas en el PNF-Radioimagenología de la UNERG

- Comprender como vislumbran los estudiantes del PNF-Radiodiagnóstico UNERG, los valores asociados a la ética del investigador, durante la realización de las fases del desarrollo del proyecto socio-integrador
- Interpretar como la importancia de la ética del investigador puede incidir en los estudiantes que realizan las diferentes fases de los proyectos socio-integradores del PNF-Radioimagenología UNERG

Relevancia de la Investigación

La calidad de la enseñanza es vital para lograr el egreso de profesionales que cumplan los perfiles deseados en el entorno social y laboral donde desempeñaran funciones y desplegaran los conocimientos adquiridos durante el transitar por las universidades. Entre esas cualidades que integran ese perfil está la de ser o poseer capacidades para la investigación en su área de conocimiento; siendo la anterior un hecho relevante en la importancia de esta investigación, es necesario adicionar otros aspectos importantes como lo son:

En lo académico, al permitir obtener de primera mano insumos que pueden ser utilizados por los responsables de los diseños académicos, para mejorar los ya existentes, haciendo que sean más amigables tanto para estudiantes como para docentes y tutores. Lo que lleva a la formación profesional, donde el modelaje ético de los profesionales, pasa por la asimilación de las conductas aprendidas en las aulas universitarias y puestas en práctica en el ejercicio profesional. Como lo menciona Cantavella, citada por González (2019, 15), al sostener que los egresados de las aulas universitarias además de la profesión lograda, “deben tener criterio de acción, mentes abiertas, adoptar valores éticos como el respeto, la tolerancia, ser reflexivos sobre la trascendencia de sus actos, estacando el rol fundamental de la universidad en la formación del carácter consciente y responsable ante la sociedad”.

Lo anterior también justifica el bien social de la investigación, pues un profesional formado en valores, se guiará por las normas, convirtiéndose en un referente en sus círculos habituales, propagando las buenas prácticas, y, por último, en cuanto a la producción científica, este trabajo se circunscribe a la Línea de Investigación: Ciudadanía y Educación del Área de Postgrado de la UNERG,

dado que el Programa de Radiodiagnóstico no posee un Área Temática que sea afín al tema investigado.

Construcción Teórica

Como toda investigación, en la presente, la investigadora hizo un acercamiento hacia una propuesta teórica, la Teoría Ética, de forma general, pero haciendo una particular revisión sobre los ámbitos de la deontología y el consecuencialismo. Para lograr esto es necesario primero, remontar en el tiempo e indagar sobre el origen de la ética, como afluente filosófico, al cual Camps (2017, 18), ubica en la antigua Grecia, en el siglo V, antes de la era común, en las obras de Platón, donde hacía referencia a los sofistas, mostrando que "no fue el pensador quien la origina, pero si es quien le da la relevancia, al dejarlas por sentadas en sus escritos posteriores".

Con la llegada del cristianismo, el pensamiento griego se combina con la teología medieval, surgiendo la escolástica, siendo Anselmo de Canterburry su fundador, contando además con exponentes como Agustín de Hipona, Tomas de Aquino y más recientemente con Jorge Bergoglio; quienes fundamentaron que la ética católica, teológica, debería ser aplicada en cada entorno social. A partir de la ilustración, surge un nuevo modelo que se centra en el sujeto y su autonomía, con valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad, como guías en el sendero del progreso moral: Sus representantes más sobresalientes fueron Inmanuel Kant, David Hume, Benjamín Franklin y Jhon Locke.

Ruta Metodológica

La investigación se centra en el sujeto, sus valores, intereses, actitudes y creencias en relación con el fenómeno percibido, observados por la investigadora, desde una posición de no interferencia, a pesar de estar inmersa en esta realidad subjetiva. Partiendo de lo anterior la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, transitando por el camino fenomenológico hermenéutico. Sirvió de escenario para la investigación el Programa de Radiodiagnóstico de la UNERG, ubicado San Juan de los Morros, sede principal

del PNF- Radio imagenología, donde cursan estudios en los tres primeros trayectos de estudio los sujetos informantes.

Para la recolección, procesamiento e interpretación de la información, la investigadora utilizó como técnica la entrevista semi estructurada y el instrumento seleccionado un guión inicial de preguntas abiertas. La información obtenida fue analizada e interpretada de acuerdo a las técnicas fenomenológicas de categorización, contrastación y la triangulación.

Hallazgos de la Investigación

La información aportada por los sujetos informantes, luego de ser procesada utilizando técnicas de reducción, permitió la identificación de unidades de análisis, subcategorias y categorías individuales que fueron continuamente sometidas a reducción dando como resultado las categorías emergentes, como lo muestra el Gráfico 1.

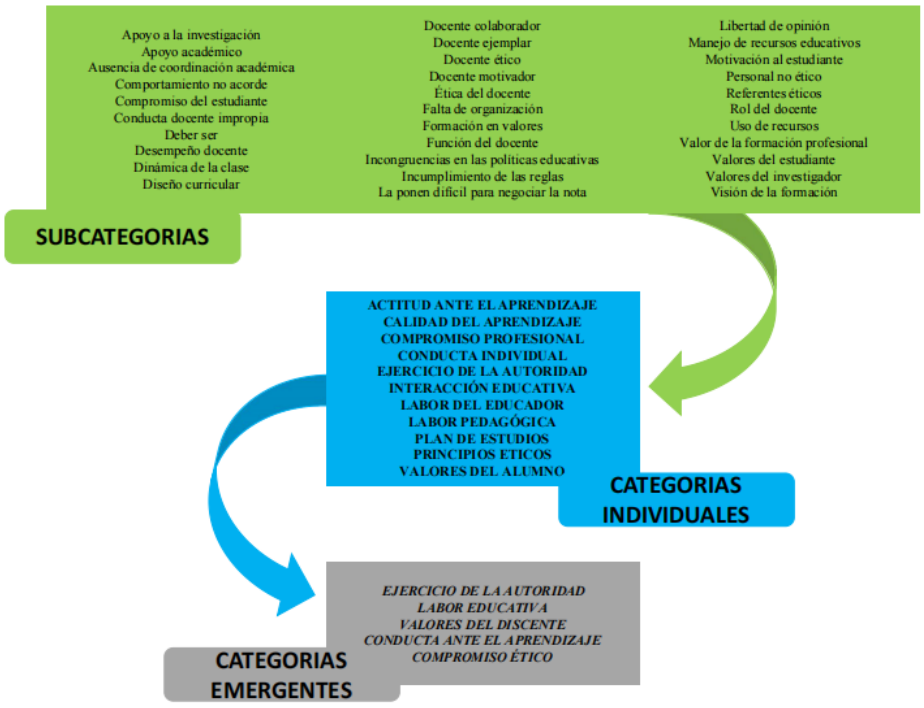


Gráfico 1. Emerger de las categorías en el proceso de reducción

Fuente: Rebolledo (2025)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Síntesis Categorial

Ejercicio de la Autoridad

La autoridad se ejerce con el ejemplo, desde el hogar hasta donde se desarrollen las actividades educativas o laborales, quien esté revestido de la misma, debe actuar guiado por sólidos valores, morales por un lado y éticos por el otro. Quienes están a cargo de dirigir las actividades académicas deben equilibrar las posturas políticas con el deber de educar, no sobreponiendo las primeras sobre las segundas. Quienes están a cargo del acompañamiento a los estudiantes deben motivarlos a cumplir con sus deberes, orientando con el ejemplo, procurando evadir cualquier situación que signifique la aprobación de conductas anti éticas, más en el caso de la investigación, en cualquiera de sus modalidades, es decir plagio, creación y uso de datos falsos, entre otros.

El investigador, debe ceñirse a las directrices emanadas de la autoridad, máxime si estas promueven el desarrollo de la investigación científica apegada a los estándares correctos, debiendo tener una conducta deontológica firme y con apego a los códigos que la regulan.

Labor Educativa

En el ámbito universitario, los miembros de la comunidad que la conforma, están directamente relacionados en la labor educativa, la cual deben practicar correctamente, atendiendo a lo que indican deberes y derechos. Los docentes en su labor, no deben ser solo acompañantes en el proceso, deben ser motivadores, ejemplos positivos de lo que debe ser un profesional, evitando a toda costa mostrar aptitudes y actitudes que pongan en duda su valor como referente dentro de la comunidad. Deben ser exigentes consigo mismos, para poder exigir a sus alumnos el cumplimiento de las tareas asignadas.

Los estudiantes, por su parte, durante su formación como profesionales, deben actuar de manera digna, sin participar o promover situaciones que denigren de su persona, demostrando apego al trabajo, la responsabilidad, solidaridad y transparencia. Considerando lo anterior, en cuanto al estudiante

en funciones de investigación, dentro de la labor educativa, su actuación debe ser necesariamente ética, pues es su carácter como investigador el que se está formando y este proceso debe estar lo más alejado posible de contaminantes.

Valores del Discente

Al provenir de diversas regiones y estratos sociales del país, los estudiantes que confluyen en las universidades, traen consigo diferentes conocimientos, tanto del entorno social como de los centros educativos previos a su paso al nivel superior. Esto implica diferentes formas de percibir el mundo y las obligaciones que este impone, creando en el estudiante, en algunos casos un choque emocional al encontrarse, sin preparación fuera de su zona de confort, debiendo adaptarse a nuevas reglas de comportamiento, es decir valores que van a sustituir o integrarse con otros previamente internalizados. Lo que supone un campo fértil para la formación de profesionales formados de acuerdo a perfiles específicos que, de acuerdo al deber ser, nutran a la sociedad y ayuden a su desarrollo. Pero que, en caso contrario, identificarse con valores incorrectos, pueden ser causantes de males a la sociedad.

De esta forma se necesita de formadores que promuevan conductas cónsonas con lo que representa lo correcto, lo ideal para la forja del carácter del nuevo profesional y el fortalecimiento de la sociedad.

Conducta ante el Aprendizaje

El aprendizaje, para que sea efectivo, debe ser significativo, y por tanto corresponderse con una conducta acorde, puesto que de ella va a depender en gran medida la credibilidad que pueda tener el aprendiz y lo aprendido. En muchos aspectos, la conducta va a estar supeditada al ejemplo y la motivación que el alumno reciba de sus docentes, siendo lo esperado que sean ejemplos basados en conductas probas, correctas, enmarcadas en las normas éticas.

El aprendizaje teórico-práctico que otorga la investigación científica al modelaje de la conducta, agrega valores como la disciplina, organización,

transparencia e integridad; alejándolo de conductas disruptivas como el engaño, la mentira y la falsedad, vinculadas al fraude académico e intelectual. De allí la importancia de la corresponsabilidad de los actores involucrados en el hecho educativo, en este caso en el entorno universitario, donde se forman profesionales que atenderán las necesidades de la sociedad.

Compromiso Ético

El comportamiento ético, debe iniciar en la autoridad, que debe ser el ejemplo a seguir, acompañado del desempeño del docente ejemplar; cumpliendo con las obligaciones que demanda el currículo y los planes de estudio, manteniendo alejado al estudiante en formación de circunstancias que corrompan su endeble naturaleza.

La investigación científica, pilar fundamental de la formación académica del nuevo profesional, debe estar libre de actos que enturbien su transparencia, es por ello que tanto docentes como estudiantes, deben comprometerse a rendir culto a la ética en la investigación, no solo como requisito para obtener un grado universitario, si no como forma de vida, pues el compromiso ético es lo que va a facilitar prestancia como profesional. Por lo que debe evitar caer en la tentación del facilismo que promueve el fraude al cumplir con los requisitos de evaluación y egreso de la institución universitaria.

Conclusiones

La finalización de una investigación se convierte, ineludiblemente, en el inicio potencial de otra; por lo tanto, toda reflexión que se formule no es más que una referencia para quienes posteriormente continuarán la jornada. De esta manera, y en lo que respecta a este trabajo, la autora presenta sus conclusiones:

La investigación ofrece a los estudiantes universitarios la oportunidad para el debate, les permite ampliar su campo de conocimientos y reflexionar sobre la práctica profesional. Entre sus beneficios se encuentra el desarrollo de habilidades que permiten la capacidad de análisis y resolución de problemas, una comprensión profunda y autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, para alcanzar estas metas

debe existir un compromiso genuino con el aprendizaje, superando retos que desafían estas bondades, como percibirla como una tarea forzada, jerárquica y solitaria, lo que genera malestar e inseguridad en los estudiantes y los lleva a subestimar su importancia en la construcción de sus trabajos académicos.

La ética del investigador es un tema de interés general que concierne a todos, especialmente en el ámbito universitario de las ciencias de la salud, donde debe ser la guía rectora del quehacer profesional, con la convicción de actuar correctamente y priorizar el valor de la responsabilidad en la búsqueda del conocimiento. Así, la calidad académica se constituye en un pilar para el egreso de un profesional responsable, disciplinado y honesto, lo cual solo es posible formando con valores éticos desde todas las unidades curriculares, enfatizando la investigación científica como eje transversal que permita una visión crítica y moldee al futuro profesional.

Ahora bien, ¿es posible esta labor cuando se reciben estudiantes con bajo rendimiento en su formación previa al ingreso universitario? Es aquí donde la actividad se torna titánica, porque el choque es abismal: es frecuente encontrar bachilleres que no comprenden lo que leen y, por tanto, no pueden cumplir las labores de investigación asignadas, difícilmente producen textos escritos y suelen presentar más excusas que razones para seguir la planificación.

En la unidad curricular de Investigación Científica, específicamente en los proyectos, la construcción es lenta y con marcadas deficiencias en la redacción; se evidencia renuencia y desinterés en seguir las instrucciones del docente y el material metodológico, lo que conlleva retrasos en la culminación de las etapas. Los estudiantes consideran esta labor tediosa y se sienten incapaces de realizarla, pues les demanda compromiso intelectual, trabajo en equipo y tiempo, lo que los lleva a buscar terceras personas que realicen el trabajo por ellos, incurriendo así en actos de deshonestidad.

Este dilema presenta dos caras. Por un lado, existe una vía de escape debido a la presencia de personas, dentro y fuera del ámbito universitario, dedicadas a prestar este servicio de manera directa, realizando el trabajo por los estudiantes sin importar la veracidad, autenticidad o las faltas en que se incurre. Actualmente podrían esgrimirse razones económicas que sobrepasan la ética profesional,

ofreciendo estos servicios aunque se socave la formación integral del estudiante: su pensamiento crítico, curiosidad intelectual, perseverancia, motivación, integridad y trabajo colaborativo, destruyendo además el esfuerzo de los docentes comprometidos.

Por otro lado, la otra cara exige que los estudiantes sean incentivados desde la universidad, específicamente dentro del Programa Nacional de Formación en Radioimagenología, con áreas acondicionadas para la lectura, consulta de investigaciones anteriores, equipos de computación, acceso a internet, agua potable, baños en condiciones higiénicas y horarios accesibles que consideren el transporte público, especialmente para quienes residen fuera de San Juan de los Morros.

En cuanto al acompañamiento en la unidad curricular de proyecto, la mayoría de los docentes eluden aceptarla como carga académica, alegando que demanda tiempo y trabajo extra no considerado en las asignaciones horarias, lo que ha llevado a que profesores de otras unidades curriculares, no necesariamente vinculadas a la investigación, terminen realizando este acompañamiento, denotando en algunos casos falta de compromiso con sus responsabilidades.

Adicionalmente, es crucial que la institución en su conjunto tome medidas para preservar la originalidad de las producciones investigativas, utilizando herramientas como software antiplagio y exigiendo el cumplimiento de códigos de ética presentados formalmente a la comunidad universitaria, para que no sean meras justificaciones acomodaticias que encubran acciones incorrectas.

Referencias

Álvarez, Facundo. 2014. *Ética y ciencia. Neurología Argentina*. 6(3). pp. 123-126. https://www.elsevier.es/es-exportar-rif-S185300281400056

Arias, Fidias Gerardo. 2006. *El Proyecto de Investigación*. 5° Edición. Caracas. Editorial Episteme.

Balestrini Acuña, Miriam. 2002. *Como se Elabora un Proyecto de Investigación*. 6° Edición. Caracas. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial.

Benitez, Gladys. y Orfila, Juan. 2024. *Teoría ética: una visión desde el siglo XXI. Revista de la Facultad de Medicina*, 42(1), 3-28. http://hdl.handle.net/10872/22985

Camps Cervera, Victoria. 2017. *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA Libros

Capcha, Fortunato. 2020. *La ética profesional y la responsabilidad social del personal administrativo de la Red de Salud Pasco-Año 2019*. (Trabajo de grado de licenciatura), Universidad Daniel Acides Carrión. Perú. http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2175/1/T026_40653836_T.pdf

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5453.

Giles, Alisson. 2022. *La importancia de la investigación en la Universidad*. Lex - Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, *20*(29), 315-324. http://dx.doi.org/10.21503/lex.v20i29.2395

González, Alida. 2019. *Bioética en la formación de valores humanos y convivencia ciudadana: Una visión fenomenológica en la Educación Universitaria Venezolana*. (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos". San Juan de los Morros. Venezuela.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2000. *Metodología de la Investigación Holística. 3° Edición. Caracas. Servicios y Proyecciones para América Latina*.

Instituo de Filosofia (mayo, 01 de 2025). Página web en línea. Disponible en https://philosophy-institute.translate.goog/ethics/kants-deontological-ethics-duty-categorical-imperative/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge

Ley Constitucional del Plan de la Patria (2019) Gaceta Oficial (Extraordinaria) Nº 6446.

Ley de Universidades**.** 1970**.** Gaceta Oficial (Extraordinaria) No. 1429.

Ley Orgánica de Educación. 2007. Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5908

Ley sobre Derechos de Autor. 1993. Gaceta Oficial Extraordinario Nº 4639

López, Eduardo. 2007. *Tres enfoques deontológicos acerca de la vida.* Revista Latinoamericana de Bioética. 8 (13), pp. 44-53. https://www.redalyc.org/pdf/1270/127012923004.pdf

López, José. 2015. *Creatividad e investigación. La dirección / asesoramiento de tesis. Ideas para un manual de buenas prácticas*. Repositorio IIBI UNAM. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL1164/1/L223_Cap5.pdf

Malishev, Mikhail. 2014. *Kant: ética del imperativo categórico.* La Colmena, (84), 9-21. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=446344312002

Marcano, Domingo y Phelan, Mauricio. 2016. *Evolución y Desarrollo del Programa de Promoción del Investigador en Venezuela*. Interciencia; Vol 34, Nº 1. http://hdl.handle.net/10872/13471

Méndez Urdaneta, Heleodoro Enrique & Romero Neces, Luis Eduardo. 2022. *Desafíos de la ética en la investigación científica educativa: Perspectiva tecnológica científica*. Opción, 38(99), 192-209. https://doi.org/10.5281/zenodo.7502700

Mogollón, Armando. 2019. *Ética e investigación e educación universitaria*. Revista Estudios Culturales, 13 (25), Pp 101-111. http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num25/art08.pdf

Mora, Roberto. 2021. *Sobre la ética de la investigación científica. Cuadernos de Ética y Filosofía Política*. 9 (9). 135-168. https://www.researchgate.net/publication/356788909_Sobre_la_etica_de_la_investigacion_cientifica

Orozco, Humberto, y Lamberto, José. 2022. *La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa.* Perspectivas, 10(19), 11–21. https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/355

Parra, Alberto. 2025. *Ética en la educación universitaria: promoción de la responsabilidad social*. Revista Ethos, 16(1), 34–53. https://doi.org/10.5281/zenodo.14933616

Pérez, Mariana. 2020. *Ética de la investigación primera en humanos: análisis sobre la definición, justificación y aspectos regulatorios*. (Trabajo de grado de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18736/2/TFLACSO-2020%20MVP.pdf

Rivera Castro, Faviola. 2004. *Imperativo categórico en la fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Revista Digital Universitaria. 5(11), Pp. 3-6. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art81/dic_art81.pdf

Ronquillo, Luis. 2018. *Ética general y profesional.* 2da ed. Manta. Educador: Ed. Mar y Trinchera.

Sánchez-Chero, Manuel, Paz Sifuentes, Flor Alicia, Collantes Santisteba, Luis Javier, y Gutiérrez Valverde, Kelly Susana. 2023. *Ética, ciencia e investigación: El rol del investigador en el contexto actual*. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico. 19 (septiembre-diciembre), 126–134. https://doi.org/10.5281/zenodo.8270801

Tamayo y Tamayo, Mario. 2003. *El Proceso de la Investigación Científica*. 4° Edición. México. Editorial Limusa/Noriega.

Universidad Católica Andrés Bello. 2023. *Código de Ética de la Investigación*. www.ucab.edu.ve

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos" 2006). *Normativa para la Elaboración y Aprobación de Trabajo Especiales de Grado. San Juan de los Morros*. Estado Guárico.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Experimental Libertador.

Zúñiga, Gloria & Polanco, Pedro. 2023. *Plagio y ética profesional en el proceso de investigación social*. Revista De La Universidad, 1(1), 50–59. https://doi.org/10.5377/ru.v1i1.17244

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

UNERG

CEIACERG

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

CC BY NC SA

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Generación de Indicadores de Sostenibilidad en el Núcleo de Desarrollo Endógeno (Nude) los Olivos, Parroquia Lezama, Estado Guárico

Autora: MSc Ana Isabel Bracho
Directora, Bioplastic de Venezuela C.A, Guárico Venezuela
Correo Electrónico: anabracho.edu@gmail.com
Código ORCID: https:// orcid.org/0009-0000-9432-0483

Línea de Investigación Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Políticas de Sostenibilidad.
Como citar este artículo: Ana Isabel Bracho "Generación de Indicadores de Sostenibilidad en el Núcleo de Desarrollo Endógeno (Nude) los Olivos, Parroquia Lezama, Estado Guárico" (2026), (1,18)

RESUMEN

Esta investigación permitió generar indicadores de sostenibilidad agroecológicos. Dicho estudio se enmarcó como un estudio de campo con carácter evaluativo basado en un diseño de fases dentro del enfoque epistemológico positivista cuantitativo. Para recolectar la información se realizó trabajo de campo, también se suministró un cuestionario estructurado de forma dimensional para evaluar la sostenibilidad, es decir desde el punto de vista económico, social y ambiental. Dicho instrumento fue validado por el juicio de tres (03) expertos: Metodología, contenido y diseño de instrumento. Los datos se analizaron a través del método presión, estado, respuesta de la OCDE (1993), mediante cuadros y gráficos circulares apoyados en la estadística descriptiva, en el sistema de autor-fecha y en la interpretación del investigador. Los resultados arrojaron bajo indicadores de presión, estado, respuesta el IMF (129,001), la CUT (2), CUS (2), LAP (8), Cobertura. Vegetal (7), Mo (3), IPS (7), Rehabilitación de Áreas (5), CUS (3), Prácticas Agroecológicas (2), N- trabajadores (3), N- cooperativistas (9), edad (2), Estructura Organizativa (3), Toma decisiones (4), Grado de Instrucción (2), Gestión institucional (5), Innovación Tecnológica (2), programas educativos ambientales (2), Distribución de ingreso (4), accesibilidad económica (3), Ingreso familiar (3), Carga familiar (3), N- Cooperativas (3), Servicios Públicos (5), Disp. De créditos (6), Presencia de instituciones Públicas (5), Patrón de producción (2), previamente estandarizados, lo que evidenció un bajo uso de prácticas agroecológicas y una estructura organizativa deficiente denotando una baja sustentabilidad de los recursos en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos, parroquia Lezama del Estado Guárico.

Palabras clave: Sustentabilidad, Núcleo de Desarrollo Endógeno, Indicadores.

Reseña Biográfica: venezolana, Ingeniero Agrónomo en Producción Animal. MSc en Desarrollo de Sistemas de Producción (UNERG). Docente del Área de Posgrado de la Universidad Rómulo Gallegos (UNERG), Maestría en Sistemas de Desarrollo Sostenible (Actualidad). Docente del Área de Medicina Veterinaria de la Universidad Rómulo Gallegos (UNERG) (Actualidad). Gerente Agrícola, Exportadora Elizabeth Garden Group, Caracas-Guárico, Venezuela (2022-2024). Directora, BIOPLASTIC DE VENEZUELA C.A., San Juan de los Morros, Estado Guárico (2019-Actualidad).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Generation of Sustainability Indicators in the los Olivos Endogenous Development Center (Nude), Lezama Parish, Guárico State

Master Ana Isabel Bracho
Director, Bioplastic de Venezuela C.A, Guárico Venezuela
Email: anabracho.edu@gmail.com
ORCID Code: https:// orcid.org/0009-0000-9432-0483

Main Research Line: State, Society and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Sustainability Policies.
How to cite this article: Ana Isabel Bracho "Generation of Sustainability Indicators in the Endogenous Development Center (Nude) Los Olivos, Lezama Parish, Guárico State" (2026), (1,18)

ABSTRACT

This research generated agroecological sustainability indicators through a multidimensional analysis for the implementation of development policies in the Los Olivos Endogenous Center in the Lezama Municipality of Guárico State. The study was framed as an evaluative field study based on a phased design within a quantitative positivist epistemological approach. Data was collected through fieldwork, and a dimensionally structured questionnaire was administered to assess sustainability from economic, social, and environmental perspectives. This instrument was validated by three experts in methodology, content, and instrument design. The data were analyzed using the OECD (1993) Pressure, State, and Response (PSR) framework, through tables and pie charts supported by descriptive statistics, the author-date system, and the researcher's interpretation. The results, under the PSR indicators, yielded the following: IMF (129,001), CUT (2), CUS (2), LAP (8), Vegetation Cover (7), Mo (3), IPS (7), Area Rehabilitation (5), CUS (3), Agroecological Practices (2), Number of Workers (3), Number of Cooperative Members (9), Age (2), Organizational Structure (3), Decision-Making (4), Level of Education (2), Institutional Management (5), Technological Innovation (2), Environmental Education Programs (2), Income Distribution (4), Economic Accessibility (3), Family Income (3), Family Burden (3), Number of Cooperatives (3), Public Services (5), Availability. Credits (6), presence of public institutions (5), and production patterns (2), previously standardized, revealed a low use of agroecological practices and a deficient organizational structure, indicating low resource sustainability in the Los Olivos Endogenous Development Center, Lezama parish, Guárico State.

Keywords: Sustainability, Endogenous Development Center, Indicators.

Biographical Sketch: Venezuelan, Agricultural Engineer specializing in Animal Production. MSc in Production Systems Development (UNERG). Professor in the Postgraduate Area of the Rómulo Gallegos University (UNERG), Master's Program in Sustainable Development Systems (Currently). Professor in the Veterinary Medicine Area of the Rómulo Gallegos University (UNERG) (Currently). Agricultural Manager, Elizabeth Garden Group Export Company, Caracas-Guárico, Venezuela (2022-2024). Director, BIOPLASTIC DE VENEZUELA C.A., San Juan de los Morros, Guárico State (2019-Present).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La sostenibilidad de los recursos naturales constituye uno de los desafíos centrales para los territorios rurales que buscan articular desarrollo productivo, balance ambiental y mejora social. En este contexto, los Núcleos de Desarrollo Endógeno representan espacios estratégicos para impulsar formas de organización local orientadas al aprovechamiento racional de las potencialidades territoriales, la participación comunitaria y la generación de alternativas productivas sostenibles.

En el marco de la Agenda 2030, la evaluación de la sostenibilidad mediante indicadores se ha consolidado como una herramienta relevante para valorar el comportamiento de los territorios en sus dimensiones ambientales, sociales y económicas. Esta perspectiva resulta pertinente para el análisis de sistemas productivos rurales, especialmente cuando se busca orientar la toma de decisiones hacia el manejo responsable de los recursos naturales y la transformación sostenible de los sistemas agroalimentarios (Naciones Unidas, 2024; FAO, 2024).

El Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos, ubicado en la parroquia Lezama del estado Guárico, constituye un escenario pertinente para analizar las condiciones ambientales, sociales y económicas que inciden en la sustentabilidad de sus recursos. La presión sobre los suelos, las limitaciones organizativas, el uso insuficiente de prácticas agroecológicas y la necesidad de fortalecer los procesos de gestión institucional evidencian la importancia de contar con indicadores que permitan diagnosticar, evaluar y orientar la toma de decisiones.

En virtud de ello, la presente investigación tuvo como propósito generar indicadores de sostenibilidad mediante un análisis multidimensional, con la finalidad de aportar criterios técnicos para la implementación de políticas de desarrollo en el Núcleo Endógeno Los Olivos. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de campo y evaluativo, apoyado en el método Presión-Estado-Respuesta, a partir del cual se valoraron dimensiones ambientales, sociales y económicas vinculadas con la sostenibilidad del sistema estudiado. El artículo se organiza en la contextualización

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

del problema, los fundamentos teóricos, el marco metodológico, el análisis de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del estudio.

Contextualización Ontológica del Problema de Estudio

En América Latina y Europa, el desarrollo endógeno ha formado parte de las políticas de desarrollo durante las últimas décadas. En el caso venezolano, este enfoque se ha vinculado con iniciativas orientadas al aprovechamiento de las potencialidades locales y a la integración de las comunidades en procesos productivos territoriales. En el contexto de la globalización, el desarrollo endógeno adquiere relevancia, ya que "permite aprovechar las ventajas productivas locales y promover mejores condiciones de vida para las comunidades, favoreciendo la articulación de las regiones con el aparato productivo del país" (Castells, 1998, 13).

Por su parte, el Plan Nacional de Ordenación del Territorio constituyó una herramienta orientada a la organización del territorio y al abordaje de los desequilibrios derivados de la concentración poblacional y productiva en determinadas zonas del país. En el caso venezolano, la planificación territorial buscó responder a procesos de ocupación caracterizados por la concentración de población y actividades productivas en la zona centro-norte costera, situación que generó efectos sociales y ambientales en otras regiones del territorio (República Bolivariana de Venezuela 2000).

Es así que la gravedad de los problemas generados por estos desequilibrios en las regiones de Venezuela es muy diversa: migraciones, marginalidad, pobreza y deterioro ambiental, entre otros. No es sino hasta mediado de los 80 que se percibe un interés por este tema sin llegar a grandes resultados. Ante esta problemática, muy común en muchos países del mundo, se ha considerado al desarrollo endógeno "como un modelo socioeconómico alternativo y eficaz para revertir esta situación, ya que permite articular la dinámica productiva del país con las potencialidades locales" (Sunkel, 1995,34)

En una conceptualización más amplia de desarrollo endógeno parte de que toda región tiene ciertas potencialidades (culturales, humanas, económicas e institucionales; por mencionar algunas), las cuales, "si son empleadas y articuladas de manera racional, puede funcionar como una estructura que impulse un fin común de desarrollo" (Naredo y Parra, 1993, 18). Este modelo aplicado en Venezuela, "persigue aumentar la calidad de vida de las comunidades, que se integren y creen un vínculo con su medio ambiente, su cultura, sus políticas regionales y locales e incentive la creación de su tecnología propia en los procesos productivos en coherencia con la concepción de desarrollo local endógeno" planteada por Vallina (2002, 73).

De allí que Boisier (2003, 48), los define "como centros de producción o iniciativas productivas que emergen del interior de un territorio, sector económico o empresas, para aprovechar las capacidades, potencialidades y las habilidades propias", con el fin de desarrollar todos los proyectos económicos, sociales, ambientales, territoriales y tecnológicos, que permitan edificar una economía más humana, para una nueva vida económica del país; es decir, que el resultado de los esfuerzos endógenos va a traer como hecho provechoso el desarrollo de un determinado territorio.

Desde una perspectiva multidimensional, el desarrollo endógeno puede comprenderse a partir de cuatro planos interrelacionados: el político, referido a la capacidad de tomar decisiones vinculadas con las opciones de desarrollo territorial; el económico, asociado con la apropiación y reinversión de excedentes para diversificar la economía local; el científico-tecnológico, relacionado con la capacidad interna para generar cambios e innovaciones; y el cultural, entendido como base de la identidad socio territorial necesaria para consolidar procesos de desarrollo territorial.

En adición a ello, la aplicación de patrones de producción repetitivos con modelos de producción tradicionales, y la sobreexplotación de los recursos naturales, ha llevado a la necesidad de aplicar herramientas necesarias que nos permitan conocer

un umbral de sostenibilidad que determine hasta qué punto los recursos están siendo afectados. Los indicadores de sostenibilidad han tenido, en general efectos desiguales y no han sido suficientemente evaluados, por lo que existe la necesidad de obtener criterios agroecológicos que permitan el control y seguimiento de las políticas de desarrollo local que, a su vez, integren elementos del conocimiento tradicional con los avances científicos.

En tanto, con base en lo antes expuesto, es oportuno dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Los indicadores de sostenibilidad podrían predecir el estado actual de los recursos naturales? ¿Pueden los indicadores de sostenibilidad corregir mediante la aplicación de medidas agroecológicas los recursos naturales a través del tiempo? ¿La generación de indicadores de sostenibilidad para la evaluación de los recursos ambientales, contribuirá a crear una estrategia agroecológica de desarrollo endógeno que permita la conservación de los recursos naturales? Dadas las interrogantes surgen los objetivos de la investigación:

Objetivo General

Generar indicadores de sostenibilidad que permitan un análisis multidimensional para la implementación de políticas de desarrollo en el Núcleo Endógeno Los Olivos del Estado Guárico.

Objetivos Específicos

Diagnosticar las condiciones actuales de los recursos naturales en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos, como premisa metodológica en la definición de indicadores.

Describir la metodología para desarrollar indicadores de sostenibilidad agroecológicos en el Núcleo Endógeno Los Olivos del Estado Guárico.

Diseñar indicadores de sostenibilidad para medir el estado actual de los recursos naturales, en el Núcleo Endógeno Los Olivos del Estado Guárico.

Evaluar umbrales de sostenibilidad y generar medidas agroecológicas correctivas en el recurso natural con tendencia a agotarse.

La investigación se justifica por la necesidad de contar con indicadores de sostenibilidad que permitan valorar, de manera multidimensional, las condiciones ambientales, sociales y económicas del Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos. Su importancia radica en que aporta criterios técnicos sostenibles para el diagnóstico de los recursos naturales, la identificación de factores críticos y la orientación de acciones agroecológicas dirigidas al fortalecimiento del desarrollo local. Asimismo, el estudio ofrece una base metodológica útil para apoyar la toma de decisiones institucionales y comunitarias en función de la conservación de los recursos y la sustentabilidad del territorio.

Marco Teórico

En este capítulo se presenta la sustentación teórico-conceptual del estudio, orientada a organizar los referentes que permiten comprender el objeto de investigación. En este sentido, Hurtado (2007, 21) plantea que el marco teórico "permite organizar ideas previamente conocidas dentro de una disciplina para interpretar los datos de la realidad y generar nuevos conocimientos".

En consonancia a esto, a Nivel Internacional, (Herzog, 2011), llevó a cabo una investigación para obtener el título de doctor en ciencias, por la universidad de Córdoba España, sobre la Sostenibilidad de la caficultura arábica en la agricultura familiar en el Estado Do Espirito Santo-Brasil, donde indica como objetivo de esta Tesis el evaluar comparativamente la sostenibilidad socioeconómica y ambiental en la producción de café arábico de los sistemas orgánico, convencional y de buenas prácticas agrícolas en unidades familiares de producción en el Estado de Espírito Santo a través del uso de indicadores estratégicos. La zona investigada está en la región montañosa situada en el Suroeste de ES y Caparaó. Se ha seleccionado, para la medición de los índices y para la evaluación de la sostenibilidad, el

método llamado: "Marco para la Evaluación de Sistemas de Manejo de Recursos Naturales Mediante Indicadores de Sostenibilidad" – MESMIS.

Ahora bien, las bases teóricas son el apoyo conceptual que ayuda a entender el objeto de estudio desde referencias científicas organizadas previamente. En este sentido, "guían la comprensión de las variables y dimensiones estudiadas, al proporcionar bases para explicar la sostenibilidad, el desarrollo local y los indicadores agroecológicos tomados en cuenta en la investigación", de acuerdo con los enfoques metodológicos de Balestrini (2009, 52).

Por años se ha promovido la idea de desarrollo en el plano puramente económico: "en cantidad de dinero acumulado, en número de industrias, en volumen de mercancía producida y vendida, haciendo a un lado el aspecto humano" (Muñoz, 2000, 11). Desde la perspectiva del desarrollo endógeno, el crecimiento se concibe "desde adentro", apoyado en las potencialidades del territorio y en la revalorización de las raíces culturales, las prácticas productivas locales y la relación equilibrada con el ambiente, convirtiéndose en un vehículo para la creatividad y la participación colectiva (Salazar, 2008; Sunkel, 1995)

Por otra parte, la investigación se sustenta en el marco jurídico venezolano relacionado con la protección ambiental y el desarrollo sustentable. En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece en sus artículos 127, 128, 310 y 326 principios orientados a la protección del ambiente, la ordenación del territorio, el aprovechamiento sustentable de los recursos y la corresponsabilidad del Estado y la sociedad en la preservación ecológica (República Bolivariana de Venezuela 1999).

De manera particular, el artículo 127 reconoce la responsabilidad intergeneracional de proteger y mantener el ambiente, considerando su importancia para la sociedad actual y para quienes habitarán el territorio en el futuro. Este fundamento legal guarda relación directa con la presente investigación, por cuanto la generación de indicadores de sostenibilidad permite valorar el estado de los recursos

naturales y orientar acciones para su conservación en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos.

Metodología

En este capítulo se describe el proceso metodológico utilizado para el desarrollo del estudio, considerando el paradigma adoptado, el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos de análisis de la información. Desde esta perspectiva, la metodología "permitió organizar de manera sistemática las fases necesarias para responder a los objetivos planteados, en correspondencia con los criterios metodológicos" señalados por Hurtado (2007, 87).

La presente investigación se asumió desde el paradigma positivista, en correspondencia con el enfoque cuantitativo del estudio, por cuanto se orientó a la medición, descripción y análisis de indicadores de sostenibilidad vinculados con las dimensiones ambientales, sociales y económicas del Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos. Desde esta perspectiva, la realidad objeto de estudio fue abordada mediante la recolección de datos empíricos, la aplicación de instrumentos estructurados, el uso de procedimientos estadísticos descriptivos y la interpretación de resultados derivados del método Presión-Estado-Respuesta, con el propósito de generar criterios técnicos para la evaluación de la sostenibilidad del sistema estudiado. El método Presión-Estado-Respuesta mantiene pertinencia para el análisis ambiental, al relacionar las presiones ejercidas sobre los recursos, el estado de los sistemas naturales y las respuestas sociales o institucionales orientadas a su manejo y conservación (OCDE, 2023).

Asimismo, se enmarcó en la modalidad de investigación de campo, con carácter evaluativo, orientada al análisis de la sostenibilidad de los recursos naturales en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos, ubicado en la parroquia Lezama de Altagracia de Orituco, estado Guárico. Asimismo, se asumió un nivel integrativo,

debido a que fue necesario ponderar los datos requeridos para generar indicadores de sostenibilidad agroecológica a partir de las dimensiones ambiental, social y económica. En este sentido, el carácter evaluativo del estudio permitió valorar el cumplimiento de los objetivos en correspondencia con el contexto territorial analizado, conforme a los planteamientos metodológicos de Hurtado (2007, 89).

La población estuvo conformada por los actores vinculados al Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos, específicamente las cabezas de familia y los trabajadores directos del NUDE. Desde el punto de vista metodológico, la población se entiende "como el conjunto de elementos que poseen características comunes y sobre los cuales se orienta el análisis del studio", conforme a los planteamientos de Hurtado (2007, 90) y Balestrini (2009, 61).

La muestra quedó constituida por treinta y nueve (39) sujetos, seleccionados por su vinculación directa con el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos y por tratarse de una población finita y accesible para la investigación. En este sentido, se asumió la totalidad de los sujetos disponibles, en correspondencia con el criterio metodológico de "que en poblaciones pequeñas y delimitadas puede trabajarse con el conjunto total de elementos objeto de studio", de acuerdo con Sierra (2008, 19).

Para la obtención de la información se empleó la encuesta como técnica principal, aplicada a los actores vinculados al Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, organizado en función de las dimensiones ambiental, social y económica de la sostenibilidad. Su aplicación "permitió recopilar los datos necesarios para valorar los indicadores definidos en la investigación, en correspondencia con los criterios metodológicos" planteados por Tamayo y Tamayo (2006, 33). La información obtenida fue procesada mediante estadística descriptiva y organizada en cuadros y gráficos, con apoyo del método Presión-Estado-Respuesta. Este procedimiento permitió interpretar el comportamiento de los indicadores y establecer una valoración multidimensional de la sostenibilidad en el área estudiada.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Análisis y Procesamiento de los Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a partir de los indicadores generados en correspondencia con las dimensiones ambiental, social y económica consideradas en la investigación. El análisis se organizó mediante cuadros, gráficos y descripciones interpretativas, con el propósito de valorar el comportamiento de los indicadores de sostenibilidad en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos. A continuación, la presentación de algunos resultados:

1. Cambios en la condición de los suelos

El indicador referido a los cambios en la condición de los suelos permitió valorar la situación de las áreas cultivables, los cultivos permanentes y las zonas de bosque presentes en la unidad de estudio. A partir de los datos obtenidos en campo, se determinó que el valor registrado se ubicó en el rango de baja sostenibilidad, lo cual evidencia alteraciones en el uso y manejo del suelo dentro del Núcleo de Desarrollo Endógeno Los Olivos. (Ver Tabla 1).

Cuadro 1. Cambios en la condición de los suelos en relación con la Sustentabilidad.

Valor establecido	Característica	Valor en el campo
1 – 4 Baja Sostenibilidad	< 40%	2
4 – 7 Media Sostenibilidad	40 - 70%	
7 – 10 Alta Sostenibilidad	>70%	

Fuente: Bracho M. (2025)

En la siguiente tabla resumen, podemos observar los indicadores de presión sobre el medio ambiente. (Ver Cuadro 2)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

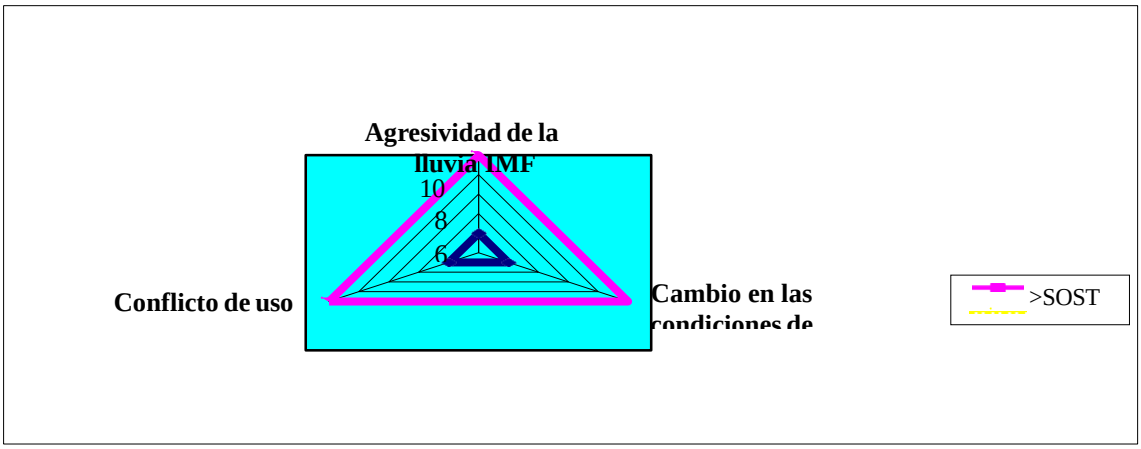
Cuadro 2. Resumen 1: Indicadores de Presión.

EVALUACIÓN SECUENCIAL DE LOS INDICADORES DE PRESION EN EL NUDE LOS OLIVOS		
	Año 2012	>SOST
Agresividad de la lluvia IMF	2	10
Cambio en las condiciones de suelo	2	10
Conflicto de uso de la tierra	2	10

Fuente: Bracho M. (2025)

En la gráfica 1, representativa podemos observar la baja sostenibilidad de ese ecosistema con relación a la sustentabilidad. El campo del año estudiado se encuentra altamente distante del valor deseado sostenible**.** (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Evaluación secuencial de los indicadores de presión en el NUDE Los Olivos



Fuente: Bracho M. (2025)

2. Los Indicadores Sociales Generados

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Los indicadores sociales generados, reflejan estados medianamente sostenibles, esta evaluación nos permite llegar a la conclusión de que la problemática se presenta en el indicador toma de decisiones. Pueden existir relaciones entre todos los indicadores, pero la baja sostenibilidad que refleja este indicador repercute significativamente en los otros indicadores, lo que se intenta reflejar es que en este ámbito todos los indicadores están íntimamente relacionados, la gestión institucional actúa sobre el NUDE pero los actores del logro de la gestión que se lleve a cabo, van a depender de la toma de decisiones, grado de instrucción entre otros. El indicador edad guarda correlación con indicadores ambientales y productivos puesto que a mayor edad menos rendimiento. De manera integral según los indicadores evaluados tenemos una mediana sostenibilidad en el sistema. (Ver Cuadro 3)

Cuadro 3. Los Indicadores Sociales Generados.

INDICADORES ECONÓMICOS	PT	UM	VALOR
PRESIÓN		%	
Distribución de Ingreso	43		4
Accesibilidad económica	2,8		3
Ingreso Familiar	36		3
ESTADO			
Carga Familiar	36		3
Número de Cooperativas	3		.3
Servicios públicos	48		5
RESPUESTA			
Disponibilidad de Créditos	60		6
Presencia de Instituciones	50		
Públicas	20		5
Patrón de Producción			2

Fuente: Bracho M. (2025)

Conclusiones

En el recorrido por esta investigación, se llegaron a conclusiones que dividiremos al igual que el estudio, bajo un enfoque sostenible basado en una matriz de indicadores y rasgos dimensionales. Desde el punto de vista objetivo, los indicadores generados arrojaron diferentes conclusiones preocupantes que evidencian una yuxtaposición meramente económica social y ambiental en el área estudiada.

Es imperativo reconocer que la afectación de los recursos ambientales es causal, y la degradación de los suelos es una muestra de ello. Para arribar a una comprensión precisa de las afectaciones ambientales que incluye los procesos de erosión de los suelos, resulta necesario garantizar la comparabilidad de valores de diagnóstico, mediante métodos armonizados que permitan la transferencia de información, en este contexto, el empleo de la metodología PER, ha demostrado su utilidad para conocer la sostenibilidad de los recursos. Una vez establecidas las conclusiones de investigación se hizo necesario puntualizar ciertas recomendaciones en las cuales se denotan las siguientes:

Es necesario hacer un Plan de acción propio para evitar el decline del Núcleo de Desarrollo Endógeno en materia administrativo, técnico y financiera que permita no sólo hacerle un seguimiento sino aplicar medidas tanto económicas, sociales y ambientales.

Realizar un programa de seguimiento con asistencia en la zona por parte de las instituciones encargadas de darle uso y continuidad al Núcleo de Desarrollo Endógeno.

Realizar programas de siembra, capacitación y aprovechamiento de los recursos naturales.

Realizar un plan de gestión integrada que permita evaluar a partir de los aportes logrados con esta investigación las medidas mitigantes para evitar la insustentabilidad

Referencias Bibliográficas

Balestrini, Miriam. 2009. *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.

Boisier, Sergio. 2003. *El Desarrollo en su Lugar*. Serie GEOLIBROS. Instituto de Geografía. P Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Castells Olivan, Manuel. 1998. *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura.* Vol. 3 Fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial

Food and Agriculture Organization. 2024. *The State of Food and Agriculture 2024: Value-Driven Transformation of Agrifood Systems*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations. DOI: 10.4060/cd2616en.

Herzog, Stefan. 2011. *Sostenibilidad de la caficultura arabica en el ámbito de la agricultura familiar en el Estado do Espíritu Santo*. Brasil

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2007. *Metodología de la Investigación Holística.* México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.

Muñoz, Claudio. y Moreira, Iván. 2000. *Prácticas actuales recomendables.* Tierra adentro. INIA. No 47. Pp 23-24. México.

Naciones Unidas. 2024. *The Sustainable Development Goals Report 2024*. New York: United Nations.

Naredo, José Manuel, y Fernando Parra. 1993. *Hacia una ciencia de los recursos naturales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 1993. *OECD Core Set of Indicators for Environmental Performance Reviews*. Environment Monographs No. 83. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2023. *The Climate Action Monitor 2023: Providing Information to Monitor Progress Towards Net-Zero*. Paris: OECD Publishing.

República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria n.º 5.453, 24 de marzo de 2000.

República Bolivariana de Venezuela. 2000. *Plan Nacional de Ordenación del Territorio*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela.

Salazar, Adolfo. 2008. *Estrategia territorial para el desarrollo regional*. Ministerio de Planificación y Desarrollo, Caracas.

Sierra Bravo, Restituto. 2008. *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Sunkel, Oswaldo. (Comp.). 1995. *El desarrollo desde dentro: Un enfoque neoestructuralista para la América Latina*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tamayo y Tamayo, Mario. 2006. *El proceso de la investigación*. 2.ª ed. México: Limusa.

Vallina, José Antonio. 2002. *Manual para agentes de desarrollo rural*. Madrid: Mundi-Prensa.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

UNERG

CEIACERG

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

CC BY NC SA

INDEXACIÒN

LatinREV · latindex · ROAD · DRJI · ERIHPLUS · School&CollegeListings · EuroPub · indice de revistas en concolidación ameliCA · AURA · Academic Resource Index · SERIUNAM · biblat · LivRe · REVENCYT

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Modelo de Gestión Financiera para el Desarrollo Económico de las Pymes del Sector Alimentos no Perecederos Municipio Fernández Feo Estado Táchira

Autora: Prof. Aurora María Palmett Urzola
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ) Venezuela
Correo Electrónico: aurorapalmett0@gmail.com
Código ORCID: https//orcid.org/0000-0003-1701-9923

Línea Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral.
Eje Temático: Gestión del Conocimiento.
Como citar este artículo: Aurora María Palmett Urzola "Modelo de Gestión Financiera para el Desarrollo Económico de las Pymes del Sector Alimentos no Perecederos Municipio Fernández Feo Estado Táchira" (2026), (1,20)

RESUMEN

Las pequeñas y medianas empresas (PYMES) para acceder a recursos financieros que les permitan fortalecer sus operaciones, deben plantearse los más óptimos mecanismos de financiamiento a fin de estimular su crecimiento. El propósito de esta investigación se basa en: Generar un modelo de gestión financiera para el crecimiento económico de las PYMES del sector alimentos no perecederos del Municipio Fernández Feo del estado Táchira, con la finalidad de mejorar las condiciones de apalancamiento para el sector a través de las instituciones financieras, enmarcado dentro de las políticas públicas del Estado Venezolano. El enfoque de la investigación es de carácter cuantitativo, el tipo de investigación fue proyecto factible apoyado en la investigación de campo, permitiendo levantar información importante en el contexto natural donde ocurren los hechos, a través de la evaluación de fuentes documentales y la aplicación de una encuesta tipo cuestionario, la cual, se aplicó a una muestra de 18 PYMES quienes forman parte de la población objeto de estudio. La técnica de recolección de información fue una encuesta tipo cuestionario de 20 ítems de carácter policotómicos. La validez se logró a través del juicio de tres expertos y la confiabilidad por el método Alfa de Cronbach. El análisis fue aplicado a través de la estadística descriptiva, a través de una perspectiva multidisciplinaria y una combinación de análisis teórico y práctico, que incluye estrategias para la obtención de financiamiento adecuado, la gestión eficiente del flujo de efectivo, la evaluación y mitigación de riesgos financieros, así como la implementación de sistemas contables y financieros sólidos. Este modelo busca proporcionar a las PYMES una guía práctica y efectiva para impulsar su crecimiento económico sostenible.

Palabras Claves: Estrategias financiación, PYMES, riesgos financieros.

Reseña Biográfica: Venezolana, Docente dedicación tiempo convencional Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ)-Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social (VPDS), Municipalizada El Piñal, calle principal, Municipio Fernández Feo, Código Postal 5032. El Piñal, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Economic Development of Smes: A Financial Management Model in Boosting the Non-Perishable Food Sector

Authora: Aurora María Palmett Urzola
National Experimental University of the Western Plains Ezequiel Zamora (UNELLEZ) Venezuela
Email: aurorapalmett0@gmail.com
ORCID Code: https//orcid.org/0000-0003-1701-9923

Main Research Area: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Research Area**: Comprehensive Educational Management. **Thematic Area**: Knowledge Management.

How to cite this article: Aurora María Palmett Urzola "Financial Management Model for the Economic Development of SMEs in the Non-Perishable Food Sector, Fernández Feo Municipality, Táchira State" (2026), (1,20)

ABSTRACT

Small and medium-sized enterprises (SMEs) seeking financial resources to strengthen their operations must consider the most effective financing mechanisms to stimulate their growth. The purpose of this research is to generate a financial management model for the economic growth of SMEs in the non-perishable food sector of the Fernández Feo Municipality in Táchira State, with the aim of improving leverage conditions for the sector through financial institutions, within the framework of Venezuelan public policies. The research approach is quantitative, and the research type is a feasibility study supported by field research. This allowed for the collection of important information in the natural context where the events occur, through the evaluation of documentary sources and the application of a questionnaire-type survey. The survey was administered to a sample of 18 SMEs that comprise the target population of the study. The data collection technique was a 20-item, multiple-choice questionnaire. Validity was established through expert review by three specialists, and reliability was determined using Cronbach's alpha. The analysis employed descriptive statistics, a multidisciplinary approach, and a combination of theoretical and practical analysis. This included strategies for securing adequate financing, efficient cash flow management, financial risk assessment and mitigation, and the implementation of sound accounting and financial systems. This model aims to provide SMEs with a practical and effective guide to foster their sustainable economic growth.

Keywords: Financing strategies, SMEs, financial risks.

Biographical Sketch: Venezuelan. Full-time lecturer at the National Experimental University of the Plains Ezequiel Zamora (UNELLEZ) - Vice-Rectorate of Planning and Social Development (VPDS), Municipalized El Piñal, main street, Fernández Feo Municipality, Postal Code 5032. El Piñal, Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Uno de los problemas frecuentes que presentan las pequeñas y medianas empresas (PYMES) es el acceso a recursos financieros, lo cual impide fortalecer sus operaciones para estimular el crecimiento de sus actividades. De igual manera, se destaca la necesidad de superar las debilidades que presentan para fortalecer su permanencia en sus sectores de actividad; más aún, en el entorno económico que se desempeñan hoy en día los negocios a escala internacional. Con la presencia ineludible de la globalización, todas las organizaciones empresariales están expuestas a un conjunto de oportunidades y amenazas, que deben ser gestionadas adecuadamente para la supervivencia del negocio, las PYMES no escapan de este escenario. En particular, el sector de alimentos no perecederos representa una parte esencial de la cadena de suministro y desempeña un papel crucial en la seguridad alimentaria y el abastecimiento de productos básicos.

Considerando la importancia de este tipo de empresas para la generación de empleo, así como su contribución a una mejor distribución del ingreso, es necesario que los programas de investigación auspiciados por los sectores académicos continúen realizando trabajos de alto impacto que contribuyan a detectar y superar las debilidades que presentan éstas. De tal manera, que los resultados obtenidos en cada estudio permitan la planificación, así como también la ejecución de líneas de acción, orientadas al fortalecimiento de estos negocios.

El objetivo general de esta investigación se basa en: Generar un modelo de gestión financiera para el crecimiento económico de las PYMES del sector alimentos no perecederos del Municipio Fernández Feo del estado Táchira. Además de mejorar las condiciones de apalancamiento para el sector a través de las instituciones financieras, enmarcado dentro de las políticas públicas del Estado Venezolano (Repositorio CEPAL), además este modelo deberá abordar los desafíos financieros específicos que enfrentan las PYMES, proporcionar pautas claras y prácticas recomendadas para la planificación financiera, la gestión del capital de trabajo, la evaluación de riesgos y la toma de decisiones financieras estratégicas.

En este orden de ideas, la gestión financiera en las PYMES desempeña un papel crucial en su supervivencia y crecimiento. Sin embargo, muchas de ellas enfrentan desafíos

significativos en este ámbito, lo que puede limitar su capacidad para alcanzar su máximo potencial. Por esta razón, este estudio busca profundizar en el impacto de una gestión financiera efectiva o deficiente en el desempeño y desarrollo de las PYMES, así como en la identificación de estrategias y prácticas que puedan mejorar su situación financiera. A través de un análisis exhaustivo y riguroso, se pretende proporcionar una base sólida para el diseño de políticas y herramientas que las apoyen en la toma de decisiones financieras y en la mejora de su competitividad en el mercado. Al abordar este tema, se espera contribuir al fortalecimiento del sector empresarial y al desarrollo económico sustentable a nivel local, regional y nacional.

Por tanto, se espera el desarrollo de un modelo que contribuya a mejorar su competitividad, promover su crecimiento sustentable facilitar su acceso al financiamiento, fortalecer la capacidad para enfrentar riesgos financieros, fomentar su contribución al desarrollo económico local y nacional. Al abordar estas dificultades financieras y proporcionar soluciones prácticas, se espera fortalecer las capacidades financieras de las PYMES del sector alimentos no perecederos en el Municipio Fernández Feo. Esto permitirá a estas empresas optimizar sus operaciones, acceder a fuentes de financiamiento adecuadas y mejorar su competitividad en el mercado. A su vez, esto contribuirá al crecimiento económico sustentable la generación de empleo y el fortalecimiento del tejido empresarial local. Al respecto, (Ferraro y Goldstein, 2011a, 23) expresan que:

> Históricamente la PYME ha sido afectada por la carencia de fondos propios, aunado a los obstáculos que ha venido enfrentando al momento de obtener créditos a largo plazo, en conjunto con su capacidad para negociar condiciones favorables con la banca. Es por ello que, en la mayoría de los países de Latinoamérica la actuación de las PYMES frente al crédito tiene rasgos comunes; en general, son pocas las empresas que solicitan crédito bancario y, al mismo tiempo, existe un bajo porcentaje de aprobación de las que efectivamente lo piden.

Así mismo, (Ferraro y Goldstein, 2011b), establecen que las principales razones encontradas son las altas tasas de interés, la falta de garantías, los trámites burocráticos y la disponibilidad de recursos propios, debido a la imposibilidad de cumplir con los requisitos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

de las entidades financieras, en muchos casos se recurre al autofinanciamiento; entre las fuentes externas sobresale el financiamiento de proveedores. También, el uso de las tarjetas de crédito, pese a sus elevados costos, como fuentes de financiamiento y liquidez, incluso para apalancar inversiones. Es importante mencionar que según (García, 2009,26):

> La administración del capital de trabajo es un factor determinante de competitividad y posicionamiento de los productos de las PYMES, la cual incluye todos los aspectos de administración de activos, pasivos corrientes, y la supervivencia de la empresa a largo plazo.

En este mismo orden de ideas, el manejo adecuado del capital de trabajo se convierte en un factor clave para el mejoramiento de la calidad y el logro de mayor competitividad en mercados altamente globalizados, estabilidad financiera en las operaciones y reducción de costos. En este sentido, el (INE, 2008, 10), en su estudio menciona que:

> La fuerte crisis económica por la cual viene atravesando Venezuela en los últimos años, ha ocasionado estancamiento e incremento de la tasa de desempleo, puesto que en la actualidad las PYMES constituyen el 60% de la fuerza laboral, las cuales producen el 25% del producto interno bruto (PIB), el 58% de la producción y servicios, es por ello, que se han convertido en el motor del desarrollo de la economía.

Sin embargo, las PYMES representan el sector más vulnerable y, simultáneamente, la clave para cualquier estrategia de reactivación económica. En este contexto, la contracción económica golpea la columna vertebral del empleo, demostrando que cualquier paralización en las PYMES genera un efecto dominó que exacerba la crisis social y económica en Venezuela. Todo este conjunto de debilidades suele ser resumido en dos factores: falta de conocimiento y falta de acceso a los organismos de financiamiento.

Asimismo, según un análisis realizado a los factores internos que afectan a las PYMES, por (Fernández, Cazorla y López, 2012, 1), se puede decir que:

> Las PYMES constituyen el principal motor de la economía tanto de los países industrializados como de las economías en desarrollo… En el caso concreto de Venezuela, de acuerdo con los datos de Coindustria (2005), la PYME aporta más del 13% del PIB y da empleo a más del 55% de la población activa. Tomando en consideración el sector privado, las PYMES generan el 77% del empleo del sector. Por tanto, representa el 91,6% del conglomerado de empresas.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, las PYMES venezolanas aportan significativamente al producto interno bruto (PIB) y generan la mayoría de empleos en el

país, lo que resalta el papel crucial que desempeñan las mismas en el crecimiento económico y la creación de empleo en Venezuela, así como su contribución al sector privado. En este aspecto, se puede decir que, el desarrollo económico de las PYMES enfrenta desafíos significativos que afectan su contribución al crecimiento económico sostenible del país. Factores como: la inestabilidad política, la volatilidad económica, la escasez de recursos financieros, falta de acceso a tecnologías y materias primas afectan negativamente en la capacidad de las PYMES para crecer y competir en el mercado nacional e internacional.

Además, cabe destacar que con las dificultades económicas que se vive en Venezuela y la imperante necesidad que tiene las empresas comerciales de mantener su posición en el mercado nacional, muchas veces han tenido que aumentar su capital, y sin embargo; hay momentos en que la mayoría del dinero no está disponible, razón por la cual es difícil gestionar una cartera que equilibre la entrada y salida de efectivo en las empresas trayendo como consecuencia un desempeño financiero deficiente impacta negativamente en el ciclo de comercialización , al obligar a la paralización de dos actividades clave: los despachos a clientes y las adquisiciones a proveedores. El resultado inmediato es una severa restricción en el flujo de caja

Materiales y Métodos

La investigación estará comprendida bajo el enfoque cuantitativo. En este orden de ideas (Briones, 2013, 42) la define:

> El enfoque cuantitativo se caracteriza por el respaldo que se proporciona a una investigación a través del recurso numérico, estadístico, grafico, para la representación de los resultados definitivos, los cuales, a través de su interpretación, generan las conclusiones respectivas de acuerdo a los objetivos asumidos.

De ahí que la investigadora empleará un instrumento de recolección de datos para la obtención de información útil, que pueda ser sometida a un análisis estadístico que respalde el tema abordado, permitiendo así que se generen resultados y conclusiones con aportes significativos para la investigación. Por lo tanto, de acuerdo con los objetivos planteados este proyecto de tesis doctoral presenta un enfoque cuantitativo, el cual permitirá justificar la necesidad, descubrir los problemas, relacionándolos para luego cuantificarlos. Destacando,

que proporcionara las bases para darle contenido, profundizar sobre las causas, y caracterizar el funcionamiento, además, de enriquecer los cambios hipotéticos de solución sobre esta investigación.

En este orden de ideas, Para (Flames, 2014, 155), el tipo de investigación, "orienta la finalidad general del estudio y la manera como se recogerán los datos necesarios". Es por ello que para seleccionar el tipo de investigación se debe considerar el propósito, las estrategias, los objetivos y el problema de estudio. Metodológicamente, existe una gran variedad de tipología que va hacer definida por la investigación una vez que se establezca la relación entre el objetivo que se quiere alcanzar. En este orden de ideas, el estudio realizado se fundamentó en un proyecto factible, apoyado en la metodología descriptiva. En este contexto, el Manual de Tesis de Grado y Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Libertador (2010, 16) define el proyecto factible como:

> El proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos necesidades de organizaciones o grupos sociales que pueden referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos, o procesos. El proyecto debe tener el apoyo de una investigación de tipo documental, y de campo, o un diseño que incluya ambas modalidades.

Considerando que la investigación está apoyada metodológicamente bajo condiciones de un proyecto factible, motivado a que puede presentar la elaboración y desarrollo de una propuesta viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de una institución u organización. De acuerdo con este tipo de investigación, las etapas de un proyecto factible suelen incluir la identificación del problema, la formulación de soluciones, el diseño y desarrollo del proyecto, la evaluación de la viabilidad, y la elaboración de recomendaciones.

Población y Muestra

En cuanto al diseño muestral, la Población del estudio está representada por treinta (30) PYMES del sector de alimentos no perecederos, lo que la clasifica como una población finita al conocerse la totalidad de sus elementos. Arias (2016, 20), define este tipo de población como una "agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran". Sin

embargo, las Unidades de Análisis a encuestar serán el personal con conocimiento directo de la gestión financiera: los gerentes, contadores y administradores de dichas empresas.

Cuadro N° 1 Distribución de la Población

Cargo	Cantidad
Administrador	30
Contador	30
Gerente	30
Total	**90**

Fuente: Palmett (2024)

En relación a lo antes expuesto, la investigadora seleccionó (18) PYMES del sector alimentos no perecederos, gerentes y administradores, quienes son los que manejan la parte financiera, Este criterio de selección obedece a la capacidad de estos socios para cumplir funciones administrativas, su conocimiento sobre metodología de cajas, experiencia y liderazgo en la organización.

Cuadro N° 2 Distribución de la Muestra

Estrato 1: PYMES del Comercio Formal	Estrato 2: PYMES del Comercio Informal
Los Rosales	Abasto Doña Susa
Superabasto Éxito	Abasto y carnicería Zambrano
Distribuidora los Florideños	Bodega Ana
Distribuidora Yoleida	Bodega 95
Abasto El amanecer	Bodega El Diamante
Inversiones Serrano Ramírez 2017	Inversiones Soriangely
Supermercado La Estrella	Bodega La Estrella
Inversiones La Orquídea	Bodega La Fortuna
Comercial Sandoval	Bodega La Esquina

Fuente: Palmett (2024)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En relación a las técnicas e instrumentos de recolección de la información, como instrumento de recolección de datos, se selecciona el cuestionario. Al respecto, Palella y Martins, (2017, 115):

> Es un instrumento de investigación que forma parte de la técnica de la encuesta. (…) tanto en su forma como en su contenido, debe ser sencillo de contestar. Las preguntas han de estar formuladas de manera clara y concisa; pueden ser cerradas, abiertas o semiabiertas, procurando que la respuesta no sea ambigua. Como parte integrante del cuestionario o en documento separado.

Esta herramienta de investigación brinda información fácil de interpretar para obtener respuestas claras y concretas. En síntesis, para la presente investigación desarrollada, se empleó como técnica la encuesta cuyo instrumento será un cuestionario con una cantidad determinada de ítems, cuya estructuración será de preguntas policotómicos., estas son las que presentan varias opciones posibles de respuesta.

Variables de estudio

Cabe destacar que la operacionalización de las variables es un proceso en sí, gracias al cual una variable general descompone según sus dimensiones en indicadores sensibles y adaptables, que permiten realizar un análisis más detallista y versado. En este sentido, las variables constructos modelos de gestión financiera y desarrollo económico, se construirán partiendo de las dimensiones: modelos financieros, elementos claves, estructura de financiamiento y PYMES, generando de esta manera, Veinte indicadores. Entre ellos: Gestión Tributaria, Políticas tributarias, acceso al financiamiento, capacitación y desarrollo.

Resultados y/o Hallazgos

Según los resultados emergentes del cuestionario aplicado a la muestra seleccionada, una vez analizados los datos se agruparon de acuerdo a las variables objeto de estudio tanto dependientes: Crecimiento económico, como independientes: Gestión Tributaria, Políticas tributarias, acceso al financiamiento, capacitación y desarrollo. Este proceso de agrupación

permitió identificar patrones y tendencias significativas, facilitando un análisis más profundo de las respuestas, al clasificar la información en áreas clave, por lo cual se logró obtener una visión integral que destaca no solo las opiniones individuales, sino también los puntos en común que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado

Además, al realizar un análisis comparativo entre los diferentes indicadores, se pudo observar cómo ciertas variables influyen en las respuestas de los participantes, revelando interrelaciones que podrían ser cruciales para futuras investigaciones. Este enfoque metodológico no solo aporta rigor al estudio, sino que también ofrece una base sólida para formular conclusiones y recomendaciones prácticas que puedan ser implementadas en el ámbito correspondiente. (Ver Cuadro Nº3).

Cuadro N° 3 Resumen de frecuencia y porcentaje de respuestas aportadas por los administradores, contadores y gerentes de las PYMES

		Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca	
N°	ITEMS	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
1	Utiliza su empresa métodos para la planificación financiera a corto y largo plazo	4	**22**	3	**17**	2	**11**	2	**11**	7	**39**
2	Con qué frecuencia revisa y actualiza su plan financiero	5	**27**	2	**11**	1	**6**	0	**0**	10	**56**
3	Utiliza herramientas o software para la planificación financiera	0	**0**	0	**0**	1	**6**	0	**0**	17	**94**
4	La competitividad de las empresas locales afecta el crecimiento económico	0	**0**	0	**0**	3	**17**	1	**6**	14	**77**

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

5	La empresa implementa estrategias para controlar y reducir los costos operativos	2	**11**	0	**0**	5	**28**	2	**11**	9	**50**
6	Monitorea y evalúa los costos en su empresa	5	**28**	3	**17**	2	**11**	6	**14**	2	**11**
7	La empresa cuenta con estrategias de control de costos en la rentabilidad	2	**11**	4	**22**	3	**17**	4	**22**	5	**28**
8	La planificación estratégica de su empresa se adapta a los cambios en el entorno de mercado	1	**6**	2	**11**	2	**11**	4	**22**	9	**50**
9	La empresa ajusta sus estrategias financieras para maximizar sus recursos	0	**0**	3	**17**	1	**6**	4	**22**	10	**55**
10	Las decisiones financieras de su empresa se basan en análisis detallados y proyecciones a largo plazo	0	**0**	0	**0**	2	**11**	3	**17**	13	**72**
11	Afecta la carga impositiva actual a la rentabilidad de su empresa	7	**39**	0	**0**	3	**17**	4	**22**	4	**22**
12	Considera que los impuestos que paga su empresa son justos y razonables	0	**0**	3	**17**	2	**11**	2	**11**	11	**61**
13	Los cambios en la política tributaria beneficiarían a su empresa	0	**0**	0	**0**	6	**33**	3	**17**	9	**50**
14	Aprovecha su empresa algún tipo de incentivo fiscal	0	**0**	0	**0**	0	**0**	4	**22**	14	**78**

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

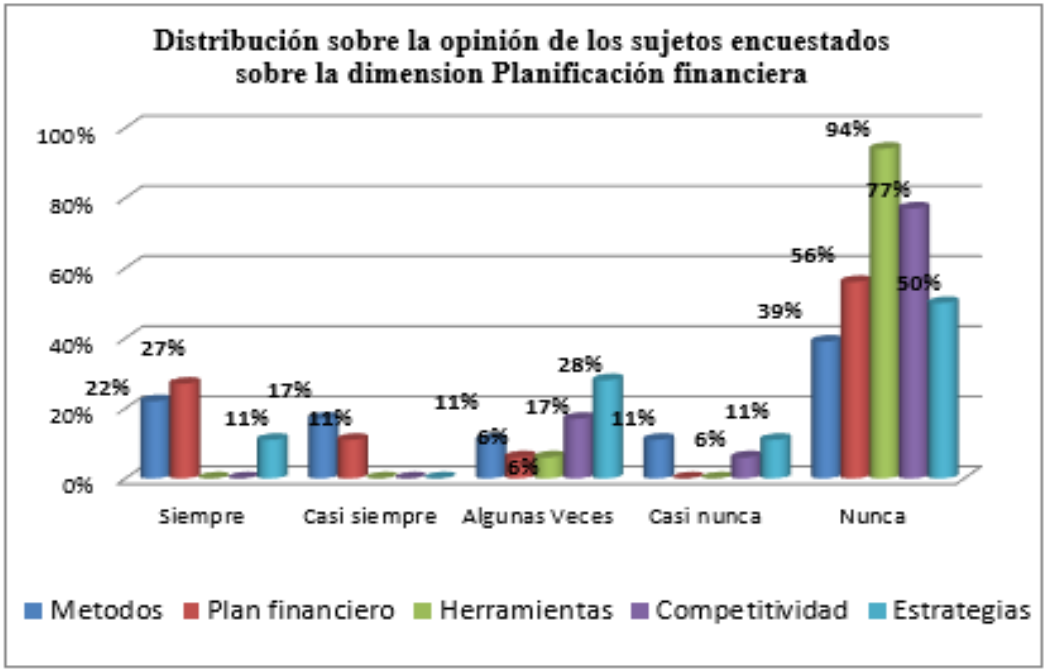
15	Ha encontrado barreras para acceder a estos incentivos	10	**56**	8	**44**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
16	Es fácil o difícil para su empresa cumplir con las obligaciones fiscales	1	**6**	0	**0**	10	**55**	3	**17**	4	**22**
17	Cree Ud. que implica costos adicionales el cumplimiento tributario para su empresa	7	**39**	2	**11**	9	**50**	0	**0**	0	**0**
18	Cree Ud. que existen mejoras para simplificar el cumplimiento tributario	4	**22**	4	**22**	7	**39**	3	**17**	0	**0**
19	Son accesibles las líneas de crédito para su empresa	0	**0**	0	**0**	0	**0**	10	**56**	8	**44**
20	Qué instituciones financieras considera más favorables para obtener créditos	0	**0**	1	**6**	1	**6**	9	**50**	7	**38**
21	Ha experimentado alguna dificultad para acceder a créditos en el pasado	9	**50**	6	**33**	3	**17**	0	**0**	0	**0**
22	Ha encontrado tasas de interés y plazos de pago al solicitar financiamiento	0	**0**	0	**0**	4	**22**	4	**22**	10	**56**
23	Existen condiciones de financiamiento considera más favorables para su empresa	0	**0**	0	**0**	2	**11**	10	**56**	6	**33**
24	Afectan las condiciones de financiamiento a la toma de decisiones en su empresa	0	**0**	0	**0**	6	**33**	9	**50**	3	**17**

25	Ha utilizado su empresa (bancos, micro financieras, inversionistas) como fuentes de financiamiento	0	**0**	0	**0**	5	**28**	3	**16**	10	**56**
26	. Considera adecuadas las fuentes de financiamiento para su empresa en el futuro	4	**22**	0	**0**	4	**22**	9	**50**	1	**6**
27	Ha encontrado ventajas y desventajas en cada una de estas fuentes	0	**0**	3	**17**	4	**22**	8	**44**	3	**17**
28	La empresa cuenta con programas de capacitación a sus empleados	0	**0**	0	**0**	3	**17**	9	**50**	6	**33**
29	Con qué frecuencia se realizan estos programas de formación	0	**0**	0	**0**	2	**11**	10	**56**	6	**33**
30	Han tenido algún impacto estos programas en el desempeño de los empleados	4	**22**	3	**17**	2	**11**	5	**27**	4	**22**
31	Busca desarrollar algún tipo de habilidades específicas en sus empleados a través de la capacitación	0	**0**	0	**0**	5	**27**	3	**17**	10	**56**
32	Mide el éxito de los programas de desarrollo de habilidades	0	**0**	0	**0**	6	**33**	7	**39**	5	**28**
33	Ha identificado áreas de mejora en los programas de capacitación actuales	0	**0**	0	**0**	0	**0**	10	**56**	8	**44**
34	Utiliza su empresa estrategias para retener a los empleados clave	0	**0**	0	**0**	7	**39**	11	**61**	0	**0**

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

35	Qué factores considera más importantes para mantener a los empleados motivados y comprometidos	11	**61**	2	**11**	5	**28**	0	**0**	0	**0**

Gráfico N° 1. Representación gráfica de la distribución sobre la opinión de los encuestados sobre la dimensión Planificación Financiera de las PYMES



Fuente: Palmett (2024)

Los resultados obtenidos y reflejados en el cuadro N°3, gráfico N° 1, muestran que la mayoría de los encuestados (39%) indica que nunca utilizan métodos de planificación financiera, este dato sugiere que existe una brecha significativa en la adopción de prácticas estructuradas que podrían mejorar la gestión financiera. La escasa utilización de métodos puede limitar la efectividad en la toma de decisiones financieras y generar incertidumbre en la proyección del desempeño económico. Sin embargo, el 22% afirma que siempre los utiliza, lo que puede indicar que algunas PYMES o un grupo de ellas valoran y aplica

métodos de planificación, aunque no es suficiente para generar una tendencia positiva en la organización.

En cuanto al plan financiero, un alto porcentaje (59%) de los encuestados nunca han elaborado un plan financiero, lo cual es esencial para guiar las decisiones económicas de cualquier organización. Aunque un 27% afirma que siempre tienen un plan, esto resalta una gran disparidad y la necesidad urgente de implementar procesos formales en la planificación financiera. Lo que indica una falta critica en la planificación a largo plazo, la ausencia de un plan formal puede derivar en decisiones reactivas y no estratégicas, afectando el crecimiento sostenible. En este sentido, Apaza (2017, 25) menciona que:

> La planificación financiera es una herramienta primordial para alcanzar una correcta gestión de recursos financieros, lo que hace posible que puedan fundamentarse diferentes estrategias con el propósito de cumplir objetivos y metas establecidas con las medidas de control necesarios para su cumplimiento.

Por su parte, el indicador herramientas refleja un resultado alarmante, ya que el (94%) de los encuestados nunca utiliza herramientas de planificación. Esto indica una carencia crítica con el apoyo tecnológico o metodológico necesario para facilitar la planificación financiera efectiva. Sin herramientas adecuadas, es difícil implementar estrategias efectivas para facilitar el análisis financiero. Sin el uso de estas herramientas, las organizaciones pueden estar operando a ciegas, lo que dificulta la identificación y aprovechamiento de oportunidades financieras.

Ahora bien, la percepción sobre la competitividad es bastante baja, con un abrumador 77% afirmando que nunca se sienten competitivos en el ámbito financiero. Esto puede estar relacionado con la falta de métodos y herramientas adecuadas, lo cual limita su capacidad para competir en el mercado y llevar a cabo una planificación efectiva. La percepción de baja competitividad puede desincentivar a los empleados a limitar el potencial innovador dentro de las organizaciones. Asimismo, el indicador estrategias refleja que el 50% afirma que nunca las aplican. Esto refleja la clara necesidad de desarrollar y comunicar estrategias efectivas que alineen los objetivos financieros con las metas organizacionales. Sin

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

estrategias definidas, es probable que las PYMES no logren adaptarse a cambios del mercado ni capitalizar oportunidades emergentes.

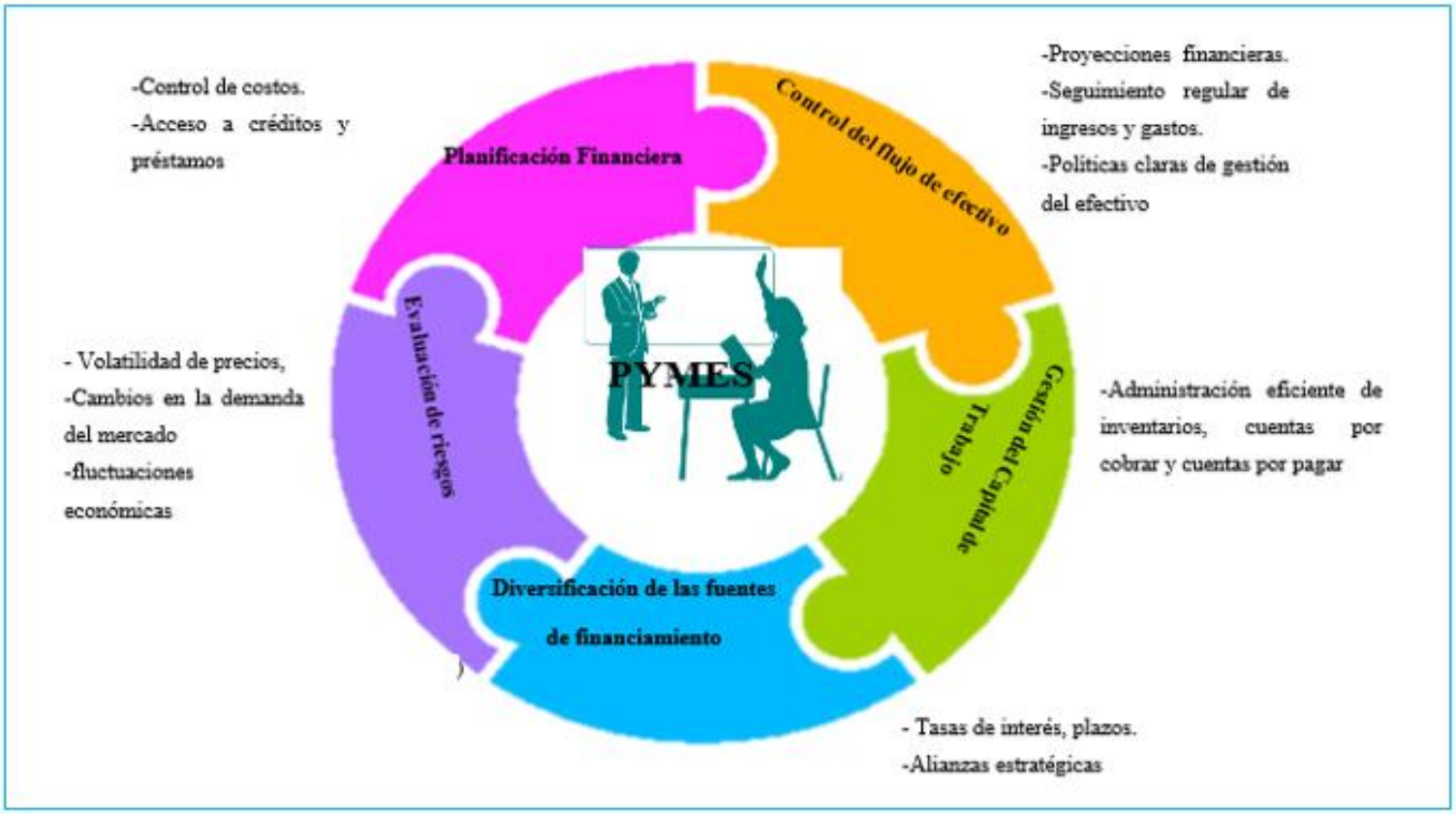


Figura 1 Modelo de gestión financiera para el crecimiento económico de las PYMES, basado en el modelo de Kaplan y Norton.

Fuente: Palmett (2024)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Conclusiones

La creación de un modelo de gestión financiera orientado al crecimiento económico de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) del sector de alimentos no perecederos representa una respuesta estratégica a los desafíos que enfrentan estas organizaciones en un entorno competitivo y en constante evolución. Este modelo busca no solo optimizar la administración de recursos financieros, sino también fomentar la sostenibilidad y la expansión del negocio a través de prácticas financieras efectivas y adaptadas a las particularidades del sector. Después de analizar e interpretar los resultados y compararlos con las bases teóricas que respaldan esta investigación, reseñada a Generar un modelo de gestión financiera para el crecimiento económico de las PYMES del sector alimentos no perecederos del Municipio Fernández Feo del estado Táchira, se presentan las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el modelo propuesto se fundamenta en la necesidad de mejorar la planificación financiera y el control presupuestario, elementos críticos para la viabilidad económica de las PYMES. Al implementar herramientas que faciliten la proyección de ingresos y gastos, así como el análisis del flujo de caja, se permitirá a los empresarios tomar decisiones informadas que impulsen su crecimiento. Esto es especialmente relevante en el sector alimentario, donde las fluctuaciones en costos y demanda pueden impactar significativamente en la rentabilidad. Además, este enfoque integral considera aspectos como la capacitación del personal en temas financieros y contables, lo que contribuirá a desarrollar una cultura organizacional más sólida y consciente de la importancia de una gestión adecuada. La formación continua no solo empodera a los empleados, sino que también fomenta un ambiente colaborativo donde todos los integrantes se sienten parte del proceso de mejora y crecimiento.

Otro aspecto clave del modelo es su adaptabilidad a las particularidades del sector de alimentos no perecederos. Reconociendo que este mercado puede estar sujeto a regulaciones específicas, cambios en las preferencias del consumidor y desafíos logísticos, el modelo incorpora flexibilidad para ajustarse a estas dinámicas. Esto permitirá que las PYMES

respondan rápidamente a nuevas oportunidades y amenazas, asegurando su competitividad en el mercado.

Referencias

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

Apaza Meza, Mario. 2017. *Contabilidad de instrumentos financieros*. Pacifico Ediciones.

Briones, Guillermo. 2013. *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Editores ARFO

Flames, Armando. 2014. *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*.

Fernández, Mary, Cazorla, Luis., & López, Manuel. 2022. *Problemática financiera de las Pequeñas y Medianas Empresas Venezolanas. Análisis de los Factores Internos*. Revista de Ciencias Empresariales, 25 (2), 45–60.

Ferraro, Carlo. y Goldstein, Evelin. 2011. *Eliminando barreras: El financiamiento a las PYMES en América Latina.* En Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Eliminando barreras: El financiamiento a las PYMES en América Latina (LC/R.2179). CEPAL.https://www.cepal.org/es/publicaciones/35358-eliminando-barreras-financiamiento-pymes-america-latina.

Palella, Santa y Martins, Feliberto. 2017. *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas. 2da edición. Editorial FEDUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2014. *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4. ª ed. reimpr.).

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El Cuidado Humano en la Formación del Estudiante de Enfermería de la Educación Universitaria Venezolana

Autora: MSc Ana Mercedes Bolívar Pérez
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos"
Correo: anakaiyumare3@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/009-0005-4996-5123

Línea Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación Inclusiva y Sostenibilidad. **Eje Temático:** Desarrollo Humano Integral.
Como citar este artículo: Ana Mercedes Bolívar Pérez "El Cuidado Humano en la Formación del Estudiante de Enfermería de la Educación Universitaria Venezolana" (2026), (1,18)
Recibido: 10/03/2026 Revisado: 15/03/2026 Aceptado: 20/03/2026

RESUMEN

El cuidado humano es una forma inigualable de asistencia para la calidad de vida, sin embargo, en la actualidad existen debilidades en cuanto al otorgamiento de un cuidado humanizado, lo que motivo a profundizar en esta temática, realizando esta investigación, cuyo escenario fue la Universidad "Rómulo Gallegos" y propósito: Interpretar la importancia que le otorga el estudiante al cuidado humano durante su formación académica en este recinto universitario. El trabajo se realizó siguiendo la fundamentación teórica de los Modelos Humanistas de Abraham Maslow y Carl Roger, y el modelo de Enfermería del Cuidado Humano de Yean Watson. A su vez se desarrolló dentro del paradigma post positivista, con enfoque cualitativo y método Fenomenológico-Hermenéutico. Los sujetos de información fueron cinco: dos profesores de la referida Universidad y tres estudiantes de enfermería. La técnica seleccionada para obtener la información fue la observación y la entrevista semiestructurada, que luego de ser transcrita, se realizó la categorización, para ser validada mediante la técnica de triangulación; la misma permitió elaborar estructuras individuales y una general. La interpretación se realizó comparando las opiniones de los informantes mediante la contrastación de las entrevistas, el aporte de la investigadora, obteniéndose los hallazgos de la investigación, donde emergieron seis categorías resaltando en primer lugar: la asistencia de apoyo integral con vocación y sensibilidad humana y culminando con: enseñando los primeros pasos para la formación del enfermero con experiencias y conocimientos; reflexionando en la importancia de estar consciente de la elección, la vocación y amor a esta profesión.

Palabras Claves: Cuidado Humano, Formación Académica, Estudiante, Enfermería, Educación, Universidad.

Reseña Biográfica: Ana M. Bolívar P. Venezolana, Licda. en Enfermería, MSc. en Enfermería Mención Salud Comunitaria, MSc. en Educación Mención Investigación Educativa, Docente Ordinario Agregado del Área de Ciencias de la Salud de la Rómulo Gallegos y (Esp.) de Gestión en Salud Pública del Instituto de Altos Estudios Dr. Arnoldo Gabaldón Estado Aragua.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Human Care in the Training of Nursing Students in Venezuelan University Education

MSc Ana Mercedes Bolívar Pérez.
National Experimental University
of the Central Plains "Romulo Gallegos"
Email: anakaiyumare3@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/009-0005-4996-5123

Main Line: Well-being, Environment and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive Education and Sustainability. **Thematic Axis:** Integral Human Development.
How to cite this article: Ana Mercedes Bolívar Pérez, " Human care in the training of nursing students in venezuelan university education" (2026), (1,18).
Received: 10/03/2026 Revised: 15/03/2026 Accepted: 20/03/2026

ABSTRACT

Human care is an unparalleled form of assistance for quality of life. However, currently there are weaknesses in the provision of humanized care, which motivated to delve deeper into this topic by conducting this research. The study was carried out at “Romulo Gallegos” University with the purpose of interpreting the importance nursing students place on human care during their academic training at this university. The work was based on the theoretical foundation of the Humanist Models of Abraham Maslow and Carl Rogers, as well as Jean Watson’s Theory of Human Caring in Nursing. Additionally, it was developed within the post-positivist paradigm, with a qualitative approach and a phenomenological-hermeneutic method. The information subjects were five in total: two professors from the aforementioned university and three nursing students. The selected techniques for data collection were observation and semi-structured interviews, which, once transcribed, underwent categorization and were validated using the triangulation technique. This allowed for the construction of both individual and general structures. The interpretation was carried out by comparing the opinions of the informants through interview contrast, along with the researcher's contributions, thus obtaining the findings of the study. Six categories emerged, with the most prominent being: comprehensive support with vocation and human sensitivity, and concluding with: teaching the first steps in the nurse’s formation through experiences and knowledge. The importance of being aware of career choice, vocation, and love for this profession was highlighted.
Keywords: Human Care, Academic Training, Nursing, Students, Education, University.

Biographical Review: Ana M. Bolívar P. Venezuelan, Licensed in Nursing, MSc. in Nursing with mention in Community Health, MSc. in Education with mention in Educational Research, Senior Ordinary Professor in the Health Sciences Department at Romulo Gallegos and Specialist in Public Health Management from the Dr. Arnoldo Gabaldon Institute of Advanced Studies, Aragua State.

Introducción

El cuidado es la esencia de la labor de todo profesional en enfermería, en tal sentido, es necesario que en la formación en el cuidado humano, el estudiante de enfermería, debe mantener una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad social del individuo y sus derechos y hacer de su formación, un medio para la visibilidad de dicha actitud, mediante la práctica diaria en el transcurso de sus pasantías y aplicación de modelos teóricos, que alimenten un cuidado con calidad y sensibilidad humana, que le reporte crecimiento profesional, generando un impacto transformador en nuestro sistema de salud, una vez egresados de las instituciones universitarias, evitando la deshumanización del cuidado.

En lo que se refiere al cuidado humanizado, este se convierte en una filosofía de vida aplicada en la práctica profesional de enfermería. Es por ello, que el cuidado, es, ante todo, "un acto de vida, en el sentido de que cuidar representa una infinita variedad de actividades dirigidas a mantener y conservar la vida" (Colliere 1993, 233), entendiendo el cuidado como una actitud de responsabilidad y envolvimiento afectivo con otro ser humano, lo que permite al enfermero ofrecer el amor, la ternura, comprensión y respeto, que todo ser humano necesita, porque representa uno o una de los máximos representantes de la salud.

Por consiguiente, se puede precisar, "que a nivel mundial a mediados del siglo XX, las Organizaciones se han preocupado por el cuidado humanizado", tal como lo destaca la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948), que ha motivado la promulgación de la política de formación integral para el desarrollo humano de los profesionales de la salud, en búsqueda de la protección de los derechos de las personas, este organismo puntualiza, que la Humanización es un proceso de comunicación y apoyo mutuo entre las personas, encausada hacia la transformación y comprensión de la vida. Posteriormente este mismo Organismo para el año 2012; insta a los países, sin importar su nivel de desarrollo o recursos limitados, a reconocer los cuidados al ser humano, como parte integral de la atención sanitaria que debe estar disponible a todas las personas que lo necesiten, enfatizando la formación del profesional en enfermería con valores, de manera integral.

Sin embargo, para el siglo XXI la sociedad centra sus bases en la educación y en América Latina, se ha demostrado que cada país asume la formación en enfermería, de diferentes perspectivas, porque cada país vive situaciones de diferentes formas, en el caso de Venezuela, las políticas inestables han contribuido probablemente a generar dificultades en la población, deficiencias sociales y de salud, cuyos factores influyen en la heterogeneidad y complejidad del desarrollo del enfermero.

Es así, como la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos" (UNERG) de San Juan de los Morros, Estado Guárico, asume que la inversión en capacidades humanas es un rasgo esencial para la formación de la enfermera a nivel de pregrado que apunte a una atención de calidad y con calidez al paciente usuario, familia y comunidad, pero es importante destacar que, a través, de las experiencias vividas durante las prácticas profesionales en mi labor como Enfermera II en el Hospital Dr. "Israel Ranuarez Balsa" de San Juan de los Morros, Estado Guárico, he observado con preocupación que el personal de enfermería y en su mayoría egresados de la UNERG, tienden a tener un comportamiento inadecuado en situaciones de emergencia, tal vez por su cansancio o indiferencia, poniendo en práctica una actitud que va en contra de la ética profesional.

A partir de este punto, surge la iniciativa de indagar desde los espacios de la UNERG, donde se fomentan las bases de la formación del estudiante de enfermería, la posibilidad de respuesta a esta situación que resulta importante investigar, planteando las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el significado del cuidado humano para el estudiante de enfermería? ¿Cómo es el proceso de aprendizaje para el estudiante de enfermería sobre el cuidado humano? y ¿Cuál es la importancia que le otorga el estudiante de enfermería al cuidado humano durante su formación académica en la Universidad "Rómulo Gallegos"? De lo cual se desprenden los siguientes propósitos de la investigación: Develar el significado del cuidado humano para el estudiante de enfermería, Comprender el proceso de aprendizaje para el estudiante en el cuidado humano y finalmente

Interpretar la opinión de los mismos sobre el cuidado humano en el área de enfermería mientras son formados en la "Rómulo Gallegos".

Considerando la relevancia del estudio, que buscó develar el significado del cuidado humano en los estudiantes de enfermería durante su formación académica en la Universidad Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos" (UNERG), lo cual propició la oportunidad fundamental de reflexionar sobre la calidad y humanidad de los cuidados humanos que podrían proporcionar los mismos, una vez terminada su carrera universitaria, siendo, ya profesionales de enfermería, partiendo de que su esencia, es el cuidado y a través de este proceso, se contribuye con las disposiciones constitucionales y con las políticas nacionales, regionales y locales, como lo contempla en primer lugar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2014), El Plan de la Patria (2025-2030), el Código Deontológico de Enfermería (2012), entre otras y hacia la meta de velar por la salud, la vida y el bienestar de los ciudadanos de nuestro país.

Cabe destacar, que este estudio constituye un aporte metodológico de orden humanista fundamentado en el paradigma postpositivista, enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico y para los fines previstos, el artículo se ciñe a la siguiente estructura: introducción, construyendo el referencial teórico, postura epistemológica y metodológica, presentación de los resultados, discusión de los hallazgos y reflexiones inacabadas. Preservando la norma, finalmente se presenta las referencias citadas en el desarrollo del artículo.

Construyendo el Referencial Teórico

La fundamentación teórica "es el proceso mediante el cual un investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes, acerca de un tema en particular, con el propósito de llegar a un conocimiento y comprensión más profundos del mismo" (Fernández 2005, 22). Lo que me lleva a interpretar que se trata de integrar al fenómeno de estudio dentro de un ámbito social, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo, señalando

uno internacional y otro nacional y teorías de la investigación, de modo tal que resulten útiles para este artículo.

En primer lugar, presento la investigación realizada por Josefina Méndez (2025) quien realizó un estudio en la Universidad Nacional de Trujillo, Perú; cuyo propósito fue llevar a cabo una narrativa sobre aspectos del cuidado humanizado, específicamente en enfermería en áreas de hospitalización. En cuanto a los resultados se encontraron cuatro aspectos relevantes, categorizados como: principios, beneficios, desafíos y estrategias en la implementación del cuidado humanizado de enfermería.

En tal sentido, este estudio concluye que el cuidado humanizado de enfermería, es clave para mejorar la calidad de atención y la experiencia del paciente, al promover empatía y comunicación efectiva, lo que resulta en mayor satisfacción y mejores resultados clínicos, representando un aporte teórico para mi estudio porque plantea la relación humanizada y el respeto a la dignidad humana, mejorando la calidad de atención y mayor satisfacción en los pacientes en las instituciones de salud.

En la misma sintonía, cito la investigación realizada por Yices Bravo (2023) quien desarrolló una tesis doctoral en San Juan de los Morros, Venezuela. Que consistió en construir un entramado teórico complejo de la ética del cuidado humano en la formación del profesional de enfermería de la Universidad “Rómulo Gallegos”, cuya postura paradigmática fue basada en el pensamiento complejo y la complementariedad de métodos, bajo un contexto generativo como resultado de la triangulación, que permitió el surgimiento de los ejes articuladores: valores humanistas del enfermero y la formación docente, que al vincularse se obtiene el constructo cosmodimensional de la educación ética en el cuidado humano.

Lo generado en la referida investigación afianza los valores en la práctica profesional de enfermería, pero con el apoyo fundamental de la formación docente en el cuidado humano, lo cual implica la necesidad de formar de manera integral para que la misma contribuya al desarrollo holístico del ser humano, a las ciencias y al futuro profesional de la República Bolivariana de Venezuela.

Teorías de la Investigación

Teoría Humanista de Abraham Maslow (1908/1970). Este modelo teórico desarrollado por Maslow, consiste en la pirámide de las necesidades, el cual plantea una jerarquía de las necesidades humanas, donde la satisfacción de las necesidades más básicas, da lugar a la generación sucesiva de necesidades más altas. La Teoría de Abraham Maslow que según Sorrentino 1994, lo destaca como un modelo humanista, configurando aspectos físicos, sociales, psicológicos y espirituales, los cuales en conjunto permiten el desarrollo del individuo, así lo señala Sorrentino, (1994, 38) quien indica "que el individuo, como ser social, habla y se comunica con los demás". Desde el punto de vista físico, el cerebro, la boca, la lengua, los labios y la garganta deben funcionar para que pueda hablar, si se considera solo el aspecto físico, se está ignorando la capacidad para pensar, tomar decisiones e interactuar con los demás.

En general, todos somos capaces de conocer nuestras propias necesidades en la vida diaria, pero esta capacidad merma o desaparece cuando sufrimos alguna enfermedad. En tales casos solemos buscar la ayuda de médicos, enfermeras u otro miembro del equipo de salud y de allí radica la importancia del papel del profesional de enfermería.

En este orden de ideas, este estudio presenta sus bases en un modelo que desarrolla la Teoría del Cuidado Humano por Jean Watson (1940). Teoría de Enfermería que es descrita como: "Filosofía y ciencia de la asistencia" (Marriner 1994, 148), porque Watson afirma que en la práctica cotidiana debe existir la ejecución de un sistema solido en valores humanísticos. Para Jean Watson es un arte el momento en que la enfermera experimenta y comprende los sentimientos del otro, es capaz de detectar y sentir estos sentimientos, y la meta de enfermería está relacionada con el crecimiento espiritual de las personas, de la búsqueda del significado de las experiencias que ha vivido cada uno, el descubrimiento del poder interno, la trascendencia y la curación.

Entre las teorías del fenómeno de estudio, se puede considerar el Cuidado Humano como la acción de cuidar lo que implica ayudarse a uno mismo o a incrementar su bienestar. Para enfermería tiene un significado mucho más amplio

y se refiere básicamente al aspecto humano, en tal sentido, Watson (citado por Acosta, 2003, 49) considera que enfermería planificará, organizará, dirigirá y controlará el abordaje al cuidado humano, donde su preocupación fundamental es la interacción de las personas humanas, con el medio ambiente, para el intercambio de energía entre su familia, comunidad y sociedad cuyo objetivo es conservar el equilibrio para su bienestar.

En tal sentido, se puede entender el cuidado, como una actitud de responsabilidad y envolvimiento afectivo con otro ser humano, lo que permite a la enfermera ofrecer el amor, la ternura, comprensión y respeto que todo ser humano necesita.

Postura Epistemológica y Metodológica

El presente estudio investigativo se acoge a la noción del paradigma post positivista, denominado también paradigma cualitativo, el cual centra su estudio en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida social en este caso particular se centra en el significado e importancia del cuidado humano. Este paradigma hace énfasis en la comprensión de la realidad, desde el punto de vista de los estudiantes de enfermería y docentes involucrados en el tema que me ocupa, de los cuales obtendré vivencias de percepción del cuidado humano, dentro de este centro educativo universitario “Rómulo Gallegos”.

La base del enfoque cualitativo es la comprensión profunda de procesos tal y como suceden en su ambiente natural, y buscando los significados que tienen para los actores que intervienen en los mismos, por tal razón, este estudio está fundamentado bajo el paradigma postpositivista, con metodología cualitativa utilizando el enfoque cualitativo, en la recolección de la información que lo sustentó.

Al respecto Arias (2006, 45) indica que la metodología “incluye el tipo de investigación, las técnicas y procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación”. Al respecto el método seleccionado fue el fenomenológico-hermenéutico; ya que la fenomenología interpretativa o hermenéutica fue propuesta por Heidegger (1921), como una filosofía para revelar el significado del

ser o la existencia de los seres humanos de una manera diferente a la tradición positivista. Por lo que es importante considerar que el tema en estudio no se podía abordar con otro método que no fuera este; porque se busca entender e interpretar sobre las vivencias y experiencias de cinco sujetos significantes, lo que permitió conocer, a través, de sus palabras como perciben el cuidado humano en su formación académica.

El escenario es el lugar donde se desarrollan los hechos o fenómeno de estudio y el cual permite obtener información de los sujetos de estudio, proporcionada por ellos mismos, en este caso en particular sobre el significado del cuidado humano y su importancia en los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos". En cuanto a los participantes en el estudio se consideran como informantes dos profesores del área de enfermería, licenciados en Enfermería, con cinco o más años de experiencia docente y que se encuentren ejerciendo su profesión y tres estudiantes, que se encuentren estudiando los últimos tres años de la carrera de enfermería.

A los informantes les asigné nombres ficticios para conservar la confidencialidad de la información. Estos informantes cuentan con edades comprendidas entre 21 y 41 años, a los que se les colocará como seudónimo: conocimiento, coraje, esperanza, humildad y sinceridad, cuyos nombres representan unos de los componentes del cuidado humano. Para la recopilación de la información referiré la entrevista semiestructurada y la observación, por cumplir con los requisitos del método seleccionado en mi estudio.

La validez es considerada como la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla ayuda a superar la subjetividad y da a los investigadores rigor y seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. Por otra parte, la fiabilidad de acuerdo a Taylor y Bodgan (2004, 12), en la investigación cualitativa tiene que ver con el acercamiento existente entre la investigación y la realidad. Partiendo de esta idea se presentan las siguientes técnicas, consideradas para el análisis de la información obtenida y para llevar un orden coherente y

sistemático me apoye en algunas consideraciones propuestas por Leal (2012, 54), de allí tome algunos elementos para la categorización, estructuración y triangulación. Al respecto, la triangulación: "consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos". (Leal 2012, 56), utilizando para este estudio la triangulación de fuentes.

Inicialmente realicé la Categorización, para lo cual se realizó la trascripción de las entrevistas, se organizaron en un cuadro indicando las categorías procedentes del texto de la misma; esto posibilitó resumir la información con la que se cuenta y precisar los aspectos fundamentales a estudiar, luego se realizaron las estructuras particulares y generales que se desprenden de los nexos entre las categorías establecidas, se emplearan diagramas que clarifiquen estas relaciones y se tendrá así un panorama más claro sobre cómo se maneja la información relacionada con el significado del cuidado humano para los estudiantes de enfermería de la UNERG.

Presentación de los Resultados

Durante este proceso investigativo y desde el paradigma postpositivista, con un abordaje fenomenológico, enfoque cualitativo y método fenomenológico-Hermenéutico, se presenta a continuación, los cuadros correspondientes a los filtros de categorización (Cuadro 1), Saturación de las Categorías (Cuadro 6), la estructura general (Gráfico 6) y finalmente la triangulación (Cuadro 7).

Filtros de Categorización

Fecha: 09/11/2022 Lugar: Biblioteca del Ambulatorio Urbano Tipo II La Morera Hora: 9:00 am

Cuadro 1: Entrevista 1, Informante: Esperanza.

Texto de la Entrevista	Categorías	Hermeneusis de la Investigadora
Investigadora (I): Buenos Días Esperanza, hoy vamos a comenzar la entrevista que yo te había mencionado **Esperanza (E):** Ok profe, está bien, si recuerdo, no se preocupe. **I:** Vamos a comenzar con la primera interrogante ¿Qué significa para ti el cuidado Humano? **E:** Bueno para mí el significado del cuidado humano es el cuidado físico, que se le brinda a cualquier ser humano y va más allá, orientado al cuidado integral, es decir es el cuidado interno, psicológico, apoyo mentalmente, apoyo al paciente, no es solamente brindarle una atención directa de enfermera con la aplicación	Cuidado Integral Apoyo al paciente	Como representante de la enfermería puedo referir que: Cuidar es básico para toda práctica de atención sanitaria y lo considero central en la experiencia humana, para la curación y para sanar, por lo que coincido con la respuesta que da la informante de considerar el cuidado humano como integral y de apoyo al paciente

Fuente: Bolívar (2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Cuadro 2: Saturación de las Categorías

Informantes	Categorías Iniciales	Categorías Intermedias	Categorías Finales o Emergentes
Esperanza	❖ Cuidado Integral ❖ Asistencia a la persona ❖ Cuidar al ser humano ❖ Vocación de servicio ❖ Sensibilidad humana	Atender a alguien que necesita ayuda	Asistencia de apoyo integral con vocación y sensibilidad humana
Humildad Sinceridad	❖ Responsabilidad en el cuidado ❖ Calidad de la Enseñanza teórica y práctica ❖ Pasión por la profesión ❖ Conocimiento de lo que se hace ❖ Valores Humanos	Conocimientos teóricos y prácticos	Impartiendo conocimientos teóricos sobre el deber ser a través de ejemplos desarrollados en la práctica
Conocimiento	❖ Etica, valores y principios ❖ Primeros pasos ❖ Enseñanza al estudiante ❖ Conocimientos previos ❖ Amplia experiencia	Modelo de enseñanza	Enseñando los primeros pasos para la formación del enfermero con experiencias y conocimientos
Coraje	❖ Esencia de enfermería ❖ Resguardo de la salud física y mental ❖ Cuidado esencial y primordial ❖ Vocación a la profesión ❖ El deber ser	Atención de calidad	Resguardo de la salud física y mental como elemento esencial de atención a la persona sana y enferma

Fuente: Bolívar (2022)

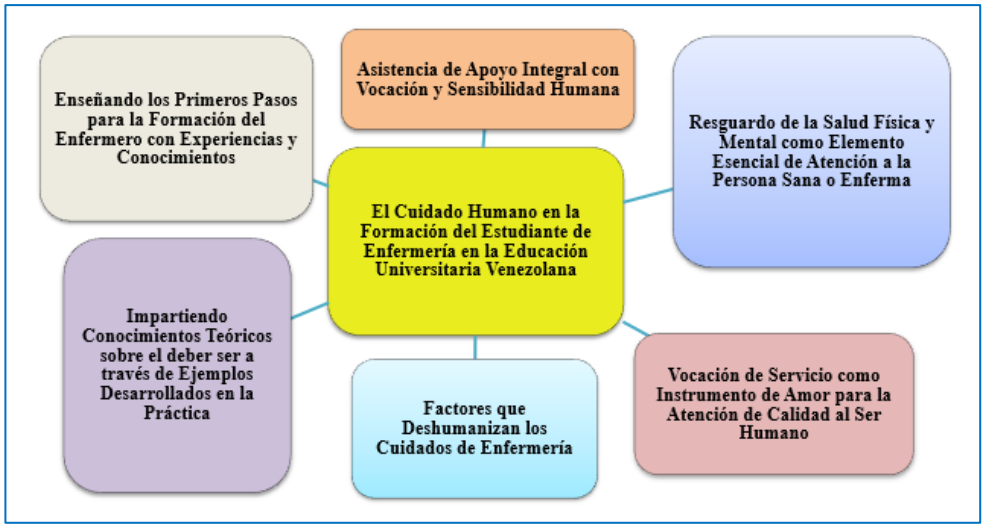


Gráfico 1: Estructura General Informantes: Esperanza, Humildad, Sinceridad, Conocimiento y Coraje. **Fuente:** Bolívar (2022)

Cuadro 3: Triangulación de las Categorías Emergentes

Categoría	Informantes	Autor	Posición de la Investigadora
Asistencia de Apoyo Integral con Vocación y Sensibilidad Humana	**Esperanza:** Cuidado Integral. Apoyo al paciente, **Humildad:** Asistencia a la persona sana o enferma, asistencia de cuidado al ser humano **Sinceridad:** Cuidar al ser humano, entenderlo, amor por lo que se hace. **Conocimiento:** Vocación de servicio, las bases para ser un buen profesional **Coraje:** Ejemplo de vida, Vocación comprobada.	Watson (citado por Acosta, 2003, p.49), considera que: enfermería manejando acertadamente sus elementos esenciales, seres humanos, persona humana, medio ambiente, salud y enfermería, planificará, organizará, dirigirá y controlará el abordaje al cuidado humano que debe otorgar; su preocupación fundamental es la interacción de las personas humanas, con el medio ambiente interno/externo, para el intercambio de energía entre su familia, comunidad y sociedad, generándose patrones de comportamiento cuyo objetivo es conservar el equilibrio para constituir el bienestar que son los elementos de salud, en las determinaciones y decisiones a tomar en relación al cuidado.	El Cuidado humano es la acción de cuidar, preservar, guardar, conservar, asistir, brindar asistencia El cuidado implica ayudarse a uno mismo o a otro ser vivo, tratar de incrementar su bienestar y evitar que sufra algún perjuicio. Para enfermería tiene un significado mucho más amplio y se refiere básicamente al aspecto humano, por lo que el cuidado es ayudar al otro con vocación y sensibilidad humana a crecer y a realizarse como persona.

Fuente: Bolivar (2022)

Discusión de los Hallazgos

La discusión se presenta a partir de la triangulación de la información, donde se confirma la coherencia del significado que le otorgan los estudiantes y docentes al cuidado humano, destacando el impacto de la formación en valores humanos y éticos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de enfermería en la institución universitaria, confirmando la gran influencia de la docencia impregnada de principios éticos y morales.

De acuerdo a esta perspectiva en el proceso de estructuración elaborada, emergieron seis (6) categorías finales que menciono a continuación y las que fueron el sustento de un nuevo conocimiento generado. Las cuales son: 1) Asistencia de Apoyo Integral con Vocación y Sensibilidad Humana, 2) Resguardo de la Salud Física y Mental como Elemento esencial de Atención a la Persona Sana o Enferma, 3) Vocación de Servicio como Instrumento de Amor para la Atención de Calidad al Ser Humano, 4) Factores que Deshumanizan los Cuidados de Enfermería, 5) Impartiendo Conocimientos Teóricos sobre el Deber Ser, a través, de Ejemplos Desarrollados en la Práctica y 6) Enseñando los Primeros Pasos para la Formación del Enfermero con Experiencias y Conocimiento.

Los resultados muestran la evidente similitud con la teoría del cuidado humano de (Watson, 1989) quien destaca “el equilibrio que debe existir entre todos los elementos que considera el profesional de enfermería, como lo son la persona, el ambiente, la salud y enfermería”, que constituyen los metaparadigmas, en beneficio al individuo, familia y comunidad, de tal manera que en la categoría: asistencia de apoyo integral con vocación y sensibilidad humana, aparte de brindar una atención integral considerando todos los elementos previamente mencionados por Watson, los informantes refieren que es ir más allá de una simple interacción y equilibrio es darle prioridad al aspecto sensible y espiritual del ser humano.

En este mismo orden de ideas, el estudio realizado por (Méndez., 2025) se alinea con los hallazgos encontrados en este estudio en la categoría resguardo de la salud física y mental como elemento esencial de atención a la persona sana o

enferma y con la categoría vocación de servicio como instrumento de amor para la atención de calidad al ser humano, porque esta autora destaca en sus conclusiones que el cuidado humanizado desarrollado por el personal de enfermería, propicia la calidad de atención y la satisfacción de mejores resultados en el área clínica.

Por otra parte, en las categorías impartiendo conocimientos teóricos sobre el deber ser, a través, de ejemplos desarrollados en la práctica y enseñando los primeros pasos para la formación del enfermero con experiencias y conocimiento, se pudo evidenciar la interesante coincidencia en los resultados de la investigación realizada por (Bravo, 2023) en su constructo cosmodimensional de la educación ética en el cuidado humano, donde señala la vinculación de dos (2) ejes articuladores como son los valores humanistas del enfermero y la formación docente, destacando la gran importancia de impartir conocimientos considerando los valores humanos, éticos y morales en la labor educativa.

En cuanto a las limitaciones encontradas en el estudio, aunque presenta alta credibilidad, es importante reconocer ciertas limitantes en cuanto a la validez y la solidez de los hallazgos, ya que a nivel muestral y geográfico, el estudio se circunscribió en una muestra pequeña, intencional de cinco (5) sujetos informantes, tres (3) estudiantes y dos (2) docentes de la Universidad Rómulo Gallegos, requisito cualitativo que garantiza la profundidad del estudio pero que restringe la transferibilidad de los resultados, ni permite la posibilidad de generalizaciones en otros contextos.

Sería interesante desarrollar investigaciones futuras centradas en el análisis crítico del discurso, de solo la perspectiva de los estudiantes o de solo la voz de los docentes que determinen narrativas que justifiquen la importancia del cuidado humano, en la formación del estudiante de enfermería en las instituciones universitarias, en todos los ámbitos geográficos.

Conclusiones

Estas seis (6) categorías que emergieron en esta investigación, hacen resaltar la coherencia del significado del cuidado humano, lo importante de los valores y la

vocación de servicio, pero que además existen, de acuerdo a la información proporcionada por los informantes factores que deshumanizan el cuidado de enfermería, tanto internos (conducta, comportamiento) como externos (económicos, sociales, culturales); que no es solamente un título o una remuneración, que es fundamental el amor, la pasión por ayudar al prójimo, el respeto y sensibilidad humana al tratar a otras personas, es imprescindible la formación académica, con un buen desempeño docente, como un ejemplo a seguir, que moldee al estudiante hacia un perfil optimo, pero igual es fundamental el interés y cariño a la profesión.

Por consiguiente, al comprender la información suministrada por los informantes en esta investigación, se logró interpretar que el cuidado humano es la asistencia de apoyo integral que se realiza con vocación y sensibilidad humana, lo que permite el resguardo de la salud física y mental como elemento esencial de atención tanto a la persona sana como enferma, de lo cual es importante la vocación de servicio como un instrumento de amor para la atención de calidad al ser humano y que existen factores que deshumanizan los cuidados de enfermería, pero que es fundamental el ir impartiendo conocimientos teóricos sobre el deber ser a través de ejemplos desarrollados en la práctica y enseñando los primeros pasos para la formación del enfermero con experiencias y conocimientos, para que el cuidado humano sea de calidad en las instituciones dispensadoras de salud.

Reflexionando se puede inferir, que si se ha elegido una carrera netamente humanitaria, como lo es la enfermería, nuestras acciones deberían estar encaminadas hacia la sensibilidad humana, cariño, afecto, comprensión, respeto y amor al usuario o al paciente que se encuentra hospitalizado, por eso sería importante recomendar y así lo refirieron los informantes, que el que elige estudiar esta carrera, debería estar consciente de su elección y lo importante de su vocación y la pasión y el amor a esta profesión, que cuando los bachilleres ingresen a estudiar enfermería puedan realizar una prueba psicológica o una evaluación que permita valorar si realmente ese bachiller puede o no cursar en los

estudios de enfermería y además desarrollar futuras investigaciones que profundicen los factores deshumanizantes del cuidado humano.

Referencias Bibliográficas

Acosta, Isidra. 2003. *El Significado de Cuidar su Vida que tiene el Profesor Universitario Jubilado en el Contexto del Cuidado Humano*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Venezuela. Disponible en la Biblioteca Central.

Arias, Fidias. 2006. *El Proyecto de Investigación*. (5ª. ed.). Caracas: Editorial Episteme, C.

Bravo, Yices. 2023. "Entramado Teórico Complejo dela Ética del Cuidado Humano en la Formación del Profesional de Enfermería dela Universidad Rómulo Gallegos." Tesis Doctoral, (1,15)

Colliere, Marie 1993. *Promover la Vida*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Fernández, Esteban. 2005. *Competencias clínicas en Enfermería: modelos de aprendizaje y de gestión de la práctica*. Educare 21, 21.

Heidegger, Martín. 2007. *Ser y Tiempo.* Traducción de Riveros. Santiago.

Investigación. Venezuela, 2 da. Edición.

Leal, Jesús. 2012. *La Autonomía del Sujeto Investigador. La Metodología de*

Marriner, Ann. 1994. *Modelos y Teorías en Enfermería* (3ª Ed.). Barcelona España: HARCOURT/BRACE

Méndez, Josefina. 2025. *Beneficios, desafíos y estrategias en la implementación del cuidado humanizado de enfermería en hospitalización*. Revisión Narrativa. Enfermería: Cuidados Humanizados. Perú.

Sorrentino, Sergio. 1994. *Enfermería Práctica* (3ª Ed.). España: Mosby/Doyma Libros.

Taylor, Steve. and. Bodgan, Robert. 2004. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Watson, Jean. 1989. *Perspectivas de Enfermería en el Cuidado Humano.* Conferencia en el Medical Center de Colorado. U.S.A.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES
RÓMULO GALLEGOS
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES (CEIACERG)
REVISTA CIENTIFICA EDUCIACIÓN.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Desarrollo Humano Integral en la Docencia Universitaria: Un Enfoque hacia la Neuroeducación en la Formación de Profesionales de Enfermería

Autora: MSc. Carmen Gavidia
Universidad Nacional Experimental Politécnica
de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA-Venezuela).
Correo Electrónico: teresamaria2550@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5377-2204

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático**: Desarrollo Humano Integral.
Como citar este artículo: Carmen Gavidia "Desarrollo Humano Integral en la Docencia Universitaria: Un Enfoque hacia la Neuroeducación en la Formación de Profesionales de Enfermería" (2026), (1,16)

RESUMEN

El propósito general de esta investigación fue analizar el desarrollo humano integral en la docencia universitaria: un enfoque hacia la neuroeducación en la formación de profesionales de enfermería de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA). Este estudio buscó develar las percepciones y experiencias de los docentes en torno a estas temáticas, así como identificar los elementos ontológicos, gnoseológicos, axiológicos y epistemológicos que sustentaron la práctica pedagógica de los docentes universitarios. Las teorías que sustentaron este estudio incluyeron la neurociencia aplicada a la educación, desde el enfoque de autores como David Bueno, Francisco Mora, y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Metodológicamente, el fundamento epistemológico fue un Paradigma Postpositivista, con un enfoque cualitativo, con respecto a los informantes, se seleccionaron 03 docentes de la UNEFA, a las mismas se les adjudicaron los siguientes seudónimos: Neurona, Sinapsis y Memoria. Para la recolección de información, se emplearon las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación. Para la Interpretación de la información se usó la Categorización, la Estructuración y la Triangulación. Los hallazgos obtenidos invitaron a la reflexión sobre la misión de la educación en la formación de ciudadanos críticos y responsables. Se concluyó, que la neuroeducación y la metacognición son herramientas relevantes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Enfermería en la UNEFA. A pesar de los desafíos y la resistencia al cambio, la disposición de algunos docentes para experimentar con nuevas estrategias fue prometedora.

Descriptores. Desarrollo Humano Integral. Docencia Universitaria. Neuroeducación. Formación Profesional.

Reseña Biográfica: Profesor a Medio tiempo en la Universidad Experimental politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana 2007 hasta la actualidad. Magister en educación Superior: Caribbean Internacional University 29/de junio 2012**.** Licenciada en Enfermería en la Universidad de Carabobo, 10 de diciembre 1998.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Integral Human Development in University Teaching: an Approach Towards Neuroeducation in the Training of Nursing Professionals

Master Carmen Gavidia
National Experimental Polytechnic University of the National Armed Forces (UNEFA-Venezuela).
Email: teresamaria2550@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0004-5377-2204

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis**: Integral Human Development.
How to cite this article: Carmen Gavidia "Integral Human Development in University Teaching: An Approach to Neuroeducation in the Training of Nursing Professionals" (2026), (1,15)

ABSTRACT

The general purpose of this research was to analyze integral human development in university teaching: an approach to neuroeducation in the training of nursing professionals at the National Experimental Polytechnic University of the Bolivarian Armed Forces (UNEFA). This study sought to uncover teachers' perceptions and experiences regarding these topics, as well as to identify the ontological, gnoseological, axiological, and epistemological elements that underpinned the pedagogical practice of university professors. The theories that informed this study included neuroscience applied to education, from the perspective of authors such as David Bueno and Francisco Mora, and Ausubel's theory of meaningful learning. Methodologically, the epistemological foundation was a post-positivist paradigm, with a qualitative approach. Regarding the informants, three teachers from UNEFA were selected and given the following pseudonyms: Neuron, Synapse, and Memory. Data were collected using in-depth interviews and observation techniques. Categorization, structuring, and triangulation were used to interpret the information. The findings invited reflection on the mission of education in the formation of critical and responsible citizens. It was concluded that neuroeducation and metacognition are relevant tools for improving the learning of nursing students at UNEFA. Despite the challenges and resistance to change, the willingness of some faculty members to experiment with new strategies was promising.

Descriptors: Integral Human Development. University Teaching. Neuroeducation. Vocational Training.

Biographical Note: Part-time Professor at the Experimental Polytechnic University of the Bolivarian National Armed Forces from 2007 to the present. Master's degree in Higher Education: Caribbean International University, June 29, 2012. Bachelor's degree in Nursing from the University of Carabobo, December 10, 1998.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Los acelerados y complejos cambios sociales contemporáneos demandan una transformación profunda en los sistemas educativos. Esta realidad impone al docente universitario la imperiosa tarea de innovar y generar conocimiento pertinente para el desarrollo ciudadano. Para ello, "es indispensable que el profesorado adquiera criterios estratégicos y habilidades autorregulativas que le permitan planificar y evaluar sus procesos cognitivos y los de sus estudiantes" (Monereo, Castelló, et al., 1999, 14). En este contexto, la investigación educativa se renueva para acoger paradigmas del siglo XXI, siendo la neuroeducación un enfoque crucial. Esta disciplina, "al integrar el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral, la atención y la influencia del entorno" (Betegón, 2022, 31), ofrece herramientas inéditas para abordar las barreras psicológicas y ambientales del aprendizaje, logrando un equilibrio funcional entre emoción y cognición.

Contextualización y Descripción de la Realidad

Entre 1910 y 1930, los psicólogos de la Gestalt comenzaron a explorar el aprendizaje humano desde otra perspectiva, enfocándose en la percepción y desarrollando el enfoque cognitivo. Este modelo enfatiza que el aprendizaje es un proceso activo que ocurre en las mentes de los individuos, modificando la concepción tradicional del aprendizaje como un proceso pasivo y externo. En este sentido, los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información que se procesa y organiza en el sistema de memoria, no de elementos externos como el docente o los objetivos fijados.

La diferencia del enfoque cognitivo con respecto al conductista radica en que el primero considera el aprendizaje como un proceso activo, donde el alumno construye y modifica sus estructuras mentales en función de las experiencias previas y del conocimiento adquirido. En este marco, el aprendiz es visto como un agente activo que codifica la información y la almacena para su posterior recuperación.

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El docente universitario, bajo un enfoque cognitivo, requiere de una sólida formación teórica y práctica, que le permita entender la realidad educativa en su totalidad, donde interactúan todos los actores involucrados en el aprendizaje. En el contexto de la educación en Enfermería, es fundamental que los docentes utilicen estrategias específicas que les permitan no solo impartir conocimiento teórico-práctico, sino también contribuir al desarrollo de competencias necesarias en el ámbito laboral, garantizando la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos en salud pública.

La interacción con los estudiantes de Enfermería no solo se centra en su formación técnica, sino también en el desarrollo integral de su personalidad, lo cual incluye aspectos intelectuales, éticos y de servicio a la comunidad. El docente debe trabajar para fomentar un aprendizaje significativo, siendo un modelo y guía en el proceso educativo. Sin embargo, la realidad educativa presenta desafíos, como la situación de aquellos estudiantes que no logran consolidar sus objetivos de aprendizaje, lo que requiere del docente la habilidad para integrar estrategias neuroeducativas que promuevan un aprendizaje efectivo.

Es esencial considerar, que el docente actúa como un catalizador en el proceso formativo de sus estudiantes, creando un ambiente propicio que no solo contemple los contenidos curriculares, sino que también atienda la forma en que estos son impartidos. Cuando el docente posee la vocación y los valores que lo motivan, puede fomentar un sentido profundo de pertenencia a su profesión, lo que beneficia la calidad de la enseñanza y la construcción de un clima organizacional óptimo. Elementos como la comunicación efectiva, la motivación y el liderazgo docente son cruciales para lograr este objetivo.

Desde esta perspectiva holística de la docencia universitaria, surge la necesidad de investigar el desarrollo humano de los actores involucrados en la educación, examinando dimensiones filosóficas, psicológicas y pedagógicas. En este contexto, se estudió la realidad de la docencia universitaria en la Universidad Politécnica de la

Fuerza Armada (UNEFA), donde se ha identificado una reducción del rendimiento académico en la carrera de TSU en Enfermería. Este fenómeno ha sido atribuido a factores como la rigidez de los diseños curriculares y la falta de estrategias didácticas motivadoras.

La autora, con su experiencia como docente de enfermería, ha observado que los programas educativos a menudo se desconectan de la realidad cotidiana de los estudiantes. Esta falta de atención a la singularidad de cada estudiante se debe, en parte, a vacíos en la formación docente sobre teorías del desarrollo evolutivo y estrategias pedagógicas necesarias para atender las necesidades del aprendizaje en un marco de diversidad.

Así, es fundamental que los docentes adopten un enfoque que contemple la interacción constructiva, promoviendo un currículo abierto y flexible que se ajuste a las necesidades del alumnado y de la comunidad. A partir de esta base, surgen interrogantes críticas para la investigación: ¿Cuáles son las verbalizaciones de los docentes sobre las experiencias educativas en relación a la neuroeducación en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA)? ¿Cuál es la interpretación de la realidad de los docentes involucrados en relación a la neuroeducación y el aprendizaje significativo? y ¿Cuáles son los elementos ontofilosóficos, gnoseológicos, axiológicos, teleológicos, epistemológicos de la teorización sobre la neuroeducación dirigida a Docentes Universitarios?

Propósito General

Analizar el desarrollo humano integral en la docencia universitaria: un enfoque hacia la neuroeducación en la formación de profesionales de enfermería de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Propósitos Específicos

– Expresar las verbalizaciones de los docentes sobre las experiencias educativas en relación a la neuroeducación la universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA).

– Interpretar la realidad de los docentes involucrados en relación a la neuroeducación y el aprendizaje significativo, configurar elementos ontológicos, gnoseológicos, axiológicos, teleológicos y epistemológicos sobre la neuroeducación y metacognición dirigida a Docentes Universitarios como enfoque integrador en el Aprendizaje Significativo en estudiantes de enfermería de enfermería.

– Generar una aproximación teórica sobre la neuroeducación y metacognición en Docentes Universitarios: un enfoque integrador en el Aprendizaje Significativo en estudiantes de Enfermería, en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA).

Relevancia y Aplicabilidad de la Investigación

La investigación es altamente relevante porque la Neuroeducación y la Metacognición potencian la autorregulación y el aprendizaje consciente y efectivo tanto en educadores como en estudiantes, al mejorar procesos cognitivos como la percepción, atención y memoria. El estudio destaca el rol activo del docente en la transformación del aprendizaje significativo, con el objetivo de formar profesionales de enfermería proactivos, adaptables y conscientes de su contexto.

A nivel institucional (UNEFA), el estudio es valioso porque analiza los principios teóricos y filosóficos para integrar la neuroeducación, sentando las bases para futuras investigaciones y ofreciendo nuevas visiones para la educación universitaria. Epistémicamente, estos enfoques son cruciales para que el estudiante planifique, supervise y adapte sus metodologías, guiando su propio aprendizaje de manera efectiva.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Contexto Teórico Referencial de la Investigación

La UNEFA en el área de Enfermería enfrenta una necesidad urgente de reforma educativa debido a los cambios sociales. Los docentes deben innovar, adaptarse y desarrollar habilidades autoregulativas para satisfacer las demandas actuales. El enfoque tradicional asociacionista (Thorndike y Skinner) se considera obsoleto frente a la necesidad de un aprendizaje activo y significativo. La evolución hacia el enfoque cognitivo subraya que el aprendizaje es una construcción activa donde la efectividad depende de cómo el alumno procesa y organiza la información, y no solo de factores externos.

En este contexto, la Neuroeducación se vuelve esencial en la formación de Enfermería, ya que combina neurociencia y pedagogía. Esta disciplina permite a los docentes aplicar estrategias basadas en el funcionamiento cognitivo y emocional del cerebro, mejorando el rendimiento académico, la comprensión y el desarrollo integral del estudiante. Para ello, es crucial que los docentes adopten enfoques interactivos y reflexivos que promuevan la motivación y el aprendizaje significativo, trascendiendo la mera transmisión de contenidos.

Piso Filosófico de la Investigación

Las teorías que sustentan este estudio incluyen la neurociencia aplicada a la educación, que enfatiza la necesidad de que el alumno comprenda el sentido del aprendizaje y cómo las emociones y la razón interactúan en el proceso educativo. A partir de los estudios de autores como David Bueno (2018, 21) y Francisco Mora (2021, 76), se subraya que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino que está intrínsecamente vinculado a las emociones, y que la enseñanza debe ser un proceso adaptativo a las necesidades individuales de los estudiantes.

Finalmente, se revisa la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, de acuerdo con Rodríguez (2011, 36), "destaca la importancia de relacionar nuevos conocimientos con los que el alumno ya posee". Esto significa que el aprendizaje no

debe ser un simple proceso de memorización, sino un proceso activo de construcción de conocimiento donde el estudiante, guiado por el docente, puede conectar nueva información con su contexto personal y social. Con todas estas consideraciones, se espera que esta investigación no solo contribuya a la mejora de la práctica docente y el rendimiento académico.

Horizonte Metodológico

El fundamento metodológico de esta investigación es el Paradigma Interpretativo, "buscando la comprensión e interpretación subjetiva de las experiencias y creencias de los informantes" (Corona, 2018, 52). El estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA). Los informantes clave fueron tres docentes de Enfermería de la sede Isabelica, identificadas con los seudónimos Neurona, Sinapsis y Memoria.

Para la recolección de datos, se utilizaron la Entrevista en Profundidad (conversación de tópicos libres grabada) y la Observación (para complementar y validar la información, según Medina et al., 2023). Las técnicas de interpretación y análisis fueron: 1) Categorización: Sustraer ideas y palabras clave con significado especial de la información de los informantes (Medina et al., 2023ª, 18). 2) Estructuración: Integrar categorías menores en categorías más generales para descubrir la "categoría central" y aumentar la comprensión del fenómeno (Martínez, 2006, 28). 3) Triangulación: Uso de múltiples fuentes (Entrevista, Observación y conceptualización teórica) para contrastar las apreciaciones y validar el estudio del fenómeno (Leal, 2012, 74).

Resultados

En la investigación, los datos cualitativos fueron entendidos como las interacciones y fenómenos de la realidad estudiada. El investigador construyó y elaboró estos datos al registrar la información (notas de campo, grabaciones) para asegurar su conservación y comunicación. El proceso de análisis completo fue

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

esencialmente un ejercicio de interpretación y teorización que requirió la capacidad humana de relacionar la información. Este proceso se concretó mediante la aplicación de la categorización, la estructuración y la triangulación de la información.

En la experiencia vivida por los informantes, el desarrollo moral de los profesionales de Enfermería se encuentra básicamente en el conocimiento de tipo social con relación a la conjugación praxis-sociedad y que debe ser reforzado constantemente con principios axiológicos y fundamentados en la reflexividad de la acción ante la interacción ambiente, sociedad y praxis. Es decir, que en la Adquisición y permanencia de conocimiento "La primicia es adquirir habilidades y técnicas, conjuntamente con la teoría, para brindar cuidado humano", esto lleva a un ejercicio del cuidado dentro de la excelencia.

En donde la génesis de este cuidado, siempre estará allí, siempre se estará Aprendiendo a cuidar al otro**,** jamás se acabará el proceso del aprendizaje, día a día se está aprendiendo, se están obteniendo nuevas informaciones, incluso nuevos enfoques, ya que el aprendizaje nos puede llevar a nuevos horizontes del conocimiento, por lo cual percepción que se tiene de un tema puede confirmarse o puede variar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

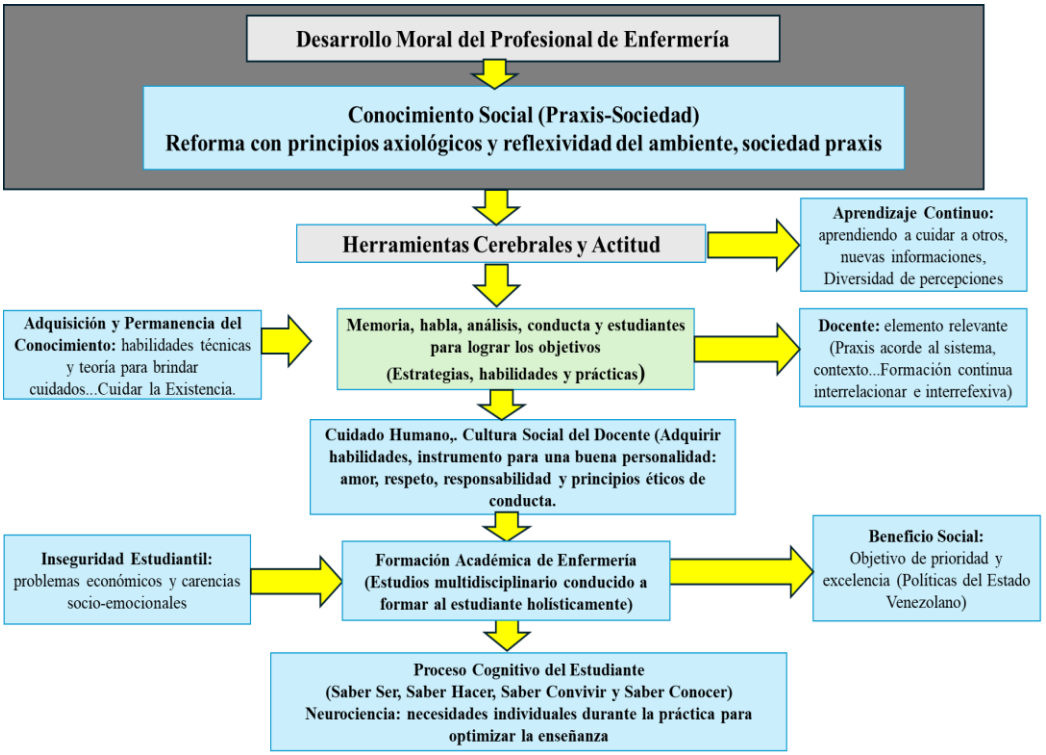


Figura 1: Desarrollo humano integral en la docencia universitaria: un enfoque hacia la neuroeducación en la formación de profesionales de enfermería.
Fuente: Gavidia (2025)

Los informantes destacan que, para el aprendizaje, es crucial utilizar las herramientas cerebrales (memoria, análisis) junto con la conducta y la actitud, asegurando un proceso cognitivo que genere sapiencia, habilidades y estrategias sólidas. La Formación Académica de Enfermería debe integrar la neurociencia (estudio multidisciplinario del cerebro y la conducta) como instrumento para la buena preparación y el Cuidado Humano, el cual exige desarrollar destrezas, asertividad y valores éticos (amor, empatía, no maleficencia).

A pesar de la necesidad de que el profesional adquiera conocimiento, el estudio señala la inseguridad del estudiante como un problema. Por ello, el Docente es un elemento clave que debe asumir una praxis actualizada, con formación continua y reflexividad, para guiar al estudiante en un entorno cambiante. Finalmente, se

enfatiza que la aplicación de la neurociencia y la neuroeducación es vital para comprender cómo aprende el cerebro y optimizar las estrategias de enseñanza. El óptimo desempeño de Enfermería, basado en estos cuidados humanos, competencias y valores, beneficia directamente a la sociedad venezolana con una atención de calidad y excelencia.

Discusión

Los hallazgos muestran una comprensión variada de la neuroeducación entre los docentes; mientras que existe interés, la resistencia al cambio y la falta de formación continua impiden su adopción plena. La investigación confirmó el impacto positivo de las estrategias metacognitivas al ayudar a los estudiantes a reflexionar y autoevaluar su aprendizaje, subrayando la necesidad de incorporarlas explícitamente en la capacitación docente. La implementación de la neuroeducación enfrenta desafíos reales por la falta de recursos y apoyo institucional, lo que demanda un cambio estructural en las universidades para fomentar la inversión y la formación continua del profesorado.

A nivel filosófico, la neuroeducación exige un cambio de paradigma y la adopción de una visión holística que integre los elementos ontológicos (el ser docente), epistemológicos, axiológicos y teleológicos. Es crucial que los docentes asuman estos principios, lo que también implica revisar los planes de estudio. Finalmente, el estudio propone una aproximación teórica que vincula la neuroeducación y la metacognición para replantear las metodologías de enseñanza superior, enfatizando la necesidad de acompañar la formación teórica con la práctica reflexiva y el análisis crítico.

Conclusiones

Una vez procesada la información, se procedió a realizar la Triangulación de información, la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014, 457) “consiste en

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

el uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de los datos" (la meta no es corroborar los resultados contra estudios previos, sino analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio). Por su parte, Leal (2012, 64) menciona que "consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno". Igualmente acota es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.

Lo que se pude concluir, que, de los hallazgos en la investigación, se destacaron la relevancia de la neuroeducación y la metacognición como herramientas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Enfermería en la UNEFA. A pesar de los desafíos y la resistencia al cambio, la disposición de algunos docentes para experimentar con nuevas estrategias fue prometedora. Es urgente que se implementen programas sistemáticos de formación que integren estos enfoques en la práctica pedagógica, permitiendo que todos los docentes se capaciten adecuadamente para enfrentar los retos educativos actuales. La consolidación de un marco teórico y práctico que integre la neuroeducación y la metacognición no solo enriquecerá la formación docente, sino que también transformará la experiencia educativa de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral como futuros profesionales competentes y conscientes de su entorno social.

En este sentido, es crucial que las instituciones educativas fomenten un ambiente de innovación y colaboración, en el que la investigación educativa y la práctica docente se retroalimenten continuamente. Al crear redes de apoyo entre docentes, se facilitará el intercambio de experiencias y la implementación de estrategias efectivas que respondan a las necesidades del estudiantado. De este modo, se podrá avanzar hacia una educación universitaria más dinámica, inclusiva y pertinente, alineada con los desafíos del siglo XXI.

Finalmente, la investigación no solo aportó al ámbito académico, sino que también invitó a la reflexión sobre la misión de la educación en la formación de

ciudadanos críticos y responsables. Al integrarse la neuroeducación y la metacognición en la enseñanza, se promueve una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos, enfocándose en la formación de seres humanos íntegros, capaces de contribuir positivamente a la sociedad. Esto es especialmente relevante en la formación de profesionales de la salud, donde la empatía, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas son fundamentales para el ejercicio profesional en contextos complejos y cambiantes.

Referencias Bibliográficas

Betegón Blanco, Esther. 2022. *Neuroeducación y funciones ejecutivas. evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula*. Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad de Valladolid. España.

Corona, José Alberto. 2018. *Investigación Cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos y Metodológicos.* Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela. Vivat Academia, número 144, pp. 69-76, 2018. Forum XXI.

Bueno Torrens, David. 2018. *Educación 3.0 El cerebro recuerda lo que le ha emocionado.* Documento en línea disponible en https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/david-bueno-cerebro/

Garces Ramírez, Marc. 2019. *Teoría emocional de la racionalidad*. Front. Integr. Neurosci., 04 de abril de 2019. Volumen 13 - 2019. https://doi.org/10.3389/fnint.2019.00011.

Guerrero, Luz María. 2013. *El ser humano, un signo en crecimiento Semiótica de la subjetividad y moldeamiento de la conducta humana*. Tesis que presenta para optar el grado de Doctora en Filosofía. México: Universidad Panamericana. http://biblio.upmx.mx/tesis/141000.pdf

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos. y Baptista María. 2014. *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2010. *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón-Sypal.

Martínez, Miguel. 2006. *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Cuarta re impresión. Editorial Trillas. México.

Maturana, Humberto. 1996. *El sentido de lo humano*. Ediciones DOLMEN. Octava Edición. Santiago de Chile.

Medina, Max; Rojas, Lidia; Bustamante Walter; Loaiza, Ronal; Martel, Cerapio; Castillo Ruperto. 2023. *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Perú: Editores: Wilson Sucari / Patty Aza /Antonio Flores. https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1#:~:text=La%20t%C3%A9cnica%20de%20observaci%C3%B3n%20es,un%20entorno%20natural%20o%20controlado.

Monereo, Carles; Castelló, Montserrat; Montserrat, Mercè y Pérez, María. 1999. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Mora Teruel, Francisco. 2021. *Neuroeducación*. Solo se puede aprender aquello que se ama (3ª ed.). Alianza Editorial.

Leal, Jesús. 2012. *La Autonomía del sujeto investigador y la Metodología de Investigación*. 3ra Edición.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO, 2015). *Transformar la educación para el futuro*. Documento en línea disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa.

Rodríguez, María Luz. 2011. *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la educación actual*. Revista Electrónica, volumen 3, número 1. Documento en línea disponible en https://www.studocu.com/latam/document/universidad-centro-occidental-lisandro-alvarado/psicologia/la-teoria-del-aprendizaje-significativo-una-revision-aplicable-a-la-escuela-actual/12020317.

Strauss, Anselm Leonard, y Corbin, J. 2016. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia

Strauss, A. y Corbin, Juliet. 2002. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Documento en línea

disponible en https://portal.amelica.org/ameli/journal/309/3091966003/html/index.html]

Van Manen, Max. 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Inteligencia Artificial en la Universidad: Una Exégesis Documental sobre la Metamorfosis del Proceso Formativo

Autora: MSc Katiuzka Carolina Montoya Padilla
L.B Ezequiel Zamora, Venezuela
Correo: Kataleyakata345@Gmail.Com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0006-96130409

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada:** Formación, tecnología e innovación educativa. **Eje Temático:** Inteligencia artificial y educación.
Como citar este artículo: Katiuzka Carolina Montoya Padilla. "La Inteligencia Artificial en la Universidad: Una Exégesis Documental sobre la Metamorfosis del Proceso Formativo (2026), (1,15)

RESUMEN

El presente artículo examina la incidencia de la inteligencia artificial en el ámbito universitario, a partir de una exégesis documental orientada por el paradigma hermenéutico-interpretativo. El propósito del estudio radicó en comprender cómo esta tecnología está reconfigurando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria, identificando tanto las potencialidades pedagógicas como los desafíos epistemológicos y éticos que conlleva su implementación. La metodología adoptada correspondió a una investigación cualitativa de corte documental, fundamentada en el análisis hermenéutico de fuentes académicas producidas entre 2019 y 2025. Los principales resultados evidenciaron que la inteligencia artificial actúa como una profunda transformación en los roles docente y estudiantil, favoreciendo la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la gestión predictiva de trayectorias académicas. No obstante, su integración plantea interrogantes sobre la integridad académica, la privacidad de los datos y la necesidad de una formación docente sistematizada en competencias digitales críticas. Se concluyó que la metamorfosis del proceso formativo universitario demanda una gobernanza algorítmica fundamentada en principios éticos, así como una reconceptualización del acto pedagógico que preserve la dimensión humana de la educación.

Palabras clave: Inteligencia artificial, educación universitaria, proceso formativo, paradigma hermenéutico, transformación pedagógica.

Reseña Biográfica: Profesora Especialista Geografía e Historia, MSc Orientación Educativa. Lugar de Trabajo: L.B Ezequiel Zamora. Cumplo Funciones Como Docente

---

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Artificial Intelligence in the University: A Documentary Exegesis on the Metamorphosis of the Educational Process

Author: MSc. Katiuzka Carolina Montoya Padilla
L.B. Ezequiel Zamora, Venezuela
Email: Kataleyakata345@Gmail.Com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0006-96130409

Main Research Area: Technology and Innovation. **Associated Area**: Training, Technology, and Educational Innovation. **Thematic Axis:** Artificial Intelligence and Education.
How to cite this article: Katiuzka Carolina Montoya Padilla. "Artificial Intelligence in the University: A Documentary Exegesis on the Metamorphosis of the Formative Process (2026), (1,15)

ABSTRACT

This article examines the impact of artificial intelligence in the university setting, based on a documentary exegesis guided by the hermeneutic-interpretive paradigm. The purpose of the study was to understand how this technology is reshaping teaching and learning processes in university education, identifying both the pedagogical potential and the epistemological and ethical challenges that its implementation entails. The methodology adopted was a qualitative, documentary-based investigation, grounded in the hermeneutic analysis of academic sources produced between 2019 and 2025. The main results showed that artificial intelligence acts as a profound transformation in the roles of teachers and students, favoring personalized learning, immediate feedback, and predictive management of academic trajectories. However, its integration raises questions about academic integrity, data privacy, and the need for systematic teacher training in critical digital competencies. It was concluded that the metamorphosis of the university educational process demands algorithmic governance based on ethical principles, as well as a reconceptualization of the pedagogical act that preserves the human dimension of education.

Keywords: Artificial intelligence, university education, educational process, hermeneutic paradigm, pedagogical transformation.

Biographical Note: Specialist Professor of Geography and History, MSc in Educational Guidance. Place of Work: L.B. Ezequiel Zamora. I fulfill the duties of a teacher

Introducción

El advenimiento de la inteligencia artificial en los escenarios educativos contemporáneos ha provocado una conmoción que trasciende el mero uso de herramientas tecnológicas. En este orden de ideas, la educación universitaria se encuentra ante una encrucijada histórica, donde la capacidad de procesar grandes volúmenes de información, generar contenidos personalizados y predecir comportamientos estudiantiles redefine los parámetros mismos de la enseñanza universitaria. El contexto actual, marcado por la irrupción de modelos de lenguaje generativos y sistemas de aprendizaje adaptativo, impone una reflexión urgente sobre las formas en que se construye, transmite y evalúa el conocimiento en el nivel superior.

La importancia de este tema radica en que la educación universitaria constituye un pilar fundamental para el desarrollo sociocultural y económico de las naciones. En este sentido, comprender las implicaciones de la inteligencia artificial en el proceso formativo universitario no es una tarea meramente técnica, sino una empresa de carácter epistemológico que involucra repensar el sentido mismo de la formación humana en el siglo XXI. De este modo, Holmes, Bialik y Fadel (2019, 12) sostienen que "la inteligencia artificial tiene el potencial de transformar la educación de maneras fundamentales, al mismo tiempo que plantea cuestiones éticas profundas sobre la equidad, la privacidad y el papel del juicio humano". Esta afirmación invita a considerar que la tecnología no es un instrumento neutral, sino que conlleva valores, presupuestos y visiones del mundo que moldean la práctica educativa.

El análisis hermenéutico de esta realidad permite comprender que la integración de la inteligencia artificial en la universidad no se limita a la adopción de nuevas herramientas, sino que implica una reconstrucción del sentido del acto pedagógico. Desde esta perspectiva, el presente estudio se fundamenta en la necesidad de interpretar críticamente los discursos académicos que abordan esta problemática, buscando desentrañar los sentidos ocultos, las tensiones y las posibilidades que emergen de la convivencia entre lo humano y lo algorítmico en los espacios formativos.

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿cómo está reconfigurando la inteligencia artificial el proceso formativo universitario en el contexto actual? A partir de este

interrogante, el objetivo del presente artículo consiste en analizar, desde una perspectiva hermenéutica, las transformaciones que la inteligencia artificial provoca en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación universitaria, identificando sus potencialidades pedagógicas, sus riesgos éticos y las exigencias que plantea para los actores del hecho educativo.

Desarrollo

El presente estudio articula dos variables fundamentales: la inteligencia artificial aplicada a la educación universitaria, y el proceso formativo universitario. La primera alude al conjunto de tecnologías capaces de simular funciones cognitivas humanas, como el aprendizaje, el razonamiento y la toma de decisiones, implementadas en contextos educativos de nivel superior. La segunda variable remite al conjunto de acciones, interacciones y mediaciones que conforman la experiencia educativa universitaria, incluyendo la planificación curricular, el diseño instruccional, la evaluación del aprendizaje y el acompañamiento estudiantil. La relación entre ambas variables constituye el núcleo problematizador de esta investigación.

La inteligencia artificial ha dejado de ser una promesa futurista para convertirse en una realidad que permea cada vez más los espacios universitarios. En efecto, Sabzalieva y Valentini (2023, 8), en su guía publicada por la UNESCO, señalan que "las herramientas de inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, están cambiando rápidamente el panorama de la educación universitaria, presentando tanto oportunidades para mejorar el aprendizaje como desafíos relacionados con la integridad académica". Esta observación resulta pertinente porque pone de manifiesto la ambivalencia inherente a esta tecnología: su capacidad de potenciar el aprendizaje coexiste con riesgos que demandan una respuesta institucional articulada. En el mismo sentido, resulta evidente que la adopción de estas herramientas no puede dejarse al azar o a la iniciativa individual de docentes y estudiantes.

Por lo que, la interpretación de esta cita revela que la inteligencia artificial generativa introduce una disrupción que trasciende lo tecnológico para adentrarse en lo pedagógico y lo ético. La noción de "cambiar rápidamente el panorama" sugiere una urgencia que las instituciones universitarias no siempre están preparadas para asumir, dado que sus estructuras de gobernanza y sus dispositivos normativos operan con temporalidades más lentas que las de la innovación tecnológica. Asimismo, el binomio oportunidades-desafíos invita a pensar que la inteligencia artificial no es inherentemente benéfica ni perjudicial, sino que sus efectos dependen

de los marcos de uso, las intencionalidades pedagógicas y las condiciones institucionales en que se despliega. Desde esta perspectiva, la universidad debe asumir un rol proactivo en la configuración de escenarios de uso que potencien sus beneficios mientras mitigan sus riesgos.

En esta línea, Chen, Xie y Hwang (2024, 5) argumentan que "la inteligencia artificial permite personalizar el aprendizaje a una escala sin precedentes, adaptando el contenido, el ritmo y las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante". Este planteamiento resalta una de las contribuciones más significativas de la IA a la educación: la superación del modelo tradicional de enseñanza estandarizada, que históricamente ha privilegiado una única forma de abordar el conocimiento, independientemente de las particularidades del estudiantado.

La personalización a la que aluden estos autores implica una inversión en la lógica formativa. Si el modelo tradicional opera bajo una lógica de producción en serie, donde todos los estudiantes reciben el mismo contenido al mismo ritmo, la inteligencia artificial habilita una lógica de customización que reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, trayectorias previas y ritmos cognitivos. No obstante, cabe considerar que esta personalización no es automática ni garantizada; requiere de un diseño intencional, de una infraestructura tecnológica adecuada y, sobre todo, de una formación docente que permita a los profesores comprender y orientar estos procesos adaptativos. De lo contrario, el riesgo de generar nuevas formas de exclusión o de superficialidad formativa es considerable.

Por otro lado, Celik (2023, 4) introduce una perspectiva que complementa el análisis anterior al señalar que "la integración ética de la inteligencia artificial en la educación demanda del docente un nuevo tipo de conocimiento profesional que articule competencias pedagógicas, tecnológicas y éticas de manera integrada". Este autor, desarrollando el marco del Intelligent-TPACK, evidencia que la mera disponibilidad de herramientas no transforma la práctica educativa si no va acompañada de un desarrollo profesional docente que capacite a los profesores para tomar decisiones informadas, críticas y responsables sobre el uso de estas tecnologías.

La propuesta del autor resulta particularmente valiosa porque evita tanto el tecnoptimismo ingenuo como el resistencialismo tecnofóbico. Al centrar la atención en el conocimiento profesional del docente, reconoce que la tecnología es un medio y no un fin, y que su valor educativo se realiza mediante la mediación pedagógica. En este orden de ideas, el Intelligent-TPACK emerge como un marco heurístico que permite comprender la complejidad

de la labor docente en tiempos de inteligencia artificial, donde la decisión sobre cuándo, cómo y para qué usar estas herramientas constituye un acto profesional de alta exigencia ética y pedagógica. Igualmente, esta perspectiva pone en cuestión las formaciones docentes tradicionales, que frecuentemente abordan la tecnología de manera aislada o instrumental, sin problematizar sus implicaciones educativas en profundidad.

El proceso formativo universitario en transformación

El concepto de proceso formativo abarca un conjunto articulado de acciones didácticas, evaluativas y de acompañamiento que configuran la experiencia educativa del estudiantado universitario. Vázquez González (2024, 28) señala que "los procesos de formación universitaria están atravesando una metamorfosis profunda, impulsada por la convergencia entre pedagogía y tecnología, donde la inteligencia artificial se configura como un mediador cada vez más central en las interacciones docente-estudiante". Esta afirmación resulta reveladora porque utiliza la metáfora de la metamorfosis, sugiriendo que el cambio no es superficial ni meramente aditivo, sino estructural y transformador.

De este modo, la idea de metamorfosis permite pensar que el proceso formativo no se modifica por acumulación de herramientas tecnológicas, sino que experimenta una reconfiguración cualitativa de sus componentes esenciales. En este sentido, las interacciones pedagógicas adquieren nuevas formas: el docente deja de ser el único poseedor del saber para convertirse en un facilitador del aprendizaje; el estudiante, a su vez, pasa de receptor pasivo a gestor activo de su propio proceso formativo, asistido por sistemas inteligentes que ofrecen retroalimentación, recursos adaptados y rutas de aprendizaje personalizadas. A su vez, esta transformación exige una reconsideración de los espacios, tiempos y lógicas del encuentro pedagógico, ya que la mediación algorítmica introduce actores no humanos en una relación que tradicionalmente era exclusivamente interpersonal.

Desde esta perspectiva, Nevárez y Contreras (2025, 3898) sostienen que "el impacto de la inteligencia artificial en el proceso educativo superior no puede comprenderse como una mera incorporación tecnológica, sino como una reconfiguración epistemológica que pone en cuestión los saberes, las formas de evaluación y las relaciones de poder que históricamente han estructurado la universidad". Esta afirmación resulta particularmente provocadora porque

introduce una dimensión que trasciende lo pedagógico para adentrarse en lo epistemológico y lo político.

La reconfiguración epistemológica a la que aluden estos autores apunta a que la inteligencia artificial no solo cambia cómo se enseña, sino también qué se entiende por conocimiento válido y quién tiene la autoridad para definirlo. Cuando un algoritmo puede generar ensayos, resolver problemas complejos y producir análisis críticos, las fronteras entre el conocimiento humano y el artificial se vuelven porosas, y con ello, las bases sobre las que se asienta la evaluación académica tradicional. Asimismo, esta situación pone de relieve una tensión constitutiva: la universidad debe preservar sus estándares de rigor y calidad, al tiempo que se adapta a un ecosistema donde la generación de conocimiento ya no es exclusiva de los sujetos humanos.

Desafíos éticos y pedagógicos de la integración

La integración de la inteligencia artificial en la educación universitaria no está exenta de obstáculos que deben ser abordados con rigor. Holmes y Porayska-Pomsta (2022, 45) advierten que "el uso de inteligencia artificial en educación plantea serias preocupaciones sobre la privacidad de los datos de los estudiantes, los sesgos algorítmicos, la transparencia de los sistemas de decisión y la posible deshumanización de los procesos formativos". Esta advertencia resulta fundamental porque evidencia que los beneficios potenciales de la IA no se materializan automáticamente, sino que dependen de condiciones institucionales, normativas y éticas que deben ser cultivadas de manera explícita.

La preocupación por la privacidad resulta especialmente relevante en un contexto donde los sistemas de IA recolectan, procesan y almacenan enormes cantidades de datos personales sobre el desempeño, los hábitos y las trayectorias de los estudiantes. Esta situación genera interrogantes sobre quién posee estos datos, cómo se utilizan y qué salvaguardas existen para proteger la intimidad de los sujetos formativos. Además, el problema de los sesgos algorítmicos introduce una dimensión de inequidad que contradice los principios rectores de la educación universitaria. Si los algoritmos se entrenan con datos parciales o discriminatorios, sus recomendaciones perpetuarán y amplificarán las desigualdades existentes, afectando desproporcionadamente a estudiantes de contextos vulnerables.

En el mismo sentido, Crawford, Cowling y Allen (2023, 3) señalan que "las instituciones de educación universitaria necesitan liderazgo ético para navegar la integración de herramientas de IA, desarrollando políticas claras que protejan la integridad académica y promuevan un uso responsable de estas tecnologías". Este planteamiento pone el acento en la responsabilidad institucional, argumentando que la gestión de la IA no puede delegarse exclusivamente a docentes o estudiantes, sino que requiere de una estrategia coordinada a nivel organizacional.

Por lo tanto, el liderazgo ético al que apelan estos autores implica una transformación en la cultura institucional de las universidades. No se trata meramente de redactar normativas que regulen el uso de ChatGPT u otras herramientas, sino de cultivar una actitud crítica y reflexiva frente a la tecnología. En este orden de ideas, el desafío para la educación universitaria consiste en formar profesionales que no sean meros usuarios de IA, sino ciudadanos digitales capaces de interrogar sus presupuestos, identificar sus limitaciones y proponer usos más equitativos y sostenibles. Esta tarea demanda una alianza entre áreas técnicas, pedagógicas y éticas que muchas instituciones aún no han logrado articular de manera efectiva.

Percepciones y realidades de la IA en el contexto latinoamericano

El análisis del fenómeno no estaría completo sin considerar las particularidades del contexto latinoamericano, donde las condiciones de infraestructura, conectividad y formación docente presentan desafíos específicos. En este sentido, Acevedo Carrillo y colaboradores (2025, 7) señalan en su revisión sistemática que "la inteligencia artificial se ha consolidado como un agente disruptivo en la transformación digital de las universidades latinoamericanas, impulsando nuevas formas de enseñanza, evaluación y gestión académica, aunque su incorporación avanza entre oportunidades de innovación y desafíos estructurales". Esta caracterización captura la complejidad del escenario regional, donde la innovación coexiste con la precariedad.

Por ello, la observación de estos autores permite inferir que la brecha digital, lejos de cerrarse, puede agudizarse con la adopción acrítica de tecnologías de IA. Mientras algunas instituciones cuentan con los recursos para implementar sistemas sofisticados de aprendizaje adaptativo, otras luchan por garantizar una conectividad básica estable. Esta asimetría genera un escenario de desigualdad donde el acceso a una educación potenciada por IA se convierte en un privilegio y no en un derecho. Por lo tanto, esta situación plantea una exigencia a los Estados y a las organizaciones internacionales: la necesidad de políticas públicas que garanticen una

distribución más equitativa de los recursos tecnológicos, evitando que la inteligencia artificial se constituya en un factor de exclusión en lugar de inclusión.

A su vez, Mena de la Rosa, Cruz-Romero y Silva-Payró (2024, 12) complementan esta perspectiva al señalar que "los estudiantes universitarios perciben a la inteligencia artificial como un acompañante útil en su proceso de aprendizaje, pero manifiestan preocupación por la privacidad de sus datos, la posibilidad de plagio y la fiabilidad de los contenidos generados automáticamente". Esta apreciación resulta significativa porque revela que el estudiantado no es un receptor pasivo de la tecnología, sino un actor que ejercita un juicio crítico sobre sus implicaciones.

En este sentido, la percepción estudiantil evidencia una tensión productiva: el reconocimiento de la utilidad de la IA convive con una desconfianza fundamentada hacia sus riesgos. Esta ambivalencia no debe leerse como un obstáculo, sino como un punto de partida para la construcción de una alfabetización algorítmica que capacite a los estudiantes para usar estas herramientas de manera informada y responsable.

De tal modo que, la universidad tiene la responsabilidad de cultivar no solo competencias técnicas, sino también una actitud crítica que permita a los futuros profesionales navegar el ecosistema digital con autonomía y discernimiento. La formación en este campo no puede limitarse a cursos técnicos sobre cómo usar herramientas de IA, sino que debe integrar una dimensión reflexiva sobre sus implicaciones sociales, éticas y epistemológicas.

Metodología

El presente estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, específicamente en la tradición hermenéutica comprendida como una teoría del entendimiento y la interpretación de los fenómenos sociales a través del análisis de los textos que los configuran. Gadamer (1992, 148) sostiene que "estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo", afirmación que fundamenta la comprensión hermenéutica como un modo de acceso a la realidad donde la interpretación no es una acción accesoria, sino constitutiva de toda comprensión humana.

La elección de este paradigma respondióa la naturaleza del objeto de estudio: la comprensión de cómo la inteligencia artificial transforma el proceso formativo universitario requiere una aproximación que vaya más allá de la medición cuantitativa para adentrarse en los sentidos, las significaciones y las tensiones que atraviesan los discursos académicos sobre esta temática. Desde esta perspectiva, el paradigma hermenéutico ofrece las herramientas epistemológicas para interpretar los textos no como meros contenedores de información, sino como expresiones situadas que revelan formas particulares de comprender la relación entre tecnología y educación.

Del mismo modo, se trató de una investigación cualitativa de tipo documental, orientada a la exégesis de fuentes académicas relevantes sobre la inteligencia artificial en la educación universitaria. Al respecto, Ricoeur (2002, 158) propone que "el texto es un mediador en la relación de comprensión entre el autor y el lector", lo cual implica que la lectura no es un acto pasivo de decodificación, sino un encuentro dialogante donde el intérprete aporta su horizonte de comprensión para desvelar los sentidos implícitos en el discurso. Esta concepción resulta operativa para el presente estudio, dado que el análisis de los textos seleccionados busca establecer una conversación entre diferentes voces académicas que ilumine la complejidad del fenómeno investigado.

La elección de una metodología documental-hermenéutica se justificó por varias razones. En primer lugar, la naturaleza del objeto de estudio, que aborda transformaciones en curso, se presta mejor a un análisis interpretativo que a la verificación empírica mediante instrumentos cuantitativos. En segundo término, el carácter disruptivo de la inteligencia artificial en la educación universitaria exige una aproximación que sea capaz de captar las dimensiones simbólicas, culturales y éticas del fenómeno, lo cual es propio del enfoque hermenéutico. Finalmente, la revisión documental permite construir un diálogo entre autores de distintas tradiciones y contextos, enriqueciendo la comprensión del problema.

Los documentos fueron seleccionados atendiendo a los siguientes criterios: pertinencia temática directa con la relación entre inteligencia artificial y educación universitaria; vigencia temporal (publicaciones entre 2019 y 2025); reconocimiento académico de los autores y de las revistas o editoriales; diversidad de enfoques disciplinares (pedagogía, ética, tecnología educativa, políticas públicas); y representatividad de contextos geográficos, incluyendo tanto perspectivas globales como específicamente latinoamericanas. Se privilegiaron fuentes

indexadas en bases de datos como Web of Science, Scopus y Redalyc, complementadas con informes de organismos internacionales como la UNESCO.

El procedimiento de análisis hermenéutico se desarrolló en tres momentos. En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva de cada documento, identificando las tesis centrales, los argumentos principales y las categorías conceptuales empleadas por los autores. En segundo término, se procedió a una lectura interpretativa, estableciendo relaciones entre los diferentes textos, identificando convergencias, divergencias y tensiones. En tercer lugar, se llevó a cabo una síntesis crítica que articuló los hallazgos en torno a las dos variables del estudio, generando una comprensión integrada del fenómeno.

Resultados

Hallazgo 1: La personalización del aprendizaje como eje transformador

El análisis documental revela que la personalización del aprendizaje constituye el aporte más valorado de la inteligencia artificial a la educación universitaria. Los sistemas de aprendizaje adaptativo, los tutores inteligentes y las plataformas de retroalimentación automática permiten ajustar las experiencias formativas a las características individuales de cada estudiante. Esta tendencia aparece de manera transversal en las fuentes consultadas, desde autores que enfatizan el potencial pedagógico hasta aquellos que advierten sobre sus riesgos. La personalización se erige, así, como un horizonte de sentido compartido que orienta gran parte de los discursos sobre IA en la universidad.

Hallazgo 2: La reconfiguración del rol docente

Un segundo hallazgo consistente apunta a la transformación del rol del docente universitario. La literatura revisada concuerda en que la inteligencia artificial no sustituye al profesor, pero sí modifica sustancialmente sus funciones. El docente pasa de ser transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje, diseñador de experiencias formativas y gestor de entornos híbridos donde la interacción humana y la mediada por algoritmos coexisten. Esta reconfiguración demanda nuevas competencias profesionales que integran saberes pedagógicos, tecnológicos y éticos, tal como lo evidencia el desarrollo del marco Intelligent-TPACK.

Hallazgo 3: Las tensiones entre innovación y equidad

El análisis pone de manifiesto una tensión estructural entre el impulso innovador de la IA y las exigencias de equidad e inclusión educativa. Las fuentes latinoamericanas, en particular,

evidencian que la implementación de estas tecnologías está condicionada por brechas de infraestructura, acceso y formación que reproducen y amplifican las desigualdades existentes. La innovación sin equidad emerge como un riesgo cierto, que exige de políticas públicas explícitas y de estrategias institucionales orientadas a garantizar que los beneficios de la IA lleguen a toda la población estudiantil.

Hallazgo 4: La exigencia de una gobernanza ética

Las fuentes analizadas coinciden en señalar que la integración de la IA en la educación universitaria demanda marcos de gobernanza que aborden cuestiones de privacidad, transparencia algorítmica, integridad académica y no discriminación. La ausencia de regulaciones claras se presenta como un obstáculo para una apropiación responsable de la tecnología. Asimismo, se observa una demanda creciente de alfabetización algorítmica tanto para docentes como para estudiantes, entendida como la capacidad de comprender, evaluar y usar críticamente los sistemas de inteligencia artificial.

Discusión

Los resultados del análisis hermenéutico permiten sostener que la inteligencia artificial está provocando una metamorfosis profunda en el proceso formativo universitario, entendida esta como una transformación estructural que afecta los roles, las prácticas, los dispositivos y los sentidos de la educación universitaria. Esta metamorfosis no es lineal ni unidireccional, sino que se despliega en medio de tensiones y contradicciones que deben ser gestionadas con intencionalidad pedagógica y ética.

La convergencia entre los hallazgos de autores como Chen, Xie y Hwang (2024), Celik (2023) y Vázquez González (2024) permite afirmar que la personalización del aprendizaje y la reconfiguración del rol docente son dos caras de una misma transformación. Por un lado, la IA habilita experiencias formativas adaptadas a las necesidades individuales; por otro, exige del docente una nueva forma de ejercer la profesión, donde la tecnología no reemplaza el juicio pedagógico, sino que lo complejiza y amplifica. Esta doble dinámica plantea un desafío formativo de primer orden: cómo preparar a los docentes para un escenario donde sus competencias técnicas, pedagógicas y éticas se entrelazan de manera inseparable.

La perspectiva de Holmes y Porayska-Pomsta (2022) y la de Crawford, Cowling y Allen (2023) convergen en señalar que la dimensión ética no es un complemento opcional, sino una

condición de posibilidad para una integración genuina de la IA en la educación. Esta convergencia refuerza la necesidad de gobernanza institucional articulada, que vaya más allá de la emisión de normativas puntuales para concebir estrategias integrales que acompañen todo el proceso de adopción tecnológica.

El aporte de los autores latinoamericanos, especialmente Acevedo Carrillo y colaboradores (2025) y Mena de la Rosa y colaboradores (2024), introduce una advertencia necesaria: la transformación mediada por IA no ocurre en el vacío, sino en contextos históricos marcados por desigualdades estructurales. Por tanto, cualquier propuesta de integración debe considerar las condiciones materiales de posibilidad que habilitan o limitan el acceso equitativo a estas tecnologías.

Conclusiones

A la luz del análisis hermenéutico desarrollado, es posible concluir que la inteligencia artificial está reconfigurando de manera profunda el proceso formativo universitario, generando una metamorfosis que afecta los roles de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, los dispositivos evaluativos y los sentidos mismos de la educación universitaria. Esta transformación se manifiesta de manera particular en cuatro dimensiones interrelacionadas: la personalización del aprendizaje, la reconfiguración del rol docente, las tensiones entre innovación y equidad, y la exigencia de una gobernanza ética institucional.

El estudio evidencia que la integración de la inteligencia artificial en la universidad no es un proceso técnico neutro, sino una empresa cargada de implicaciones pedagógicas, epistemológicas y éticas que demandan una reflexión profunda de la comunidad académica. La tecnología, lejos de ser un mero instrumento al servicio de fines predefinidos, configura nuevas formas de entender, producir y evaluar el conocimiento, lo cual exige de las instituciones una capacidad de respuesta que trascienda lo administrativo para adentrarse en lo propiamente educativo.

Asimismo, se concluye que la formación docente constituye el eje articulador de toda propuesta de integración de la IA en la educación universitaria. Sin profesores capacitados para comprender, evaluar y orientar el uso de estas tecnologías, la innovación corre el riesgo de volverse superficial o, peor aún, contraproducente. En este sentido, el marco Intelligent-TPACK

propuesto por Celik (2023) ofrece una vía prometedora para el desarrollo profesional docente en esta área.

Finalmente, la perspectiva latinoamericana incorporada en este estudio permite señalar que la transformación mediada por IA debe contemplar las asimetrías estructurales que caracterizan a la región. La equidad no puede ser un agregado tardío, sino un principio rector que oriente desde el inicio las políticas de adopción tecnológica. Solo así la inteligencia artificial podrá cumplir su promesa de democratizar el acceso a una educación de calidad, en lugar de reproducir las desigualdades que históricamente han afectado a los sistemas educativos de América Latina.

Referencias bibliográficas

Acevedo Carrillo, Mauricio, Norma Milena Cabezas Torres, Pablo Antonio La Serna La Rosa y Shiriam Alejandra Araujo Rossel. 2025. "Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación universitaria latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura". Revista Invecom 5 (1): 1-20. https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755.

Celik, Ibrahim. 2023. "Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education". Computers in Human Behavior 138: 1-14. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468.

Chen, Xieling, Haoran Xie y Gwo-Jen Hwang. 2024. "La revolución de la inteligencia artificial en la educación universitaria: perspectivas desde el aprendizaje adaptativo". Learning and Instruction 92: 1-15.

Crawford, Jane, Michael Cowling y Kelly-Ann Allen. 2023. "Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI)". Journal of University Teaching and Learning Practice 20 (3): 1-10. https://doi.org/10.53761/1.20.3.02.

Gadamer, Hans-Georg. 1992. Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Holmes, Wayne y Kaska Porayska-Pomsta. 2022. The Ethics of Artificial Intelligence in Education. Londres: Routledge.

Holmes, Wayne, Maya Bialik y Charles Fadel. 2019. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Martínez-Márquez, Marco Antonio. 2025. "Artificial Intelligence and Education: Realities and challenges in informal educational systems". Revista Docentes 2.0 18 (1): 245-257. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.614.

Mena de la Rosa, Rafael, Rubicel Cruz-Romero y Martha Patricia Silva-Payró. 2024. "Percepción de la inteligencia artificial por estudiantes universitarios como acompañante en el proceso de aprendizaje". Revista de Educación a Distancia 24 (72): 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-738.

Nevárez García, Nataly y Juan Pablo Contreras Parra. 2025. "Impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso educativo superior: Perspectivas desde un análisis documental". REINCISOL 4 (8): 3896-3917.

Ricoeur, Paul. 2002. Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica.

Sabzalieva, Emma y Arianna Valentini. 2023. ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide. París: UNESCO.

Vázquez González, Edgar René. 2024. "La inteligencia artificial en los procesos de formación y seguimiento a la trayectoria de estudiantes universitarios". ICM Review 5 (3): 45-62. https://doi.org/10.54033/icmrv5n3-040.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Conociendo un Nuevo Camino Profesional en la Investigación: Una Visión Humanista del Docente de Ciencias de la Salud desde su Formación Profesional

Autora: MSc.Mervi Peraza
Universidad Rómulo Gallegos
Correo: vargasdemervis@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6598-1011

Línea Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Formación Pedagógica Docente.

Como citar este artículo: Mervi Peraza "Conociendo un nuevo camino profesional en la investigación: una visión humanista del docente de ciencias de la salud desde su formación profesional" (2026), (1,18)
Recibido: 03/05/2026 Revisado: 06/05/2026 Aceptado: 11/05/2026

RESUMEN

La pretensión epistémica de entretejer de un corpus teórico humanístico acerca de un camino profesional investigativa del docente de Salud desde una dimensión Humanística, son los parajes del conocimiento en los que se ubica la presente investigación, teniendo como teleología fundamental, estructurar un tejido teórico humanístico acerca de la formación profesional investigativa del docente de Salud desde una visión humanística en el contexto de la Educación Universitaria Venezolana. Teóricamente, la presente tesis se nutre de la perspectiva humanística de la educación propuesta por Carl Rogers (1975), los aportes del desarrollo cognitivo y del lenguaje de Brunner (1965), así como la teoría de la construcción social de Vygotsky (1920), al igual que el existencialismo de Heidegger (1920). Epistemológicamente la investigación se fundamenta en una visión humanística de la realidad, pues con la Subjetividad y Ética (Ken Plummer 1999) "…Propone un humanismo crítico que rinde homenaje a la creatividad humana, analizando cómo los individuos responden a las limitaciones sociales y económicas. Implica una ética del cuidado y una visión crítica de las estructuras de poder. El escenario de investigación el área de Salud de la universidad Ciencias de la Salud del Estado Carabobo mientras que los informantes clave fueron tres docentes de dicha área. Sobre la base del entrecruzamiento categorial, la reducción eidética fenomenológica y la refinación teórica, generé una episteme emergente configurada en torno la transcendencia de la cotidianidad académica, en Salud solo aprende a ser y dar Salud cuando entra en contacto con la socia cultura de la Salud.

Descriptores: Formación Profesional, Investigación Universitaria, Dimensión humanística del conocimiento.

Reseña Bibliográfica: venezolana, Licenciado en Enfermería Universidad Rómulo Gallegos, Magister en Gerencia Hospitalaria University Caribean Internacional, estudiante del Doctorado de Ciencias de la Educación en la Universidad Rómulo Gallegos UNERG. Especialista Hemoterapia MSAS

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-810X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Discovering a new Professional Path in Research: A Humanistic Vision of the Health Sciences Teacher from their Professional Training

Autora: MSc. Mervi Peraza
Rómulo Gallegos University
Email: vargasdemervis@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-6598-1011

Main Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Teacher Pedagogical Training.

How to cite this article: Mervi Peraza, " Discovering a new professional path in research: a humanistic vision of the health sciences teacher from their professional training" (2026), (1,18).
Received: 03/05/2026 Revised: 06/05/2026 Accepted: 11/05/2026

ABSTRACT

The epistemic aim of weaving together a humanistic theoretical framework for the professional research path of health educators from a humanistic perspective is the landscape of knowledge in which this research is situated. Its fundamental teleology is to structure a humanistic theoretical framework for the professional research training of health educators from a humanistic vision within the context of Venezuelan university education. Theoretically, this thesis draws on the humanistic perspective of education proposed by Carl Rogers (1975), the contributions of Bruner's (1965) work on cognitive and language development, Vygotsky's (1920) theory of social construction, and Heidegger's (1920) existentialism. Epistemologically, this research is grounded in a humanistic view of reality, as it proposes a critical humanism that pays homage to human creativity, analyzing how individuals respond to social and economic limitations. This implies an ethics of care and a critical view of power structures (p. 168). The research setting was the Health Sciences area of the University of Health Sciences of Carabobo State, and the key informants were three professors from that area. Based on categorical interweaving, phenomenological eidetic reduction, and theoretical refinement, I generated an emergent episteme configured around the transcendence of academic daily life. In Health, one only learns to be and give Health when one comes into contact with the socio-cultural context of Health.

Descriptors: Professional Training, University Research, Humanistic Dimension of Knowledge.

Bibliographic Review: Venezuelan, Bachelor of Science in Nursing, Rómulo Gallegos University; Master of Science in Hospital Management, Caribbean International University; Doctoral student in Educational Sciences, Rómulo Gallegos University (UNERG). Hemotherapy Specialist, Ministry of Health and Social Assistance (MSAS).

Introducción

La presente investigación se desarrolla en el contexto de la Educación Universitaria, y más específicamente, en el complejo campo gnoseológico de las formación profesional en el ámbito de la investigación, donde se enfatiza acerca la relevancia que tienen en la formación y praxis investigativa del docente y el estudiante, en cuanto a la pertinencia e innovación, pero fundamentalmente, tomando las exigencia sociales de acuerdo al desarrollo tecnológico, a la globalización del conocimiento y a la interpretación de los continuos cambios que sufren las sociedades.

En este sentido, es importante considerar que, al hacer referencia sobre la formación del profesional, este se encuentra estrechamente relacionado a las capacidades que posee el docente, destacándose el conocimiento, habilidades, destrezas, pensamientos, aptitudes y valores con los que interactúa y se vincula en sus escenarios sociales y laborales.

Al respecto (Morin, 2001, 19), comenta que "el más importante encargo social de una Educación planetaria es contribuir a humanizar la humanidad". El formar un nuevo profesional de la salud en el ámbito investigativo, es una tarea social en que la investigación humanística es una búsqueda incesante de sentido que coloca la experiencia humana en el centro, analizando críticamente nuestra cultura, historia y valores que requiere del docente relacionadas no solamente con sus saberes, sino también con las habilidades adquiridas en los haceres de su propia vivencia en cuanto a ser. Habilidades estas que serán aplicadas en tiempo real, en un ambiente social como es el campo clínico, un ambiente que involucra necesariamente la relación paciente, estudiantes y equipo de salud.

Por consiguiente, un Pedagogo de la autonomía (Freire, 1996, 3) menciona que: "las ideas hay que crearlas, discutirlas y recrearlas." En lugar de formar individuos sumisos creados por la educación "bancaria" habría que crear una escuela para la autonomía y la esperanza. Una escuela en la cual cada sujeto escribiera con pasión su

propia historia. De la misma manera menciona "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción".

Seguidamente encontraremos las Teorías que Fundamentan la Investigación, dentro de ellas los destacadas Teoría Humanista de Carl Roger, Teoría del Desarrollo Cognitivo y Lenguaje de Brunner, Teoría de la Construcción Social de Lev Vygotsky, Teoría existencialista de Martin Heidegger, Aunado a estas teorías se logró unos Constructos Teóricos, las cuales fueron nombradas como; La Investigación Universitaria. Un Espacio para la Construcción de Nuevos Conocimientos, otra de ellas fue La educación Investigativa en la formación profesional. Un Espacio para la Investigación del Nuevo Saber, y La Formación del profesional venezolano.

No obstante, todos estos planteamientos, los cuales permiten ubicar la problemática en estudio en estos campos del conocimiento, en la actualidad la docencia universitaria en general y particularmente en Venezuela, es objeto de un ferviente debate académico, orientado a cuestionar de modo permanente las grandes falencias de la gestión académica del docente universitario. Obviamente, el éxito de una praxis docente en el contexto universitaria, está condicionado por múltiples factores de naturaleza estructural y supra estructural, ergo en esta investigación asumo algunas categorías ontológicas, las cuales están al alcance de los actores sociales implicados como es el caso de la formación investigativas del docente universitario.

Todo este cometido investigativo ha de facilitar las condiciones para abordar un conjunto de categorías ontológicas relacionadas directamente con los saberes y haceres de los docentes como actores sociales implicados en el estudio, pero sobre manera con la valoración subjetiva que le asignan a los conceptos y significados asociados a su praxis investigativa en la universidad.

De acuerdo con esta línea discursiva, la cual demarca ciertas fronteras de la duda ontoimplicadora del investigador, seguidamente planteo algunos enunciados

enigmáticos, los cuales me permitieron formular los propósitos que orientaron el desarrollo de la presente investigación.

¿Cuáles son los pronunciados teóricos del conocimiento en el campo de la docencia e investigación universitaria, pero fundamentalmente relacionado con la formación investigativas del docente? ¿Cuáles son los fundamentos y principios de la dimensión humanística como opción epistemológica para abordar la docencia e investigación, pero sobre manera, la formación investigativa del docente Salud? ¿Cuáles son las categorías ontológicas implicadas en la praxis docente investigativa de los Salud que laboran en el Área de Salud de la Universidad de la Salud? ¿Cuáles son los dominios conceptuales que poseen los docentes Salud que laboran el Área de Salud de la Universidad de la Salud acerca de la formación investigativa? ¿Cuáles serían las categorías conceptuales estructuradoras de un tejido teórico humanístico acerca de la formación investigativa del docente Salud en el contexto universitario?

Propósitos

Configurar la Formación Investigativa transversal del profesional requeridas en la formación Docente, sobre las bases de las exigidas del perfil egresado universitario.

Establecer los aspectos teóricos para configurar la formación investigativa transversales del profesional desde la visión humanística del docente universitario.

Caracterizar la realidad del profesional que permita la configuración de la formación investigativa transversales del profesional que le son requeridos para la formación docente.

Establecer los aspectos teóricos para configurar la formación investigativa transversales del profesional inherente a su perfil profesional desde la visión humanística del docente universitario,

Desarrollo

Un elemento crucial en cualquier proceso de investigación, es la incursión en la razón teórica del conocimiento, pues de acuerdo con Martínez, 2010, 35, "esta debería ser referencial, debido a que solo informa de lo que han investigado otras personas, en otros lugares, en otros tiempos, quizás, con otros métodos, pero no nos encasilla en las teorías que han llegado para explicar sus datos".

Por lo tanto, el presente apartado contiene una revisión de investigaciones que tiene como propósito develar conceptualmente las categorías que van aflorando al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del proceso de investigación, es decir, se constituye en un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador, y no para crear categorías previas a dicho proceso.

Es necesario acotar que dichos aportes teóricos fueron alcanzados tras una exhaustiva revisión de tesis doctorales, artículos científicos y ponencias realizadas por investigadores, las cuales otorgan una ruta comprensiva hacia el fenómeno de estudio, se tomaron en consideración los siguientes:

Antecedentes Internacionales:

El Investigador: Dr. Smith 2020, realizo una investigación con Título de la Investigación: "Desarrollo de competencias investigativas en docentes de educación en salud: un marco para la mejora continua" para optar al Grado de Doctorado en Educación País: Estados Unidos Metodología: Esta investigación utilizó un enfoque mixto que combinó encuestas y entrevistas semiestructuradas. Se aplicó una encuesta a 150 docentes de diversas instituciones de educación en salud para evaluar sus percepciones sobre sus competencias investigativas. Además, se realizaron entrevistas con 20 docentes seleccionados para profundizar en sus experiencias y desafíos en la investigación. Los datos se analizaron mediante análisis estadístico y análisis temático.

Antecedentes Nacionales:

En primer lugar, quisiera invitar a esta arenga argumentativa teórica, un espacio donde confluyen diferentes disciplinas del saber, pero en el rol docente se caracteriza por vivencias y cotidianidades en común, es por ello que resulta tan interesante la Tesis Doctoral de Zapata 2022, la cual presentó como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos". Esta tesis fue titulada como: La Praxis Docente: Hacia Una Hermeneusis Ontoepistemica desde Las Vivencias y la Cotidianidad de los Actores Universitarios. Dicha autora presento como resumen de su investigación los siguientes postulados: La sistematización de la praxis docente en función a sus actos vivenciales, implica adentrarse a un proceso de mucha reflexión en torno a las relaciones que la atraviesan multidimensionalmente.

Esta investigación realizada por Zapata 2022, guarda una vigencia ante la realidad socio-política que vive Venezuela, donde los inconvenientes económicos, sociales y políticos demarcan la praxis docente, pues no solo está implícito los deberes de los docentes, como un sujeto libre y emancipado que decide entrar al campo de la docencia, que si bien su mayor tesoro es el conocimiento, también tiene derechos, derechos como trabajador y en cualquier escenario planteado, cada sujeto que cumple con una labor merece remuneraciones que le permitan tener calidad de vida.

Quedando así expuesto que, la praxis docente del Salud se ve afectada por el entorno, constituyendo la Investigación un pilar medular de la docencia, que requiere además de incentivos, económicos, sociales y políticos; y al verse desbalanceada la estabilidad del profesional se derrumba cualquier intensión de progreso.

Así bien, la autora después de estar en contando con la realidad en estudio y profundizar teóricamente en el contexto hace la siguiente declaración: Enunciado teórico del nuevo conocimiento, en donde asegura que las comunidades académicas de investigación en la educación universitaria direccionadas desde las visiones descritas anteriormente, estarían abiertas a garantizar el desarrollo de destrezas y habilidades en

los estudiantes, no solo desde su capacitación profesional, sino que permita a través de la innovación y la creatividad, generar la productividad que requiere un país para competir a nivel mundial, al tiempo que puede responder a los requerimientos científicos y tecnológicos en una sociedad globalizada asumiendo una función integradora y contribuyendo a la formación de un ciudadano acorde a los tiempos actuales.

La Educación Universitaria. Un Espacio para la Investigación del Nuevo Saber

Para contextualizar teóricamente la investigación universitaria, es necesaria partir de su punto inicial: La educación universitaria, y esta a su vez es hablar del hombre, ya que, desde la aparición de éste, la educación siempre ha existido y se ha manifestado en todos los procesos de desarrollo del ser humano, desde este ángulo epistémico

Al respecto (Zuñiga,2012, 32), comenta que "es el hombre como único ser viviente con capacidad de recibir conocimientos, procesarlos y mejorarlos durante toda su vida de acuerdo a sus capacidades, habilidades y destrezas, que se manifiestan en los procesos de su desarrollo biológico y cronológico..."

En virtud de la anterior cita, se puede acotar que el hombre recibe educación desde que se encuentra en el interior del vientre materno hasta su vejez, siempre y cuando el raciocinio de éste así se lo permita, puesto que la educación sólo es exclusividad del hombre y va para el hombre, quien aprende, enseña, y se educa a sí mismo; es decir, en simples palabras, la educación es de siempre y para siempre, es del hombre y para el hombre. Así pues, es la educación, la acción formativa que guiará al mejoramiento, al perfeccionamiento y a su vez al permitir al individuo la innovación en cuanto a adquirir hábitos, costumbres, destrezas y habilidades que le permitirán el buen desempeño en todos los ámbitos en el cual se desenvuelve en su diario vivir.

Siguiendo este orden de ideas, vale acotar, el planteamiento que realiza (Lanz, 2010, 6), quien señala que "la Universidad del futuro pasa por la plena asunción de las comunidades intelectuales que habitan sus espacios, allí hay que garantizar de verdad el cultivo del espíritu, la recreación estética, el debate permanente de los grandes problemas de la humanidad, el cultivo de la dimensión poética de la vida y toda esta constelación de intangibles que hacen a la emergencia de una nueva subjetividad (una nueva ciudadanía) tengan una sensibilidad plena en todo el quehacer universitario".

De modo que, a mi manera de pensar, el estudiante será modelado para ser capaz de tener actitudes y reflexiones críticas en cada escenario que se le presente, en su diario vivir en la sociedad, cuya misión sea la de otorgar respuestas asertivas en cuanto al punto de vista que desde su ámbito profesional coadyuve a garantizar la producción de conocimientos en la sociedad. Ciertamente la universidad ha dado aportes significativos, aunque desde una perspectiva crítica de la función reproductora y legitimadora de las instituciones universitarias, se le ha atribuido a la misma, la reproducción de las relaciones de producción, lograr la legitimación de las diferencias sociales en la sociedad mediante el argumento del logro educativo y ofrecer la capacitación requerida por el aparato productivo a la mano de obra que esta necesita para generar riquezas.

Así que se necesita contextualizar la posición de la universidad frente a la sociedad desde sus comunidades de investigación, en una apertura donde se enlaza la trilogía ciencia, política, ciudadanía, para contribuir a la generación de un desarrollo humano sustentable, basadas en corrientes de pensamiento que delineen nuevos paradigmas para comprender y transformar este estado de cosas, que permitiría no sólo conocer, sino también vincular lo que está conocido, y en la que resucitarían de una nueva manera las nociones trituradas por la fragmentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad.

La Investigación Universitaria. Un Espacio para la Construcción de Nuevos Conocimientos.

La investigación universitaria requiere ser asumida como espacio que conduzca a un aprendizaje constructivo, es imperante para ello, que la misma sea provista de carácter liberador por la comunidad científica universitaria, alejada del consumo de ciencia, tecnología y humanismo al cual las posturas epistemológicas hegemónicas y fragmentarias han conducido a la investigación, reducida a un claustro de ideas derivadas del ferviente, dinámico, y acelerado proceso de globalización del conocimiento, que en la actualidad pretende enmascarar al arbitrio internauta, desprovisto de cualquier filtrado crítico y ético en un acervo científico contribuyente al desarrollo humano, el cual llega a desdibujar al humano de su cultura, su emoción, su sociedad y su universidad.

De tal modo que, la universidad es fundamental para la concepción de una investigación demarcada por su origen etimológico (in y vestigium), es decir, en o dentro de un vestigio, señal, o huella, donde el sujeto va tras la pista de algo en una actividad dirigida hacia la indagación y el descubrimiento de lo que aparenta ser desconocido, y la misma se origina en la curiosidad y deseo del investigador por conocer el cómo y el porqué de las cosas, con la intencionalidad de encontrar solución a los problemas que acarrearon a la indagación o bien ampliar el conocimiento existente del mismo, todo ello con un abordaje metódico, lógico y racional fundado en la perspectiva epistemológica del investigador.

Así que, la investigación universitaria nos centra al sujeto investigador que delinea los parámetros de ese vestigium académico, es decir, el docente, quien es pues el encargado, ética y moralmente de la construcción del nuevo conocimiento, así como un actor transformador de su propio entorno, con todo un conjunto de capacidades y potencialidades, pensamiento crítico y dialógico que lo ayuden a adaptarse a las nuevas realidades, en el logro de su actuación como sujeto responsable y competente en

diferentes situaciones o contextos, asociado a la incertidumbre respecto al ambiente, derivada de la complejidad de los factores que lo conforman y en cuanto a la naturaleza humana.

Desde esta concepción, es conveniente citar a Mora (2015, 80), quien menciona que: "La investigación en las próximas décadas tendrán que enfrentarse al manejo incierto y excitante, en un contexto de cambios y transformaciones constantes, llenos de ambigüedad e incertidumbre..."

Lo anterior planteado, deja al tanto del docente requerido, que tiene que ser un actor transformador de la realidad, con todo un conjunto de capacidades que le permitan interpretarla, comprenderla y modificarla, para actuar como sujetos responsables y competentes en diferentes situaciones y contextos complejos con valores, percepciones, características personales y necesidades que mantienen su equilibrio interno ante las exigencias que emergen de las fuerzas del ambiente externo y variable por cuanto sus motivaciones están jerarquizadas y sujetas a cambios, dependiendo de la situación y el momento.

Continuando con la idea antes desarrollada, el docente investigador, esta llamado desde la construcción de un nuevo conocimiento, al proceso activo en el que los aprendices construyan nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual o pasado, considerando para éste que desde lo epistemológico la realidad es interna y el conocimiento se construye a nivel personal y socialmente dependiendo del contexto, por tanto, presta su atención al acompañamiento en el cual el estudiante construye su propio aprendizaje a través de su experiencia y conocimientos.

Se puede asumir entonces que el profesional de la Salud desde la universidad venezolana, está llamado a desarrollar su accionar investigativo considerando los avances tecnológicos en materiales odontológicos, técnicas clínicas, microbiología oral, y demás globalidades a las cuales la profesión avanza sin apartar las localidades de los problemas dentó bucales que presenten sus comunidades, así como las

posibilidades mismas a la resolución de ellos; aunado a esto, asumiendo el rol docente y las investigaciones propias destinadas al conocimiento, la producción de este, su compartir y su resguardo.

Teorías que Fundamentan la Investigación

Teoría Humanista de Carl Roger

Teoría humanista desde la visión de Rogers, permite comprender la dinámica valorativa que se genera producto de las experiencias vividas por el ser humano en su entorno, las cuales son percibidas desde su marco interno de referencia. De allí, la necesidad de propiciar en el docente Salud motivaciones positivas, con el fin de que pueda realizarse a plenitud con las competencias investigativas que le permitan el desarrollo científico.

Teoría del Desarrollo Cognitivo y Lenguaje de Brunner

Según Bruner citado por (Canon, 2012, 87), en su aprendizaje por descubrimiento, "en donde consiste esencialmente en la categorización que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción. La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información." El aprendiz interactúa con la realidad organizando los según sus propias categorías posiblemente creando nuevas o modificando la preexistente. Las categorías determinan distintos conceptos.

Teoría de la Construcción Social de Lev Vygotsky

Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget.

Es por ello que, la formación del estudiante requiere habilidades técnicas, pero también afectivas. Lograr estos aspectos exige más; sólo la transmisión de contenidos de las materias de enseñanza implica en incorporar un acto de cuidado amplio, sustentado en la referencia del relacionamiento personal. O sea, agregando a las acciones del ejercicio profesional de la Salud, el compromiso para con el otro, el respeto y la empatía.

Metodológica

En el sendero epistemológico y metodológico se expone todo lo que encausa la investigación desde el abordaje epistémico hasta la metodología que guio la tesis doctoral, así como el Método y el Diseño de la Investigación, la Descripción del Escenario de Estudio y con ella los sujetos significantes, las Técnicas e Instrumentos de recolección de la Información, la Validez y la fiabilidad de la Información obtenida, el abordaje bajo el pensamiento complejo, de igual forma el Procesamiento de la información, la Triangulación y el método o procedimiento para plasmar la teoría sobre las competencias investigativas del docente Salud de la universidad de la Salud. Dando inicio con la postura epistémica que a continuación se describe:

A este respecto, Thomas Kuhn. (1962, 11), Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Para Rosental (1981, 17), Comenta que, "Es un conjunto de premisas teóricas y metodológicas que determinan la investigación científica concreta, el cual se plasma en la práctica científica en una etapa dada. Constituye el fundamento de la elección d los problemas y un modelo para cumplir las tareas de la investigación."

En este orden de ideas, la investigación está centrada en el paradigma Interpretativo, cualitativo, descripción de sucesos complejos de la realidad expuestas por los sujetos informantes, sobre la formación investigativa del docente Salud de la universidad Ciencias de la Salud, Valencia Estado. Considerando los postulados del

paradigma se justifica su escogencia para la investigación porque rescata al sujeto investigador y reconoce sus valores, creencias, formación previa, intereses e ideales en la construcción del conocimiento para darle sentido y significado a lo observado.

El abordaje de este estudio se realiza desde el método fenomenológico hermenéutico, ya que, permite un acercamiento a la realidad de las vivencias de los docentes Salud y la formación investigativa en el área de Salud de la Universidad de la Salud del Estado Carabobo. Al respetó autores como Martínez (2006, 67), refiere que la fenomenología "es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre..." Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos, las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta.

Por otro lado, autores como, (Husserl, 1980), la define como la diferencia entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (humanas), rechazando que ellas sigan el mismo método de las primeras ya que en las ciencias de la naturaleza prima la causalidad y en las segundas está presente la motivación o intencionalidad.

Escenario de la Investigación

En relación a este aspecto, Morales (2003, 45), menciona que "el escenario del paradigma cualitativo es el lugar donde se estudia el fenómeno tal y como se desarrolla en su ambiente natural en el sentido de no alterar las condiciones de la realidad". El escenario de estudio de la presente investigación corresponderá al Área de Salud de la Universidad de la Salud, ubicada en San Valencia, estado Carabobo, la cual inicia sus actividades académicas del año 2018. Tiene como misión la formación de Salud generales, con conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, capaces de solucionar los problemas de la salud prevalentes de la comunidad con un sentido ético y social.

Sujetos Informantes

En el paradigma cualitativo, el seleccionar a los sujetos a quien se va a entrevistar, suele hacerse guiada de acuerdo a la conceptualización del contexto. Se debe tener informantes que representen al estudio, se sondearía dependiendo de la investigación y del tema que se quiere esclarecer, como también de la cercanía y participación que tenga de ella. Según Martínez (2004, 69), "la selección de los informantes clave en una investigación cualitativa no admite la escogencia al azar, aleatoria y descontextualizada..." En el presente estudio la selección se realizó de manera intencional, válido para este tipo de investigación, donde se prioriza la profundidad acerca de la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica. Al respecto, los sujetos de información se seleccionaron de la siguiente forma.

En esta investigación, los sujetos informantes por docentes, que se desempeñan como profesores del Área de Salud de la Universidad de la Salud ubicada en esta localidad; se convierten en informantes clave, que según (Hurtado y Toro, 2001), son participantes que poseen conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a colaborar con el investigador.

Resultados

Siendo el Investigador a través de la entrevista y utilizando como instrumento el grabador, procedió a la recolección de información del informante seleccionado para su posterior análisis a través de un cuadro con la información organizada. En lo que respecta al texto de la entrevista, el mismo se transcribió exactamente como lo manifestaron los sujetos con la finalidad de localizarlas fácilmente en la estructura general del mismo.

Entre las tareas de reducción de información cualitativa, posiblemente el más representativo y al mismo tiempo las más habituales son la categorización y la

codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de información cualitativa se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas.

En la metodología cualitativa, las informaciones recogidas necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente. La categorización (es decir, cerrar o establecer las categorías) facilita la clasificación de las informaciones registradas, y por consiguiente, propicia una importante simplificación, la mismas se realiza por unidades de registro.



Representación 1. Representación de la estructura general. **Autor**: Peraza (2023)

En este contexto el docente entrevistado perteneciente al departamento de Comunitaria, Morfología y Clínica, la mediación de aprendizaje representa para ellos una fuente motivadora para investigar, puesto que considera que dicho espacio es la oportunidad idónea para que surjan indagaciones que den respuesta a retos

profesionales y motivar así a los estudiantes a realizar investigaciones de mayor profundidad, lo cual le podría llevar a participar en un Aséquito investigativo en el campo clínico odontológico

Conclusiones

Todo lo anterior nos obliga a pensar en un cambio de currículo para la formación del investigador, donde la epistemología sea la columna vertebral del perfil del investigador. Ante tal situación la realidad nos obliga a pensar que el formador debe ser un líder, con excelente trayectoria, capaz de formar equipos exitosos. De enseñar con el modelo y respetar al otro como ser humano, enseñar desde la realidad, sentirla y vivirla, ya que el hombre es un ser de realidades.

La Dimensión axiológica social donde el estudiante en su proceso de formación se inicia en una vida social universitaria que requiere reflejar una visión crítica, emancipada y accionante de la praxis Salud, convirtiéndose esto en la esencia de la formación educativa que demarca un necesario acompañamiento académico y social por los representantes del acervo científico caracterizado por un contenido humanista en su accionar docente, la misma obedece a un código deontológico asumido con conciencia para el ejercicio con una técnica individual y única en la interacción social, permitiendo actitudes y aptitudes frente a las comunidades.

Referencias Bibliográficas

Morín, Edgar. *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Paris, Francia. 1999.

Freire, Paulo. Educación para la Emancipación Social, Ediciones Siglo XXI. 1998.

Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Ediciones Siglo XXI. 2006.

Heidegger Martin. Introducción a la Fenomenología de la Religión. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 233_256. 2006.

Heidegger, Martin. Ser y tiempo. Bogotá. Fondo de cultura económica. 1962.

Lanz, Rigoberto. El arte de pensar sin paradigmas. Revista cuestión. Junio 2004 caracas. 2004.

Rogers, Carl. Teoría del Desarrollo Humanístico. Disponible en: http: //www.teohumanista. Weebly.com/Carl= Rogers. 1971.

Rogers Carl. Disponible http:// www.teohumanista.weebly.com/carl-rogers

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

CC BY NC SA

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2118000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ataraxia Apodíctica de la Motivación Laboral. Un Bucle Tridimensional como Eje Transformador en la Entropía Gerencial

Autores: MSc. Norelys Reyes Palma.
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
Correo: norelysreyes2794@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6203-123X
MSc. José Reyes Palma.
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
Correo: josedanielreyespalma1997@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3017-1329

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente**. Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral**. Eje Temático:** Gerencia institucional educativa**.**
Como citar este artículo: Norelys Reyes Palma, José Reyes Palma "Ataraxia apodíctica de la motivación laboral. Un bucle tridimensional como eje transformador en la entropía gerencial" (2026), (1,16)
Recibido: 12/01/2026 Revisado: 19/01/2026 Aceptado: 27/01/2026

RESUMEN

El estudio precisó como propósito general: Interpretar la ataraxia apodíctica de la motivación laboral. Un bucle tridimensional como eje transformador en la entropía gerencial, en la Secretaría de Inspección y Control de la Gestión de Gobierno del Estado Bolivariano de Guárico. Se apoyó en la teoría general de sistemas de (Buterlanffy, 1976), teoría de la jerarquía de necesidades humanas de (Maslow, 1943), y la teoría de las emociones de (James y Lange, 1884). Se sustentó bajo el paradigma interpretativo, con un método hermenéutico-fenomenológico, bajo un enfoque cualitativo, para la recolección de información: observación y entrevista semiestructurada, como escenario la Secretaría de Inspección y Control de Gobierno- Guárico, los informantes claves fueron 3. Por esta razón, el procesamiento de la información se ejecutó a través de la categorización, estructuración, triangulación y contrastación. Por lo cual, los resultados develaron: la prioridad de la condición humana para el equilibrio gerencial, la necesidad de una gerencia centrada en la estabilidad, certeza y validez en el ser humano, la apreciación del talento humano, intelectual y la capacidad de conexión para el reconocimiento de la empatía afectiva y emotiva, desplegar las formas y los patrones en la integralidad de los elementos que intervienen en la configuración y transformación dinámica. En conclusión, la gerencia entrópica postmoderna, debe concebirse desde la ataraxia apodíctica como tejido humanista y complejo que implique la sinergia de todos los conocimientos, siendo óptimo revelar un bucle filosófico que posicione al ser humano como prioridad por encima de otros aspectos e interés.

Descriptores: Ataraxia apodíctica; Motivación laboral; Entropía gerencial.

Reseña Biográfica: Norelys Reyes, venezolana, Administradora, Magíster en Ciencias Administrativas, mención Gerencia de Talento Humano, Universidad "Simón Rodríguez", (UNESR). Actualmente cursando el Doctorado en Ciencias Administrativas (UNESR). Jose Reyes, venezolano, Administrador, Magíster en Ciencias Administrativas, mención Gerencia de Talento Humano, Universidad "Simón Rodríguez", (UNESR). Actualmente cursando el Doctorado en Ciencias Administrativas (UNESR).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2118000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Apodictic Ataraxia of work Motivation. a three-Dimensional loop as a Transformative Axis in Managerial Entropy

Authores: MSc. Norelys Reyes Palma.
Simón Rodríguez National Experimental University.
Email: norelysreyes2794@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0004-6203-123X
MSc. Jose Reyes Palma.
Simón Rodríguez National Experimental University.
Email: josedanielreyespalma1997@gmail.com
ORCID code: https://orcid.org/0009-0003-3017-1329

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line**: Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Educational Institutional Management.
How to cite this article: Norelys Reyes Palma, José Reyes Palma "Apodictic ataraxia of work motivation. A three-dimensional loop as a transformative axis in managerial entropy" (2026), (1,16).
Received: 12/01/2026 Revised: 19/01/2026 Accepted: 27/01/2026

ABSTRACT

The study specified as general purpose: Interpret the apodictic ataraxia of work motivation. A three-dimensional loop as a transforming axis in managerial entropy, in the Secretariat of Inspection and Control of Government Management of the Bolivarian State of Guárico. It was based on the general systems theory of (Buterlanffy, 1976), theory of the hierarchy of human needs (Maslow, 1943), and the theory of emotions of (James and Lange, 1884). It was supported under the interpretive paradigm, with a hermeneutic-phenomenological method, under a qualitative approach, for the collection of information: observation and semi-structured interview, as a scenario the Secretariat of Inspection and Control of Government - Guárico, the key informants were 3. For this reason, information processing was carried out through categorization, structuring, triangulation, and comparison. Whereby, the results revealed: the priority of the human condition for managerial balance; the need for management focused on stability, certainty, and validity in the human being; and the appreciation of human talent, intellectual and the capacity for connection for the recognition of affective and emotive empathy, displaying the forms and patterns in the integrality of the elements involved in the configuration and dynamic transformation. In conclusion, postmodern entropic management must be conceived from apodictic ataraxia as a complex humanistic fabric that involves the synergy of all knowledge, optimally revealing a philosophical loop that positions the human being as a priority above other aspects and interests.

Descriptors: Apodictic ataraxia; Work motivation; Three-dimensional loop; Managerial entropy.

Biographical Review: Norelys Reyes, venezuelan, Administrator, Master's degree in Administrative Sciences, specializing in Human Talent Management, Simón Rodríguez University (UNESR). Currently pursuing a doctorate in Administrative Sciences (UNESR). Jose Reyes, Venezuelan, Administrator, Master's degree in Administrative Sciences, specializing in Human Talent Management, Simón Rodríguez University (UNESR). Currently pursuing a doctorate in Administrative Sciences (UNESR).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2118000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Exordio

Contextualización Descrita de la Realidad Objeto de Estudio

En termino generales, la palabra motivación y motivo derivan del verbo "movere", que significa "moverse", "poner en movimiento, "estar listo para la acción". Se refiere al impulso de acción, tendencia, deseo o necesidad. De acuerdo con (Barberá, 2000), el enfoque con respecto a la motivación, "es una energía que impulsa y tiene direccionalidad en la conducta que orienta hacia el logro de una meta especifica". Es un estado de actividad cognitiva y emocional; un trabajador motivado es alguien con el deseo de trabajar y hacerlo todo por su empresa, institución u organización.

En este sentido, Aristóteles presenta la motivación como un aspecto causal del motivo o razón de nuestras acciones y la identifica como la fuerza impulsora. Es por ello, que el motivo adquiere un significado causal activo en el sujeto actuante. Esto contrasta con el concepto moderno de motivación, según el cual no explica ni causa la propia conducta, sino específicamente la conducta de los demás. Esta capacidad de motivar o provocar la conducta de otros. La motivación, tal como se entiende actualmente, connota fuertemente el caso de la "automotivación", ya sea en su sentido activo (impulsar la voluntad de otro) o en su sentido pasivo (que mi voluntad sea impulsada por otra).

Ante esta complejidad, existen dos escuelas: una psicológica y otra filosófica, que buscan fundamentar la motivación en la causa eficiente o la génesis determinante y orientadora del comportamiento humano, aunque ambas mantienen un determinismo fatal en la libertad. Por un lado, el conductismo, presupone la existencia de objetos que pueden despertar apetitos sensibles que inevitablemente llevan a los humanos a desearlos. Por otro lado, el intelectualismo o racionalismo de corte socrático afirma que un motivo racional suficiente es necesario para que una persona desee actuar de acuerdo con dicho motivo.

Cabe señalar, que el término "ataraxia", proviene del griego ἀταραξία y significa "ausencia de turbación", propuesto por Demócrito. Concepto cuyo

significado es estado de calma, serenidad y tranquilidad mental, sin perturbaciones o estrés. De esta manera, fue fundamento en las escuelas filosóficas del epicureísmo y el estoicismo. Para los epicúreos, razonaban en el alma, la verdad y los sentimientos, para eliminar los miedos y deseos irracionales. Por otro lado, los estoicos la consideraban una condición de imperturbabilidad ante las circunstancias externas, lograda a través de la virtud y la razón. Además, la etimología del término "Apodíctica", se compone del prefijo "apo-", que significa "lejos, fuera, aparte", del verbo griego "δεικνομαι", que se traduce como "mostrar o indicar", y del sufijo "-tic", que en este contexto se refiere a "relacionado".

Si bien es cierto, en las organizaciones coexiste un marco institucional compuesto por sistemas dinámicos y en constante evolución. De este modo, (Bertalanffy, 1976), en la teoría general de sistemas, refleja la concepción integral de la biología en relación con otras ciencias. Entre los elementos mencionados; según (Mejía, 2019), “la entropía se conoce como el desgaste que un sistema experimenta con el tiempo o debido a su funcionamiento” (p. 324); por su parte, el termino es asociado con la Termodinámica, la búsqueda de un equilibrio gerencial es vital en las organizaciones, debido al constante ciclo de desorden presente en las instituciones de administración pública. Por lo tanto, es necesario comprender el funcionamiento operacional y estructural de cada organización para la gestión de cambio.

De acuerdo a la narrativa anterior, el investigador presenta como escenario de estudio a la Secretaría de Inspección y Control de la Gestión de Gobierno del Estado Bolivariano de Guárico, donde pudo visualizar una serie de situaciones que se mencionan a continuación: ausentismo laboral, falta de sentido de pertenencia, descontrol de funciones y atribuciones administrativas, incumplimiento de actividades, abandono de cargo sin previo aviso, conformismo e inconformidad con la asignación de cargos, agotamiento físico, mental y emocional, el personal no cuenta con incentivos salariales, pago de bonificaciones, estabilidad familiar, permisos, vacaciones sin procesar, certificados de preparación continua u otro beneficio que les motive al

cumplimiento de sus funciones a cabalidad. También revela un proceso de gestión verticalista y autocrático, que impide el intercambio multidisciplinario de conocimientos entre los empleados. Esto no propicia a un diálogo fructífero que pueda conducir a un mejor desempeño laboral y fomentar un entorno laboral más cómodo, armonioso y productivo para la institución.

En resumidas cuentas, señalados los aspectos referidos en contexto, el investigador fijó con precedencia: interpretar la ataraxia apodíctica de la motivación laboral. Un bucle tridimensional como eje transformador en la entropía gerencial en la Secretaría de Inspección y Control de la Gestión de Gobierno del Estado Bolivariano de Guárico.

De igual manera, se consideró los siguientes propósitos específicos: Develar los mecanismos motivacionales. Vislumbrar el significado del eje trasformador en el bucle tridimensional. Interpretar la entropía gerencial y Reflexionar sobre la ataraxia apodíctica de la motivación laboral. Un bucle tridimensional como eje transformador en la entropía gerencial en la Secretaría de Inspección y Control de la Gestión de Gobierno del Estado Bolivariano de Guárico.

Con base en los propósitos planteados en el estudio, su relevancia y pertinencia ofrecen una profunda reflexión que nos invita a considerar un enfoque de gestión que priorice la motivación, el intelecto, la estabilidad, el comportamiento y los niveles de satisfacción para el desempeño de sus funciones laborales. Desde esta perspectiva, el estudio presenta una serie de enfoques que se alinean con una visión sistemática del proceso de gestión, donde la planificación, la organización, la aplicabilidad, el control y la evaluación se integran armoniosamente dentro de un sistema coherente y lógico, superando el desorden de los procedimientos. Además, se vislumbran nuevas contribuciones a la gestión que se centran en la creatividad, la flexibilidad de los procesos, la simultaneidad, el orden lógico y la concordancia entre los diversos factores que influyen en las funciones gerenciales e institucionales.

Andamiaje Teórico Referencial de la Investigación

Ataraxia Apodíctica

En términos generales, "ataraxia", es un término derivado de la filosofía griega que se refiere a un estado de tranquilidad y paz mental, libre de perturbaciones emocionales. Por otro lado, "apodíctico", se refiere a algo evidente o indiscutible. Así que, si combinamos ambos conceptos, podríamos hablar de una tranquilidad clara y evidente, una paz interior que no deja lugar a dudas. En comparación, la ataraxia se presenta como un refugio emocional, mientras que la apodíctica proporciona un marco lógico que puede guiar nuestras decisiones y creencias.

Evidentemente, en un entorno laboral cada vez más dinámico y desafiante, la ataraxia se convierte en un objetivo deseable para líderes y equipos. Fomentar un ambiente laboral donde los empleados se sientan tranquilos y seguros puede resultar en una mayor productividad y satisfacción laboral. Según (Gallup, 2020), los empleados que experimentan un ambiente laboral positivo son un 21 % más productivos. Esto sugiere que la serenidad mental o ataraxia, puede ser un factor clave en el rendimiento laboral.

Motivación Laboral

En definitiva, la motivación laboral no es un fenómeno unidimensional; es un entramado complejo que varía de un individuo a otro y está influenciado por múltiples factores. La clave para entender la motivación laboral radica en la personalización de las estrategias motivacionales. Cada empleado tiene diferentes necesidades y aspiraciones, lo que significa que un enfoque único no será efectivo para todos.

En este aspecto, la motivación laboral es el resultado de la interacción del individuo con la situación. Señala (Stoner, 2000), que los gerentes e investigadores de la administración se han enfrentado al concepto de la motivación, se tiene asimilada

una idea general de lo que el concepto abarca, "es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía" (p.22). En resumen, la motivación del empleado es un concepto multifacético que requiere un enfoque adaptativo y personalizado. Las organizaciones pueden fomentar un ambiente laboral que no solo atraiga el talento, sino que también lo retenga y lo potencie.

Bucle Tridimensional como Eje Transformador

El "Bucle Tridimensional" puede interpretarse como un modelo que integra tres dimensiones fundamentales en la motivación laboral: la dimensión personal-emocional, la dimensión organizacional- gerencial y la dimensión social. Este enfoque no solo busca transformar la experiencia laboral de los empleados en instituciones públicas, sino que también promueve un cambio significativo en la cultura organizacional. En este marco discursivo, (Chiavenato, 2009, 08) menciona: "La organización empresarial consiste en poner en orden los recursos, factores, elementos y perspectivas de la compañía". Por tanto, es necesario que la institución cuente con una estructura organizacional fuerte establecida desde sus inicios, capaz de afrontar cualquier reto o desafío gerencial con el fin de cumplir con las metas establecidas por la organización.

Desde un enfoque praxeológico, el "Bucle Tridimensional" se enfoca en la acción y la práctica. En el ámbito de las instituciones públicas, es fundamental que los empleados sientan que sus acciones realmente impactan a la comunidad. Desde la perspectiva deontológica, que se centra en el deber y la ética, el "Bucle Tridimensional" también conlleva una responsabilidad moral hacia los empleados y la sociedad. Las instituciones públicas tienen la obligación de fomentar un entorno laboral justo y equitativo, donde se respeten los derechos de los trabajadores y se promueva la diversidad de pensamiento. Por último, desde una perspectiva axiológica, que se ocupa de los valores, el "Bucle Tridimensional" debe incorporar principios como la

colaboración, la empatía y el compromiso social. En las instituciones públicas puede transformarse al alinear los valores personales de los empleados con la misión y visión de la organización.

Entropía Gerencial

Desde esta perspectiva, la entropía en las organizaciones públicas se refiere a cuán desordenadas, ineficientes o poco ágiles son en su funcionamiento. Según Morin, citado por (Velilla, 2002), el concepto de entropía se explora dentro de su enfoque de pensamiento complejo, "se refiere a la medida del desorden o la falta de información en un sistema". Además, Morin sostiene que la entropía es una característica que todos los sistemas comparten y está vinculada a la naturaleza impredecible y caótica del mundo (p.101). Por lo tanto, la entropía no es solo un fenómeno físico; también se presenta en sistemas sociales, culturales y organizacionales. Se entiende como una tendencia hacia la desorganización y la pérdida de sentido en sistemas complejos. Ante esta realidad, Morin propone una visión transdisciplinaria que busca entender la complejidad de los fenómenos tanto naturales como sociales.

Por otro lado, el estudio se poyó en las siguientes teorías: Teoría general de sistemas de (Betarlanffy, 1976), esta teoría pone en tela de juicio la visión reduccionista que a menudo se tiene de la ciencia, sugiriendo que adoptar un enfoque holístico es clave para captar la complejidad de los sistemas. Al resaltar las interacciones y las relaciones entre las distintas partes de un sistema, Bertalanffy allana el camino para el surgimiento de disciplinas interdisciplinarias que buscan unir conocimientos de diferentes áreas.

De esta manera, la Teoría de la jerarquía de las necesidades de (Maslow, 1943), el texto establece que los seres humanos tienen una serie de necesidades organizadas en forma de pirámide, comenzando desde las más básicas hasta llegar a las más complejas. Primero, hay que satisfacer las necesidades fisiológicas y de seguridad antes de poder enfocarse en las necesidades sociales, de estima y, por último, en la

autorrealización. Finalmente, la Teoría de las emociones de (James y Lange, 1884), este enfoque resalta la relación entre el cuerpo y la mente, sugiriendo que nuestras experiencias emocionales están profundamente arraigadas en lo corporal. Aunque ha recibido críticas y ha sido complementado por otras teorías, su legado se encuentra en la comprensión de que las emociones no son meramente procesos psicológicos, sino que están íntimamente conectadas con nuestra fisiología humana.

Andamiaje Epistémico y Metodológico

Desde esta perspectiva epistémica, la autora consideró apropiado estructurar el estudio dentro del Paradigma Postpositivista con un enfoque cualitativo, lo que representa un camino de investigación valioso para identificar, analizar y solucionar diversos problemas. Siguiendo con (Martínez, 2010, 48), se menciona que el Postpositivismo es: "Un enfoque crítico y realista, donde esta realidad está influenciada por las leyes naturales. De estas leyes se deduce que, aunque hay un mundo real regido por causas naturales, es imposible para los humanos percibirlo en su totalidad". En este contexto, la orientación de este paradigma postpositivista resalta la importancia del sujeto y su papel en la investigación.

Como resultante, la visión epistémica del postpositivismo, se adoptó a la fenomenología hermenéutica, que (Ricoeur, 2003, 123) describe como: "Un proceso de interpretación de la realidad, que comienza con el estudio de la experiencia vivida… aplica el modelo interpretativo al ámbito filosófico; la realidad no es más que un conjunto de relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias…". Por lo tanto, se puede argumentar que el Método Fenomenológico Hermenéutico es la principal manera de dilucidar las expresiones de los sujetos investigados, admitiendo conocer la realidad sin distorsionar sus ideas y pensamientos. En este sentido, (Martínez, 2007, 99) sostiene que: "el proceso natural del conocer humano es hermenéutico, ya que busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de estas al todo".

Puesto que, esta idea de un ser reflexivo y crítico que otorga significado a sus acciones, el escenario de la investigación se llevó a cabo en la Secretaría de Inspección y Control de la Gestión de Gobierno del estado Bolivariano de Guárico. Ahora bien, para obtener la información, se recurrió a informantes clave, específicamente a tres personas. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, además de observaciones, donde se emplearon teléfonos y notas en situaciones relevantes. Por otra parte, para el análisis cualitativo, se aplicaron técnicas para interpretar la información, comenzando con un proceso de análisis que organizó y codificó los datos recolectados.

Ciertamente, la categorización y la codificación fueron dos procesos que se integraron. Por otro lado, el proceso de estructuración comenzó desde el momento en que se empezó a recoger la información. De tal forma que, lo que respecta a la triangulación, en esta investigación cualitativa se utilizó como un método para contrastar y validar los hallazgos obtenidos.

Resultados y Hallazgos Dilucidados

Con el propósito de este estudio destacan lo crucial que es develar los mecanismos motivacionales de una manera integral, teniendo en cuenta las dimensiones de valores (axiológico), deberes (deontológico) y prácticas (praxeológico). Vislumbrar un ambiente laboral que incentive el reconocimiento, el crecimiento profesional y la cohesión entre los empleados es fundamental para elevar la motivación y, por lo tanto, el rendimiento institucional. Es vital que la Secretaría de Inspección y Control de Gestión implemente estrategias que disminuyan la confusión y desorden gerencial (entropía gerencial) y fomenten un estado de calma y claridad (ataraxia apodíctica), con el fin de lograr un entorno laboral más satisfactorio y eficiente.

Con el objeto de esta indagación, se interpreta un alto nivel de entropía gerencial, que se manifiesta en la falta de comunicación y la confusión en los procesos.

Esta entropía genera desmotivación y desconfianza entre los empleados, lo que puede impactar negativamente en la eficiencia operativa. Por eso, es crucial reflexionar en los procesos claros y transparentes para disminuir esta entropía y fomentar la motivación, en síntesis, los empleados que disfrutan de un ambiente laboral estable y predecible suelen estar más motivados. Se recomienda poner en marcha prácticas que fomenten la salud mental y emocional, como programas de bienestar y técnicas para manejar el estrés.

Finalmente, como eje reflexivo del tema de estudio, el fenómeno ocurre en el contexto de procesos complejos, tanto en la gestión administrativa como en la toma de decisiones. Esto sugiere que hay una falta de conocimiento e información necesaria para lograr los objetivos de la organización. Sin embargo, es fundamental resaltar que, incluso en escenarios cambiantes e inciertos, que son característicos de la complejidad en las organizaciones públicas, existe una estructura, un conjunto de normas y reglas, así como una planificación y un orden, de los cuales se deriva la información que se utiliza para gestionar dichas organizaciones.

Discusión y Perspectivas Apodícticas

Es conveniente ver la interacción entre estos niveles en el que se genera un entorno bastante complejo que puede afectar la moral y el compromiso de los empleados. Es importante entender que la motivación no es algo fijo; cambia según el contexto y las circunstancias. Puesto que, la falta de claridad en los roles, la carga excesiva de trabajo, la percepción de injusticia en la distribución de tareas y recompensas pueden ser grandes desmotivadores. Por eso, es fundamental llevar a cabo diagnósticos periódicos que ayuden a identificar áreas de mejora y fomentar un ambiente laboral saludable con eje trasformador de la ataraxia apodíctica.

No obstante, en la Secretaría de Inspección y Control de Gestión, la entropía puede aparecer de varias maneras, como la falta de comunicación, líneas de autoridad confusas y procesos burocráticos que se sienten excesivos. Esta entropía no solo

perjudica la eficiencia operativa, sino que también tiene un efecto negativo en la motivación de los empleados. Cuando se percibe un ambiente caótico, es fácil que surjan la desilusión y el desapego emocional, lo que a su vez puede llevar a una disminución en la productividad y un aumento en la rotación del personal.

Ahora bien, (Hood, 1991) señala que "las instituciones públicas han experimentado cambios significativos, lo que ha generado contradicciones en lugar de soluciones eficaces y eficientes". Una vez comprendida esta situación, es fundamental realizar un análisis exhaustivo para identificar cualquier factor negativo o perjudicial que afecte los procesos administrativos organizacionales, influenciados tanto por elementos externos como internos de las organizaciones públicas.

Por ello, es fundamental que la organización, además de enfocarse en las personas, tenga en cuenta la neguentropía, esa energía que ayuda a mantener el sistema en equilibrio. Según (Morín, 2006), afirma que "la neguentropía es clave para la vida, ya que actúa como una fuerza motriz para la evolución y la adaptación, contribuyendo a que los sistemas se mantengan en armonía; sin ella, la vida se desmoronaría rápidamente en un caos". Por lo que, entender el fenómeno de la entropía en las organizaciones públicas implica explorar dos categorías adicionales al bucle tridimensional: la ontológica y la epistemológica, desde una visión más completa y profunda sobre los aspectos formales e informales que influyen en el desarrollo organizacional. Al hacerlo, podemos aclarar cómo se percibe la realidad desde la perspectiva gerencial en la administración pública, lo cual es crucial para las ciencias administrativas y gerenciales.

Conclusiones

En conclusión, la motivación es simplemente correspondiente al desempeño y rendimiento que poseerá la persona al desenvolverse en la organización. Por lo que dicho esto, se consigue mantener que una persona hondamente motivada asumirá excelentes resultados en su labor, efectuando con los objetivos en el período señalado

incluso superarlos. Por el contrario, una persona con baja motivación tendrá un rendimiento no satisfactorio no cumpliendo las perspectivas organizacionales o en su desperfecto llevarlas a cabo regularmente. Por lo que a manera de reflexión se busca comprender la misma y por ende lograr tanto la satisfacción y crecimiento del personal en la organización.

Tales aseveraciones permiten discernir la visión de los actores en las instituciones públicas, es elemental para los trabajadores ocuparse en un lugar en donde se sienta contento a pesar de la consternación de las obligaciones en esto la representación de los directivos que manifiestan un peso radical, pues ellos son los que llevan esa responsabilidad gerencial, deben expresar provecho en su equipo para instituir un cambio de ánimo positivo entre todos los miembros. Para ello es necesario que los intereses sociales de todos y cada uno de los trabajadores tengan la oportunidad efectiva y asertiva para organizarse, informarse y comunicarse para poder participar en la interacción decisional.

En resumen, la entropía en las organizaciones públicas no debe verse como algo negativo. De hecho, sus efectos son inevitables en cualquier sistema u organización y pueden ser aprovechados para revitalizarlos, haciéndolos más aptos para el dinamismo en el que operan. Por eso, es fundamental gestionar políticas o filosofías de gestión del talento humano que coloquen a las personas en el centro de la organización. Esto implica dirigir la estrategia gerencial y planificar acciones flexibles que se adapten a los cambios del entorno, todo bajo un liderazgo integrador.

En síntesis, desde una perspectiva ontoepistémica, es crucial examinar los distintos elementos que se relacionan con la entropía en las organizaciones públicas. Aquí, lo único constante es el cambio, y la realidad se crea y se recrea a partir de la subjetividad de los empleados. Por eso, no debemos subestimar fenómenos organizacionales como la entropía; es esencial para comprender que la evolución del proceso administrativo se sitúa dentro de un enfoque complejo, que a su vez define la dinámica organizacional en la administración pública; razón por el cual, la estabilidad

física, emocional y mental del trabajador está en el eje de la ataraxia apodíctica, como base fundamental para el crecimiento organizacional.

Referencias

Barberá, María. 2000. *Motivación Laboral como Eficacia Gerencial*. São Paulo: Editorial Atlas.

Bertalanffy, Ludwig Von. 1976. *Teoría General de los Sistemas.* México: Editorial McGraw-Hill Interamericana S.A.

Gallup, Luis. 2020. *Comportamiento y Cultura Organizacional.* Barcelona: Gedisa, Editorial, S.A.

Martínez, Miguel. 2007. *Conceptualización de la transdisciplinariedad.* Polis 16: pp. 99. Acceso el 5 de abril de 2025. Disponible en: http://journals.openedition.org/polis/4623.

Martínez, Miguel. 2010. *Ciencia y Arte de la investigación*. México: Editorial Trillas, S.A.

Stoner, James. 2000. *Motivación y Desempeño Laboral en las Organizaciones Públicas*. México: Editorial Limusa.

Mejía, Juan. 2019. *Teoría de la innovación organizacional: Una descripción de las principales escuelas y sus contribuciones por autor.* Primera edición. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, México.

Morín, Edgar. 2006. *Un camino importante en la filosofía de la naturaleza: El método 6. Ética."* Acceso el 2 de abril de 2025. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164010.pdf.

Morín, Edgar. 2008. *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo.* Revista Electrónica Educare 12 (2): pp. 95-113. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. ISSN: 1409-4258. Acceso el 3 de abril de 2025. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114586009.

Velilla, Marco. 2002. *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el Desarrollo Complexus, Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, UNESCO, 101-105.

Chiavenato, Idalberto. 2009. Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Hood, Christopher. 1991. "A Public Management for All Seasons." Public Administration. Acceso el 4 de abril de 2025. Disponible en: http://newdoc.nccu.edu.tw/teasyllabus/110041265941/Hood%20NPM%201991.pdf.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Más Allá del Protocolo: Hacia una Ética del Cuidado Compasivo en la Formación de Residentes de Urgencias Hospitalarias

Autora: Esp. Bárbara Ysolina Núñez Velázquez
Servicio de Nefrología
Correo electrónico: baysnuve@gmail.com
Código ORCID: _ https://orcid.org/0009-0000-2968-3800

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Responsabilidad y participación.
Como citar este artículo: Bárbara Ysolina Núñez Velázquez "Más allá del protocolo: hacia una ética del cuidado compasivo en la formación de residentes de urgencias hospitalarias" (2026), (1,20)
Recibido: 20/02/2026 Revisado: 24/02/2026 Aceptado: 26/02/2026

RESUMEN

La formación de residentes en los servicios de urgencias hospitalarias se enfrenta a una tensión persistente entre la racionalidad técnica que impone el protocolo y la dimensión humana del acto médico. Este artículo aborda dicha tensión desde una perspectiva educativa y bioética, asumiendo que la urgencia no exige únicamente velocidad, eficacia o cumplimiento normativo; reclama, además, una sensibilidad ética capaz de reconocer la vulnerabilidad del otro. El propósito del estudio consiste en interpretar, a la luz de la pedagogía contemporánea y de la ética del cuidado, los fundamentos teóricos que permiten pensar una formación residencial orientada al cuidado compasivo, más allá del seguimiento mecánico de algoritmos. La metodología empleada es de carácter documental hermenéutico, inscrita en el paradigma interpretativo, con análisis e interpretación crítica de fuentes especializadas en bioética, educación médica y filosofía del cuidado. Los hallazgos muestran que el protocolo, aunque indispensable, resulta insuficiente cuando se desvincula de una pedagogía sustentada en la virtud, la presencia ética y la corresponsabilidad por el sufrimiento del paciente. De esta forma, el cuidado compasivo no se opone al protocolo; lo humaniza, lo resignifica y lo dota de profundidad pedagógica. Se concluye que la formación de residentes de urgencias requiere un giro hermenéutico hacia un currículo oculto explícito, donde la compasión se cultive como competencia ético-profesional sustantiva.

Palabras clave: Ética del cuidado, formación médica, residentes de urgencias, pedagogía hospitalaria, compasión, hermenéutica.

Reseña Biográfica: Médico egresada de la Universidad de Carabobo y abogada egresada de la Universidad Rómulo Gallegos con especialidades médicas en Medicina General Integral, Gestión en salud pública, Gerencia hospitalaria y Epidemiología y especialidad en derecho en Ciencias penales y Criminológicas, Especialidad en docencia Universitaria UNERG en espera de defensa de trabajo de grado Doctorado en Ciencias de la Educación UNELLEZ. Actualmente médico adjunto al Servicio de Nefrología HPAO y docente universitario pregrado y Postgrado UNERG y UBV.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Beyond the Protocol: Toward an Ethics of Compassionate care in the Training of emergency Hospital Residents

Author: Esp. Bárbara Ysolina Núñez Velázquez
Nephrology Department
Email: baysnuve@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2968-3800

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area**: Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus**: Responsibility and Participation.
How to cite this article: Bárbara Ysolina Núñez Velázquez, "Beyond the protocol: toward an ethics of compassionate care in the training of emergency hospital residents" (2026), (1,20)
Received: 20/02/2026 Revised: 24/02/2026 Accepted: 26/02/2026

ABSTRACT

The training of residents in hospital emergency departments faces a persistent tension between the technical rationality imposed by protocol and the human dimension of the medical act. This article addresses this tension from an educational and bioethical perspective, assuming that emergencies demand not only speed, efficiency, or regulatory compliance; they also require an ethical sensitivity capable of recognizing the vulnerability of the other. The purpose of this study is to interpret, in light of contemporary pedagogy and the ethics of care, the theoretical foundations that allow us to envision a residency training oriented toward compassionate care, beyond the mechanical adherence to algorithms. The methodology employed is documentary-hermeneutic, within the interpretive paradigm, with analysis and critical interpretation of specialized sources in bioethics, medical education, and the philosophy of care. The findings show that the protocol, while indispensable, is insufficient when it is detached from a pedagogy grounded in virtue, ethical presence, and shared responsibility for the patient's suffering. In this way, compassionate care does not oppose the protocol; it humanizes it, redefines it, and endows it with pedagogical depth. It is concluded that the training of emergency medicine residents requires a hermeneutical shift toward an explicit hidden curriculum, where compassion is cultivated as a substantive ethical-professional competency.

Keywords: Ethics of care, medical training, emergency medicine residents, hospital pedagogy, compassion, hermeneutics.

Biographical Sketch: Medical graduate from the University of Carabobo and lawyer graduate from the Rómulo Gallegos University with medical specializations in Comprehensive General Medicine, Public Health Management, Hospital Management, and Epidemiology, and a specialization in Criminal and Criminological Law. She also holds a specialization in University Teaching from UNERG and is awaiting the defense of her doctoral dissertation in Educational Sciences from UNELLEZ. Currently, she is an attending physician in the Nephrology Service at HPAO and a university professor at both the undergraduate and postgraduate levels at UNERG and UBV.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Las salas de urgencias hospitalarias constituyen un escenario singular dentro de la práctica médica contemporánea. Allí confluyen la prisa, la incertidumbre, la fragilidad humana y, en muchos casos, la frontera entre la vida y la muerte. En ese espacio se forman, día tras día, los residentes que serán los profesionales del mañana. Sin embargo, la formación que reciben tiende a estar gobernada por una lógica predominantemente técnica: protocolos, guías clínicas, algoritmos de decisión y tiempos cronometrados. Tal racionalidad, indispensable, ha producido avances incuestionables; pero también ha desplazado, con frecuencia, otra dimensión que la práctica médica nunca debería extraviar: el cuidado del otro como persona doliente.

Este artículo se inscribe precisamente en ese punto de fricción. La pregunta que lo orienta no busca anular el protocolo; intenta interrogar sus límites pedagógicos. ¿Es suficiente formar a un residente para que ejecute correctamente una secuencia clínica, o se requiere, además, formarlo para que reconozca al sujeto que sufre detrás del cuerpo intervenido? Cabe considerar que la educación médica, especialmente en contextos de alta presión asistencial, ha tendido a privilegiar lo cuantificable sobre lo cualitativo, lo observable sobre lo relacional, lo procedimental sobre lo ético. En este orden de ideas, el cuidado compasivo emerge como una categoría pedagógica que reclama lugar dentro del currículo de las residencias hospitalarias.

Diversos autores han advertido sobre este desplazamiento. En este sentido, Pellegrino y Thomasma (1993, 79) sostienen que “la medicina, antes que técnica, es una empresa moral cuyas virtudes, la fidelidad, la compasión, la prudencia, constituyen el núcleo identitario del buen médico”. En consonancia, Mèlich (2010, 13) plantea que “la ética no se reduce al cumplimiento de un deber, sino que nace de la respuesta sensible al sufrimiento del otro”. A su vez, Gilligan (1985, 35) propuso “una voz distinta dentro del discurso moral: aquella que se construye desde la responsabilidad relacional y no desde la aplicación abstracta de principios universales”. De esta forma, los marcos teóricos disponibles permiten

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

repensar la formación residencial desde un horizonte distinto al meramente operativo.

Asimismo, la importancia social del tema resulta evidente. Los pacientes que ingresan a urgencias suelen describir, en estudios cualitativos diversos, una sensación de despersonalización, de ser tratados como casos clínicos en lugar de seres humanos. Ese diagnóstico social interpela a las instituciones formadoras, pues el residente no aprende solo de las clases magistrales o de los manuales; aprende de lo que Hafferty (1998, 404) denominó "currículo oculto, entendido como aquel conjunto de prácticas, gestos y silencios que modelan la identidad profesional al margen del programa formal". Cabe considerar, entonces, que humanizar la urgencia exige intervenir también ese terreno tácito de la enseñanza.

Por lo tanto, la pregunta de investigación que articula este trabajo se enuncia en los siguientes términos: ¿cómo puede fundamentarse, desde una perspectiva educativa y bioética, una formación de residentes de urgencias hospitalarias que trascienda el protocolo y se oriente hacia una ética del cuidado compasivo? El objetivo del estudio consiste en interpretar hermenéuticamente las contribuciones teóricas más relevantes en torno a la ética del cuidado, la pedagogía médica y la formación basada en virtudes, a fin de proponer un horizonte conceptual que permita pensar una residencia de urgencias humanizada. El estilo del trabajo es reflexivo y argumentativo, en consonancia con la naturaleza documental y hermenéutica de la investigación.

Desarrollo Teórico

El desarrollo teórico de este artículo se organiza en torno a tres variables fundamentales que estructuran el problema investigado: la ética del cuidado compasivo, la formación de residentes en urgencias y el lugar del protocolo dentro del acto médico. Estas variables no operan de manera aislada; se entrelazan, dialogan y, en ocasiones, entran en tensión. Su análisis hermenéutico permite vislumbrar el modo en que cada una contribuye a configurar una pedagogía

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

hospitalaria capaz de sostener la dimensión humana del cuidado, sin renunciar al rigor técnico que la urgencia demanda.

La Ética del Cuidado Compasivo: Fundamentos Filosóficos

La primera variable que sostiene este estudio es la ética del cuidado compasivo. Esta categoría, desarrollada con particular fuerza desde finales del siglo XX, propone una mirada moral distinta de la que ha hegemonizado la tradición occidental. En lugar de basarse exclusivamente en principios universales y abstractos, la ética del cuidado parte del reconocimiento de la vulnerabilidad humana y de la responsabilidad concreta hacia quien sufre. Gilligan (1985, 165), una de las pensadoras más influyentes en este campo, abrió el debate al cuestionar las teorías clásicas del desarrollo moral. En su obra plantea: "La moralidad de la responsabilidad, en su énfasis sobre el cuidado, contrasta con la moralidad de los derechos, que descansa en la igualdad y se centra en la comprensión de la justicia".

El planteamiento de este autor trasciende los límites de la psicología moral; constituye una apertura epistemológica de gran alcance. Al situar el cuidado como matriz de la vida ética, la autora desestabiliza la idea de que la madurez moral consiste en aplicar correctamente principios universales a situaciones particulares. En el ámbito de las urgencias hospitalarias, esta perspectiva resulta especialmente fecunda. El residente que atiende a una persona en estado crítico no decide únicamente sobre la base de algoritmos; decide también sobre la base de relaciones, miradas, contextos y silencios. La ética de la responsabilidad relacional propuesta por Gilligan permite leer ese acto clínico como un encuentro moral, donde la vulnerabilidad del paciente convoca al residente a una respuesta que excede el protocolo. De esta forma, formar en el cuidado compasivo implica enseñar a habitar esa relación, y no solo a cumplir un procedimiento.

En esta misma dirección, el filósofo catalán Mèlich (2010) aporta una de las elaboraciones más sugerentes de la ética compasiva. Para él, la ética no se origina en la obediencia a un código universal, sino en la respuesta

sensible al sufrimiento del otro. Su tesis se condensa en la siguiente afirmación: "No hay ética porque uno cumpla con su deber, sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada al sufrimiento" (Mèlich 2010, 14). Esta sentencia, breve pero densa, condensa una transformación radical de la mirada moral. A su vez, desplaza el centro de gravedad de la ética desde el deber kantiano hasta la experiencia compartida del dolor. En el contexto de las urgencias, su propuesta cobra una pertinencia singular.

Por lo que, el residente no solo aplica conocimientos; se sitúa frente a un cuerpo herido, frente a una familia angustiada, frente a una historia que se le revela en fragmentos. Lo que este autor denomina respuesta adecuada al sufrimiento no es un gesto técnico ni un acto reglamentado; es una disposición ética que se cultiva en el tiempo y que requiere ser enseñada explícitamente. Desde esta perspectiva, la formación residencial debería incluir espacios donde el sufrimiento sea narrado, escuchado e interpretado, en lugar de ser meramente registrado. De este modo, la pedagogía hospitalaria se aproxima a una hermenéutica de la fragilidad, donde el aprendizaje moral se construye en el contacto con el otro vulnerable.

Del mismo modo, el pensamiento de Pellegrino complementa esta línea desde una perspectiva más enraizada en la tradición de las virtudes. Junto con Thomasma, sostiene que la medicina constituye una empresa moral, no solo técnica, y que la compasión es una de las virtudes constitutivas del buen médico. Sus palabras resultan elocuentes: Pellegrino y Thomasma (1993,65): "Las virtudes del buen médico, la fidelidad a la confianza, la compasión, la prudencia, la justicia, la fortaleza, la templanza y el desinterés; no son adornos, sino componentes esenciales de la práctica médica entendida como actividad moral". El planteamiento de estos autores reviste un interés pedagógico particular. Las virtudes, recuerda, no se decretan: se cultivan. Esto implica que la formación residencial no puede limitarse a la transmisión de contenidos cognoscitivos o procedimentales; debe contemplar la educación del carácter, la formación del juicio prudente, la cultivación de la sensibilidad.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

En el ámbito de las urgencias, donde la presión temporal y la sobrecarga emocional pueden erosionar progresivamente la disposición compasiva del residente, la enseñanza explícita de virtudes se vuelve aún más necesaria. Un residente cansado, saturado, expuesto sistemáticamente al sufrimiento, corre el riesgo de habituarse al dolor y de perder la capacidad de reconocerlo. Por ello, el cultivo de las virtudes, y especialmente de la compasión; funciona como un dispositivo de resistencia ética frente a la deshumanización que acecha en la práctica hospitalaria. Igualmente, este enfoque devuelve a la educación médica una dimensión narrativa y biográfica que el currículo formal tiende a subestimar.

A estas tres voces se suma la perspectiva de Torralba (2002,32), quien ha desarrollado una filosofía del cuidar especialmente influyente en el ámbito iberoamericano y propone que "el cuidar y el curar no son acciones disociadas, sino dos dimensiones de un mismo acto profesional. Cuidar, sostiene, exige el cultivo de hábitos personales que se traducen en la presencia atenta hacia el otro". Esta concepción es relevante porque ofrece un puente entre la dimensión técnica del acto médico y su dimensión ética. En urgencias, donde con frecuencia se asume que primero se cura y luego, si queda tiempo, se cuida, la propuesta de Torralba revierte ese orden y advierte que sin cuidado no hay cura plena. Cabe considerar, además, que la formación de residentes podría incorporar momentos sistemáticos de reflexión sobre los hábitos profesionales que se están construyendo en cada turno, en cada gesto, en cada decisión.

La Formación de Residentes de Urgencias: Pedagogía en el Límite

La segunda variable de este estudio aborda la formación de residentes en el contexto específico de las urgencias hospitalarias. Esta etapa, conocida también como residencia médica o internado de especialidad, constituye un proceso formativo intensivo en el que el aprendiz adquiere competencias clínicas, técnicas, comunicativas y éticas mediante la inmersión directa en la práctica. Su singularidad pedagógica reside en una característica fundamental: el aprendizaje

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

ocurre, simultáneamente, con el ejercicio profesional real. El residente aprende mientras atiende, decide y actúa sobre cuerpos vivos.

Esto introduce una densidad ética que ningún otro escenario formativo posee con tanta intensidad. En este sentido, Hafferty (1998:404) fue uno de los primeros autores en problematizar este escenario al introducir el concepto de currículo oculto en la educación médica. Su tesis sigue siendo profundamente vigente: "Mucho de lo que se aprende en la educación médica no proviene de los manuales o de las aulas, sino de la cultura institucional, de los rituales hospitalarios y de las lecciones implícitas que los aprendices reciben de sus mentores y del entorno organizacional"

El aporte del autor resulta clave para comprender por qué la formación en cuidado compasivo no puede reducirse a una asignatura. Si el residente recibe en clase un discurso sobre humanización, pero observa cotidianamente prácticas deshumanizantes, el currículo oculto tendrá más fuerza formativa que el currículo formal. En las urgencias hospitalarias, este fenómeno adquiere una intensidad particular: la sobrecarga, la fatiga, la jerga distanciadora, la cosificación del paciente como cama, número o caso, son elementos que se transmiten silenciosamente y que modelan la identidad profesional del residente.

De esta forma, una pedagogía del cuidado compasivo exige intervenir el currículo oculto: identificar prácticas erosivas, hacerlas visibles, problematizarlas en sesiones reflexivas y promover modelos docentes que encarnen lo que se predica. Cabe considerar que esta intervención no es un añadido cosmético, sino una transformación cultural de la institución formadora. En el mismo sentido, las contribuciones de Schön (1998, 50) sobre el profesional reflexivo iluminan esta dimensión. sostuvo que

> Las profesiones de alta complejidad no pueden enseñarse mediante la mera aplicación de teoría a la práctica; requieren del cultivo de una reflexión en y sobre la acción que permita al profesional dialogar con la incertidumbre y con la singularidad de cada situación. La urgencia, por su naturaleza, es el reino de la incertidumbre. Ningún protocolo agota la realidad clínica concreta, pues siempre habrá un detalle, un matiz, una

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

circunstancia que escapa al algoritmo. El residente que solo sabe ejecutar protocolos, sin desarrollar la capacidad de reflexión situada, queda inerme frente a lo imprevisto.

Por ello, la formación residencial necesita incluir prácticas estructuradas de reflexión de sesiones informativas éticas, narrativas clínicas, análisis de casos morales, que permitan al residente articular técnica y compasión en un mismo acto profesional. De este modo, la reflexividad se convierte en el puente entre el protocolo y el cuidado. Por lo que, la pedagogía hospitalaria también ha sido enriquecida por la propuesta de Freire (2005, 88), cuya influencia trasciende la educación formal y se proyecta "sobre cualquier proceso formativo entendido como práctica humanizadora. recuerda que toda educación auténtica supone un encuentro de sujetos que dialogan en torno al mundo". En el ámbito médico, esta idea desafía la concepción jerárquica y vertical del aprendizaje, donde el residente recibe pasivamente las instrucciones del especialista.

Una pedagogía freiriana del cuidado supondría que el residente sea reconocido como sujeto pensante, capaz de problematizar su propia práctica, de cuestionar la cultura institucional y de coautorar, junto con sus docentes y pacientes, una manera más humana de habitar la urgencia. A su vez, esta perspectiva devuelve la voz al paciente, quien deja de ser objeto de intervención para convertirse en interlocutor de un proceso de cuidado compartido.

El Protocolo y sus Límites: Técnica, Ética y Juicio Prudencial

La tercera variable del estudio se ocupa del protocolo. Conviene precisar, desde el inicio, que este artículo no asume una postura antitética frente al protocolo. Las guías clínicas, los algoritmos y los procedimientos estandarizados constituyen un patrimonio invaluable de la medicina contemporánea. Han salvado vidas, han reducido errores y han democratizado el acceso a buenas prácticas. El problema no reside en el protocolo en sí, sino en su absolutización pedagógica. Cuando el protocolo deja de ser un instrumento al servicio del juicio clínico y se convierte en sustituto de ese juicio, la formación se empobrece y el cuidado se mecaniza.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

De este modo, Gawande (2010, 36) ha contribuido de manera notable a esta reflexión desde la propia práctica clínica. En su análisis sobre los procedimientos en medicina intensiva afirma: "Las listas de verificación no reemplazan la habilidad ni el juicio del profesional; las complementan y las protegen contra los errores que la sobrecarga cognitiva inevitablemente produce". La distinción que introduce el autor es de gran relevancia pedagógica. El protocolo no piensa por el residente; lo asiste para que pueda pensar mejor. Esta sutileza, sin embargo, tiende a desdibujarse en contextos donde la formación se reduce a la memorización y aplicación mecánica de pasos.

Un residente formado únicamente en la ejecución del protocolo no aprende a discernir cuándo desviarse de él, cuándo el caso particular exige una interpretación distinta, cuándo el algoritmo entra en conflicto con la voluntad del paciente o con su biografía. La compasión, en este sentido, no es enemiga del protocolo: es la facultad humana que le da sentido. Una pedagogía adecuada debería enseñar al residente a leer el protocolo desde la persona, y no la persona desde el protocolo. Igualmente, esta lectura invertida permite restituir al juicio prudencial el lugar central que la tradición aristotélica le otorgaba dentro del acto médico.

En este orden de ideas, la noción aristotélica de phrónesis o sabiduría práctica adquiere actualidad. Recuperada por autores como Pellegrino y Thomasma (1993, 84), "la phrónesis designa la capacidad de deliberar bien sobre lo particular, atendiendo a las circunstancias concretas, a los fines de la acción y al bien del otro". Esta virtud intelectual, irreductible a cualquier protocolo, es precisamente lo que distingue al profesional excelente del profesional meramente competente. Visto de esta forma, formar residentes en phrónesis exige tiempo, exposición a casos diversos, mentores comprometidos y espacios de reflexión sostenida. En urgencias, donde el tiempo escasea, este desafío se vuelve formidable; pero, justamente por ello, su importancia se acrecienta. Renunciar a la phrónesis en nombre de la eficiencia equivaldría a renunciar al núcleo mismo de la medicina entendida como arte moral.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Metodología

Este artículo se orientó en el paradigma interpretativo de investigación, también denominado hermenéutico-comprensivo. Tal paradigma, a diferencia del positivista, no buscó explicar fenómenos a partir de relaciones causales generalizables, sino comprenderlos en su densidad simbólica, contextual y significativa. Como señala Martínez Miguélez (2006, 132), "la investigación cualitativa de naturaleza hermenéutica se orienta a la interpretación profunda del sentido que los actores otorgan a sus prácticas, así como al desentrañamiento de los marcos teóricos que iluminan dichos sentidos". En el ámbito de la formación médica, donde concurren elementos éticos, pedagógicos, culturales y biográficos, el enfoque interpretativo resultó particularmente fecundo, pues permite leer la educación residencial como una trama de significados y no como un mero proceso técnico.

El tipo de investigación adoptado fue documental hermenéutico. Este enfoque, ampliamente legitimado en las ciencias sociales y humanas, consistió en recopilar, analizar e interpretar fuentes escritas para construir nuevas comprensiones sobre un fenómeno. Por lo que, Gadamer (1993, 360), uno de los principales exponentes de la hermenéutica filosófica contemporánea, sostiene que "comprender un texto no significa repetirlo ni reducirlo a su contexto original, sino dejar que sus preguntas interpelen al presente del lector". Esta concepción dialógica de la interpretación resultó consonante con los objetivos del presente estudio: no se trata de glosar a Mèlich, Pellegrino, Gilligan o Hafferty, sino de hacerlos hablar entre sí y con la realidad concreta de las urgencias hospitalarias actuales.

De esta forma, el análisis hermenéutico operó como un espacio de fusión de horizontes, en el que las voces clásicas iluminan los problemas contemporáneos y, recíprocamente, los problemas contemporáneos abren nuevas lecturas de los textos clásicos. La justificación de la metodología documental hermenéutica radica en la naturaleza misma del objeto investigado. La ética del cuidado compasivo en la formación de residentes no constituyó un fenómeno susceptible

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

de medirse mediante variables cuantitativas. Su densidad ética y pedagógica exigió un tratamiento conceptual riguroso que dialogue con las grandes tradiciones filosóficas, bioéticas y educativas que han pensado el cuidado, la virtud y la formación.

Asimismo, este enfoque resultó especialmente útil cuando se buscó proponer horizontes interpretativos antes que conclusiones definitivas, en tanto que la hermenéutica no clausura el sentido, sino que lo abre a sucesivas lecturas. Por ello, los hallazgos de este estudio se entendieron como una invitación a continuar el diálogo, no como verdades terminadas. La utilidad del enfoque hermenéutico se manifiesta de varias maneras. En primer lugar, permite leer las contribuciones teóricas en su contexto, pero también más allá de él, identificando líneas de continuidad y de tensión entre autores. En segundo lugar, habilita una lectura crítica que no se limita a parafrasear, sino que interpreta, argumenta y resignifica.

En tercer lugar, estableció puentes entre tradiciones distintas, la fenomenología, la ética de la virtud, la pedagogía crítica, la bioética principialista; en torno a un problema común. Finalmente, permite que el texto académico no sea solo un informe de hallazgos, sino una experiencia reflexiva en la que el lector también es interpelado. A su vez. Bonilla y Rodríguez (2005, 119) coinciden con "esta visión al subrayar que la investigación cualitativa hermenéutica produce conocimiento situado y dialógico, irreductible a la lógica binaria del verdadero o falso".

De este modo, los criterios de selección de autores y documentos respondieron a tres principios. Primero, la pertinencia temática: se priorizaron obras dedicadas, de manera directa o indirecta, a la ética del cuidado, a la educación médica y a la formación basada en virtudes. Segundo, la solidez epistémica: se eligieron autores con reconocida trayectoria en sus respectivos campos, cuyas obras hubieran sido sometidas al escrutinio académico mediante editoriales universitarias, revistas indexadas o publicaciones especializadas.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Tercero, la complementariedad de perspectivas: se incorporaron voces filosóficas (Mèlich, Gadamer), bioéticas (Pellegrino y Thomasma, Torralba), pedagógicas (Hafferty, Schön, Freire), del cuidado (Gilligan, Noddings) y clínicas (Gawande), de modo que el análisis pudiera moverse entre planos teóricos sin perder coherencia. Cabe considerar que esta diversidad metodológica constituye una fortaleza, pues permite abordar el problema desde múltiples ángulos.

Por su parte, el procedimiento de análisis siguió las fases propias de la hermenéutica documental. La primera fase consistió en una lectura comprensiva de las fuentes, orientada a identificar las categorías centrales que cada autor aporta al problema investigado. La segunda fase se enfocó en la interpretación intratextual, donde cada cita o concepto fue examinado en relación con la totalidad de la obra que lo contiene, evitando lecturas descontextualizadas. La tercera fase, de interpretación intertextual, consistió en establecer diálogos entre autores, comparando convergencias y divergencias.

La cuarta y última fase, de interpretación crítica, permitió integrar los hallazgos en una propuesta argumentativa propia, en la cual el cuidado compasivo emerge como categoría pedagógica clave para la formación de residentes en urgencias. Igualmente, durante todo el proceso se mantuvo una vigilancia epistemológica destinada a evitar imponer al texto interpretado lecturas anacrónicas o reduccionistas.

Resultados

Del proceso interpretativo desarrollado emergieron tres hallazgos principales, que se presentan a continuación en subapartados que comparan e interpretan a los autores estudiados. Estos hallazgos no constituyen conclusiones cerradas, sino articulaciones conceptuales que permiten responder, de manera reflexiva y argumentada, a la pregunta de investigación planteada al inicio del trabajo.

Primer hallazgo: el protocolo no se opone al cuidado compasivo, pero requiere ser pedagógicamente subordinado a él: El primer hallazgo del análisis

muestra que las tradiciones examinadas no plantean una oposición tajante entre protocolo y cuidado, pero sí reclaman una subordinación pedagógica del primero al segundo. Pellegrino y Thomasma (1993, 65) y Gawande (2010, 36) coinciden en que "los procedimientos estandarizados son instrumentos valiosos del acto médico; pero ambos advierten que su sentido depende del juicio prudencial y de las virtudes del profesional".

Esta convergencia es significativa: dos tradiciones distintas, una de raíz aristotélica y otra de raíz pragmática-clínica, llegan al mismo punto. Por su parte, Mèlich (2010, 14) ofrece un fundamento filosófico aún más profundo al recordar que "la ética nace de la respuesta sensible al sufrimiento, no de la conformidad con la norma". De este modo, el protocolo deja de ser el horizonte último de la formación y se convierte en un medio al servicio de un fin más alto: el cuidado del otro vulnerable.

Segundo hallazgo: la formación residencial requiere intervenir el currículo oculto: El segundo hallazgo destaca que ningún cambio sustantivo en la formación de residentes de urgencias podrá lograrse mientras se ignore el peso del currículo oculto. De este modo, Hafferty (1998, 404) lo formuló con claridad y, décadas después, su diagnóstico sigue siendo preciso. "Lo que se enseña en los pasillos hospitalarios, en las jerarquías informales, en las bromas de guardia, en la forma de referirse al paciente, configura tanto o más que el contenido formal del programa".

De este modo, Schön (1998, 50) y Freire (2005, 88) ofrecen, desde tradiciones distintas, herramientas para intervenir ese currículo: "la reflexión en la acción y el diálogo crítico, respectivamente". Asimismo, Torralba (2002, 32) recuerda que "cuidar y curar no son acciones disociadas, lo que implica que el currículo oculto debe orientarse hacia hábitos profesionales que integren ambas dimensiones". En consecuencia, la interpretación conjunta de estos autores arroja un resultado claro: humanizar la urgencia exige hacer pedagógicamente visible aquello que hoy permanece tácito, y construir, en su lugar, una cultura institucional que encarne explícitamente los valores del cuidado compasivo.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Tercer hallazgo: la compasión es enseñable, pero requiere una pedagogía específica**:** El tercer hallazgo responde a una pregunta clásica de la educación médica: ¿puede enseñarse la compasión? El análisis interpretativo de los autores estudiados sugiere una respuesta afirmativa, aunque con matices importantes. Por su parte, Pellegrino y Thomasma (1993, 168) sostienen que "las virtudes médicas pueden cultivarse mediante la combinación de modelado, práctica reflexiva y exposición a tradiciones de excelencia profesional."

Del mismo modo, Gilligan (1985, 186) refuerza esta idea al mostrar que "la sensibilidad moral hacia las relaciones se desarrolla en contextos donde se cultiva la escucha, la responsabilidad relacional y la empatía cognitiva". En el mismo sentido, Mèlich (2010, 92) añade que "esta enseñanza no se realiza mediante discursos, sino a través de experiencias formativas que pongan al residente en contacto con la finitud, la fragilidad y el sufrimiento".

Por consiguiente, la convergencia de estos autores permite proponer que la compasión no es un don innato ni un rasgo de personalidad, sino una competencia ético-profesional susceptible de ser cultivada mediante prácticas pedagógicas específicas: narrativa clínica, reflexión ética estructurada, mentoría, exposición a las humanidades médicas, entre otras. De esta forma, el cuidado compasivo se incorpora plenamente al ámbito de lo educable.

Discusión

Los hallazgos expuestos invitan a una discusión que, por su naturaleza hermenéutica, no busca cerrar el debate sino profundizarlo. El primer punto a destacar consiste en la convergencia que muestran los autores estudiados, a pesar de provenir de tradiciones distintas. Filósofos como Mèlich, bioeticistas como Pellegrino, psicólogas morales como Gilligan, sociólogos de la educación médica como Hafferty y clínicos reflexivos como Gawande coinciden en una intuición central: la práctica médica contemporánea, sometida a una creciente presión técnica y administrativa, corre el riesgo de perder su núcleo moral si no es acompañada por una pedagogía explícita del cuidado. Esta convergencia

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

interdisciplinaria fortalece la tesis del presente estudio y muestra que la humanización de las urgencias no es una preocupación sectorial, sino un horizonte compartido por la mejor reflexión contemporánea.

Igualmente, las implicaciones educativas resultan considerables. Si la compasión es enseñable, entonces los programas de residencia tienen una responsabilidad pedagógica explícita en su cultivo. Esto significa, en términos prácticos, que el currículo de las residencias de urgencias debería incluir espacios formales para la reflexión ética, el análisis narrativo de casos, la mentoría humanizadora y el contacto con las humanidades médicas. Significa también que los criterios de evaluación del residente deberían ampliarse: no basta con medir el dominio técnico o la velocidad de respuesta; se requiere también valorar la calidad del trato, la capacidad de escucha, la sensibilidad ética y la disposición compasiva. En el mismo sentido, los docentes y especialistas asumen una responsabilidad redoblada, pues su modelaje cotidiano constituye, según Hafferty (1998, 404), el contenido más poderoso del currículo oculto.

Cabe considerar, asimismo, las diferencias y matices entre los autores. Mientras Gilligan (1985, 165) sitúa el cuidado en el terreno de la responsabilidad relacional, con un énfasis psicomoral, Pellegrino y Thomasma (1993, 79) lo articulan dentro de una tradición de virtudes profesionales que enraíza en la filosofía aristotélica. Mèlich (2010, 14), por su parte, radicaliza la cuestión al afirmar que la ética misma es inseparable de la respuesta al sufrimiento, lo que aproxima su pensamiento a la fenomenología levinasiana.

Estas diferencias no son meras variaciones terminológicas; revelan tradiciones filosóficas distintas que, sin embargo, convergen en la valoración pedagógica de la compasión. Esta riqueza plural permite que la formación de residentes pueda nutrirse de varias fuentes sin verse atada dogmáticamente a una sola escuela. Desde esta perspectiva, la pluralidad teórica enriquece la propuesta pedagógica en lugar de debilitarla.

Por otro lado, es preciso problematizar las condiciones institucionales que pueden hacer fracasar incluso la mejor pedagogía del cuidado. La sobrecarga

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

laboral, la escasez de personal, la presión administrativa y la cultura productivista que afecta a muchos sistemas de salud contemporáneos constituyen obstáculos estructurales que ningún currículo, por sí solo, puede superar. La compasión, recuerda Mèlich (2010, 92), no florece en la prisa absoluta. Si el residente no dispone de tiempo, ni de descanso, ni de espacios reflexivos, su sensibilidad ética se erosiona inevitablemente.

De ahí que la propuesta pedagógica de este estudio deba complementarse con una propuesta política e institucional, en la que el cuidado del residente se reconozca como condición de posibilidad del cuidado del paciente. Cuidar a quienes cuidan resulta, en este sentido, un imperativo ético y formativo de primer orden. Finalmente, los hallazgos del estudio dialogan con investigaciones empíricas recientes que han documentado, en diversos contextos hospitalarios, el desgaste emocional y la fatiga compasiva entre residentes de urgencias.

Si bien este artículo no pretende sustituir tales investigaciones, ofrece un marco interpretativo que permite leerlas con mayor profundidad. La fatiga compasiva no es solo un problema de salud mental del residente; es también una alerta pedagógica sobre las insuficiencias de los modelos formativos actuales. De este modo, los aportes teóricos analizados no quedan en la abstracción: iluminan, en clave hermenéutica, fenómenos concretos que requieren atención urgente desde la educación médica.

Conclusiones

El recorrido realizado permite formular varias conclusiones que responden al objetivo planteado al inicio del estudio. La primera y más sustantiva es que la formación de residentes en los servicios de urgencias hospitalarias no puede agotarse en la transmisión de protocolos y procedimientos técnicos. Aunque tales instrumentos resultan indispensables, requieren ser pedagógicamente subordinados a un horizonte ético más amplio, en el cual el cuidado compasivo se reconozca como núcleo identitario del acto médico.

La interpretación hermenéutica de Pellegrino, Mèlich, Gilligan, Torralba, Hafferty, Schön, Freire y Gawande converge en este punto, aunque cada uno

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

aporte matices propios desde su tradición. Esta convergencia, que el análisis documental hizo visible, constituye un sólido fundamento teórico para repensar las residencias hospitalarias contemporáneas. La segunda conclusión sostiene que la compasión no es un atributo psicológico espontáneo ni un rasgo de carácter aislado, sino una competencia ético-profesional susceptible de ser cultivada mediante prácticas pedagógicas específicas.

Dichas prácticas incluyen, entre otras, la mentoría humanizadora, la narrativa clínica, los espacios de reflexión ética estructurada, el contacto con las humanidades médicas y los procesos de debriefing emocional. Esta conclusión tiene implicaciones pedagógicas concretas: invita a los programas de residencia a incorporar formalmente estos dispositivos formativos, no como adornos opcionales, sino como componentes nucleares del currículo. Asimismo, sugiere que la evaluación de los residentes debe ampliarse para incluir indicadores cualitativos relacionados con la calidad del trato, la sensibilidad ética y la disposición compasiva.

La tercera conclusión, derivada del análisis de Hafferty (1998, 404), enfatiza que ninguna reforma curricular podrá ser efectiva si no aborda el currículo oculto de las instituciones formadoras. La cultura hospitalaria, los rituales de servicio, las jerarquías informales y los modelos profesionales que el residente observa cotidianamente ejercen una influencia formativa decisiva. Por ello, humanizar la urgencia exige también transformar la cultura institucional, hacer visibles las prácticas erosivas y construir espacios donde la compasión sea performada explícitamente por los docentes y especialistas. De esta forma, la educación residencial se convierte en una empresa colectiva que involucra no solo al residente, sino también a la institución entera.

La cuarta conclusión resalta la dimensión política e institucional del problema. La compasión, como han advertido Mèlich (2010, 92) y Torralba (2002, 32), no florece en condiciones de prisa absoluta y agotamiento sistemático. Cuidar al residente —garantizando condiciones laborales humanas, descansos adecuados, espacios reflexivos y apoyo emocional, resulta una condición de posibilidad para

que el residente pueda, a su vez, cuidar al paciente. Esta conclusión articula la pedagogía con la política institucional y muestra que la ética del cuidado compasivo no se sostiene solo en el aula o en el discurso, sino también en las estructuras concretas que organizan la vida hospitalaria. Igualmente, desafía a las autoridades sanitarias a comprender la formación residencial como un asunto que excede los límites del individuo y compromete a la institución como totalidad.

La quinta y última conclusión, de carácter teórico, sostiene que el horizonte hermenéutico abierto en este estudio no clausura la discusión, sino que invita a continuarla. La pregunta por la formación de residentes en urgencias permanece abierta y requiere, en futuros trabajos, ser confrontada con investigaciones empíricas que exploren cómo se vive concretamente la tensión entre protocolo y compasión en distintos contextos hospitalarios. Asimismo, sería deseable profundizar en propuestas curriculares concretas y en estrategias institucionales que permitan operacionalizar los hallazgos teóricos aquí expuestos. En este sentido, el presente artículo aspira a ser un punto de partida, no un punto de llegada: una invitación reflexiva para que la educación médica contemporánea se reconozca, sin temor, como una empresa moral, donde el cuidado compasivo no es un complemento del protocolo, sino su alma.

Referencias

Bonilla-Castro, Elssy, y Penélope Rodríguez Sehk. 2005. Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. 3.ª ed. Bogotá: Norma.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. 2.ª ed. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gawande, Atul. 2010. The Checklist Manifesto: How to Get Things Right. New York: Metropolitan Books.

Gilligan, Carol. 1985. La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Hafferty, Frederic W. 1998. "Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum". Academic Medicine 73 (4): 403–407.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Mèlich, Joan-Carles. 2010. Ética de la compasión. Barcelona: Herder.

Pellegrino, Edmund D., y David C. Thomasma. 1993. The Virtues in Medical Practice. New York: Oxford University Press.

Schön, Donald A. 1998. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Torralba i Roselló, Francesc. 2002. Ética del cuidar: fundamentos, contextos y problemas. Madrid: Fundación Mapfre Medicina.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

De la Resistencia a la Co-Creación: Gestión Estratégica de Sistemas de Justicia con Perspectiva de Género y Base Social

Autora: MSc Tiaimer del Carmen Silva Ortiz
FUNDACID-UC. Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas. Venezuela
Correo: tiaimerortiz@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8869-526X.

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente**. Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral**. Eje Temático:** Gerencia institucional educativa.
Como citar este artículo: Tiaimer del Carmen Silva Ortiz "De la resistencia a la Co-Creación: Gestión Estratégica de Sistemas de Justicia con Perspectiva de Género y Base Social" (2026), (1,13)
Recibido: 13/11/2025 Revisado: 22/11/2025 Aceptado: 25/11/2025

RESUMEN

La presente investigación aborda la metamorfosis de los sistemas de justicia desde una óptica de gestión estratégica, analizando el tránsito de la resistencia feminista hacia modelos de co-creación con base social. En este orden de ideas, la descripción general se centra en cómo la influencia de los movimientos de mujeres ha forzado una reingeniería de la administración pública, sustituyendo la rigidez burocrática por una ética del cuidado y la proximidad territorial. El objetivo fundamental consiste en evaluar el impacto de la integración de la perspectiva de género y la participación comunitaria en la eficiencia de los servicios judiciales. Asimismo, la metodología empleada se sustenta en un enfoque cualitativo-hermenéutico, apoyado en la revisión de la praxis de liderazgos femeninos y el análisis de contenido de políticas de gobernanza horizontal. Los resultados demuestran que la co-creación no solo incrementa la legitimidad institucional, más bien reduce la brecha de impunidad al humanizar los procesos técnicos y optimizar las competencias gerenciales de las mujeres en el territorio. De este modo, se identifica que la justicia cognitiva y la transparencia relacional son pilares esenciales para una gestión pública moderna. Finalmente, las conclusiones subrayan que la sostenibilidad de la reforma judicial depende de una transferencia real de poder decisorio hacia las comunidades organizadas. Igualmente, se establece que la formación continua de los operadores, bajo principios de interseccionalidad, es imperativa para consolidar un sistema que sea, al mismo tiempo, eficiente, democrático y reparador del tejido social.

Palabras Clave: Gestión Estratégica, Sistemas de Justicia, Perspectiva de Género, Co-creación, Base Social, Liderazgo Femenino, Ética del Cuidado.

Reseña Biográfica: Magister en Derecho Laboral (UBA-Maracay) 2012. Consultor Técnico en Criminalística. (FUNDACID-UC y Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas) 2017. Abogada egresada de la Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA- Maracay 2004). Instituto Venezolano del Seguro Social. Oficina Administrativa de San Fernando de Apure.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

From Resistance to Co-Creation: Strategic Management of Justice Systems With a Gender Perspective and a Social Base

Author: MSc Tiaimer del Carmen Silva Ortiz
FUNDACID-UC. Latin American Center for Legal Research. Venezuela
Email: tiaimerortiz@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8869-526X

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Educational Institutional Management.
How to cite this article: Tiaimer del Carmen Silva Ortiz, "From resistance to co-creation: strategic management of justice systems with a gender perspective and a social base" (2026), (1,14).
Received: 13/11/2025 Revised: 22/11/2025 Accepted: 25/11/2025

ABSTRACT

The current research addresses the metamorphosis of justice systems through the lens of strategic management, analyzing the transition from feminist resistance toward co-creation models with a social base. In this sense, the general description focuses on how the influence of women's movements has forced a reengineering of public administration, replacing bureaucratic rigidity with an ethics of care and territorial proximity. The fundamental objective is to evaluate the impact of integrating a gender perspective and community participation on the efficiency of judicial services. Likewise, the methodology employed is based on a qualitative-hermeneutic approach, supported by the review of the praxis of female leadership and the content analysis of horizontal governance policies. The results demonstrate that co-creation not only increases institutional legitimacy, but rather reduces the impunity gap by humanizing technical processes and optimizing the managerial skills of women in the territory. Thus, cognitive justice and relational transparency are identified as essential pillars for modern public management. Finally, the conclusions emphasize that the sustainability of judicial reform depends on a real transfer of decision-making power to organized communities. Likewise, it is established that the continuous training of operators, under principles of intersectionality, is imperative to consolidate a system that is, at the same time, efficient, democratic, and restorative of the social fabric.

Keywords: Strategic Management, Justice Systems, Gender Perspective, Co-creation, Social Base, Female Leadership, Ethics of Care.

Biographical Sketch: Master's Degree in Labor Law (UBA-Maracay) 2012. Technical Consultant in Criminalistics (FUNDACID-UC and Latin American Center for Legal Research) 2017. Lawyer, graduated from the Bicentenaria University of Aragua (UBA-Maracay 2004). Venezuelan Social Security Institute. San Fernando de Apure Administrative Office.

Introducción

La configuración de los sistemas de justicia en la contemporaneidad atraviesa una crisis de legitimidad que no puede ser resuelta mediante simples ajustes en la celeridad procesal. De esta forma, el derecho, tradicionalmente concebido como un corpus pétreo y neutral, se enfrenta a la denuncia histórica de los movimientos feministas que han evidenciado su naturaleza androcéntrica. En este orden de ideas, la introducción de la perspectiva de género en la gestión estratégica no representa un capricho ideológico, más bien constituye una exigencia técnica para garantizar la universalidad de la justicia.

Asimismo, es imperativo reconocer que las estructuras judiciales han operado como mecanismos de exclusión que invisibilizan las particularidades de la base social. Desde esta perspectiva, la gestión pública debe mutar hacia un modelo de co-creación donde la ciudadanía, y específicamente las mujeres organizadas, dejen de ser sujetos pasivos de la norma para transformarse en arquitectas de la solución jurídica.

Igualmente, este fenómeno de transformación invita a repensar las competencias gerenciales dentro del aparato estatal. Cabe considerar que la administración de justicia ha estado históricamente divorciada de la realidad territorial, lo que genera una brecha insalvable entre el juzgado y la comunidad. En el mismo sentido, la propuesta de una gestión estratégica de base social busca suturar esa herida mediante la implementación de liderazgos disruptivos que priorizan la ética del cuidado y la reparación del tejido social. Además, el paso de la resistencia; entendida como la protesta externa frente a la opresión, a la co-creación; vista como la incidencia interna en el diseño de políticas, redefine la relación entre el Estado y la sociedad civil. De este modo, el presente artículo se propone desmenuzar las dinámicas que permiten que esta transición sea efectiva, sostenible y, sobre todo, profundamente transformadora del sistema legal vigente.

A su vez, es necesario puntualizar que la co-creación en este ámbito demanda una alfabetización jurídica bidireccional que empodere a las comunidades mientras sensibiliza a los operadores de justicia. Asimismo, el análisis de este proceso requiere una mirada interdisciplinaria que combine la

teoría administrativa, la sociología del derecho y las epistemologías del sur. En este orden de ideas, no se trata únicamente de reformar leyes, sino de alterar la cultura organizacional que rige los tribunales y los entes de control. Del mismo modo, la gestión estratégica se erige como el puente necesario para que las demandas históricas de igualdad se traduzcan en indicadores de gestión pública con impacto real. De esta forma, se establece un marco analítico donde la justicia es entendida como un servicio público de calidad, cuya eficiencia se mide por su capacidad de proteger la vida y la dignidad en todas sus formas.

En este sentido, la arquitectura de los sistemas de justicia contemporáneos enfrenta un desafío estructural que trasciende la mera reforma administrativa. Históricamente, la aplicación del derecho ha operado bajo un velo de neutralidad que, en la praxis, perpetúa asimetrías de poder de género profundamente arraigadas. En este orden de ideas, la transición desde la resistencia feminista tradicional hacia modelos de co-creación estratégica representa un hito en la gestión pública. Este artículo examina cómo la integración de la base social y la perspectiva de género no solo democratiza el acceso a la justicia, más bien reconfigura la esencia misma de la institucionalidad. Asimismo, se busca comprender la gestión no como un ejercicio unidireccional de autoridad, sino como un proceso relacional donde el liderazgo comunitario femenino desempeña un rol arquitectónico.

Desarrollo

El fortalecimiento de la gestión estratégica dentro de los sistemas de justicia requiere una ruptura con la visión del administrador como un mero aplicador de reglamentos. En este orden de ideas, la gerencia pública debe evolucionar hacia un rol de facilitador de diálogos territoriales que permitan la permeabilidad de la institución frente a las demandas de género. De esta forma, el desarrollo de este nuevo paradigma se apoya en la integración de la base social como un sistema de alerta temprana y diseño de soluciones.

Asimismo, es fundamental comprender que la co-creación no es una simple consulta ciudadana, más bien es una transferencia de poder decisorio hacia los actores que viven las consecuencias de la política judicial. Desde esta

perspectiva, la influencia de los movimientos feministas ha forzado la aparición de una "gerencia de proximidad" que prioriza la resolución de conflictos sobre la acumulación de expedientes. En el mismo sentido, autores de la talla de Sousa Santos (2010, 32) han propuesto una relectura de la institucionalidad desde lo que él denomina la "sociología de las ausencias. "La justicia social no es posible sin una justicia cognitiva que reconozca los saberes de aquellos que han sido históricamente marginados por el pensamiento abismal del derecho moderno".

Al analizar profundamente este planteamiento, se desprende que el autor identifica el derecho como una herramienta que, si no se descoloniza y despatriarcaliza, continuará operando bajo una lógica de exclusión sistemática. De este modo, la gestión estratégica que ignora los saberes comunitarios está condenada a repetir errores burocráticos que no conectan con las necesidades de protección de las mujeres. En este orden de ideas, el autor sugiere que la verdadera transformación ocurre cuando el sistema de justicia es capaz de "traducir" las demandas sociales en procesos administrativos eficientes.

Asimismo, esta justicia cognitiva implica que las competencias de las mujeres en la gestión de sus comunidades deben ser validadas como pericias técnicas en el diseño de protocolos de seguridad y justicia. Igualmente, el análisis de Sousa Santos nos obliga a considerar que la co-creación es, fundamentalmente, un ejercicio de democratización del conocimiento jurídico. Por otro lado, esta perspectiva asegura que la base social no solo sea escuchada, sino que su lógica de cuidado y sostenibilidad se convierta en la columna vertebral de la nueva gestión pública. Cabe considerar que, de no mediar este reconocimiento, el sistema de justicia seguirá siendo percibido como un ente ajeno, frío y, en última instancia, ineficaz para la transformación social.

A su vez, el núcleo de esta transformación radica en la capacidad de las organizaciones para internalizar la crítica feminista como un insumo de optimización sistémica. Desde esta perspectiva, la gestión estratégica debe abandonar los moldes burocráticos rígidos para adoptar una flexibilidad que permita la incidencia real de los movimientos sociales. En el mismo sentido, autores como Facio (1992, 45) han sido fundamentales para desarticular el mito

de la objetividad legal. "La perspectiva de género no es una 'añadidura' al derecho, es una herramienta analítica que permite visibilizar cómo el sistema jurídico ha sido construido desde una visión androcéntrica que excluye las realidades vivenciales de las mujeres".

Al analizar este postulado, se observa que no se limita a proponer una inclusión superficial de las mujeres en el aparato estatal. Por el contrario, la autora exige una revisión epistemológica que cuestione las bases mismas sobre las que se erigen las leyes y sus métodos de ejecución. En este orden de ideas, su análisis revela que la ceguera de género en la gestión de justicia actúa como un mecanismo de revictimización institucionalizada. Asimismo, implica que la neutralidad es, en realidad, una toma de postura que favorece el statu quo patriarcal.

De este modo, la gestión estratégica debe obligatoriamente incorporar indicadores de impacto que midan la eficacia del sistema en la protección de los derechos humanos de las mujeres. Igualmente, este enfoque obliga a los gestores a reconocer que la justicia es un constructo social que requiere ser moldeado mediante el diálogo constante con la base social. Cabe considerar que, sin este análisis crítico, cualquier intento de modernización del sistema de justicia será simplemente un cambio cosmético que ignora las brechas de desigualdad subyacentes.

Por otro lado, la co-creación implica que el diseño de protocolos de atención y sanción se realice de la mano con las comunidades afectadas. De esta forma, se transita de un sistema reactivo a uno proactivo y preventivo. Asimismo, la gestión estratégica se convierte en una herramienta para la justicia social cuando se nutre de la experiencia territorial de las mujeres.

A su vez, la implementación de esta gestión estratégica demanda una reestructuración de los flujos de trabajo internos de los tribunales y fiscalías. De esta forma, se deben sustituir las estructuras jerárquicas piramidales por redes de colaboración horizontal que incluyan a organizaciones de base. Asimismo, el uso de términos técnicos debe ir acompañado de una capacidad de síntesis que permita la rendición de cuentas ante la ciudadanía de manera transparente. En este orden

de ideas, la tecnología debe ser utilizada no solo para la digitalización de documentos, más bien para crear plataformas de participación donde la base social pueda monitorear el cumplimiento de las sentencias y las medidas de protección. De este modo, la gerencia de justicia se transforma en un ejercicio de vigilancia ciudadana y responsabilidad compartida.

Por otro lado, la influencia feminista en la praxis jurídica ha permitido que conceptos como la "interseccionalidad" pasen de la academia a la gestión operativa. Asimismo, esto implica que un gerente de justicia debe ser capaz de diseñar estrategias diferenciadas para mujeres en diversas situaciones de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, la gestión estratégica deja de ser una receta única para convertirse en un traje a medida de las realidades territoriales. Igualmente, cabe considerar que la sostenibilidad de estos cambios depende de la creación de una cultura organizacional basada en la empatía y la eficacia. De esta forma, el sistema de justicia empieza a reflejar los valores de la co-creación, donde el éxito no se mide por el número de casos cerrados, sino por el nivel de paz y seguridad alcanzado en la comunidad.

Metodología

El abordaje metodológico de esta investigación se sustenta en un paradigma cualitativo con un enfoque crítico-propositivo, orientado a desentrañar las lógicas de poder que subyacen en la administración judicial. Cabe considerar que no se pretende realizar un mero inventario de normas, sino analizar la operatividad de la gestión estratégica cuando esta interactúa con la base social. En este orden de ideas, se aplicó el análisis documental comparado como herramientas para visibilizar las rutas de co-creación. Asimismo, la investigación se apoyó en la sistematización de experiencias de colectivos femeninos que han logrado incidir en la transformación de protocolos locales de justicia.

Cabe considerar que se seleccionaron fuentes documentales que vinculan la teoría administrativa con la sociología jurídica feminista. De este modo, la investigación se estructuró a través del análisis de contenido de políticas públicas latinoamericanas que han integrado mecanismos de participación ciudadana.

Desde esta perspectiva, la investigación se nutrió del pensamiento de metodólogas críticas como de Montero (2004,98), quien ha teorizado profundamente sobre la psicología comunitaria y el empoderamiento. "La metodología en las ciencias sociales debe ser, en sí misma, un acto de liberación que permita a la comunidad recuperar su voz y su capacidad de autogestión frente a las estructuras estatales opresoras"

Al analizar este postulado, se comprende que la metodología aquí empleada no es un proceso neutro o aséptico. Por el contrario, esta autora exige que el investigador y el gestor reconozcan que la base social posee un saber experto que debe ser integrado en la planificación estratégica. De este modo, el análisis de la autora revela que la metodología tradicional de gestión suele tratar a las comunidades como objetos de estudio o receptores pasivos, en lugar de agentes de cambio. En este orden de ideas, la aplicación de este enfoque en el sistema de justicia implica que las métricas de éxito deben ser diseñadas de forma participativa.

Asimismo, la visión de Montero sugiere que la co-creación es un proceso de fortalecimiento donde la gestión estratégica actúa como un catalizador de capacidades latentes. De esta forma, se evita la imposición de modelos foráneos que no resuenan con la idiosincrasia de la comunidad. Cabe considerar que la validez de esta investigación reside en su capacidad para demostrar que la rigurosidad científica no está reñida con el compromiso social. Igualmente, el análisis de Montero subraya que el rigor metodológico debe estar al servicio de la transformación, permitiendo que la justicia se convierta en una construcción colectiva y no en una imposición burocrática.

A su vez, se implementó un sistema de triangulación de datos que permitió contrastar los informes oficiales de gestión con las percepciones de las usuarias del sistema. De este modo, fue posible identificar las zonas de silencio donde el sistema de justicia convencional falla en dar respuesta a las demandas de género. Asimismo, la metodología contempló el análisis de categorías emergentes como la resiliencia institucional y el liderazgo en la función pública". En el mismo sentido,

se utilizaron matrices de impacto para evaluar cómo la gestión estratégica de base social altera los tiempos de respuesta y la calidad de la atención.

Por otro lado, esta estructura metodológica permitió observar que la co-creación genera un sentido de pertenencia y corresponsabilidad que blinda los procesos contra la corrupción. De esta forma, el diseño del estudio garantiza que los resultados obtenidos sean no solo teóricamente sólidos, sino también aplicables a la realidad de las instituciones de justicia contemporáneas.

Resultados

Los resultados obtenidos a través de esta metodología revelan una correlación directa entre la apertura de canales de co-creación y la eficiencia en la resolución de conflictos de base social. Además, se constató que las mujeres que ejercen liderazgos en sus comunidades han desarrollado competencias gerenciales intuitivas que, al ser formalizadas, optimizan la gestión de los sistemas de justicia local. En este orden de ideas, uno de los hallazgos más significativos es la reducción del sentimiento de desprotección jurídica en aquellos territorios donde existe una gobernanza compartida.

Asimismo, los datos indican que la justicia con perspectiva de género no solo beneficia a las mujeres, sino que eleva los estándares de debido proceso para toda la ciudadanía. Cabe considerar que la influencia de los movimientos feministas ha introducido la "transparencia relacional" como una nueva forma de rendición de cuentas. De este modo, la gestión estratégica se percibe menos como un ejercicio de control y más como un servicio orientado al bienestar común.

En relación con la efectividad de estos modelos, el análisis de Rita Segato sobre la pedagogía de la crueldad y la necesidad de una contra-pedagogía resulta vital para interpretar estos resultados. "La justicia no puede limitarse a la punición del individuo, debe aspirar a desarticular los mandatos de masculinidad y las estructuras de poder que hacen posible la violencia institucional" (Segato 2018, 54).

Bajo esta óptica, el análisis de Segato permite entender que los resultados de una gestión exitosa no se miden solo en sentencias condenatorias, sino en la

capacidad del sistema para desmantelar culturas de opresión. La autora argumenta que una gestión de justicia que no sea pedagógica y transformadora termina siendo funcional al sistema que pretende combatir. Asimismo, esta perspectiva obliga a reevaluar los indicadores de desempeño, incorporando variables que midan el cambio cultural dentro de las instituciones.

En este orden de ideas, la co-creación se presenta como esa contra-pedagogía que humaniza al funcionario y empodera a la víctima. Igualmente, el análisis destaca que la base social es la única capaz de ofrecer una mirada que traspase la superficie del delito para llegar a sus raíces estructurales. De este modo, los resultados de la investigación confirman que la gestión estratégica es más potente cuando se atreve a ser autocrítica y a ceder espacios de decisión a la colectividad. Cabe considerar, por tanto, que la transformación del sistema de justicia es un proceso de aprendizaje institucional continuo, donde la influencia feminista actúa como el principal motor de innovación ética.

Los hallazgos sugieren que los modelos de co-creación reducen significativamente la brecha entre la norma escrita y la realidad territorial. Además, se identificó que la gestión estratégica con base social incrementa la confianza legítima de la ciudadanía en las instituciones judiciales. En este orden de ideas, la presencia de liderazgos femeninos en la coordinación de estos sistemas introduce una ética del cuidado que humaniza los procesos técnicos.

De esta forma, la justicia deja de ser un concepto abstracto para convertirse en un servicio público de proximidad. Asimismo, los datos analizados indican que la colaboración entre el Estado y los movimientos feministas agiliza la respuesta ante casos de violencia de género. Entre otros factores, la descentralización del poder de decisión hacia las comunidades permite una vigilancia social que previene la corrupción y el tráfico de influencias. En relación con la gestión del cambio, el pensamiento de Tronto (2013,21) sobre la ética política resulta esclarecedor para entender estos resultados. "El cuidado no es solo una actividad privada o emocional; es una preocupación central de la vida política y social que debe informar la estructura de nuestras instituciones de justicia

Bajo esta óptica, permite desplazar la noción de justicia desde un marco puramente punitivo hacia uno de sostenibilidad social y responsabilidad compartida. La autora argumenta que una sociedad que no sitúa el cuidado en el centro de su gobernanza está destinada a fracasar en la protección de sus miembros más vulnerables. Asimismo, esta perspectiva transforma la gerencia de sistemas de justicia en un ejercicio de interdependencia donde el gestor debe ser también un cuidador del tejido democrático. En este orden de ideas, la co-creación se presenta como la manifestación operativa de esta ética del cuidado, permitiendo que la justicia sea reparadora y no simplemente sancionatoria. Igualmente, el análisis de Tronto subraya que la eficiencia administrativa no puede estar divorciada de la calidad de las relaciones humanas que el sistema promueve. De este modo, se entiende que la influencia de los movimientos feministas ha dotado a la gestión pública de una profundidad moral que antes le era ajena. Cabe considerar, por tanto, que la transformación del sistema de justicia no es un fin en sí mismo, más bien es el medio para alcanzar una paz social fundamentada en el reconocimiento mutuo.

Conclusiones

La investigación permite determinar que el tránsito de la resistencia a la co-creación no es simplemente un cambio de nomenclatura, sino una reingeniería profunda del pensamiento administrativo público. De esta forma, la gestión estratégica de los sistemas de justicia se valida únicamente cuando es capaz de absorber las demandas de la base social y transformarlas en procedimientos técnicos con rostro humano. Asimismo, es evidente que las competencias gerenciales de las mujeres en el ámbito comunitario aportan una visión de sostenibilidad y cuidado que el derecho tradicional, en su rigidez, suele omitir. En este orden de ideas, la integración de la perspectiva de género actúa como un filtro de calidad que depura las prácticas institucionales de sesgos discriminatorios. Igualmente, cabe considerar que la co-creación fortalece la democracia al convertir al sistema judicial en un espacio de interlocución permanente y no solo en un escenario de litigio.

Por otro lado, la influencia de los movimientos feministas ha dotado a la gerencia pública de herramientas innovadoras para el manejo de la complejidad social y territorial. De este modo, la transformación del sistema de justicia requiere una voluntad política que trascienda la retórica y se traduzca en presupuestos participativos y rutas de atención diseñadas colectivamente. Asimismo, se concluye que la legitimidad de las instituciones judiciales en el siglo XXI dependerá de su capacidad para ser porosas frente a los saberes de la base social.

En el mismo sentido, la formación de los cuadros gerenciales debe incorporar obligatoriamente el análisis crítico de la teoría feminista para evitar la reproducción de violencias burocráticas. A su vez, la gestión estratégica debe ser vista como un proceso vivo, adaptable y, sobre todo, responsable ante las comunidades que justifica su existencia. De esta forma, se cierra el ciclo de la resistencia para abrir paso a una era de gobernanza compartida, donde la justicia sea, finalmente, un bien común accesible y reparador.

Por lo que, la transición de la resistencia a la co-creación marca una evolución necesaria en la teoría de la gestión pública contemporánea. Asimismo, la integración de la base social no es un acto de concesión política, sino una estrategia de eficacia institucional que garantiza la pertinencia de las decisiones judiciales. En este orden de ideas, las competencias gerenciales de las mujeres, enfocadas en la resiliencia y la mediación, son activos estratégicos que redefinen el ejercicio del poder.

Por otro lado, la justicia con perspectiva de género exige una formación continua de los operadores que supere el formalismo legalista. Igualmente, es imperativo que los modelos de co-creación sean blindados mediante marcos legales que aseguren su continuidad más allá de los ciclos políticos. De esta forma, la gestión estratégica se consolida como el motor de un sistema de justicia que es, al mismo tiempo, técnico, humano y profundamente democrático.

Referencias Bibliográficas

Facio, Alda. Cuando el género suena, cambios trae: una metodología para el análisis de género del fenómeno legal. San José, Costa Rica: ILANUD, 1992.

Montero, Maritza. Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Segato, Rita. Contrapedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

Sousa Santos, Boaventura de. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

Tronto, Joan C. Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. New York: New York University Press, 2013.

Facio, Alda. Cuando el género suena, cambios trae: una metodología para el análisis de género del fenómeno legal. San José, Costa Rica: ILANUD, 1992.

Tronto, Joan C. Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. New York: New York University Press, 2013.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

La Sinergia entre el Trabajo Cooperativo y la Evaluación Participativa: Hacia Un Modelo Dialógico y Democrático en la Educación del Siglo XXI

Autor: MSc. William José Suárez Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL
Correo: willians.2687@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8028-8517

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente**. Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gerencia educativa**.**
Como citar este artículo: William José Suárez Rodríguez "La sinergia entre el trabajo cooperativo y la evaluación participativa: hacia un modelo dialógico y democrático en la educación del siglo XXI" (2026), (1,14)
Recibido: 07/11/2025 Revisado: 9/11/2025 Aceptado: 15/11/2025

RESUMEN

La educación universitaria contemporánea y las pedagogías activas demandan la formación de estudiantes autónomos, con pensamiento crítico y habilidades sociales complejas. En este escenario, el trabajo cooperativo surge como una metodología fundamental; no obstante, su efectividad reside en la calidad de los procesos evaluativos que lo sustentan. El presente artículo de revisión documental analizó la intersección entre el trabajo cooperativo y la evaluación participativa, sugiriendo que su integración sistémica transforma las dinámicas de aprendizaje en el aula. Los resultados examinaron a través de una revisión narrativa de la literatura, los principios de la interdependencia positiva y la responsabilidad individual en contraste con los fundamentos de la evaluación participativa. Se concluyó que involucrar a los estudiantes en la autoevaluación y coevaluación no representa únicamente un trámite administrativo, sino un mecanismo esencial para potenciar la metacognición y la cohesión grupal. Finalmente, se ofrecieron lineamientos prácticos para implementar este modelo dialógico, orientado a superar las limitaciones de la evaluación tradicional en contextos de colaboración.

Descriptores: Trabajo cooperativo; evaluación participativa; autoevaluación; coevaluación; innovación educativa.

Reseña Biográfica: Nació el 26 de Julio de 1987 en Yaracuy, Venezuela. Egresado de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos UNERG en el año 2011 con el título de Licenciado en Educación Integral, en esta misma universidad también egresó como Magíster en Educación Mención Investigación Educativa. Actualmente Docente contratado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL y cursando un Doctorado en Ciencias de la Educación.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The Synergy Between Cooperative Work and Participative Assessment: Towards a Dialogical and Democratic model in 21st-Century Education

Author: MSc. William José Suárez Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Email: willians.2687@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0003-8028-8517

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Educational Management.
How to cite this article: William José Suárez Rodríguez, "Synergy between cooperative work and participative assessment: towards a dialogical and democratic model in 21st century education" (2026), (1,14).
Received: 07/11/2025 Revised: 9/11/2025 Accepted: 15/11/2025

ABSTRACT

Contemporary university education and active learning pedagogies demand the development of autonomous students with critical thinking skills and complex social abilities. In this context, cooperative work emerges as a fundamental methodology; however, its effectiveness depends on the quality of the evaluative processes that support it. This literature review article analyzed the intersection between cooperative work and participatory assessment, suggesting that their systemic integration transforms learning dynamics in the classroom. Through a narrative literature review, the principles of positive interdependence and individual accountability were examined in contrast to the foundations of participatory assessment. It was concluded that involving students in self-assessment and peer assessment is not merely an administrative procedure, but an essential mechanism for enhancing metacognition and group cohesion. Finally, practical guidelines were offered for implementing this dialogic model, aimed at overcoming the limitations of traditional assessment in collaborative contexts.

Descriptors: Cooperative work; participatory assessment; self-assessment; peer assessment; educational innovation.

Biographical Sketch: Born on July 26, 1987, in Yaracuy, Venezuela. Graduated from the Rómulo Gallegos National Experimental University (UNERG) in 2011 with a Bachelor's degree in Comprehensive Education. He also earned a master's degree in education with a specialization in Educational Research from the same university. He is currently a contracted professor at the Libertador Experimental Pedagogical University (UPEL) and is pursuing a Doctorate in Educational Sciences.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la Declaración de Bologna de 1999 marcó "un punto de inflexión al priorizar el desarrollo de competencias de autoaprendizaje y habilidades interpersonales en el Espacio Europeo de Educación Superior" (González y Wagenaar 2003; Romero y Pérez 2009).

Bajo esta premisa, resulta evidente que el modelo de enseñanza tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de datos, ha quedado obsoleto frente a las exigencias de un mercado laboral y social que demanda sujetos autónomos. No obstante, la implementación del trabajo en equipo suele tropezar con estructuras deficientes que derivan en la simple división de tareas, fenómeno que Johnson, Johnson y Holubec (2013) identifican como una de las principales causas del fracaso pedagógico.

Al respecto, cabe considerar que cuando no existe una arquitectura clara de responsabilidad, surge el denominado gorroneo, donde el esfuerzo individual se diluye en la anonimidad del grupo. Desde esta perspectiva, la presente investigación busca analizar cómo la evaluación participativa actúa como el eje vertebrador que rescata al trabajo cooperativo de su mala aplicación, transformándolo en una herramienta de aprendizaje profundo y democrático.

Marco Teórico

El Trabajo Cooperativo: Más Allá del Grupo

Dentro de este orden de ideas, es imperativo diferenciar el simple agrupamiento físico de la auténtica cooperación orientada a la construcción social del conocimiento. De este modo, autores de referencia como Johnson, et.al (2013, 78) establecen que "la interdependencia positiva es el corazón del aprendizaje cooperativo, puesto que el éxito individual se encuentra intrínsecamente ligado al éxito del colectivo". Este postulado no es un mero idealismo pedagógico; por el contrario, constituye una exigencia metodológica que obliga a cada integrante a ser responsable no solo de su propio progreso, sino también del de sus compañeros.

Analizando esta postura, se comprende que la cooperación no emerge de forma espontánea por el solo hecho de sentar a los estudiantes juntos, sino que requiere de una estructura donde la responsabilidad individual y el procesamiento grupal funcionen como mecanismos de control y mejora continua. Si el docente descuida estos elementos, la actividad corre el riesgo de convertirse en un escenario de exclusión o de carga desigual, perdiendo así su potencial transformador y limitando el desarrollo de las habilidades sociales que tanto reclama la educación del siglo XXI.

Asimismo, resulta pertinente destacar los beneficios que esta metodología aporta al clima del aula y al desarrollo integral del individuo. Igualmente, López, et.al (2018, 33 sostienen que "el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico cuantificable, sino que fortalece la autoestima y la capacidad de entender contextos diversos". Al profundizar en este análisis, se observa que la interacción constante con el "otro" obliga al estudiante a salir de su zona de confort cognitiva, enfrentándolo a perspectivas diferentes que enriquecen su juicio crítico.

Además, esta dinámica fomenta una motivación intrínseca que rara vez se logra en entornos competitivos o individualistas. De esta forma, el aula se convierte en un microcosmos de la sociedad donde se ensayan el liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos de manera pacífica. Por lo tanto, el trabajo cooperativo bien estructurado trasciende la entrega de un producto final, situando el valor real en el proceso de negociación y apoyo mutuo que ocurre durante la ejecución de la tarea, lo cual prepara al discente para los desafíos complejos de la vida profesional.

Evaluación Participativa: Democratizando el Aula

La evaluación no debe ser vista como un acto punitivo o finalista, sino como un proceso dialógico que empodera al estudiante en su propio camino de formación. En el mismo sentido, Sette (2012.) propone que "la evaluación participativa involucra a los actores en todas las fases del proceso, desde la definición de criterios hasta la

socialización de los resultados" (p.70). Este cambio de paradigma es fundamental, ya que rompe con la hegemonía del docente como único juez del conocimiento, otorgándole al alumno una voz activa en la valoración de su desempeño.

Al examinar esta propuesta, se percibe que involucrar a los estudiantes en el diseño evaluativo aumenta la transparencia y el compromiso con los estándares de calidad. Cuando el discente comprende qué se espera de él y bajo qué parámetros será juzgado, la evaluación deja de ser una caja negra para convertirse en una hoja de ruta para la mejora. Igualmente, este enfoque promueve la metacognición, obligando al sujeto a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de manera honesta, lo cual es la base de cualquier proceso de aprendizaje autónomo y duradero.

De este modo, las modalidades de autoevaluación y coevaluación se presentan como las herramientas idóneas para operativizar esta democratización educativa. A su vez, Garrote et.al (2019, 3) demuestran que "la utilización de rúbricas en procesos de evaluación entre pares permite identificar con precisión el desarrollo de competencias interpersonales". Analizando sus hallazgos, es evidente que los estudiantes perciben diferencias significativas entre cómo se ven a sí mismos y cómo los ven sus compañeros, lo cual enriquece enormemente la comprensión del funcionamiento grupal.

Esta triangulación de perspectivas; propia, de los pares y del docente, evita sesgos y fomenta una cultura de responsabilidad ética. Además, la coevaluación enseña a los alumnos a ofrecer retroalimentación constructiva y a recibir críticas sin defensas innecesarias, habilidades que son vitales en cualquier entorno laboral cooperativo. Por consiguiente, la evaluación participativa no es simplemente un método alternativo de calificación, sino más bien un andamiaje pedagógico que sustenta la honestidad intelectual y la cohesión de los equipos de trabajo.

Metodología

El presente estudio corresponde a una revisión bibliográfica de carácter narrativo sobre la intersección entre trabajo cooperativo y evaluación participativa. La

estrategia de búsqueda se realizó en bases de datos como Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales, utilizando las palabras clave: trabajo cooperativo, aprendizaje cooperativo, evaluación participativa, coevaluación y autoevaluación. El período de búsqueda priorizó publicaciones de los últimos quince años, incluyendo obras clásicas de referencia en la materia. Se incluyeron artículos académicos, libros y guías metodológicas que abordaran la aplicación práctica o teórica de ambos constructos en educación, particularmente en el ámbito universitario.

Resultados

La literatura revisada permite colegir que el trabajo cooperativo de alta calidad es indisoluble del procesamiento grupal, elemento que actúa como el sistema nervioso de la interacción. De este modo, la evaluación participativa; especialmente a través de la coevaluación, se erige como la herramienta técnica idónea para formalizar este proceso de reflexión crítica sobre la práctica grupal. Al respecto, cabe considerar que cuando los discentes evalúan a sus pares mediante rúbricas que han sido previamente consensuadas, se produce un fortalecimiento automático de la responsabilidad individual y se visibiliza la interdependencia positiva.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un evento aislado para convertirse en una constante que guía el comportamiento de los integrantes. Analizando esta dinámica, se comprende que el uso de instrumentos claros no solo sirve para asignar una nota, sino que otorga a los estudiantes un lenguaje común para discutir su desempeño. Igualmente, este ejercicio reduce la subjetividad y el miedo al juicio, ya que el enfoque se desplaza desde la crítica personal hacia el cumplimiento de criterios operativos. Por lo tanto, la integración de la evaluación en el tejido del trabajo grupal asegura que los objetivos de aprendizaje no se pierdan en la ejecución mecánica de tareas, garantizando una formación mucho más integral y consciente.

Asimismo, los estudios empíricos refuerzan la necesidad de combinar diversas perspectivas evaluativas para obtener una visión holística del aprendizaje. En el

mismo sentido, Garrote Rojas, et. al (2019, 77) demuestran que "la utilización de rúbricas para analizar la percepción estudiantil permite identificar con rigor los niveles de dominio en competencias interpersonales". Al profundizar en sus hallazgos, resulta revelador que existan diferencias significativas entre la autoevaluación y la coevaluación, lo cual sugiere que el juicio de los pares actúa como un espejo necesario para corregir sesgos de autopercepción.

De esta forma, la combinación de ambas miradas enriquece sustancialmente la comprensión del funcionamiento del equipo, permitiendo que afloren tensiones o aciertos que el docente, desde una posición externa, difícilmente podría detectar. Además, Álvarez, et. al (2012, 45) "sostienen que la triple evaluación —autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dinamiza el binomio enseñanza-aprendizaje al generar sinergias que potencian los resultados formativos de manera exponencial". En definitiva, este modelo de evaluación múltiple no solo valida el conocimiento adquirido, sino que entrena al estudiante en el ejercicio ético de valorar el trabajo ajeno y propio con honestidad y rigor científico.

Por otro lado, es fundamental reconocer que tanto el aprendizaje cooperativo como la evaluación participativa encuentran su cimiento operativo en el ejercicio del diálogo constructivo. Cabe considerar que el trabajo cooperativo solo es funcional cuando existe una comunicación activa que permita la negociación de significados, mientras que la evaluación participativa se basa estructuralmente en procesos dialógicos para la toma de decisiones.

De este modo, la unión de ambas metodologías genera un círculo virtuoso donde la acción de cooperar se retroalimenta constantemente con la reflexión evaluativa. Este ciclo ininterrumpido es el que verdaderamente desarrolla el pensamiento crítico y la metacognición, facultades esenciales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Analizando esta relación, se observa que el diálogo no es solo un medio de intercambio de información, sino una herramienta de transformación cognitiva que obliga a los sujetos a reorganizar sus ideas frente a los argumentos del otro.

Igualmente, autores como Winter (2000, 45) señalan que "los estudiantes deben seguir una metodología que incluya la identificación de objetivos y la modificación de planes a partir de los resultados obtenidos". Por consiguiente, la evaluación participativa integrada proporciona ese andamiaje necesario para el ciclo de mejora continua, convirtiendo el error en una oportunidad pedagógica y el acierto en un estándar de excelencia compartido.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión documental permiten colegir que la efectividad del trabajo cooperativo no es un fenómeno fortuito, sino el resultado de una arquitectura pedagógica donde la evaluación actúa como el eje regulador. De este modo, la literatura especializada coincide en que el mayor desafío del trabajo en grupo radica en la dilución de la responsabilidad, problema que Johnson, et. al (2013) abordan mediante la exigencia del procesamiento grupal. Al respecto, cabe considerar que la evaluación participativa específicamente la coevaluación, constituye la herramienta técnica idónea para operativizar dicha reflexión colectiva, permitiendo que los estudiantes identifiquen y corrijan dinámicas de gorroneo o falta de compromiso.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un juicio unidireccional del docente para convertirse en un contrato social entre pares, donde la transparencia en los criterios de éxito fomenta una interdependencia positiva real y tangible. Analizando esta postura, se comprende que el éxito de la metodología depende de que el alumno deje de ser un receptor pasivo de calificaciones y asuma un rol activo en la gestión de la calidad de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Igualmente, resulta pertinente destacar que la sinergia entre cooperar y evaluar participativamente genera un impacto directo en el desarrollo de competencias transversales. En el mismo sentido, Garrote Rojas, et.al (2019) demuestran mediante evidencia empírica que la combinación de autoevaluación y coevaluación enriquece sustancialmente la comprensión del funcionamiento grupal.

Al profundizar en este análisis, se observa que las discrepancias entre la percepción propia y la ajena obligan al discente a realizar un ejercicio de honestidad intelectual y humildad crítica, facultades que son el motor del crecimiento profesional. Además, autores como Sette (2012) subraya que este enfoque prepara a los individuos para el aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que la capacidad de autocalibrarse es una de las habilidades más valoradas en la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, no se puede ignorar que este modelo exige una inversión de tiempo y una formación docente especializada para evitar que los conflictos de estatus dentro del grupo sesguen los resultados. Por consiguiente, la discusión no se agota en la elección de una técnica, sino en la construcción de una cultura de aula basada en el diálogo, la confianza y la responsabilidad ética compartida.

Conclusiones

En conclusión, el análisis realizado permite afirmar que el trabajo cooperativo y la evaluación participativa no representan únicamente metodologías compatibles, sino que son componentes interdependientes dentro de una pedagogía auténticamente democrática y efectiva. Cabe considerar que la evaluación participativa actúa como el andamiaje ético y reflexivo que el trabajo en grupo requiere para evitar la deriva hacia el activismo sin propósito o la simple división mecánica de labores.

Al respecto, la integración de ambas estrategias responde con precisión a las demandas actuales de la educación superior, las cuales exigen la formación de profesionales autónomos, con una capacidad crítica desarrollada y habilidades sociales robustas. Desde esta perspectiva, al involucrar activamente a los estudiantes en la valoración de su propio desempeño y en el de sus pares, se fomenta no solo un aprendizaje académico más profundo, sino también una responsabilidad ética ante el colectivo.

Analizando este proceso, se comprende que la evaluación deja de ser un juicio externo para transformarse en una herramienta de autoconocimiento y

autorregulación, preparando al individuo para los complejos entornos de colaboración del mundo real. Asimismo, resulta imperativo reconocer que las implicaciones prácticas de este modelo exigen una transformación profunda en el rol del profesorado universitario. En este orden de ideas, no basta con que el docente posea dominio de los contenidos disciplinares; más bien, debe desarrollar competencias avanzadas en la facilitación de procesos evaluativos dialógicos y en el diseño de estructuras cooperativas sólidas.

Por otro lado, aunque la sinergia entre estas metodologías es evidente, es necesario señalar que el presente estudio, al ser de carácter documental, presenta limitaciones que deben ser abordadas en futuras investigaciones. De este modo, surge la necesidad de realizar estudios empíricos que midan el impacto de esta propuesta en diversas áreas del conocimiento y niveles educativos, explorando además cómo las tecnologías digitales pueden potenciar la evaluación participativa en entornos virtuales.

En última instancia, la convergencia entre cooperar y evaluar conjuntamente se posiciona como una vía fundamental para humanizar el aula, formando ciudadanos capaces no solo de adquirir conocimientos, sino de construir y valorar el saber de manera compartida.

Propuesta de Implementación: Guía para el Aula

Partiendo de la evidencia teórica analizada, se propone un modelo integrado que articula la cooperación y la evaluación en cuatro fases fundamentales.

Fase 1: Diseño Participativo: En primer lugar, la fase de diseño participativo exige que el docente y los alumnos definan conjuntamente los criterios de evaluación antes de iniciar el proyecto, lo que desarrolla la interdependencia positiva desde el primer momento. El docente y los estudiantes definen conjuntamente los criterios de evaluación (rúbrica) antes de comenzar el proyecto cooperativo. Preguntas guía: ¿Qué significa "participar activamente"? ¿Cómo se demuestra la "solidaridad" o el "apoyo mutuo"? Este proceso de negociación inicial desarrolla la interdependencia positiva

desde el inicio.

Fase 2: Estructura Cooperativa con Roles Evaluativos: Seguidamente, durante la ejecución, se recomienda asignar roles evaluativos rotativos y utilizar técnicas estructuradas para garantizar que cada miembro sea indispensable para el éxito del grupo. Se asignan roles tradicionales (coordinador, secretario, responsable de materiales) pero se añade un rol de evaluador del proceso que rota periódicamente. Se utilizan técnicas estructuradas para garantizar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

Fase 3: Evaluación Continua Formativa: Además, es imperativo implementar momentos de evaluación continua formativa a mitad del proyecto, utilizando preguntas guía que permitan al equipo ajustar su funcionamiento interno antes de la entrega final. Se implementan momentos de autoevaluación y coevaluación a mitad del proyecto, con carácter formativo. Se utilizan preguntas guía: "¿Estamos cumpliendo los criterios que acordamos?", "¿Qué estamos haciendo bien y qué podríamos mejorar?". Esta reflexión intermedia permite ajustar el funcionamiento grupal (procesamiento grupal).

Fase 4: Evaluación Final y Síntesis: Se combina la calificación del producto grupal (heteroevaluación docente) con la evaluación individual (autoevaluación) y la coevaluación del desempeño. Se realiza una reflexión grupal final sobre lo aprendido y cómo mejorar la cooperación en el futuro, cerrando el ciclo de mejora continua.

De esta forma, el procesamiento grupal se convierte en una práctica habitual y no en un trámite administrativo de último minuto. Finalmente, la fase de síntesis combina la heteroevaluación docente con la autoevaluación y la coevaluación, cerrando el proceso con una reflexión grupal sobre lo aprendido y sobre cómo optimizar la cooperación en futuros desafíos académicos.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Inmaculada. 2008. "La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 63: 127-140.

Álvarez, Susana, Inda, María y Álvarez, Manuel. 2012. "El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera". Revista de Investigación Educativa 10 (1): 76-87.

Garrote Rojas, Daniel, Jiménez-Fernández, Sara y Martínez-Heredia, Nazaret. 2019. "El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 17 (3): 41-58.

González, Julia y Wagenaar, Robert. 2003. *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto / Groningen: Universidad de Groningen.

Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. 1998. *Cooperation in the classroom*. 7ª ed. Edina: Interaction Book Company.

López, Verónica y Acuña, Felipe. 2018. "Aprendizaje cooperativo en educación superior: una revisión de la investigación". *Revista de Docencia Universitaria* 16(1): 141-162.

Martínez, Miguel. 2015. "El rol del docente en entornos universitarios". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19(2): 147-163.

Romero, Margarita y Pérez, María. 2009. "Cómo desarrollar competencias de auto-aprendizaje en el EEES". *Revista de Educación* 348: 417-442.

Sette, Claudia. (2012) "Evaluación participativa". *BetterEvaluation*. Accedido 18 de febrero de 2026. https://www.betterevaluation.org/es

Winter, Richard. 2000. Learning from experience: Principles and practice in action-research. Londres: Falmer Press.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Escenificando la Identidad: Una Descripción Audiovisual del Significado de la Danza Nacionalista Venezolana en el Exterior

Autora: MSc. Marianny Colmenares
Universidad de Carabobo - Venezuela
Correo Electrónico: podcastmoverte@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8270-9999

Línea Matriz: Cultura, Identidad e Independencia. **Línea Asociada:** Independencia Intelectual en Contextos Interculturales. **Eje Temático:** Cultura, Ecología y Escenario.
Como citar este artículo: Marianny Colmenares "Escenificando la identidad: una descripción audiovisual del significado de la danza nacionalista venezolana en el exterior" (2026), (1,22)
Recibido: 11/02/2026 Revisado: 15/02/2026 Aceptado: 25/02/2026

RESUMEN

Este trabajo de investigación presenta, una descripción audiovisual del significado de la danza nacionalista venezolana en el exterior, por medio de la indagación e interpretación académica de un performance de la agrupación de danza nacionalista venezolana, "Somos Venezuela" con residencia en Santiago de Chile, en su participación en el concurso "Go talent de chile 2024". El trabajo fue de enfoque cualitativo, de tipo documental, con nivel descriptivo, se utilizó las herramientas de tecnologías y la plataforma cómo youtube. Con relación a la estética del vídeo se tomó en cuenta el pensamiento filosófico de Kant (1876), mientras que las representaciones sociales, autores como Mascovic (1979), Tunner (1975) y a Sánchez (2018) para tratar el tema de la resiliencia del venezolano. Para el análisis se utiliza la hermenéutica de Heidegger (2003), y el "Cubo de Osorio" (2001) con lo cual se profundizó en las dimensiones de la estética del espectáculo desde la subjetividad del investigador. Se evidenció, la resiliencia y la identidad cultural del venezolano.

Palabras Claves: Identidad venezolana, Cultura venezolana, resiliencia, estética.

Reseña Biográfica: Participante del Doctorado en Ciencias Sociales Mención Estudios Culturales Naguanagua, Universidad de Carabobo Venezuela.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Staging Identity: an Audiovisual Description of the Meaning of Venezuelan Nationalist Dance Abroad

Author: MSc. Marianny Colmenares
University of Carabobo - Venezuela
Email: podcastmoverte@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-8270-9999

Main line: culture, identity, and independence. **Associated line:** intellectual independence in intercultural contexts. **Thematic axis:** culture, ecology, and setting.

How to cite this article: Marianny Colmenares**, " Staging identity: an audiovisual description of the meaning of venezuelan nationalist dance abroad" (2026), (1,22).**

Received: 11/02/2026 Revised: 15/02/2026 Accepted: 25/02/2026

ABSTRACT

This research work presents an audiovisual description of the meaning of Venezuelan nationalist dance abroad, through the investigation and academic interpretation of a performance by the Venezuelan nationalist dance group, “Somos Venezuela” based in Santiago, Chile, in their participation in the “Go Talent de Chile 2024” contest. The work had a qualitative approach, a documentary type, with a descriptive level, using technological tools and platforms such as YouTube. In relation to the aesthetics of the video, Kant's philosophical thought (1876) was taken into account, while social representations, authors such as Mascovic (1979), Tunner (1975) and Sánchez (2018) to address the issue of Venezuelan resilience. The analysis uses Heidegger's hermeneutics (2003) and the “Osorio Cube” (2001), which delved into the aesthetic dimensions of the spectacle from the researcher's subjectivity. The resilience and cultural identity of Venezuelans were evident.

Keywords: Venezuelan identity, Venezuelan culture, resilience, aesthetics.

Biographical Sketch: Participant of the Doctorate in Social Sciences Mention Cultural Studies Naguanagua, University of Carabobo Venezuela.

Introducción

El significado de la Danza Nacionalista venezolana, para los venezolanos, surge de la identidad y la memoria cultural presentados en la singularidad estética, que se puede apreciar en el vídeo de la agrupación de danza nacionalista "Somos Venezuela" con residencia en Santiago de Chile, en su participación en el concurso "Go talent de chile 2024". Este vídeo, muestra cómo frente a la adversidad, los venezolanos tienen la capacidad de resiliencia y adaptación, por consiguiente, surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué significado tiene la danza nacionalista venezolana para sus ciudadanos? Y ¿cómo el venezolano en el exterior percibe la danza nacionalista?

Para tratar de dar respuestas a estas interrogantes, se busca describir cómo los ciudadanos del país llevan el imaginario de la identidad cultural representada en la música y el baile del Joropo, lo que conlleva a una mirada estética y un dialogo cultural desde el enfoque de los estudios culturales, (Colmenares, 2024), tomando en cuenta la diáspora surgida en el país en los últimos años, con un entendimiento desde lo que significa ser venezolano.

En el vídeo, se observa y se escuchar el joropo de los llanos venezolanos, el cual fue el tema escogido por la agrupación dancística y representa el baile típico del país, lo que lleva a profundizar en la música y la danza cómo símbolo nacional y las características que lo componen, estos elementos de cohesión cultural conllevan a un análisis filosófico desde la perspectiva de (Kant, 1876) y la celebración de los bello en cuanto al montaje coreográfico y la puesta en escena, mientras que las representaciones sociales y culturales, autores como (Mascovic, 1979), (Tunner, 1975) y a (Sánchez, 2018) para tratar el tema de la resiliencia del venezolano.

Este trabajo pretende describir el vídeo seleccionado, desde una visión académica, utilizando el enfoque cualitativo de tipo documental con nivel descriptivo. La hermenéutica (Heidegger, 2003) y (Planella, 2005), para interpretar el significado de la danza nacionalista venezolana, para los venezolanos dentro y fuera del país. Para detallar la estética del espectáculo, se

utiliza el cubo de (Osorio, 2001) que busca adentrarse en las dimensiones para una mejor comprensión.

La estructura de este trabajo, se presenta dentro del enfoque de investigación cualitativa, donde se plantean el proceso de selección que conlleva a las interrogantes, los propósitos, el desarrollo metodológico tipo documental, los teóricos que sustentan el trabajo, la interpretación, los hallazgos y las conclusiones pertinentes, todos los aspectos dentro de un enfoque subjetivo del investigador, quien posee conocimientos y experiencias previas acerca de la danza folclórica venezolana.

En conjunto con todo lo expuesto, se busca visibilizar cómo los venezolanos y venezolanas son resilientes y permanecen en cohesión, al continuar arraigados a su cultura, siendo poseedores y responsables de transmitir, multiplicar su identidad cultural venezolana, para sus coterráneos dentro y fuera del país, hacer sentir y dar a conocer sus raíces en el exterior y la importancia del uso tecnológico para la transmisión del conocimiento.

Acercamiento a la Situación de Estudio

La danza nacionalista venezolana es un estilo de danza que busca representar dentro de sus performances, un conjunto de significados enmarcados dentro de los valores de la identidad cultural, recopilando el folclore, las tradiciones, la música e indumentarias propias del país, lo cual permite, “hacer presencia en diferentes aspectos de la vida del venezolano y las venezolanas, resaltando el nacionalismo y el sentido de pertenencia como símbolo de resistencia cultural y de unión emocional entre sus ciudadanos dentro de un contexto global” (Camacho, 2021).

El problema está dentro de sus performances, la danza nacionalista venezolana pretende recrear las tradiciones, entremezclando en el escenario diferentes técnicas del teatro, el ballet y la expresión corporal haciendo memoria dentro de lo vivido por la comunidad de migrantes, (Lotman,1979,71) “el problema del sistema de reglas semióticas según las cuales la experiencia de vida del género humano se hace culturas”. Todos estos signos símbolos y significados

están contenidos en la carga cultural de los y las venezolanas en el exterior, que tratan de proteger y reforzar su espacio en un nuevo contexto cultural.

Sin embargo, los performances, tienen características particulares que los hacen útiles al momento de transmitir la memoria cultural, a lo que (Franco, 2014, 5) comenta:

> Los estudios de la performance constituyen, a riesgo de simplificar demasiado, un campo académico que podríamos definir como interdisciplinario puesto que abarcan diversas disciplinas que se sitúan en diferentes puntos de un espectro, oscilando entre las ciencias sociales y las artes y humanidades.

Desde este punto interdisciplinario, surge el performance sugerido en la puesta en escena, que llamo la atención de la investigadora analizar en este vídeo, el cual está cargado de distintas dimensiones interesantes al momento de realizar la interpretación de lo observado. Por su parte, (Taylor, 2011, 19) describe el performance:

> Performance no es sólo el acto vanguardista efímero sino un acto de transferencia (como señala el teórico Paul Connerton) que permite que la identidad y la memoria colectiva se transmitan a través de ceremonias compartidas.

Tal como lo revela esta autora, la performance constituye un medio de resistencia y reproducción del conocimiento, un acto de transmisión cultural y memoria social, en consecuencia, no es una representación artística solamente, sino, además, un medio que a través de las practicas corporales, transmiten conocimiento de manera viva, relacionándolo directamente con la acción social, así agrega Taylor (2011, 20),

> Los performances funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas.

Es decir, los performances utilizados en la Danza nacionalista venezolana, están cargado de información cultural ancestral, como afirma Linares (2023, 4),

> Los saberes ancestrales se asumen como todos aquellos saberes, conocimientos, folklor y tradicionales; que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que han sido transmitidos de generación en generación para su preservación y fomento a la sociedad.

Estos conocimientos, presentes en la estética coreográfica de sus bailarines, han sido transmitidos de generación en generación, fundamentales para la supervivencia y el desarrollo de la cultura venezolana. Plasmados dentro de su ejecución artista, conformando un conjunto de saberes que se transmiten en cada puesta en escena y que transciende en la construcción de la identidad nacional y cultural.

De acuerdo con lo descrito, el interés de la investigadora, surge de la observación de varios vídeos de Danza Nacionalista Venezolana cargados en la red, que da pie a la siguiente interrogante ¿Qué significado tiene la danza nacionalista venezolana para sus ciudadanos? Es por ello, que el proceso de selección, llevado a cabo por la misma investigadora, estuvo enmarcado en la observación directa, utilizando como fuente la plataforma de youtube, tomando en cuenta los criterios de los nuevos valores desarrollados por la diáspora venezolana, que además conlleva a preguntar ¿cómo el venezolano en el exterior percibe la danza nacionalista? Por lo que se seleccionó, un vídeo de la agrupación de danza nacionalista "Somos Venezuela", con residencia en Santiago de Chile, en su participación en el concurso "Go talent de chile 2024".

Propósito General

Describir el significado de la danza nacionalista venezolana en el exterior, por medio de un vídeo seleccionado.

Propósitos Específicos

Examinar los elementos estéticos y simbólicos presentes en el vídeo que contribuyen a la construcción de la identidad nacional.

Identificar las estrategias de adaptación de la danza nacionalista interpretada por venezolanos en el exterior.

Interpretar el impacto del medio audiovisual en la transmisión de la danza nacionalista venezolana.

Desarrollo

Del Sustento Teórico

Dentro del sustento teórico, es visto desde las percepciones de los sentidos, según la propuesta de la "Critica del Juicio" de Kant (1876). La presente descripción, se basa en lo subjetivo del investigador, lo que estimula la percepción de los sentidos para encontrar conexión con lo bello y sublime, desde la capacidad propia de juzgar, ya que la tecnología permite a través de un vídeo, desarrollar la percepción óptica, auditiva y emocional, que lo convierte en una reflexión interesante, tomando en cuenta que esta visión kantiana no aborda el tema de la tecnología, debido al contexto de la época que le correspondió vivir (S. VIII). Sin embargo, podemos explorar ciertos conceptos de este marco referencial, aplicando un juicio reflexivo del arte, la estética y la cultura nacionalista, representado en la danza nacionalista venezolana desde la visión de la investigadora.

En este vídeo se puede observar, como las representaciones sociales están presentes en la danza, la música y el vestuario, significantes para la cultura venezolana. Encontrando autores como, Moscovic (1979), Nieto (2011) y Geertz (1973) admiten este conocimiento para interpretar la realidad y a su vez conforman la estética del espectáculo, a lo que Villarroel (2007, 439) comenta:

> Lo que Moscovici se propone explicar es, precisamente, la representación. El concepto de representación social, en otras palabras, es una tentativa innovadora para articular las relaciones entre el individuo y la sociedad. Moscovic influenciado fuertemente por las ideas de Piaget, pone su atención en los aspectos evolutivos y estructurales del pensamiento.

Estas representaciones sociales, con significados que se manifiestan a través de los gestos y dinámicas coreográficas, transmiten los símbolos y signos culturales de los y las venezolanas, que se aprecian en la celebración de la narrativa coreográfica y estética en conexión con la memoria colectiva, en donde la danza nacionalista funciona como una herramienta de transmisión del conocimiento social y cultural.

Otro aspecto importante es, en cuanto al desarrollo teórico, es el impacto de los medios audiovisuales y tecnológicos, señalados por (López, 2018), en la construcción y transmisión del conocimiento. Mientras que (Ramírez, 20016, 5) define la plataforma de youtube:

> YouTube es un servicio gratuito de almacenamiento, administración y difusión de vídeos mediante una cuenta de registro. Los usuarios y visitantes pueden subir, buscar, ver y descargar, gracias a herramientas libres como youtube, el material en cualquier formato de vídeo o audio. En general YouTube es un punto de encuentro para quienes quieren exhibir y ver un vídeo; circunstancias favorables para realizar actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Estas plataformas como youtube, sirven de medios de comunicación masiva, para preservar, educar y transmitir la cultura, a través de vídeos de danza nacionalista venezolana; además, de servir como herramienta para la cohesión y resiliencia que muestran los bailarines de la agrupación "Somos Venezuela", inspirando a fortalecer la reafirmación cultural de los emigrantes venezolanos, las cuales se pueden apreciar en el vídeo en cuestión.

Imaginario Cultural venezolano

El imaginario cultural venezolano, está cargado de símbolos, mitos, narrativas y prácticas que configuran la identidad colectiva cultural del país, el mismo no es estático y se transforma en función de los procesos históricos, políticos y sociales que atraviesa la nación. Castoriadis (2005, 67) define imaginario como, "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada". Esta definición envuelve un conjunto de normas, valores y resistencia reflejadas en la sociedad siendo la clave para pensar en la identidad nacional y el sentido de pertenencia.

Otro aporte importante al imaginario cultural lo revela, (Hernández, 2002, 79), cuando afirma que "cada sociedad tiene una voluntad propia para sobrevivir culturalmente, razón por la cual crea para sí una red compleja de significados que le permiten mantener vivo el recuerdo y el olvido que conforman su memoria". Esta lógica se reproduce en las practicas sociales y culturales de los migrantes venezolanos, para tratar de preservar sus narrativas culturales, con la ayuda de símbolos como, la música y la danza para responder a las adaptaciones y tensiones que viven en el presente.

Símbolo Nacional

Los símbolos nacionales venezolanos, están representados en los símbolos patrios: la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional, elementos materiales asociados a la representación de nación y decretados en la Ley de Bandera Nacional, Himno Nacional y Escudo de Armas de la República Bolivariana de Venezuela (2006, 1) en su articulo

> **Artículo 1**. La Bandera Nacional, el Himno Nacional y el Escudo de Armas de la República Bolivariana de Venezuela son los símbolos de la Patria y deben ser venerados por todos los venezolanos y venezolanas, y respetados por los ciudadanos y ciudadanas de los demás países.

Estos símbolos representan aspectos fundamentales de la geografía, historia y valores del país, para reforzar la soberanía y el sentido de pertenencia de los ciudadanos. Adicionalmente se encuentran los símbolos naturales, reconocidos por su belleza dentro de la flora y la fauna, entre ellos: La Orquídea, declarada flor nacional en 1951, el Araguaney, declarado árbol nacional en 1948 y el Turpial, declarado ave nacional en 1958, este conjunto de símbolos representa de forma integral la identidad nacional del país.

Sumado a estos, se encuentran los símbolos culturales, entre ellos la gastronomía: la arepa y las cachapas. Festividades religiosas: el carnaval y la navidad y dentro de la música y la danza: El Joropo. Según (Nieto, 2011, 151), "Un símbolo es la representación perceptible de una idea, con rasgos asociados por una convención socialmente aceptada". Por lo que el símbolo, es la representación física de las ideas, emociones y de signos que le da un significado particular de lo que se quiere exteriorizar o expresar, en particular el joropo se puede ver, oír y sentir en la construcción de la identidad de los venezolanos y las venezolanas.

Al considerar el vídeo en cuestión, se observa y se percibe a través de los sentidos, una representación cultural significativa, totalmente aceptada tanto para los que habitan en Venezuela, cómo para los emigrantes venezolanos y venezolanas en el exterior e incluso transmitido a las futuras generaciones, como

un acto de memoria y resistencia cultural, difundido a través de las plataformas digitales de esta práctica cultural.

De acuerdo con esto, el Joropo Venezolano específicamente el de los llanos, se ha posicionado como símbolo de identidad nacional y cultural tanto la música como la danza en representación de todo el país. Sin embargo, es valiosos aportar que, dentro del folclore nacional, se encuentra un conjunto nutrido y variado de música y danzas tradicionales propia de cada región del país, que también son una fuente rica de expresión cultural, que nació de la interacción entre las etnias aborígenes, africanas y españolas que hicieron vida dentro del territorio nacional.

Es importante mencionar que el joropo, es una representación musical y dancística que entrelaza la fuerza del arpa, el cuatro y las maracas, con movimiento corporales, en una sinergia que sigue el ritmo del compás a través del zapateo vibrante, que busca transmitir sentimientos y emociones que narran una historia de vida cotidiana, lo que lo convierte en un símbolo nacional para los y las venezolanas, a lo que Geertz (1973, 45) afirma, “los humanos necesitan fuentes de iluminación simbólicas para orientarse con respecto al sistema de significado que constituye cualquier cultura en particular”. Lo que convierte al joropo, en un símbolo de comunicación con significado dentro del sistema de las representaciones culturales.

Esta representación cultural y social del joropo, muestra la realidad en la que se desarrolla sus habitantes a los que Moscovici (1979, 18) argumenta, “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”. Indicando que el joropo, es el conocimiento y el saber del pueblo plasmado en su música y danza, lo que lo hace tangible en su realidad social y cultural, con proyección simbólica en el exterior.

Danza Nacionalista Venezolana

La danza nacionalista venezolana, se originó en la década de 1950, incorporando elementos de las tradiciones populares del país, con elementos del

ballet, la danza contemporánea, teatro. Teniendo como figura principal a la Maestra Yolanda Moreno, quien contribuyó significativamente a la consolidación de esta disciplina artística con reconocimiento internacional, adaptándose a las exigencias del escenario desarrollando en una estética que permite su aceptación nacional. Camacho (2021, 25) asevera:

> La danza nacionalista es universal porque convierte el tema espontáneo, local y subordinado a circunstancias determinadas en una exposición autónoma, independiente de motivación previas, susceptible de conmover o interesar a cualquier espectador de lengua cultural e idiosincrasia remotas.

De acuerdo con esto, la danza nacionalista busca representar los significados de las tradiciones de los pueblos, con elementos estéticos y coreográficos, que les permita destacarse sobre el escenario, lo cual se puso de manifiesto en el vídeo observado, convirtiéndose en un vehículo para reforzar los símbolos de identidad cultural colectiva, que se refleja en la música, el vestuario y los movimientos basados en elementos tradicionales y populares llevados sobre un escenario.

La Danza y la Música como Instrumentos de Cohesión y Resiliencia

La danza y la música representados en el Joropo como expresión cultural, están enmarcado en profundos cambios sociales, políticos y económicos, en tiempos de crisis y exaltación nacional, obligando a miles de venezolanos a traspasar sus fronteras. Esta diáspora, surgida en los últimos años ha afectado a una parte importante de la población en Venezuela, pero que, a su vez, ha fortalecido el imaginario cultural y el valor de ser venezolano en el exterior. A este respecto Duran (1971, 15)

> Todo símbolo auténtico posee tres dimensiones concretas: es al mismo tiempo “cósmico” (es decir, extrae de lleno su representación del mundo bien visible que nos rodea), "onírico" (es decir, se arraiga en los recuerdos, los gestos, que aparecen en nuestros sueños y que constituyen, como demostró Freud, la materia muy concreta de nuestra biografía más íntima) y por último "poético", o sea que también recurre al lenguaje, y al lenguaje más íntimo, por lo tanto, el más concreto.

En este conjunto de representaciones simbólicas y narrativas, es donde la danza y la música del joropo, es utilizado para canalizar sentimientos encontrados

que busca unir a un colectivo emigrante, para reafirmar valores compartidos, por lo que es de suma importancia utilizar medios de enseñanza como la escuela, medios de comunicación y recursos tecnológicos emergentes (youtube), para la difusión nacional e internacional como puente de cohesión social, según Briceño-León y Camardiel (2019, 43), el término cohesión social "alude a los lazos que unen una sociedad, al cemento que permite mantenerla unida y que permite que las personas puedan vivir juntas en armonía". Al mantener los lazos unidos entre los migrantes venezolanos, surge la cohesión social como medio resistencia. Es aquí en este aspecto de cohesión social, donde la transmisión del conocimiento ancestral, es valorada por sus integrantes, a lo que Hidrovo (2015, 6), menciona que:

> El saber ancestral es definido como la memoria de lo conocido, de lo pasado, donde existe la posibilidad de conocer y valorar en la vida presente. La memoria de un pueblo es valorada por los conocimientos de sus integrantes, que circulan como preguntas y respuestas, ya que el pueblo se determina y se reconoce en la esencia de sus integrantes, hijos de la tierra, los natos, donde no se cuentan los visitantes o turistas.

Esta la interacción entre el pasado, presente y futuro, se pone en evidencia en la construcción de una identidad sólida y resiliente, mostrado en la danza y música que se manifiesta en este vídeo analizado, pues busca transmitir los valores nacionales como unidad y resistencia entre los migrantes venezolanos, fortaleciendo el sentido de pertenecía y el orgullo de ser venezolano, dentro de este performance se fomenta la resiliencia en los venezolanos en el exterior.

Autores como Sánchez (2018, 17), definen la resiliencia: "En las ciencias humanas se atribuye a la capacidad del hombre para atravesar situaciones adversas, y lograr salir no solamente a salvo, sino aún transformados positivamente por la experiencia". Evidenciado, en la agrupación de danza nacionalista "Somos Venezuela" radicada en Santiago de Chile, en su participación en el programa de televisión "Go Talent", mostrando su capacidad de organización frente a la adversidad y el conocimiento de sus raíces culturales.

Estética del Espectáculo

En la búsqueda de un análisis profundo, vamos a develar las diferentes dimensiones de la estética del espectáculo en capas dentro de este enunciado, tal como lo plantea Osorio (2001, 38) en su propuesta del "*Cubo de Osorio*" "Estas dimensiones son: los espesores o capas, el tiempo y el espacio que presenta la realidad social"; lo que nos permite adentrarnos en las dimensiones cómo el vestuario, la música y la ejecución artística en el vídeo planteado, para analizar su realidad cómo espectáculo.

Dimensión: El Vestuario, vehículo de comunicación

El vestuario dentro de un montaje coreográfico de danza nacionalista venezolana, es un elemento importante para la interpretación del significado de la coreografía y su representación, a través de él se puede mostrar, emociones, ideas y cultura, con el uso de telas coloridas y accesorios para enriquecer la danza y la comunicación con el espectador según Huargaya (2014), "El vestuario es el conjunto de prendas, trajes, complementos, calzados, accesorios, utilizados en una representación escénica para definir y caracterizar al personaje" [Documento en Línea].

El vestuario escogido por la agrupación venezolana "Somos Venezuela", representa perfectamente la estética simbólica de la danza nacionalista en particular, sin embargo, a juicio de la investigadora, los colores utilizados le quitan fuerza escénica al momento de percibir los movimientos, puesto que lejos de avivar a la vista, este color rosado y lila utilizado en las telas y accesorios, proyecta calma a los sentidos. Siguiendo las teorías sobre el color, Haller (2021, 34) propone: "Significado psicológico. Cuando vemos el color, comprendemos los mensajes que nos transmite a un nivel en gran medida inconsciente". En este aspecto, la fuerza de los movimientos coreográficos, se pierde de la percepción visual, a pesar de que su intención es representar el color de la orquídea, que es la flor nacional. En general, el vestuario responde a las demandas estéticas que deben estar presentes en el escenario, para poder definirse como danza nacionalista, sin perder su esencia folclórica.

Dimensión: La Música: el Joropo

En el tema seleccionado para ejecutar la coreografía de la agrupación "Somos Venezuela", fue de la Cantante Cristina Maica, Titulado, "Cristina Maica es que me llamo" en la que se hace mención a una zona muy importante del país, ya que el río Arauca ha sido inspiración para diferentes temas musicales, poéticos y culturales, que reflejan el ímpetu de sus oriundos. A pesar de estar ubicado dentro de las fronteras con el vecino país de Colombia, a lo que Pérez (2019, 22) afirma, "el Cajón de Arauca Apureño y el Departamento de Arauca conforman el corazón cultural de la gran región binacional del Llano colombo-venezolano", demostrando la hermandad existente entre ambos países.

Este lugar se menciona, en distintos temas significativos para los venezolanos y venezolanas, como son: "Alma Llanera" compuesto por Pedro Elías Gutiérrez en el año (1914) y la Novela "Doña Barbara" del escritor Rómulo Gallegos (1929), obras que le han dado la vuelta al mundo, promoviendo el legado cultural del país.

En cuanto a la estructura rítmica, se puede apreciar en el movimiento del joropo "Gaban" que se basa en un compás 6/8 con acentuación de los ritmos fuertes, marcados por el arpa, cuatro y las maracas, creando una polirritmia esencial en la música llanera. Su armonía consta de progresiones simples utilizando acordes tónicas subdominantes y dominantes, la melodía suele ser rápida y ordenada con frases repetitivas, su interpretación es un golpe de carácter festivo, alegre y enérgico. Pérez (2019, 38) describe la letra de la canción:

> La declaración amorosa de una inigualable cantante apureña vibra en tono parecido: Cristina Maica es que me llamo, Cristina Maica de San Fernando, nací por gracia de un araucano y de una llanera brava que le dio todo su encanto y en el Arauca me bautizaron en la mañana de un jueves santo, la espuma blanca cuajó mi llanto, cuajó mi llanto, y en esta semana santa se acabaron los espantos.

El golpe del "Gaban" es una de las variantes del joropo más tocados y representativos del Folklore venezolano y la música llanera, la letra es de Cristina Maica, por lo que el tema es muy acertado para la interpretación artística del mensaje que se quiere transmitir en la composición coreográfica.

Dimensión: Ejecución Artística

Al observar el vídeo, se puede notar la ejecución impecable en cuanto a la sincronicidad y fuerza de los movimientos, acorde con el ritmo musical y representando la energía del tema en sí. Desde el punto de vista de esta investigadora, la coreografía pierde fuerza al entrar los caballeros, lo que concuerda en la apreciación de los jurados en sus observaciones, las bailarinas entran con ímpetu, pero al momento de entrar los caballeros, se pierde coherencia narrativa de los movimientos.

Siguiendo a Abbadie y Madre (1976), la coreografía se compone de cuatro elementos fundamentales:

1) Instrumentos: incluyen el cuerpo el espacio, el ritmo y la música

2) Situaciones: relación expresiva se refiere a la interacción con los demás bailarines

3) Aspectos del arte: la coreografía no solo involucra el movimiento, sino también la relación con la música, la dramatización y la armonía

4) Motivación: incluye el deseo de moverse y aprender un dominio nuevo.

Siguiendo a estas autoras, estos elementos permiten estructurar una coreografía de manera que no solo sea solo estéticamente atractiva, sino que además tenga significado expresivo y comunicativo para la percepción del público y el contexto dancístico. Por lo que en la muestra coreográfica de la agrupación "Somos Venezuela" se puede observar los elementos descritos, conectando con emociones, como se aprecia en los jueces y el público presente en el concurso en cuestión, que a pesar de desconocer del folclore venezolano y sus tradiciones, lograron conectar con la puesta en escena.

Impacto de los medios audiovisuales

Los medios audiovisuales y las plataformas digitales como YouTube, han impulsado no solo a la danza nacionalista venezolana, sino que se han convertido en los medios de comunicación de masa, conformado en redes sociales digitales de alto impacto en todo el mundo en los últimos años, "transformando la forma en la que se transmite, preserva y resignificar la cultura y la educación", Toffler (1980). De esta realidad no escapa el contexto de la diáspora venezolana.

Todas estas plataformas digitales con base a Internet, están impactando y transformando los modos de vidas de las personas, evolucionando incluso las nuevas formas de enseñar y aprender, a la par de los avances tecnológicos de la era digital, el consumo de contenido puede ser beneficioso para la educación y la transmisión de la cultura, así lo comentan Moreno y Ziritt (2019) las redes sociales funcionan como "digi-impacto", que fortalecen la participación cultural en los jóvenes. Esta plataforma youtube es una muestra de ello, en su videoteca almacenar millones de vídeos de todo el mundo, lo que les permite a los usuarios ver y escuchar vídeos.

Metodología

Este trabajo de investigación, se desarrolló dentro del enfoque cualitativo que para (Hernández, Fernández y Batista, 2010), este enfoque busca describir, comprender e interpretar desde la subjetividad la realidad del proceso de investigación. De tipo documental, con fuentes de información digital y materiales audiovisuales, obtenidos en la plataforma de YouTube entre otros, para describir el fenómeno. Con un nivel descriptivo, que presenta la situación en el momento y poder interpretar la información recolectada. En cuanto a la técnica de recolección de información, se utilizó la observación y la revisión literaria con documentos de interés para el desarrollo de la investigación.

Con respecto al proceso de análisis, se utiliza la hermenéutica Heidegger (2003) como medio de interpretación en la búsqueda de comprender y explicar desde el enfoque cultural, la significación y entender de forma más ajustada y que aporte una epistemología de utilidad para los lectores de este trabajo. En cuanto, a la comprensión de la complejidad de los fenómenos dinámicos dentro del mundo de la danza nacionalista, para (Planella, 2005, 5) señala la hermenéutica como:

> Una forma de estar en el mundo y de como a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros.

Dentro de esta interpretación, la investigadora maneja conocimientos previos sobre el mundo de la danza tradicional, por lo que la interpretación está marcada por la subjetividad de la investigadora. Para profundizar en el

espectáculo se recurre al cubo de (Osorio, 2001), para adentrarse en las dimensiones y describir de forma precisa los espesores de este tema en particular.

Hallazgos

Es evidente, que el uso de la tecnología en la era digital, es un gran aporte para la difusión y preservación de las culturas y la educación, al crear una plataforma digital (YouTube) Ramírez (20016), cargada de archivos audiovisuales, de acceso fácil y directo que posibilita mantener el arraigo en contextos migratorios, transformando la forma en cómo se educa, transmite y preserva la cultura, además de permitir estudiar la música, la danza y el vestuario, convirtiendo estos vídeos en objeto de estudio para crear una nueva episteme, en la forma de construcción de la venezolanidad para los migrantes en todo el mundo y residentes del país.

Otro aspecto significante, es el apoyo de los venezolanos entre sí, que hacen vida en el exterior y su capacidad de resiliencia y cohesión, en momentos de adaptación a nuevas culturas, Colmenares (2024, 16), “la cultura venezolana se ha caracterizado por su amabilidad hospitalidad y solidaridad, lo que lleva a sus migrantes a mantenerse aferrados a sus costumbres e identidad cultural en el nuevo país de acogida”. Estas características, se observan en la emocionalidad del director de la agrupación, cuando narra en su mensaje, las dificultades que se presentan para poder realizar los ensayos, pero que sus ganas de transmitir la cultura de su país, los lleva a estar a nivel de competencia.

Hay que destacar, la significación de los signos y símbolos en el imaginario cultural venezolano, inmerso en las representaciones sociales, que transciende fronteras y viajan en las maletas de los migrares por todo el mundo.

- Examinar los elementos estéticos y simbólicos presentes en el vídeo que contribuyen a la construcción de la identidad nacional
- Identificar las estrategias de adaptación de la danza nacionalista interpretada por venezolanos en el exterior
- Interpretar el impacto del medio audiovisual en la transmisión de la danza nacionalista venezolana.

Conclusión

La danza nacionalista venezolana, es más que una expresión artística, es la evocación de vivencias culturales para los venezolanos y venezolanas en el exterior. Para quienes han migrado, la danza significa la representación de sus raíces, como una forma de reafirmar su identidad cultural en contextos ajenos y mantener viva sus tradiciones, funcionando cómo un espacio de resistencia, resiliencia y cohesión cultural, que les permite expresar su sentido de pertenencia y compartir su herencia cultural con nuevas audiencias, tal como se puede apreciar en el vídeo seleccionado. Además, la práctica y puesta en escena, que muestra el vídeo en cuestión, visibiliza cómo las comunidades de migrantes provenientes de Venezuela, contribuyen a la preservación de identidad cultural a las nuevas generaciones, fortaleciendo lazos entre compatriotas y promoviendo el reconocimiento tanto de los propios venezolanos, cómo de las comunidades de lo otros países que aprecian al conocer la diversidad cultural de Venezuela.

En este conjunto de ideas, es importante resaltar el valor de las artes y su proyección en medios tecnológicos, que permiten preservar y compartir la cultura venezolana con audiencias globales. De tal forma que la música y la danza conectan con las emociones, vivencias, modos de vida y la transmisión de valores culturales en entornos virtuales y entrelazar a la diáspora venezolana con sus raíces culturales. Por lo tanto, describir el vídeo, permitió interpretar académicamente, cómo la cultura venezolana, se presentan en entornos internacionales con migrantes venezolanos, cargados de sentido de pertenencia y el valor de ser venezolanos, lo que permite comprender, interpretar y visibilizar el significado de las danzas nacionalistas venezolanas, en la realidad de los venezolanos en el exterior y el poder de adaptación e integración a la nueva sociedad del emigrante.

Referentes Bibliográficos

Abbadie, Madeleine. y Madre, Marie-Louise. 1976. *Plaisir de danser des jeunes enfants*. París: Fernand Nathan.

Briceño-León, Roberto y Camardiel Alberto. 2019. *El impacto de la violencia en la cohesión social*. En R. Briceño-León, A. Camardiel & G. Perdomo (eds): Los nuevos rostros de la violencia. Empobrecimiento y letalidad policial. Caracas, Editorial Alfa.

Castoriadis, Cornelius. 2005. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona.

Camacho, Silvia. 2021. *La danza nacionalista: Folklore y cultura popular para el proyecto de nación en Venezuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa Mayéutica revista científica de humanidades y artes Vol. 10 Nro. 1

Colmenares, Manuel. 2024. *Fenómeno de la migración venezolana y su impacto en la identidad cultural del venezolano en el exterior*. Revista FACES Vol. 6 N° 1.

Debord, Guy Ernest. 1998. *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile, Ediciones Naufragio.

Durand, Gilbert. 1971. *La imaginación simbólica*. ISBN: 9789505183708. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Geertz, Clifford. 1973. *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*. En La interpretación de las culturas. Págs. 33-54. Nueva York: Basic Books, Inc.

Haller, Karen. 2021. *El pequeño libro del color. Cómo aplicar la psicología del color a tu vida*. Gustavo Gili.

Heidegger, Martin. 2003. *Ser y Tiempo*. Editorial Trota, Madrid.

Hernández, Roberto. Fernández, Carlos. y Baptista, Pilar. 2010. *Metodología de la Investigación* (5a ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Hernández, Josefina. 2002. Cultura e identidad venezolanas: ¿Una memoria que se olvida? Universidad Metropolitana Vol. 2, N° 1, (Nueva Serie), p. 79-86file:///C:/Users/INTEL/Downloads/DialnetCulturaEIdentidadVenezolanasUnaMemoriaQueSeOlvida-4004773%20(1).pdf

Hidrovo, Tatiana. 2015. *Ciencias y saberes ancestrales: Relación entre dos formas de conocimiento e interculturalidad epistémica*. Departamento de edición y publicación universitaria. Universidad Laica "Eloy Alfaro". Manabi Ecuador.

Huargaya, Saúl. 2014. *Significado y Simbolismo del Vestuario Típico de la Danza llamaq'atis del distrito de Pucará – puno, perú* comuni@cción vol.5 no.2 puno jul./dic. 2014 consulta: 04/05/2025 http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219716820140 00200004#:~:text=El%20vestuario%20es%20el%20conjunto,definir%20y%2 0caracterizar%20al%20personaje.

Kant, Immanuel. 1876. [1790]. *Crítica del Juicio*. Madrid: Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo. Recuperado de http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/kant_critica_del_juicio.pdf [Links]

Ley de Bandera Nacional, Himno Nacional y Escudo de Armas de la República Bolivariana de Venezuela. 2006. Asamblea Nacional.

Linares, Douglas. 2023. *Saberes Ancestrales como Proceso Praxiológico Endocultural para el Desarrollo Agrícola y Pecuario de los Pueblos Indígenas Apureños*. Revista Científica CIENCIAEDUC Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, Venezuela ISSN-e: 2610-816X Periodicidad: Semestral vol. 10, núm. 1.

López, Jhonny. 2018. *YouTube Como Herramienta para la Construcción de la Sociedad del Conocimiento.* Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, vol. 3, núm. 1, enero-abril, pp. 22-50 Universidad Técnica de Manabí

Lotman, Yuri Mijáilovich. 1979. *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra, ISBN: 84-376-0193-2.

Moscovici, Serge. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.

Moreno, Zilemar y Ziritt, Gertrudis. 2019. *Redes sociales como canales de digi-impacto en la participación ciudadana utopía y praxis latinoamericana*. año: 24, N° extra 3, PP. 30-45 Revista Internacional de filosofía y teoría social cesa-fces-Universidad del Zulia. maracaibo-venezuela. issn 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Nieto, Jaime. 2011. *Simbología Oración Maestros de la Cirugía Colombiana*. ARTÍCULO ESPECIAL Conferencia dictada durante el XXXVII Congreso Nacional "Avances en Cirugía", Rev Colomb Cir.26:151-163

Osorio, Jaime. 2001. *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Pérez, Luis. 2019. *Mil formas de decir Arauca*. 1.a edición Fundación Editorial El perro y la rana. Caracas ISBN: 978-980-14-5538-7 Depósito legal: DC2024000486

Planella, Jordi. 2005. *Pedagogía y hermenéutica: de Hegel a Gadamer*. Revista de Educación, 328(12).

Ramírez, Maricela. 2016. *Posibilidades Del Uso Educativo De Youtube*. Universidad Autónoma Indígena de México. Revista Ra XIMHAI ISSN 1665-0441 Volumen 12 Número 6 Edición Especial Julio – Diciembre pp. 537-546

Sánchez, Manuel. 2018. *La Resiliencia: Alternativa De Las Organizaciones Venezolanas.* Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones. Volumen 2, Número 3. Enero-Junio 2018 ISSN: 1317-3337

Taylor, Diana. 2011. *Performance, teoría y práctica*. En D. Taylor (Ed.), Estudios avanzados del performance (pp. 45-56). Ciudad de México, México: Fondo Cultura Económica.

Villarroel, Gladys. 2007. *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. AÑO 17 - Nº 49 - MAYO - AGOSTO pg. 434-454 ISSN 0798-3069 -FERMENTUM Revista Venezolana de Sociología y Antropología Mérida – Venezuela.

Vídeo seleccionado:

Got Talent Chile 2024. Fecha de Publicación: 08 de abril 2024. Titulo: *Somos Venezuela* | Audiciones | Got Talent Chile 2024 **[Vídeo]** YouTube.**URL:** https://www.youtube.com/watch?v=kgdzRqKED3U

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Eficacia de GeoGebra como Estrategia Didáctica para la Comprensión de Sólidos de Revolución en el Cálculo Integral

Autor: MSc. Luis Beltrán López Agamez
Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana,
Núcleo Cagua, Estado Aragua
Correo: Luis21Lopez30@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9003-5190

Línea Matriz: Estado, Sociedad y Desarrollo. **Línea Asociada:** Formación Integral para el Desarrollo Educativo. **Eje Temático:** Pedagogía.

Como citar este artículo: Luis Beltrán López Agamez "Eficacia de GeoGebra como estrategia didáctica para la comprensión de sólidos de revolución en el cálculo integral" (2026), (1,16)
Recibido: 16/02/2026 Revisado: 22/02/2026 Aceptado: 26/02/2026

RESUMEN

La dificultad inherente en la visualización espacial y el modelado de conceptos abstractos, como los sólidos de revolución en el Cálculo Integral, representa un obstáculo didáctico constante en la educación universitaria. La inquietud científica de esta investigación radica en la persistente dificultad en la visualización espacial y el modelado de conceptos abstractos, como los sólidos de revolución en el Cálculo Integral. El objetivo general fue evaluar la eficacia del software GeoGebra como estrategia para fortalecer la comprensión de esta temática en estudiantes universitarios. El estudio se fundamentó en las teorías del Constructivismo y el Aprendizaje Asistido por Tecnología (AAT), que postulan la mejora del conocimiento mediante la interacción activa con herramientas dinámicas. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, bajo un diseño cuasiexperimental de Grupos de Control No Equivalentes (Pretest-Postest), de corte transversal, con una muestra de 58 estudiantes de Cálculo Integral. Los resultados obtenidos tras el análisis estadístico indicaron que el Grupo Experimental, intervenido con GeoGebra, alcanzó una mejoría significativa en la comprensión conceptual, visual y procedimental. La discusión de los hallazgos confirma que la integración de software dinámico facilita la transición entre registros algebraicos y gráficos, superando las limitaciones de la instrucción tradicional. La conclusión principal es que GeoGebra constituye una estrategia didáctica altamente eficaz, validando su aplicación para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de sólidos de revolución.

Descriptores: GeoGebra, Sólidos de revolución, Cálculo integral, Modelado matemático, Enseñanza Asistida por Tecnología, Estrategia didáctica.

Reseña Biográfica: Profesor de la Especialidad Química por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay). Magíster en Gerencia Educacional por el Instituto de Mejoramiento del Magisterio. Docente Universitario en el Área de Ingeniería Mecánica (Química, Matemática) en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana, Núcleo Cagua, Estado Aragua.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Efficacy of Geogebra as a Didactic Strategy for the Understanding of Solids of Revolution In Integral Calculus

Author: MSc. Luis Beltrán López Agamez
Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana,
Cagua Nucleus, Aragua State, Venezuela.
Email: Luis21Lopez30@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0004-9003-5190

Main Line: State, Society and Development. **Associated Line:** Comprehensive Training for Educational Development. **Thematic Axis:** Pedagogy.

How to cite this article: Luis Beltrán López Agamez, " Efficacy of GeoGebra as a didactic strategy for the understanding of solids of revolution in integral calculus" (2026), (1,16).

Received: 16/02/2026 Revised: 22/02/2026 Accepted: 26/02/2026

ABSTRACT

The inherent difficulty in spatial visualization and the modeling of abstract concepts, such as solids of revolution in Integral Calculus, represents a constant didactic obstacle in university education. The scientific concern of this research lies in the persistent difficulty in spatial visualization and the modeling of abstract concepts, such as solids of revolution in Integral Calculus. The general purpose was to evaluate the effectiveness of the GeoGebra software as a strategy to strengthen the comprehension of this topic in university students. The study was based on the theories of Constructivism and Technology-Assisted Learning (TAL), which postulate the improvement of knowledge through active interaction with dynamic tools. The methodology employed was quantitative, under a quasi-experimental design with Non-Equivalent Control Groups (Pretest-Posttest), cross-sectional, with a sample of 58 Integral Calculus students. The results obtained after statistical analysis indicated that the Experimental Group, intervened with GeoGebra, achieved a significant improvement in conceptual, visual, and procedural comprehension. The discussion of the findings confirms that the integration of dynamic software facilitates the transition between algebraic and graphical representations, overcoming the limitations of traditional instruction. The main conclusion is that GeoGebra constitutes a highly effective didactic strategy, validating its application to optimize the teaching and learning of solids of revolution.

Keywords: GeoGebra, Solids of revolution, Integral calculus, Mathematical modeling, Technology Assisted Teaching, Didactic strategy.

Biographical Review: Professor of Chemistry Specialty from the Experimental Libertador Pedagogical University (Núcleo Maracay). Master in Educational Management from the Teaching Improvement Institute. University Professor in the Mechanical Engineering Area (Chemistry, Mathematics) at the National Experimental University of the Bolivarian Armed Forces, Cagua Nucleus, Aragua State.

Introducción

En los años recientes, ha aumentado la importancia de mejorar las habilidades matemáticas en la educación superior. Asignaturas como el Cálculo Integral, que es primordial para la carrera de ingeniería mecánica en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA), núcleo Cagua, son conocidas por tener bajas calificaciones y escasa comprensión. Este rendimiento poco satisfactorio se debe a fallos en el método de enseñanza y a una cultura que promueve el desinterés hacia la materia (Ascanio Hernández., 2005).

Los factores que llevan a un bajo rendimiento incluyen la falta de interés y motivación para aprender matemáticas. Asimismo, la complejidad del contenido se agrava, ya que comprender temas avanzados como los sólidos de revolución requiere de habilidades visuales (Molina y Montecino, 2011), que a menudo no se desarrollan en etapas educativas anteriores. Para abordar esta situación, es vital introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este enfoque se relaciona con el Constructivismo, que enfatiza la necesidad de que el estudiante genere su propio conocimiento a través de la interacción, e implica que los docentes deben crear ambientes donde los problemas sean el centro del aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas. La investigación académica respalda la necesidad de incorporar estas herramientas, indicando que:

> La inclusión de las TIC en el ámbito educativo ha proporcionado amplias oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales, ofreciendo herramientas que fomentan la colaboración y acceso a valiosos recursos digitales (Barráez, 2020, 43).

La disposición de los docentes para reformular el espacio de aprendizaje es clave para usar las TIC en el aula, creando un entorno dinámico, activo y significativo que motive a los estudiantes. Ahora bien, en el ámbito de las matemáticas, la Articulación Sistemática de GeoGebra se presenta como una herramienta esencial para apoyar el trabajo de los profesores. Esta articulación resulta de gran importancia para superar la principal dificultad de la unidad sobre sólidos de revolución, que es la

necesidad de convertir diferentes formas de representación. Duval (2011), citado en Mofolo, Engelbrecht, y Harding, 2013) describe este proceso como el complicado paso de una expresión algebraica bidimensional a una visualización tridimensional. Este enfoque se aleja de las metodologías tradicionales y se orienta hacia entornos virtuales (Guerrero, Camacho y Mejía, 2010), facilitando así la Modelación Matemática. La capacidad de GeoGebra para ofrecer Visualización Dinámica 3D se convierte en un recurso excepcional para el proceso educativo:

> El ambiente dinámico y la capacidad de Visualización 3D de GeoGebra permiten al estudiante interactuar activamente con el software y explorar las figuras sin la necesidad de limitarse a la mera imaginación mental o a la interpretación pasiva de una representación gráfica estática. La instrucción tradicional, al depender de métodos estáticos, a menudo dificulta significativamente la visualización espacial en tres dimensiones y el proceso de construcción conceptual (Martínez Venegas, 2018).

Se deduce que esta habilidad interactiva puede subsanar la falta de enseñanza efectiva, dado que la educación tradicional casi nunca se enfoca en la creación de sólidos a partir de figuras planas (Guillén, González y García, 2009). Este modelo fomenta un aprendizaje que es interactivo, activo y significativo. El objetivo principal de esta investigación es evaluar la efectividad de la integración sistemática del software GeoGebra para mejorar la comprensión de los sólidos de revolución en el curso de Cálculo Integral en la UNEFA. Como consecuencia, se sugiere una propuesta innovadora. Este trabajo se enmarca dentro del diseño experimental cuasiexperimental, realizándose en el mismo contexto que el objeto de investigación (Shadish, Cook y Campbell, 2002). La propuesta innovadora se implementa en el lugar donde el evento ocurre de forma natural. Como menciona Arias (2012, 31):

> Este tipo de investigación implica la recopilación de datos de los sujetos que se están estudiando o del entorno en el que suceden los acontecimientos, sin manipular ninguna variable, lo que significa que el investigador recoge información sin modificar las condiciones reales.

Con base en la información recogida a través de la Prueba de Comprensión de Sólidos de Revolución (PCSR), el estudio es cuasiexperimental, con mediciones

realizadas antes y después en cada uno de los dos grupos (Grupo Experimental y Grupo de Control). Este modelo es pertinente y esencial porque puede despertar el interés por el aprendizaje y ayudar a mejorar la comprensión de los estudiantes en la solución de problemas matemáticos.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo riguroso, alineado con la investigación que busca "verificar teorías mediante la medición de variables en un contexto específico" (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño es cuasiexperimental de campo, dado que la estrategia se ejecutó en el entorno natural del evento, sin alterar la formación original de las clases en la UNEFA. Siendo un estudio de campo, se establece que esto implica "la recolección de datos primarios directamente de la realidad" (Tamayo y Tamayo, 2003), asegurando que las condiciones de la intervención reflejen el ambiente académico habitual.

La población consistió en estudiantes de Cálculo Integral del núcleo Cagua, empleándose una muestra no probabilística por conveniencia, organizada en un Grupo Experimental (n = 25) y un Grupo de Control (n = 33). Esta elección se centra en que el investigador "trabaje con situaciones que ocurren o son accesibles en el área" (Sierra Bravo, 2001). Aunque el diseño es intrínsecamente cuasiexperimental por la falta de asignación aleatoria (Kerlinger, 2002), se aseguró la equivalencia en contenido y duración para controlar el efecto específico de la Articulación Sistemática de GeoGebra.

Tabla 1. Unidades de Análisis y Protocolo de Intervención según el Diseño Cuasiexperimental.

Contexto: Asignatura de Cálculo Integral, UNEFA, Núcleo Cagua.

Agrupación	Tipo de	Medición	Protocolo de Intervención	Medición

	Muestra (n)	Inicial (Pretest)	(Tratamiento)	Final (Postest)
Grupo Experimental (GE)	No probabilística por conveniencia (n=25)	**O1** (PCSR)	**X (Articulación Sistemática de GeoGebra):** Uso de la herramienta de geometría dinámica para la visualización 3D y el modelado matemático de sólidos de revolución.	**O2** (PCSR)
Grupo de Control (GC)	No probabilística por conveniencia (n=33)	**O3** (PCSR)	**Instrucción Tradicional:** Clase magistral, uso de pizarra y resolución de ejercicios algorítmicos con métodos analíticos (sin GeoGebra).	**O4** (PCSR)
Total	**58**			

Fuente: López (2025)

La Tabla 1 describe el esquema de la investigación, basado en un diseño de comparación de agrupaciones con mediciones antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica. La muestra se compone de estudiantes de Cálculo Integral seleccionados por conveniencia. Se dividió en el Grupo Experimental (GE), que recibió el tratamiento (X) con GeoGebra, y el Grupo de Control (GC), que mantuvo la instrucción tradicional. Ambos grupos fueron evaluados inicialmente a través de la Prueba de Comprensión de Sólidos de Revolución (PCSR), representada por O1 y O3, y finalmente con la segunda medición (Postest), O2 y O4.

En función del problema y los objetivos, esta investigación se estructura en torno a una Hipótesis de Investigación (Hi) y una Hipótesis Nula (Ho). La Hi establece una relación causal positiva, afirmando que la articulación de GeoGebra influirá de manera significativa en el fortalecimiento de la comprensión de los sólidos de revolución. Por su parte, la Ho postula que no existirá diferencia significativa en la comprensión entre ambos grupos. La formulación de estas hipótesis es de total importancia para el enfoque cuantitativo, ya que estas "deben ser sometidas a prueba o a verificación empírica" (Ruiz Bolívar, 2010).

Para la recolección de datos, se utilizó la Prueba de Comprensión de Sólidos de Revolución (PCSR), diseñada para medir la comprensión en sus dimensiones conceptual, visual y procedimental. Previo a su aplicación, se sometió a la validación de contenido por juicio de expertos y se verificó la confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, lo cual asegura que el instrumento "mide consistentemente aquello que se propone medir" (Hernández Sampieri et al., 2014, 201). El estudio es cuasiexperimental, acompañado de mediciones pretest y postest, siendo esta la forma estándar para "comparar los resultados del grupo después de la intervención con los resultados antes de ella" (Creswell, 2018).

El análisis de los datos se basó inicialmente en el uso de Estadísticas Descriptivas para caracterizar y resumir el rendimiento de cada agrupación, utilizando medidas de tendencia central y dispersión. Esta fase es primordial, pues:

> La estadística descriptiva es la base del análisis de datos; su objetivo es describir y resumir de forma clara, sencilla y concisa las características de un conjunto de datos, facilitando la interpretación inicial de los fenómenos estudiados antes de cualquier prueba inferencial (Rodríguez Peñuelas, 2017, 55).

Posteriormente, la confrontación de los resultados entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control, tanto en el Pretest como en el Postest, se efectuó mediante la aplicación de la Prueba t de Student para muestras independientes. La prueba t de Student se utiliza para comparar medias (Torales et al., 2016) y su aplicación determinará la significatividad de las diferencias observadas en las puntuaciones finales, permitiendo aceptar o rechazar la hipótesis nula y, consecuentemente, validar la eficacia del uso de GeoGebra.

Resultados

La presentación de los resultados se estructura en dos fases: la verificación de la homogeneidad de los grupos mediante la comparación del Pretest (análisis descriptivo) y la evaluación de la eficacia de la intervención mediante la comparación del Postest (análisis inferencial).

Resultados del Pretest: Verificación de Homogeneidad Inicial: Se aplicó la prueba inicial (Pretest) a ambos grupos (Experimental y Control) para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión de sólidos de revolución antes de la intervención. Un puntaje máximo de **20 puntos** fue posible en la prueba.

Análisis Descriptivo del Pretest

La Tabla 2. estadísticas descriptivas de los puntajes obtenidos en el Pretest.

Grupo	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Experimental (GE)	25	11.24	2.15	0.43
Control (GC)	33	11.09	2.01	0.35

Fuente: López (2025).

Los resultados indican que el promedio de puntaje en el Pretest para el Grupo Experimental (Media = 11.24) y el Grupo de Control (Media = 11.09) es prácticamente idéntico. La desviación estándar es baja en ambos casos, sugiriendo una distribución similar de los puntajes iniciales. Por otro lado, para confirmar la ausencia de diferencias significativas entre los grupos en la línea de base, se aplicó la prueba T de Student para muestras independientes a los puntajes del Pretest.

Tabla 3. Análisis Inferencial del Pretest (Homogeneidad).

Comparación	Prueba	t	gl	Sig. (Bilateral)	Decisión sobre H_0
Pretest GE vs. Pretest GC	T de Student	0.26	56	**0.796**	Se acepta H_0

Fuente: López (2025)

El valor de significancia bilateral obtenido fue de p = 0.796. Dado que este valor es considerablemente mayor que el nivel de significancia α = 0.05, no se

rechaza la hipótesis nula (H_0). Esto confirma la homogeneidad inicial de los grupos respecto a la variable de comprensión de sólidos de revolución, asegurando que cualquier diferencia posterior en el Postest podrá ser atribuida a la intervención (uso de GeoGebra) y no a diferencias preexistentes.

Resultados del Postest: Evaluación de la Eficacia de GeoGebra

Tras la intervención didáctica (GeoGebra para el GE y tradicional para el GC), se aplicó el Postest para evaluar el nivel de comprensión final y determinar la eficacia de la estrategia.

La Tabla 4. Distribución de frecuencias de los puntajes finales (Postest) por grupo, agrupados en rangos de rendimiento.

Rango de Puntaje (20 Máx.)	Interpretación del Rendimiento	Frecuencia GE (n=25)	Frecuencia GC (n=33)
0 - 9	Bajo (Insuficiente)	0	5
10 - 13	Medio (Suficiente)	2	18
14 - 17	Alto (Bueno)	13	10
18 - 20	Muy Alto (Sobresaliente)	10	0

Fuente: López (2025)

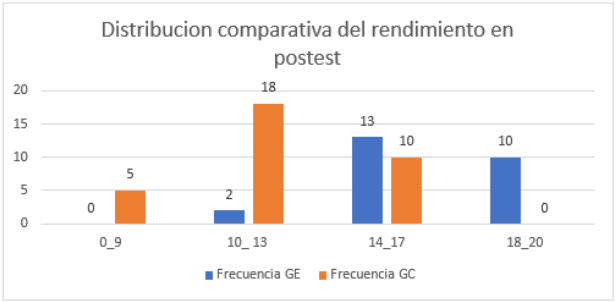


Figura 1. Distribución Comparativa del Rendimiento en el Postest por Grupo (Experimental vs. Control).
Fuente: López (2025)

Existe una diferencia notoria en la distribución de los puntajes finales. El Grupo Experimental concentra la mayoría de sus estudiantes en los niveles Alto (13)

y Muy Alto (10), sin presentar ningún estudiante en el rango Bajo. En contraste, el Grupo de Control tiene la mayor concentración en el rango Medio (18) y presenta 5 estudiantes con rendimiento Bajo, sin alcanzar el nivel Muy Alto.

Análisis Descriptivo del Postest

La Tabla 5. Estadísticas descriptivas finales para los puntajes del Postest.

Grupo	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Experimental (GE)	25	**16.85**	1.87	0.37
Control (GC)	33	**12.15**	2.54	0.44

Fuente: López (2025).

La diferencia entre las medias es evidente: el Grupo Experimental Media = 16.85 obtuvo un promedio significativamente superior al Grupo de Control Media = 12.15. Esta diferencia de 4.70 puntos sugiere un impacto positivo de la estrategia didáctica basada en GeoGebra. Ahora para evaluar la eficacia de la estrategia didáctica y verificar si la diferencia en las medias es estadísticamente significativa, se aplicó nuevamente la prueba T de Student para muestras independientes a los puntajes del Postest.

Tabla 6. Análisis Inferencial del Postest (Eficacia)

Comparación	Prueba	t	gl	Sig. (Bilateral)	Decisión sobre H0
Postest GE vs. Postest GC	T de Student	**8.12**	56	**< 0.001**	Se rechaza H_0

Fuente: López (2025)

Los resultados de la prueba T de Student revelan un valor de significancia bilateral de $p < 0.001$. Dado que este valor es inferior al nivel de significancia

establecido $\alpha = 0.05$, se concluye que las diferencias observadas en el rendimiento postintervención son estadísticamente significativas. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula de que no existen diferencias entre los grupos. Este resultado confirma la eficacia de GeoGebra como estrategia didáctica, pues el rendimiento superior del Grupo Experimental se debe, con un alto grado de confianza, a la intervención específica del uso del software para la comprensión de sólidos de revolución. En este sentido para una comprensión más profunda de dónde radica la mejora, se comparan las medias del Postest por las tres dimensiones evaluadas: Conceptual, Visual y Procedimental.

Tabla 7. Diferencia de medias entre grupos en cada dimensión.

Dimensión	Media GE	Media GC	Diferencia de Medias (GE - GC)	Signif. (T-Test)
Visual	6.20	3.50	**2.70**	$p < 0.001$
Procedimental	5.50	4.00	**1.50**	$p = 0.002$
Conceptual	5.15	4.65	**0.50**	$p = 0.045$

Fuente: López (2025)

Los resultados indican que la intervención con GeoGebra tuvo su mayor impacto en la **Dimensión Visual** Diferencia = 2.70, donde la manipulación dinámica de las gráficas permitió a los estudiantes del GE desarrollar una mejor capacidad para la visualización espacial de la rotación y la formación del sólido. En este sentido la mejora en la **Dimensión Procedimental** Diferencia = 1.50 es también significativa, demostrando que el software no solo facilita la visualización, sino que también refuerza el rendimiento práctico de cada fase necesaria para construir modelos matemáticos (ejem. selección del eje de giro, formulación de la integral). y finalmente, la **Dimensión Conceptual** mostró una diferencia menor, pero aun

estadísticamente significativa Diferencia = 0.50, p = 0.045, indicando que la herramienta tecnológica contribuye, aunque en menor medida que en las otras dos, al entendimiento de los principios subyacentes del Cálculo Integral aplicados al volumen.

Discusión

La presente investigación evaluó la eficacia de la articulación sistemática del software GeoGebra, demostrando mediante el análisis inferencial del Postest que la estrategia es altamente eficaz para fortalecer la comprensión de sólidos de revolución ($p < 0.001$). Esta robusta diferencia en el rendimiento a favor del Grupo Experimental se explica porque GeoGebra logra superar el principal obstáculo didáctico del tema: la visualización espacial. El análisis por dimensiones confirmó que la mayor ganancia se produjo en la Dimensión Visual, dado que la herramienta permite la manipulación dinámica de la curva 2D y la observación inmediata de la rotación para formar el sólido 3D. Este proceso facilita la coordinación entre los registros de representación semiótica (algebraico, gráfico y figural), una necesidad crítica en el aprendizaje del cálculo avanzado, como lo fundamenta la teoría de Duval (1995).

El éxito de la intervención también se sustenta en la mejora significativa de la Dimensión Procedimental. GeoGebra fomenta un proceso de modelación en el que el estudiante debe vincular la simbología con el objeto visual, introduciendo la función, los límites y el eje de giro, lo que refuerza la comprensión de las fórmulas de integración. Estos hallazgos se alinean con la literatura especializada, en particular con autores como Molina & Montecino (2011), quienes identifican la necesidad de herramientas que mitiguen las limitaciones de los gráficos estáticos, y con las recomendaciones de Ascanio (2015) y Barráez (2017) sobre la integración tecnológica para subsanar déficits en la enseñanza del cálculo. Las claras implicaciones sugieren que la inclusión de GeoGebra debe ser un componente sistemático del currículo. Aunque el diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes resulta técnicamente pertinente (Shadish, Cook & Campbell, 2002), el

muestreo no probabilístico empleado restringe la validez externa de los hallazgos. Esto subraya la necesidad de desarrollar estudios longitudinales en el futuro que permitan profundizar en la estabilidad de los resultados.

Conclusiones

Con base en la evidencia empírica generada a través del diseño cuasiexperimental, se establece que la articulación sistemática del software GeoGebra como estrategia didáctica es altamente eficaz para fortalecer la comprensión de los sólidos de revolución en los estudiantes de Cálculo Integral. Este resultado se evidencia en el rechazo de la hipótesis nula, pues el rendimiento final del Grupo Experimental fue estadísticamente superior al del Grupo de Control ($p < 0.001$). El éxito rotundo de la estrategia radica en la capacidad del software para desmantelar la barrera de la visualización espacial, un obstáculo persistente y bien documentado, transformando la representación estática del libro de texto en una experiencia de modelado dinámico y explícito.

El análisis pormenorizado por dimensiones, en consonancia con el objetivo general: *evaluar la eficacia del software GeoGebra como estrategia para fortalecer la comprensión de esta temática en estudiantes universitarios*, reveló que la intervención generó su impacto más significativo en la Dimensión Visual y la Dimensión Procedimental. La ganancia en la visualización es fundamental porque permite a los estudiantes realizar la coordinación de los registros de representación (gráfico, algebraico y figural), esencial para la comprensión profunda, tal como lo expone Duval. Asimismo, la mejora en el rendimiento procedimental confirma que GeoGebra es un facilitador del modelado matemático, al exigir la correcta formulación de las funciones y los límites de integración. Finalmente, esta investigación tiene implicaciones directas para la práctica docente, al confirmar que la integración tecnológica debe ser un componente sistemático de la planificación curricular. No obstante, el muestreo por conveniencia constituye su principal

limitación metodológica, restringiendo la generalización estricta de los resultados y sugiriendo estudios longitudinales futuros para evaluar la retención de la comprensión en el tiempo.

Referencias

Arias Fidias Gerardo. 2012. *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Editorial Episteme.

Ascanio Hernández, Ricardo Alberto. 2005. *Creencias sobre la matemática en el ámbito escolar venezolano*. Revista de Pedagogía 26, n.º 77: 161-178.

Ascanio Hernández, Ricardo Alberto. 2015. *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geometría en el nivel superior*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Barráez, Doriam. 2017. *Enseñanza de la matemática con apoyo de la tecnología.* Revista Tecnológica-Educativa Docentes *2.0* 6, n.º 2: 22-31.

Barráez, Doriam. 2020. *La integración de las TIC en la educación: Nuevos escenarios para el aprendizaje en el sistema universitario venezolano*. Revista Tecnológica Educativa Docentes *2.0* 9, n.º 3: 40-55.

Chávez Alizo, Nilda. 2007. *Introducción a la investigación educativa*. Gráfica Barquisimeto.

Creswell, Jhon. 2018. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Duval, Raymond. 1995. *Sémiosis et pensée humaine: Registres sémiotiques et pprentissages intellectuels*. Peter Lang.

Guerrero, Catalina; Matías Camacho, y Hugo Mejía. 2010. *Dificultades de los estudiantes en la interpretación de las soluciones de Ecuaciones Diferenciales Ordinarias que modelan un problema.* Enseñanza de las Ciencias 28, n.º 3: 341–352.

Guillén Soler, Gregoria; Juan González, y Joaquín García. 2009. *Procesos de visualización en una tarea de generación y representación de cuerpos de revolución*. Boletín de Educación Matemática (BOLEMA) 23, n.º 37: 527-558.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, y María del Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.

Kerlinger, Fred Nichols. 2002. *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Martínez Venegas, Germán Ángel. 2018. *Dificultades que presentan los alumnos en el tema de sólidos de revolución al cambiar del registro algebraico a uno gráfico*. Tesis de Maestría en Ciencias con orientación en Matemática Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Mofolo, Mofolo; Johann Engelbrecht, y Ansie Harding. 2013. *Exploring students'*

difficulties with algebraic and geometric representations in Calculus. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology 44, n.º 4: 579-593.

Molina, Elena, y Alicia Montecino. 2011. *Comprensión de sólidos de revolución o la rotación de figuras planas.* Revista Educación Matemática 23, n.º 3: 51-75.

Rodríguez Peñuelas, Rafael. 2017. *Estadística y probabilidad en investigación científica*. Ediciones Patria.

Ruiz Bolívar, Carlos. 2010. *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Ediciones C. Ruiz.

Shadish, William; Thomas Cook, y Donald Campbell. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Sierra Bravo, Restituto. 2001. *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14ta ed.). Paraninfo.

Tamayo y Tamayo, Mario. 2003. *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.). Limusa.

Torales, Julio., Iván Barrios, David Viveros-Filártiga, Estela Jiménez-Legal, Margarita Samudio, Sonia Aquino, y Adriana Samudio. 2016. *Conocimiento sobre métodos básicos de estadística, epidemiología e investigación de médicos residentes de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*. Revista Educación Médica 18, n.º 4: 226-231.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

El Dilema del Algoritmo Rector: Gobernanza Universitaria y la Paradoja de la Automatización en la Toma de Decisiones Estratégicas

Autor: MSc. Luis Alberto Silva Ortiz
Universidad Nacional Abierta (Centro Local Apure)
Correo electrónico: luis.albertosilvaortiz@gmail.com
Código orcid. https://orcid.org/0009-0001-1861-0371

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gerencia educativa.

Como citar este artículo: Luis Alberto Silva Ortiz "El dilema del algoritmo rector: gobernanza universitaria y la paradoja de la automatización en la toma de decisiones estratégicas" (2026), (1,27)

Recibido: 14/03/2026 Revisado: 18/03/2026 Aceptado: 22/03/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión documental aborda la tensión emergente entre la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en la gestión universitaria y los principios tradicionales de gobernanza colegiada que han caracterizado históricamente a las instituciones de educación superior. El problema de investigación se formula a partir de la siguiente interrogante: ¿cómo conciliar la eficiencia predictiva de los algoritmos con la necesidad de deliberación democrática y transparencia en la toma de decisiones estratégicas universitarias, particularmente en el contexto venezolano? El objetivo del estudio consiste en analizar críticamente las implicaciones de la automatización algorítmica en los procesos de gobierno universitario, identificando las paradojas, riesgos y oportunidades que emergen de esta convergencia. Metodológicamente, se adopta un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, desarrollando una investigación de tipo documental que emplea el análisis crítico del discurso como técnica principal para examinar fuentes académicas, normativas institucionales y experiencias documentadas en el ámbito iberoamericano. Los resultados principales evidencian que la adopción de IA en la gestión universitaria oscila entre dos polos: por un lado, la promesa de eficiencia y objetividad en la asignación de recursos y la predicción de trayectorias estudiantiles; por otro, el riesgo de opacidad decisional, perpetuación de sesgos institucionales y erosión de los mecanismos participativos. Asimismo, se identifica que las universidades venezolanas enfrentan desafíos particulares derivados de la precariedad tecnológica y la urgencia de respuestas eficaces, lo que puede conducir a adopciones acríticas de soluciones algorítmicas. Las conclusiones proponen un modelo de gobernanza híbrida que articule la capacidad predictiva de la IA con la deliberación humana colegiada, situando la soberanía tecnológica y la ética de los datos como ejes transversales para las universidades venezolanas.

Palabras clave: gobernanza universitaria, inteligencia artificial, toma de decisiones, ética algorítmica, educación superior venezolana.

Reseña Bibliográfica: Ingeniero de Sistemas, egresado de la Universidad Bicentenaria de Aragua (2002), con Postgrados en Ciencias de la Educación Superior mención: Docencia Universitaria en la UNELLEZ Apure (2012). Administración mención: Gerencia General en la UNELLEZ Apure (2009). Actualmente laborando como Profesor categoría (Asistente) a dedicación Exclusiva en la Universidad Nacional Abierta.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

The Dilemma of the Governing Algorithm: University Governance and the Paradox of Automation In Strategic Decision-Making

Author: MSc. Luis Alberto Silva Ortiz
National Open University (Apure Local Center)
Email: luis.albertosilvaortiz@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-1861-0371

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Educational Management.
How to cite this article: Luis Alberto Silva Ortiz, "The dilemma of the governing algorithm: university governance and the paradox of automation in strategic decision-making" (2026), (1,27).
Received: 14/03/2026 Revised: 18/03/2026 Accepted: 22/03/2026

ABSTRACT

This literature review addresses the emerging tension between the incorporation of artificial intelligence systems in university management and the traditional principles of collegial governance that have historically characterized higher education institutions. The research problem is formulated from the following question: How can the predictive efficiency of algorithms be reconciled with the need for democratic deliberation and transparency in university strategic decision-making, particularly in the Venezuelan context? The objective of this study is to critically analyze the implications of algorithmic automation in university governance processes, identifying the paradoxes, risks, and opportunities that emerge from this convergence. Methodologically, an interpretive paradigm with a qualitative approach is adopted, employing documentary research that uses critical discourse analysis as the primary technique to examine academic sources, institutional regulations, and documented experiences in the Ibero-American context. The main findings demonstrate that the adoption of AI in university management oscillates between two poles: on the one hand, the promise of efficiency and objectivity in resource allocation and the prediction of student trajectories; on the other, the risk of decisional opacity, perpetuation of institutional biases, and erosion of participatory mechanisms. Furthermore, the study identifies that Venezuelan universities face particular challenges stemming from technological limitations and the urgent need for effective responses, which can lead to the uncritical adoption of algorithmic solutions. The conclusions propose a hybrid governance model that integrates the predictive capabilities of AI with collegial human deliberation, positioning technological sovereignty and data ethics as cross-cutting principles for Venezuelan universities.

Keywords: university governance, artificial intelligence, decision-making, algorithmic ethics, Venezuelan higher education.

Bibliographical Note: Systems Engineer, graduated from the Bicentenaria University of Aragua (2002), with postgraduate degrees in Higher Education Sciences specializing in University Teaching from UNELLEZ Apure (2012) and in Administration specializing in General Management from UNELLEZ Apure (2009). Currently working as an Assistant Professor with exclusive dedication at the National Open University.

Introducción

La universidad contemporánea se encuentra atravesada por una paradoja fundamental: mientras más crece la complejidad de su gestión, con masificación de matrículas, diversificación de funciones y exigencia de rendición de cuentas, mayores son las presiones para adoptar soluciones tecnológicas que prometen eficiencia, predictibilidad y optimización de recursos. En este escenario, la inteligencia artificial emerge como una herramienta gerencial de creciente protagonismo, capaz de procesar volúmenes ingentes de datos institucionales, identificar patrones ocultos y ofrecer recomendaciones para la toma de decisiones estratégicas. Sin embargo, esta incorporación no ocurre en el vacío: interpela directamente las estructuras de gobierno que han definido a la universidad como comunidad académica, esto es, la colegialidad, la deliberación participativa y la autonomía institucional.

El contexto venezolano añade capas adicionales de complejidad a este dilema. Las universidades públicas del país enfrentan desde hace más de una década una crisis multidimensional que combina desfinanciamiento sistemático, emigración de talento humano, deterioro de infraestructuras y aislamiento de redes académicas internacionales. En este marco de precariedad, la promesa de la IA como herramienta para hacer más con menos puede resultar particularmente seductora, pero también peligrosa si se adopta sin la debida reflexión crítica. ¿Pueden los algoritmos compensar las brechas estructurales de la educación superior venezolana? ¿O, por el contrario, su implementación acrítica podría profundizar desigualdades existentes y debilitar aún más los mecanismos de gobernanza participativa?

La importancia de este estudio radica precisamente en la necesidad de abordar estas preguntas antes de que la adopción tecnológica se consolide como un hecho consumado. Como advierten diversos autores, la tecnología no es neutral: incorpora supuestos, privilegia ciertos valores y configura formas específicas de relación entre los actores institucionales. En el ámbito de la gobernanza universitaria, esto implica que decidir qué problemas se delegan a algoritmos, qué datos se consideran relevantes y cómo se interpretan los

resultados constituye, en sí mismo, un acto político de primera magnitud.

Los antecedentes teóricos del problema pueden rastrearse en tres vertientes principales. “En primer lugar, la literatura sobre gobernanza universitaria ha enfatizado la especificidad de la universidad como organización, señalando la coexistencia, no siempre armónica; de lógicas burocráticas, académicas y gerenciales” Clark, citador por Bleiklie y Kogan (2007, 67). En segundo término, los estudios críticos sobre algoritmos han mostrado cómo los sistemas automatizados pueden reproducir sesgos sociales, operar como "cajas negras inescrutables y transformar sutilmente las prácticas institucionales” (O'Neil, 2016; Pasquale, 2015, 76).

Finalmente, “emergen con fuerza análisis situados en América Latina que abordan las particularidades de la transformación digital universitaria en contextos de desigualdad estructural” (Didriksson, 2021; Rama, 2022, 787). A partir de estos referentes, la pregunta que orienta esta investigación puede formularse en los siguientes términos: ¿de qué manera la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en la gestión universitaria redefine los procesos de toma de decisiones estratégicas, y qué tensiones genera esta redefinición con los principios de gobernanza colegiada, particularmente en el contexto de las universidades venezolanas?

El objetivo general del artículo consiste en analizar críticamente las implicaciones de la automatización algorítmica en los procesos de gobierno universitario, identificando las paradojas, riesgos y oportunidades que emergen de esta convergencia, con especial atención al diagnóstico situado de las universidades venezolanas. Para ello, se examinarán experiencias documentadas en el ámbito iberoamericano, se contrastarán marcos normativos emergentes y se propondrán líneas conceptuales para una gobernanza híbrida que articule inteligencia artificial y deliberación humana.

Desarrollo

Gobernanza universitaria: entre la colegialidad y el gerencialismo

El concepto de gobernanza universitaria remite a los mecanismos mediante los cuales las instituciones de educación universitaria toman decisiones,

distribuyen autoridad y rinden cuentas a sus grupos de interés. La literatura especializada ha identificado históricamente una tensión constitutiva entre dos lógicas contrapuestas: la lógica académico-colegial, fundamentada en la participación de los pares y la deliberación horizontal, y la lógica burocrático-gerencial, orientada por criterios de eficiencia, jerarquía y control. Esta tensión, lejos de resolverse, se ha intensificado en las últimas décadas bajo el influjo de políticas de modernización estatal, evaluación de desempeño y competencia por recursos escasos.

Desde una perspectiva analítica, Clark (1983, 55) propuso el modelo del triángulo de coordinación, según el cual "los sistemas de educación superior se configuran por la interacción dinámica entre el Estado, el mercado y la oligarquía académica". En este esquema, la gobernanza universitaria no responde a un patrón único, sino que expresa el peso relativo de cada uno de estos actores en contextos históricos específicos. La incorporación de tecnologías algorítmicas, desde esta óptica, podría interpretarse como un desplazamiento del equilibrio hacia el polo del mercado o del Estado, en detrimento de la autonomía académica.

Ahora bien, la especificidad de la universidad como organización reside en lo que algunos autores denominan "anarquía organizada o sistema débilmente acoplado" (Weick, 1976, 74). A diferencia de las empresas o las agencias gubernamentales, la universidad se caracteriza por la ambigüedad de sus metas, la dispersión de su autoridad y la centralidad del conocimiento como principio estructurante. Esta naturaleza peculiar plantea desafíos particulares para cualquier intento de automatización decisional: ¿puede un algoritmo capturar la complejidad de los criterios académicos? ¿Es posible traducir a variables cuantificables el juicio experto que subyace a decisiones como la promoción del profesorado o la asignación de recursos para investigación?

En el contexto latinoamericano, autores como Brunner y Rama han documentado la transformación de la gobernanza universitaria bajo el influjo de la masificación, la diversificación institucional y las políticas de aseguramiento de la calidad. Para Brunner (2011, 23), la universidad contemporánea opera "en un entorno de modernización múltiple, donde coexisten lógicas tradicionales con

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

nuevas demandas de eficiencia, transparencia y responsabilidad social". Esta hibridación institucional constituye el telón de fondo sobre el cual debe analizarse la irrupción de la inteligencia artificial en la gestión universitaria.

Inteligencia artificial en la gestión educativa: promesas y precauciones

La aplicación de inteligencia artificial en el ámbito educativo no constituye un fenómeno reciente, aunque sí ha experimentado una aceleración significativa en los últimos años. Desde los sistemas de tutoría inteligente desarrollados en las décadas de 1980 y 1990 hasta los actuales modelos de analítica de aprendizaje y procesamiento del lenguaje natural, la IA ha ido penetrando progresivamente distintas capas de la actividad universitaria: la docencia, la investigación, la extensión y, más recientemente, la gestión institucional.

En el plano gerencial, las promesas de la IA resultan ciertamente atractivas. Los sistemas algorítmicos prometen procesar volúmenes ingentes de datos institucionales, rendimiento académico, trayectorias estudiantiles, productividad investigadora, ejecución presupuestaria; para identificar patrones, predecir comportamientos y optimizar la asignación de recursos. Universidades de países centrales han implementado sistemas de alerta temprana para prevenir la deserción estudiantil, herramientas de recomendación de rutas formativas personalizadas y plataformas de evaluación del desempeño docente basadas en análisis de datos. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, autores como Cathy O'Neil (2016) han advertido sobre los riesgos de lo que denomina "armas de destrucción matemática", esto es, algoritmos que, bajo la apariencia de objetividad y neutralidad, perpetúan desigualdades, opacan la discrecionalidad humana y operan como cajas negras inescrutables. En el ámbito universitario, este riesgo se materializa cuando, por ejemplo, un sistema de admisión algorítmico reproduce sesgos socioeconómicos históricos, o cuando un modelo de asignación presupuestaria penaliza a disciplinas cuyos indicadores de productividad no se ajustan a los estándares de las ciencias duras.

Por su parte, Pasquale (2015, 98), por su parte, ha acuñado el concepto de "sociedad de caja negra" para referirse a la opacidad creciente de los procesos

decisionales mediados por algoritmos. A diferencia de las decisiones humanas, que en principio pueden ser explicadas, justificadas y recurridas, las decisiones algorítmicas suelen presentarse como resultado de complejos procesos computacionales inaccesibles para los afectados. Esta opacidad resulta particularmente problemática en instituciones públicas como las universidades, donde la transparencia y la rendición de cuentas constituyen principios fundamentales de legitimidad.

En el ámbito iberoamericano, diversos autores han comenzado a explorar estas tensiones. Martínez y col. (2023, 58) analizan "la implementación de sistemas de analítica de aprendizaje en universidades españolas, identificando la necesidad de marcos éticos que orienten la recolección, procesamiento y uso de datos estudiantiles". La cita resulta valiosa porque introduce una distinción fundamental entre la mera capacidad técnica de recolectar y procesar datos y la necesidad ética de establecer límites y orientaciones para dicha actividad. Martínez y col. no cuestionan la utilidad potencial de la analítica de aprendizaje, pero advierten que su implementación carente de marcos éticos puede derivar en vulneraciones de derechos, usos indebidos de información sensible o decisiones automatizadas que afecten trayectorias estudiantiles sin posibilidad de réplica.

Por su parte, Rama (2022, 43) plantea que "la transformación digital de las universidades latinoamericanas no puede limitarse a la adopción tecnológica, sino que debe incluir una reflexión profunda sobre los fines de la educación universitaria y las formas de organización institucional que mejor los sirven". La cita condensa una tesis central del pensamiento del autor: la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio al servicio de los fines institucionales. Su planteamiento cuestiona el discurso tecnocrático que presenta la digitalización como un imperativo incuestionable, y en su lugar propone una reflexión de segundo orden sobre para qué se incorpora la tecnología y qué tipo de universidad se quiere construir. Al vincular la transformación digital con los "fines de la educación superior" y las "formas de organización institucional", Rama sitúa el debate en el terreno de la filosofía de la educación y la teoría de la organización, no en el mero terreno instrumental.

Ética algorítmica y gobernanza de datos en la universidad

La ética algorítmica emerge como campo de estudio que interroga las implicaciones morales, políticas y sociales del diseño e implementación de sistemas automatizados. En el ámbito universitario, esta reflexión adquiere particular relevancia por cuanto las instituciones educativas manejan datos sensibles de estudiantes, docentes y personal administrativo, al tiempo que operan como espacios de formación ciudadana y producción de conocimiento crítico.

La UNESCO ha desempeñado un papel relevante en la promoción de marcos éticos para la inteligencia artificial. Su Recomendación sobre la Ética de la IA, aprobada en 2021, establece principios fundamentales como la transparencia, la rendición de cuentas, la equidad y la supervisión humana. Diversas universidades iberoamericanas han comenzado a adherir explícitamente a estos lineamientos. La Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, por ejemplo, aprobó recientemente un marco institucional para el uso responsable de la IA que incorpora los principios de la UNESCO y establece un Comité de Ética y Gobernanza de la IA con representación interdisciplinaria y federal.

En una línea similar, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) ha desarrollado un protocolo pionero para la implementación responsable de sistemas de IA generativa en la gestión administrativa. Este protocolo enfatiza la centralidad humana, la responsabilidad institucional y la soberanía sobre los datos, concibiendo la IA como herramienta subordinada a criterios definidos por la conducción universitaria y marcos normativos construidos colectivamente. Resulta particularmente significativo que la UNGS haya desarrollado SandIA, un sistema propio de inteligencia artificial para la gestión documental, priorizando así el control institucional sobre los datos y evitando la dependencia de plataformas externas.

En Costa Rica, la Universidad de Costa Rica (UCR) ha impulsado una iniciativa estudiantil para la regulación ética de la IA que busca incorporar en su futuro marco de gobernanza valores universitarios de humanismo, pensamiento crítico, integridad académica y transparencia. Esta iniciativa reconoce la

necesidad de salvaguardar los derechos de la comunidad universitaria y mitigar los riesgos asociados a la adopción tecnológica.

Desde esta perspectiva, la ética algorítmica en el ámbito universitario no puede reducirse a un mero código de buenas prácticas, sino que debe articularse con la reflexión más amplia sobre el papel de la universidad en la sociedad contemporánea. Como señala Floridi (2018, 45), nos encontramos ante una "cuarta revolución que reconfigura nuestra comprensión de la identidad, la agencia y la responsabilidad, y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de participar activamente en esta reconfiguración".

De este modo, la noción de cuarta revolución sitúa el fenómeno de la inteligencia artificial y la digitalización en una escala histórica de transformaciones profundas de la autocomprensión humana. No se trata, por tanto, de un cambio técnico más, sino de una reconfiguración ontológica: lo que estamos aprendiendo a ser, a hacer y a valer en un mundo donde la información es la sustancia fundamental.

En segundo término, el autor identifica tres dimensiones específicas de esta reconfiguración: la identidad (quién soy yo cuando mis datos circulan y soy perfilado algorítmicamente), la agencia (qué puedo hacer cuando las decisiones son mediadas o tomadas por sistemas automáticos) y la responsabilidad (quién responde cuando un algoritmo causa daño, o cuando la delegación en máquinas erosiona nuestra capacidad de responder). Estas tres dimensiones constituyen un marco analítico particularmente útil para examinar el fenómeno de la gobernanza universitaria mediada por IA.

En tercer lugar, la cita introduce un imperativo normativo dirigido explícitamente a las instituciones educativas. No las concibe como meras receptoras pasivas de los cambios tecnológicos, sino como agentes con la responsabilidad de participar activamente en la reconfiguración en curso. Esta responsabilidad tiene una doble faz: hacia adentro (formar a las nuevas generaciones para habitar críticamente la infosfera) y hacia afuera (contribuir desde el conocimiento y la reflexión a orientar la transformación social).

El contexto venezolano: entre la precariedad y la emergencia de políticas públicas en IA

El análisis de la gobernanza universitaria en Venezuela no puede eludir la caracterización del contexto nacional, signado por una crisis prolongada que ha afectado profundamente al sistema de educación universitaria. La emigración de académicos, el deterioro de infraestructuras, la hiperinflación y el aislamiento de redes internacionales han configurado un escenario de precariedad estructural que condiciona cualquier iniciativa de transformación institucional.

Paradójicamente, en este contexto de crisis han emergido políticas públicas orientadas al desarrollo de capacidades en inteligencia artificial. El Gobierno Bolivariano impulsa un Plan Nacional de Inteligencia Artificial soberana y ética, que actualmente cuenta con 65 proyectos en ejecución en sectores como educación, salud y economía. Este plan se implementa en colaboración con China y los países del ALBA, e incluye la elaboración de un proyecto de Ley de IA que busca regular su uso responsable, así como incorporar la formación en inteligencia artificial desde las escuelas hasta las universidades.

La ministra para Ciencia y Tecnología, Gabriela Jiménez Ramírez, ha enfatizado que la política venezolana en materia de IA se fundamenta en "principios éticos y morales", e incluye la creación del Centro de Tecnología e Investigación en IA, ocho nodos de software soberano y seguro, y la Universidad Nacional de las Ciencias Dr. Humberto Fernández-Morán, que ofrece el primer programa de formación en ingeniería en inteligencia artificial, ciencia de los datos y ciberseguridad. Un lineamiento central de esta política es que los datos de Venezuela residan en el país como acto de soberanía.

Ahora bien, desde una perspectiva crítica, cabe preguntarse por la articulación entre estas políticas nacionales y la realidad concreta de las universidades venezolanas. ¿En qué medida los desarrollos impulsados desde el nivel central responden a las necesidades y particularidades de las instituciones universitarias? ¿Cómo se concilia la urgencia de soberanía tecnológica con la precariedad de infraestructuras y conectividad que afecta a buena parte del

sistema? ¿Qué espacios de participación tienen las comunidades universitarias en la definición de estas políticas?

Por otra parte, iniciativas como la presentada por el rector de la Universidad José Antonio Páez (UJAP) en el VI Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de Carabobo evidencian que las universidades venezolanas están comenzando a reflexionar sobre el papel de la IA en la gestión institucional. Figueredo Díaz planteó la necesidad de una visión ética y responsable que aborde desafíos como el plagio y la privacidad de datos, reconociendo la integración de la IA como una necesidad imperante para mejorar la eficiencia gerencial.

En este orden de ideas, el diagnóstico del contexto venezolano revela una tensión adicional: por un lado, la urgencia de respuestas eficaces a problemas estructurales puede incentivar adopciones acríticas de soluciones algorítmicas; por otro, la emergencia de políticas nacionales orientadas a la soberanía tecnológica abre oportunidades para un desarrollo situado y participativo de capacidades en IA. El desafío consiste en navegar esta tensión sin sacrificar los principios de gobernanza democrática que han caracterizado históricamente a la universidad latinoamericana.

Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, el cual parte del supuesto de que la realidad social no es objetiva ni externa al investigador, sino que se construye a través de significados, interpretaciones y prácticas compartidas por los actores sociales. Este paradigma resultó particularmente adecuado para abordar fenómenos complejos como la gobernanza universitaria y la incorporación de inteligencia artificial, en tanto permiten comprender no solo los aspectos técnicos o instrumentales, sino también las dimensiones simbólicas, políticas y éticas que los atraviesan.

El enfoque adoptado es cualitativo, lo que implica privilegiar la profundidad interpretativa sobre la extensión muestral, y la comprensión contextual sobre la generalización estadística. Como señalan Denzin y Lincoln

(2011), la investigación cualitativa implica un compromiso con el estudio de los fenómenos en su entorno natural, intentando dar sentido o interpretar los significados que las personas les otorgan.

En cuanto al tipo de investigación, se trató de un estudio documental con alcance analítico-propositivo. Es documental porque se basó fundamentalmente en el examen crítico de fuentes escritas, artículos académicos, documentos institucionales, normativas, ponencias y reportajes especializados; que abordan la relación entre gobernanza universitaria e inteligencia artificial. Es analítico porque no se limitó a describir o compilar información, sino que busca descomponer el fenómeno en sus dimensiones constitutivas, identificar tensiones y paradojas, y establecer relaciones entre conceptos y experiencias. Es propositivo, finalmente, porque aspira a esbozar lineamientos conceptuales para un modelo de gobernanza híbrida que articule inteligencia artificial y deliberación humana en el contexto universitario venezolano.

Las técnicas de análisis empleadas combinaron el análisis crítico del discurso con la triangulación hermenéutica de fuentes. El análisis crítico del discurso, en la tradición de Fairclough (2003), permite examinar no solo el contenido explícito de los textos, sino también los supuestos subyacentes, las relaciones de poder implícitas y las representaciones del mundo social que ellos construyen. Esta técnica resulta particularmente útil para desnaturalizar ciertos discursos sobre la IA que la presentan como solución técnica neutral, ocultando sus dimensiones políticas y éticas.

La triangulación hermenéutica, por su parte, implicó contrastar sistemáticamente las interpretaciones derivadas de distintas fuentes —académicas, institucionales, gubernamentales— para identificar convergencias, divergencias y matices que enriquezcan la comprensión del fenómeno. Este procedimiento busca evitar tanto el sesgo de autoridad (privilegiar acríticamente ciertas voces) como la fragmentación del análisis (tratar cada fuente como unidad aislada).

El procedimiento de estudio se desarrolló en cuatro fases sucesivas. En la primera fase, se realizó una revisión exploratoria de la literatura para delimitar el campo conceptual y formular las preguntas orientadoras de la investigación. En

esta etapa se identificaron los ejes teóricos principales, gobernanza universitaria, ética algorítmica, transformación digital en educación universitaria y se recopilaron fuentes relevantes en cada uno.

En la segunda fase, se procedió a la búsqueda sistemática de documentos que abordaran experiencias concretas de incorporación de IA en la gestión universitaria, con especial atención al ámbito iberoamericano y, dentro de este, al contexto venezolano. Se priorizaron fuentes institucionales de universidades públicas, reportajes de agencias de noticias especializadas y documentos de organismos internacionales como la UNESCO. Asimismo, se incluyeron ponencias y presentaciones de autoridades universitarias en congresos y encuentros académicos.

La tercera fase consistió en el análisis crítico de los documentos seleccionados, aplicando las técnicas descritas. Para cada fuente se elaboraron fichas analíticas que registraban: (a) contexto de producción, (b) tesis o propuesta principal, (c) supuestos subyacentes, (d) relaciones con otros documentos, y (e) aportes para la comprensión del problema investigado.

Finalmente, en la cuarta fase se procedió a la síntesis interpretativa y la elaboración del informe final. Este proceso implicó articular los hallazgos derivados del análisis documental con los referentes teóricos previamente establecidos, identificando patrones transversales, tensiones recurrentes y líneas de apertura para futuras investigaciones. La redacción del artículo procuró mantener un equilibrio entre el rigor analítico y la claridad expositiva, haciendo explícitos los criterios interpretativos y las decisiones metodológicas adoptadas.

Es importante señalar que, como toda investigación documental, este estudio presenta limitaciones inherentes a la naturaleza de las fuentes consultadas. Al basarse en documentos públicos y reportajes institucionales, no incorpora la voz directa de actores universitarios —autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo— a través de entrevistas o grupos focales. Futuras investigaciones de carácter empírico podrían complementar y matizar los hallazgos aquí presentados, explorando las percepciones y experiencias de quienes protagonizan cotidianamente los procesos de gobernanza universitaria.

Resultados

El análisis documental realizado permitió identificar un conjunto de hallazgos significativos en relación con la incorporación de inteligencia artificial en la gobernanza universitaria. Estos resultados se presentan organizados en torno a cuatro ejes temáticos que emergieron recurrentemente en las fuentes examinadas: (a) la emergencia de marcos normativos y protocolos institucionales, (b) las tensiones entre eficiencia algorítmica y deliberación colegiada, (c) las experiencias de desarrollo tecnológico soberano, y (d) las particularidades del contexto venezolano.

Emergencia de marcos normativos y protocolos institucionales

Un hallazgo relevante del análisis documental es la proliferación, en los últimos dos años, de marcos normativos y protocolos institucionales orientados a regular el uso de inteligencia artificial en universidades iberoamericanas. Estas iniciativas evidencian una creciente conciencia sobre la necesidad de establecer límites éticos y mecanismos de gobernanza que orienten la adopción tecnológica más allá de la mera eficiencia instrumental.

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Argentina constituye un caso paradigmático en este sentido. Mediante un proyecto de ordenanza aprobado en febrero de 2026, la UTN estableció lineamientos institucionales sobre inteligencia artificial generativa que adhieren formalmente a la Recomendación sobre Ética de la IA de la UNESCO (2021) y a los lineamientos del Consejo Interuniversitario Nacional . La norma crea un Comité de Ética y Gobernanza de la IA con representación federal e interdisciplinaria, y establece como pilares estratégicos la centralización de la validación de herramientas, la responsabilidad humana e institucional en decisiones vinculadas a IA, y la gestión soberana de infraestructura y datos.

Desde esta perspectiva, lo significativo de la iniciativa de la UTN no es solo la existencia de un marco normativo, sino su carácter preventivo y participativo. El comité creado sustituye a un anterior "Hub de IA", evidenciando una evolución desde un enfoque técnico hacia uno que integra dimensiones éticas, jurídicas y de representación de claustros. Asimismo, la ordenanza explicita la

preocupación por evitar tanto la fragmentación tecnológica entre facultades como el cautiverio con proveedores externos, lo que revela una comprensión sofisticada de los riesgos de la adopción acrítica de tecnologías propietarias.

Por su parte, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) aprobó en diciembre de 2025 un Protocolo de Implementación Responsable de Sistemas de IA Generativa en la gestión administrativa, en el marco de su programa "Universidad inteligente y segura" . Este protocolo enfatiza tres principios fundamentales: centralidad humana, responsabilidad institucional y soberanía sobre los datos. Según explicó Fernando Castellá, secretario de Planeamiento y Desarrollo Universitario de la UNGS, la IA es concebida "como un apoyo a la gestión" y está "subordinada a criterios definidos por la conducción universitaria y a marcos normativos construidos colectivamente".

La iniciativa de la UNGS resulta particularmente relevante por su enfoque participativo y gradual. El programa incluye instancias de capacitación para el personal nodocente —con cinco encuentros y un hackatón en los que participaron entre 70 y 90 personas por jornada— y establece un esquema de gobernanza con "referentes de IA por área piloto" que validan usos, acompañan la adopción y gestionan incidentes. Este diseño reconoce implícitamente que la incorporación de IA no es un evento puntual, sino un proceso de transformación organizacional que requiere apropiación por parte de los actores involucrados.

En el ámbito centroamericano, la Universidad de Costa Rica (UCR) ha impulsado una iniciativa estudiantil para la regulación ética de la IA que busca incorporar en su futuro marco de gobernanza valores universitarios de humanismo, pensamiento crítico, integridad académica y transparencia . La iniciativa, presentada por representaciones estudiantiles ante el Consejo Universitario, solicita declarar de interés institucional la adopción ética, crítica y humanista de la IA, y dar seguimiento a su implementación para evaluar coherencia con los principios institucionales. Este caso es particularmente interesante porque la demanda de regulación no proviene de las autoridades ni de expertos técnicos, sino de los propios estudiantes, evidenciando una sensibilidad

creciente en las nuevas generaciones sobre las implicaciones éticas de la tecnología.

Tensiones entre eficiencia algorítmica y deliberación colegiada

Un segundo conjunto de hallazgos remite a las tensiones identificadas en la literatura y en las experiencias documentadas entre la lógica de la eficiencia algorítmica y los principios de deliberación colegiada que caracterizan a la gobernanza universitaria tradicional. El rector de la Universidad Nacional de La Plata, Martín López Armengol, abordó explícitamente esta cuestión en su ponencia "Gobernanza universitaria en la era de la inteligencia artificial", presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Líderes Universitarios realizado en Perú .

López Armengol introdujo el concepto de "gobernanza inteligente" para referirse a los mecanismos que permiten incorporar tecnologías como IA, analítica avanzada y big data para mejorar el funcionamiento institucional, pero advirtió sobre la necesidad de hacerlo "con inteligencia, ética y sentido estratégico". Su afirmación de que la IA es "el idioma y la herramienta que hoy usan nuestros jóvenes" sugiere que la incorporación tecnológica no es solo una cuestión de eficiencia gerencial, sino también de relevancia cultural y conexión con las nuevas generaciones.

Desde una perspectiva más crítica, el análisis de los documentos de la UNGS revela una preocupación explícita por subordinar la IA a criterios definidos por la conducción universitaria y a marcos normativos construidos colectivamente . Esta subordinación implica reconocer que los algoritmos no pueden —ni deben— reemplazar ciertos tipos de decisiones que requieren juicio humano, deliberación colegiada y consideración de valores en conflicto.

En esta misma línea, las conclusiones del seminario "Universidad, Sociedad y Estado" organizado por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) plantean la necesidad de "redefinir el rol docente, fortaleciendo el método científico y promoviendo una gobernanza académica de calidad ante las crecientes asimetrías tecnológicas en América Latina" . El documento aprobado por el Consejo de Rectores de AUGM propone "impulsar

una educación superior aumentada, donde el docente sea mentor y la IA potencie las capacidades humanas, sin reemplazar el vínculo pedagógico", así como "desarrollar tecnologías propias y consolidar la gobernanza de datos en las universidades públicas".

La noción de "educación superior aumentada" resulta sugerente porque propone una relación de complementariedad entre inteligencia humana e inteligencia artificial, en lugar de una lógica de sustitución. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste en automatizar decisiones para hacerlas más eficientes, sino en potenciar las capacidades humanas mediante herramientas algorítmicas que amplíen el horizonte de información disponible, identifiquen patrones no evidentes y liberen tiempo para tareas de mayor valor añadido.

Experiencias de desarrollo tecnológico soberano

Un hallazgo particularmente significativo del análisis documental es la emergencia de experiencias orientadas al desarrollo de tecnologías propias, en lugar de la mera adopción de soluciones comerciales. Estas iniciativas responden a una preocupación por la soberanía tecnológica y el control institucional sobre los datos, que se manifiesta con especial intensidad en universidades públicas de la región.

El caso más desarrollado en este sentido es el de la UNGS, que ha puesto en marcha SandIA, un sistema propio de inteligencia artificial para la gestión documental, desarrollado sobre infraestructura local . Analía Barberio, directora de la Dirección General de Sistemas y Tecnologías de la Información de la UNGS, enfatizó que "el tema de soberanía digital es central porque utilizando cualquier tipo de IA estamos dando los datos de la universidad a la nube", y subrayó que "están en juego los datos, está en juego nuestra soberanía". En este proyecto, la soberanía tecnológica está "muy cuidada con infraestructura local".

La decisión de desarrollar tecnología propia implica costos y esfuerzos adicionales, pero también garantiza que los datos institucionales permanezcan bajo control universitario y que el diseño del sistema pueda adaptarse a necesidades y valores específicos de la institución. Como señala Barberio, SandIA

"viene a aplicar una capa de inteligencia artificial a la gestión documental de la universidad, que se lleva a través del sistema SUDOCU, desarrollado por la UNGS, y utilizado en todo el sistema universitario público". Esta trayectoria de desarrollo endógeno —desde SUDOCU hasta SandIA— evidencia una capacidad acumulada que no todas las universidades poseen, pero que puede ser inspiradora para otras instituciones.

En el contexto venezolano, las políticas nacionales de inteligencia artificial también enfatizan el desarrollo soberano como principio rector. La ministra Gabriela Jiménez Ramírez ha afirmado que "el principal lineamiento es que los datos de Venezuela residan en el país como acto de soberanía" . Los ocho nodos de software soberano y seguro (S3) y el Centro de Tecnología e Investigación en IA constituyen infraestructuras orientadas a materializar este principio.

Ahora bien, el análisis crítico de estas políticas sugiere algunas tensiones. Por un lado, la soberanía tecnológica se presenta como una respuesta necesaria a la dependencia de plataformas extranjeras y a los riesgos de explotación de datos por parte de grandes corporaciones. Por otro lado, la implementación efectiva de esta soberanía enfrenta desafíos considerables en un contexto de precariedad de infraestructuras, limitaciones de conectividad y emigración de talento técnico. La pregunta abierta es si el énfasis en la soberanía tecnológica podrá traducirse en capacidades concretas a nivel institucional, o si permanecerá como una declaración de principios con escasa materialización en las universidades.

Particularidades del contexto venezolano

El análisis de fuentes relativas al contexto venezolano revela un panorama complejo y contradictorio. Por una parte, existe una política nacional explícita orientada al desarrollo de inteligencia artificial, con énfasis en la soberanía tecnológica y la ética. Por otra parte, la situación concreta de las universidades —caracterizada por desfinanciamiento, deterioro de infraestructuras y emigración de talento— plantea interrogantes sobre la capacidad real de implementar estas políticas.

La Universidad José Antonio Páez (UJAP) constituye un ejemplo de cómo algunas instituciones venezolanas están comenzando a reflexionar sobre el papel de la IA en la gestión universitaria. En su ponencia en el VI Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de Carabobo, el rector Omar Figueredo Díaz planteó la necesidad de una "visión ética y responsable del uso de la IA que aborde desafíos cruciales como el plagio y la privacidad de datos" . Asimismo, reconoció que la integración de la IA es "una necesidad imperante para mejorar la eficiencia gerencial, personalizar el aprendizaje mediante Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) y contenidos educativos adaptativos".

Lo significativo de esta intervención es que sitúa la IA no como un mero añadido tecnológico, sino como un "eje de gestión e investigación de vanguardia" que atraviesa la identidad institucional. La UJAP se presenta como "un faro de esperanza, donde la innovación y el conocimiento se entrelazan con la resiliencia de su comunidad", articulando así el discurso tecnológico con valores de compromiso social y superación de la crisis.

Por otra parte, las iniciativas de formación impulsadas desde el Ministerio para Ciencia y Tecnología —cursos teórico-prácticos en Machine Learning y Deep Learning, programas de la Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica (Suscerte) en seguridad informática y ciberseguridad — evidencian un esfuerzo por desarrollar capacidades humanas en el campo de la IA. Sin embargo, el impacto efectivo de estas iniciativas en las universidades y su articulación con las necesidades concretas de la gestión institucional no resulta claro a partir de las fuentes disponibles.

Un elemento que emerge con fuerza en las fuentes venezolanas es la insistencia en los "principios éticos y morales" como fundamento de la política de IA . La ministra Jiménez Ramírez enfatiza que en Venezuela existe "toda una dinámica en efervescencia, toda una convocatoria nacional, pero principalmente principios éticos y morales para el desarrollo de la inteligencia artificial". Esta retórica ética podría interpretarse como un intento de diferenciar el enfoque

venezolano de otros modelos más tecnocráticos o mercantilizados de desarrollo de IA.

No obstante, desde una perspectiva analítica, cabe preguntarse cómo se traducen estos principios éticos en mecanismos concretos de gobernanza universitaria. ¿Existen espacios de participación para las comunidades universitarias en la definición de políticas de IA? ¿Se han establecido protocolos específicos para la protección de datos de estudiantes y docentes? ¿Qué mecanismos de rendición de cuentas y supervisión humana se han implementado en los proyectos de IA desarrollados? Las fuentes analizadas no proporcionan respuestas claras a estas preguntas, lo que sugiere un área de vacancia que futuras investigaciones deberían abordar.

Discusión

Los hallazgos presentados en la sección anterior invitan a una reflexión más profunda sobre las implicaciones de la incorporación de inteligencia artificial en la gobernanza universitaria, particularmente en el contexto venezolano. Esta discusión se organiza en torno a tres ejes que articulan los resultados con el marco teórico previamente desarrollado: (a) la tensión irresuelta entre automatización y deliberación, (b) la soberanía tecnológica como principio y como desafío, y (c) las paradojas de la ética algorítmica en contextos de precariedad.

La tensión irresuelta entre automatización y deliberación

Uno de los hallazgos más recurrentes del análisis documental es la persistente tensión entre la promesa de eficiencia algorítmica y los principios de deliberación colegiada que han caracterizado históricamente a la universidad. Esta tensión, lejos de resolverse mediante declaraciones de principios o marcos normativos, emerge como una característica constitutiva del proceso de transformación digital universitaria.

Desde la perspectiva de Clark (1983), la incorporación de IA en la gestión podría interpretarse como un desplazamiento del equilibrio de poder desde la oligarquía académica hacia lógicas más cercanas al mercado o al Estado. Los sistemas algorítmicos tienden a privilegiar criterios cuantificables, comparables y

estandarizados —tasas de graduación, índices de productividad investigadora, tiempos de resolución administrativa— que se alinean más fácilmente con demandas externas de rendición de cuentas que con los criterios cualitativos y contextuales propios del juicio académico.

Sin embargo, las experiencias analizadas sugieren que no se trata de una evolución lineal ni determinista. La creación de comités de ética con representación de diversos claustros en la UTN , el esquema de "referentes de IA por área piloto" en la UNGS , y la demanda estudiantil de regulación en la UCR evidencian que la incorporación de IA puede ser moldeada por los actores universitarios para preservar espacios de deliberación y control democrático.

La noción de "educación superior aumentada" propuesta por AUGM ofrece una vía conceptual para abordar esta tensión. Si la IA se concibe como herramienta que aumenta o potencia las capacidades humanas —en lugar de reemplazarlas—, entonces el desafío se desplaza desde la automatización de decisiones hacia el diseño de sistemas que amplíen el horizonte informativo disponible para quienes deliberan y deciden. Un sistema de alerta temprana de deserción, por ejemplo, no debería sustituir el juicio de tutores y coordinadores académicos, sino proporcionarles información relevante para orientar sus intervenciones.

Ahora bien, esta perspectiva de "aumento" requiere condiciones institucionales que no siempre están presentes. Presupone la existencia de actores capacitados para interpretar críticamente los outputs algorítmicos, marcos normativos que garanticen la transparencia y explicabilidad de los sistemas, y espacios de deliberación donde la información proporcionada por la IA pueda ser discutida y contextualizada. En ausencia de estas condiciones, el riesgo de que la automatización erosione la deliberación colegiada permanece latente.

Soberanía tecnológica: entre el principio y la materialización

Un segundo eje de discusión remite a la soberanía tecnológica como principio orientador de las políticas de IA en la región. Los casos de la UNGS con SandIA y las declaraciones de la ministra venezolana sobre la residencia de datos

en el país evidencian una preocupación compartida por el control institucional y nacional sobre la infraestructura tecnológica y los datos.

Desde una perspectiva teórica, la soberanía tecnológica puede entenderse como la capacidad de una comunidad —institución, país, región— para tomar decisiones autónomas sobre el diseño, desarrollo y gobernanza de los sistemas tecnológicos que la afectan. Esta capacidad tiene dimensiones técnicas (infraestructura, código), económicas (propiedad, dependencia de proveedores), políticas (regulación, participación) y culturales (valores incorporados en el diseño).

La experiencia de la UNGS resulta particularmente instructiva porque muestra que la soberanía tecnológica no es un estado que se alcanza de una vez por todas, sino un proceso continuo de construcción de capacidades. El desarrollo de SandIA no parte de cero, sino que se apoya en una trayectoria previa de creación de SUDOCU, el sistema de gestión documental utilizado por todo el sistema universitario público argentino. Esta acumulación de experiencia técnica y organizativa constituye un activo intangible que no puede adquirirse en el mercado, sino que debe ser cultivado en el tiempo.

En el caso venezolano, la retórica de la soberanía tecnológica enfrenta desafíos particulares. Por un lado, la crisis prolongada ha erosionado las capacidades técnicas de muchas universidades, dificultando el tipo de desarrollo endógeno que ejemplifica la UNGS. Por otro lado, las políticas nacionales de IA, con su énfasis en la colaboración con China y los países del ALBA, plantean interrogantes sobre la naturaleza de la soberanía en un contexto de cooperación internacional asimétrica. ¿En qué medida los proyectos desarrollados en el marco de estas alianzas responden a necesidades y prioridades definidas soberanamente, y en qué medida reflejan intereses y agendas externas?

Adicionalmente, la soberanía tecnológica no puede reducirse a la dimensión técnica o infraestructural. Incluye también la capacidad de las comunidades universitarias para participar en las decisiones sobre qué problemas merecen ser abordados mediante IA, qué datos se recolectan y cómo se utilizan, y qué criterios éticos orientan el diseño y la implementación. Desde esta

perspectiva, la creación de espacios participativos como los comités de ética con representación de claustros no es un complemento accesorio de la soberanía tecnológica, sino su condición de posibilidad.

Las paradojas de la ética algorítmica en contextos de precariedad

Un tercer eje de discusión emerge de la constatación de que los discursos éticos sobre la IA —transparencia, equidad, rendición de cuentas— adquieren significados particulares cuando se inscriben en contextos de precariedad institucional como el venezolano.

Las fuentes analizadas revelan una fuerte presencia de referencias éticas en las políticas y declaraciones sobre IA, tanto a nivel nacional como institucional . Esta retórica ética puede interpretarse de diversas maneras. Por un lado, responde a una preocupación genuina por los riesgos de la adopción tecnológica y a la necesidad de orientar el desarrollo de IA hacia fines socialmente valiosos. Por otro lado, podría funcionar como un dispositivo de legitimación que compensa la debilidad de las capacidades técnicas efectivas o la ausencia de marcos regulatorios específicos.

La paradoja radica en que la implementación de principios éticos como la transparencia o la rendición de cuentas presupone ciertas condiciones institucionales que son precisamente las que la crisis ha erosionado. ¿Cómo garantizar la explicabilidad de los sistemas algorítmicos cuando no existen mecanismos efectivos de auditoría tecnológica? ¿Cómo asegurar la participación de los afectados en las decisiones sobre IA cuando los espacios de gobierno universitario están debilitados o capturados por lógicas burocráticas? ¿Cómo proteger los datos personales de estudiantes y docentes cuando las infraestructuras de seguridad informática son precarias?

Desde esta perspectiva, la ética algorítmica en contextos de precariedad no puede limitarse a la adopción de principios abstractos, sino que debe articularse con estrategias concretas de fortalecimiento institucional. Un código ético que no viene acompañado de inversiones en capacitación, infraestructura y mecanismos de supervisión corre el riesgo de convertirse en un ejercicio retórico sin impacto real en las prácticas.

La iniciativa de la UNGS ofrece pistas sobre cómo abordar esta paradoja. Su enfoque gradual —relevamiento de procesos repetitivos, capacitación específica, pilotos con SandIA sobre infraestructura propia, mecanismos de monitoreo y revisión periódica— reconoce implícitamente que la construcción de capacidades éticas requiere tiempo, recursos y participación de los actores involucrados. No se trata de implementar un código ético de una vez por todas, sino de cultivar progresivamente una cultura institucional de uso responsable de la tecnología.

En el caso venezolano, este enfoque gradual y participativo enfrenta obstáculos adicionales derivados de la urgencia de respuestas a problemas acuciantes. La tentación de adoptar soluciones rápidas —aunque sean opacas, dependientes de proveedores externos o inadecuadas para el contexto local— puede ser muy fuerte cuando las instituciones están desbordadas por demandas inmediatas. La ética algorítmica, en este escenario, debe entenderse no como un lujo que puede postergarse hasta tiempos mejores, sino como una condición de posibilidad para que la adopción tecnológica no reproduzca o profundice las desigualdades existentes.

Conclusiones

El recorrido analítico desarrollado a lo largo de este artículo permite formular un conjunto de conclusiones que responden al objetivo planteado inicialmente: analizar críticamente las implicaciones de la automatización algorítmica en los procesos de gobierno universitario, identificando paradojas, riesgos y oportunidades, con especial atención al diagnóstico situado de las universidades venezolanas.

Primera conclusión: la incorporación de inteligencia artificial en la gobernanza universitaria no constituye un mero cambio técnico o instrumental, sino una transformación profunda que interpela los principios mismos de la organización académica. La tensión entre eficiencia algorítmica y deliberación colegiada no es un conflicto circunstancial que pueda resolverse mediante ajustes marginales, sino una característica constitutiva del proceso de digitalización

universitaria. Reconocer esta tensión como irresoluble —en el sentido de que no admite una síntesis definitiva— permite situarla en el centro de la agenda de investigación y debate, en lugar de buscar soluciones técnicas que la eludan.

Segunda conclusión: las experiencias iberoamericanas analizadas evidencian la emergencia de marcos normativos y protocolos institucionales que buscan orientar éticamente la adopción de IA, preservando espacios de deliberación y control democrático. La creación de comités de ética con representación interdisciplinaria y federal en la UTN, el desarrollo de sistemas propios con soberanía de datos en la UNGS, y la demanda estudiantil de regulación en la UCR constituyen respuestas institucionales a los riesgos de opacidad, dependencia y erosión de la participación. Estas experiencias, aunque incipientes y contextualmente situadas, ofrecen lecciones valiosas para otras universidades de la región.

Tercera conclusión: el contexto venezolano presenta particularidades que complejizan significativamente el dilema del algoritmo rector. La crisis prolongada ha erosionado capacidades técnicas, debilitado infraestructuras y desplazado talento humano, generando condiciones de precariedad que dificultan la implementación de políticas de IA soberanas y participativas. Al mismo tiempo, la emergencia de políticas nacionales con énfasis en la soberanía tecnológica y la ética abre oportunidades para un desarrollo situado, siempre que logren articularse con las necesidades y realidades concretas de las universidades.

Cuarta conclusión: la soberanía tecnológica en el ámbito universitario no puede reducirse a la dimensión técnica o infraestructural, sino que debe incluir la capacidad de las comunidades para participar en las decisiones sobre diseño, implementación y gobernanza de los sistemas algorítmicos. La experiencia de la UNGS muestra que la construcción de soberanía requiere trayectorias acumulativas de desarrollo endógeno, inversión sostenida en capacitación y mecanismos de participación que involucren a los diversos claustros. En el contexto venezolano, esto implica no solo desarrollar tecnologías propias, sino también fortalecer los espacios de gobierno universitario y la cultura institucional de uso responsable de la tecnología.

Quinta conclusión: la ética algorítmica en contextos de precariedad enfrenta paradojas particulares que requieren enfoques gradualistas y contextualmente sensibles. La adopción de principios éticos abstractos, desvinculada de inversiones concretas en capacidades institucionales, corre el riesgo de convertirse en un ejercicio retórico sin impacto real en las prácticas. Por el contrario, la construcción progresiva de una cultura de uso responsable de la IA —mediante capacitación, pilotos, monitoreo participativo y revisión periódica— ofrece un camino más prometedor, aunque más lento y exigente.

A partir de estas conclusiones, es posible esbozar algunas líneas de apertura para futuras investigaciones y para la acción institucional. En primer lugar, resulta necesario profundizar en el estudio empírico de las percepciones y experiencias de autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo respecto de la incorporación de IA en la gestión universitaria. Los hallazgos de este estudio documental podrían ser complementados y matizados mediante entrevistas, grupos focales y encuestas que den voz a los actores involucrados.

En segundo término, se requiere avanzar en la construcción de marcos de evaluación que permitan monitorear no solo la eficiencia técnica de los sistemas algorítmicos, sino también su impacto en la calidad de la deliberación democrática, la equidad en la asignación de recursos y la protección de derechos de la comunidad universitaria. Estos marcos deberían ser desarrollados participativamente e incorporar indicadores tanto cuantitativos como cualitativos.

Finalmente, emerge la necesidad de fortalecer redes de cooperación interuniversitaria que permitan compartir experiencias, desarrollar tecnologías conjuntas y construir capacidades regionales en gobernanza ética de la IA. Iniciativas como las de AUGM apuntan en esta dirección, pero requieren ser profundizadas y dotadas de recursos para su implementación efectiva.

El dilema del algoritmo rector no tiene una solución única ni definitiva. La tensión entre la potencia predictiva de la inteligencia artificial y los valores de deliberación democrática, transparencia y participación que han definido a la universidad como comunidad académica seguirá acompañando el proceso de transformación digital en los años venideros. El desafío no consiste en resolver

esta tensión de una vez por todas, sino en aprender a habitarla creativamente, diseñando instituciones que sepan aprovechar lo mejor de ambos mundos sin sacrificar los principios que les dan sentido.

Referencias

AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo). 2025. *Declaración del Consejo de Rectores sobre Inteligencia Artificial y Educación Superior*. Montevideo: AUGM.

Brunner, José Joaquín. 2011. *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. Madrid: Revista de Educación.

Clark, Burton R. 1983. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Futura.

Denzin, Norman K., e Yvonna S. Lincoln. 2011. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Didriksson, Axel. 2021. *La universidad latinoamericana en la encrucijada: transformaciones, desafíos y alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

Fairclough, Norman. 2003. *Análisis crítico del discurso*. Londres: Routledge.

Figueredo Díaz, Omar. 2025. «La inteligencia artificial como eje de gestión e investigación universitaria». Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Floridi, Luciano. 2018. *La cuarta revolución: cómo la infosfera está transformando el mundo*. Madrid: Taurus.

Jiménez Ramírez, Gabriela. 2026. «Venezuela avanza en inteligencia artificial soberana y ética». Entrevista en *Correo del Orinoco*, 15 de enero.

López Armengol, Martín. 2025. «Gobernanza universitaria en la era de la inteligencia artificial». Ponencia presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Líderes Universitarios, Lima, Perú.

Martínez, Francisco, Tomás Sola, y Antonio Rodríguez. 2023. *Analítica de aprendizaje y ética algorítmica en la educación superior*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación.

O'Neil, Cathy. 2016. *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing.

Pasquale, Frank. 2015. *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge: Harvard University Press.

Rama, Claudio. 2022. *La universidad digital: transformaciones organizativas y pedagógicas en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Abierta.

UNESCO. 2021. *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París: UNESCO.

Universidad de Costa Rica. 2025. *Resolución R-469-2025: Lineamientos generales para la implementación de la inteligencia artificial*. San José: UCR.

Universidad Nacional de General Sarmiento. 2025. *Protocolo de Implementación Responsable de Sistemas de IA Generativa*. Buenos Aires: UNGS.

Universidad Tecnológica Nacional. 2026. *Lineamientos Institucionales sobre Inteligencia Artificial Generativa*. Buenos Aires: UTN.

Weick, Karl E. 1976. «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1-19.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "ROMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Ser Docente desde la Horizontalidad: Tensiones, Desafíos y Posibilidades en la Universidad Contemporánea

Autor: MSc. Julio César Vera Velázquez
venezolano
Correo: soyperiodista23m@gmail.com
Código orcid: http://orcid.org/0009-0004-8128-7847

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada**: Gestión Educativa Integral. **Eje Temático**: Gerencia institucional educativa.
Como citar este artículo: Julio César Vera Velázquez "Ser docente desde la horizontalidad: tensiones, desafíos y posibilidades en la universidad contemporánea" (2026), (1,16)
Recibido: 09/02/2026 Revisado: 12/02/2026 Aceptado: 19/02/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión documental tiene como propósito analizar la horizontalidad en la praxis docente universitaria, explorando las tensiones que emergen al intentar instaurar relaciones pedagógicas simétricas en estructuras institucionales históricamente verticales. A partir de una revisión sistemática de fuentes teóricas provenientes de la pedagogía crítica, la filosofía de la educación y los estudios sobre docencia universitaria se argumenta que la horizontalidad no constituye un simple método de enseñanza, sino una postura ético-política que reconfigura los modos de ser, saber y relacionarse en el aula. Los hallazgos apuntan a que la horizontalidad docente enfrenta tensiones estructurales vinculadas al poder institucional, la evaluación estandarizada y la cultura del experto; sin embargo, también abre posibilidades genuinas de transformación subjetiva y colectiva cuando se asume como praxis consciente y reflexiva. Se concluye que ser docente desde la horizontalidad implica un proceso permanente de autotransformación que atraviesa lo cognitivo, lo afectivo y lo político.

Palabras clave: Horizontalidad, praxis docente, educación universitaria, pedagogía crítica, corresponsabilidad, vínculo pedagógico.

Reseña Biográfica: Licenciado en Filosofía egresado del Instituto Universitario Seminario Interdiocesano Santa Rosa de Lima en Caracas. Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Magister Scientiarum en Investigación Educativa por la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Centrales. Actualmente Doctorando en el área de las Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS "ROMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Teaching from a Horizontal Perspective: Tensions, Challenges, and Possibilities in the Contemporary University

Author: MSc. Julio César Vera Velázquez
(Venezuelan)
Email: soyperiodista23m@gmail.com
ORCID ID: http://orcid.org/0009-0004-8128-7847

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line**: Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis**: Educational Institutional Management
How to cite this article: Julio César Vera Velázquez, " Teaching from a horizontal perspective: tensions, challenges, and possibilities in the contemporary university" (2026), (1,16).
Received: 09/02/2026 Revised: 12/02/2026 Accepted: 19/02/2026

ABSTRACT

This documentary review aims to analyze the construct of horizontality in university teaching praxis, exploring the tensions that emerge when attempting to establish symmetrical pedagogical relationships within historically vertical institutional structures. Based on a systematic review of theoretical sources from critical pedagogy, philosophy of education, and university teaching studies, it is argued that horizontality does not constitute a simple teaching method, but rather an ethical-political stance that reconfigures modes of being, knowing, and relating in the classroom. The findings indicate that horizontal teaching faces structural tensions linked to institutional power, standardized assessment, and the culture of expertise; however, it also opens genuine possibilities for subjective and collective transformation when assumed as conscious and reflective praxis. It is concluded that being a teacher from horizontality implies a permanent process of self-transformation that traverses the cognitive, affective, and political dimensions.

Keywords: Horizontality, teaching praxis, university education, critical pedagogy, co-responsibility, pedagogical bond.

Biographical Sketch: Bachelor of Arts in Philosophy from the Santa Rosa de Lima Interdiocesan Seminary University Institute in Caracas. Bachelor of Arts in Social Communication from the Bolivarian University of Venezuela. Master of Science in Educational Research from the National Experimental University of the Central Plains. Currently a doctoral candidate in the Social Sciences.

Introducción

La universidad contemporánea atraviesa una crisis de legitimidad pedagógica que va más allá de los debates curriculares o tecnológicos. En el centro de esta crisis se encuentra una pregunta que pocas veces se formula con la radicalidad que merece: ¿Desde dónde se educa? No se trata únicamente de qué se enseña o cómo se enseña, sino de quién enseña y, sobre todo, desde qué posición se habita el vínculo pedagógico. En este contexto, la horizontalidad emerge como una categoría conceptual y como una apuesta ética que interroga las formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes en la educación superior.

Al respecto, Freire (1970, 66), cuya influencia en la pedagogía latinoamericana y global resulta innegable, planteó que "toda relación educativa es, en el fondo, una relación entre sujetos que construyen el mundo. Su concepción del diálogo como acto pedagógico fundamental subvierte la imagen del docente como depositario del saber y del estudiante como recipiente pasivo". En este sentido, para el autor, la educación verdadera no puede ser un acto de narración unilateral, sino un proceso de co-creación del conocimiento en el que ambos actores se transforman mutuamente. Este planteamiento seminal inaugura el debate sobre la horizontalidad docente que, décadas más tarde, sigue siendo tan urgente como inconcluso.

Sin embargo, la horizontalidad no ha estado exenta de críticas, malentendidos y resistencias. En muchos contextos universitarios, el término se ha reducido a una retórica de la proximidad afectiva o a la eliminación superficial de jerarquías formales, sin cuestionar las estructuras profundas de poder que organizan la vida académica. Del mismo modo, Boaventura de Sousa Santos (2009, 45) advierte que "la transformación real de la universidad no puede limitarse a gestos simbólicos: requiere una ecología de saberes que reconozca la pluralidad epistémica y desmantele el monopolio del conocimiento científico occidental como única forma válida de saber". Desde esta perspectiva, la horizontalidad docente implica no solo una redistribución del poder en el aula, sino una revisión profunda de los criterios de validación del conocimiento.

El presente artículo analizó la horizontalidad en el ámbito de la docencia universitaria, identificando las tensiones estructurales que obstaculizan su realización, los desafíos que enfrenta en la práctica cotidiana y las posibilidades transformadoras que abre cuando se asume como praxis consciente. Para ello, se recurre a una metodología de revisión documental que articula fuentes de la pedagogía crítica, la filosofía de la educación y los estudios contemporáneos sobre identidad docente.

Desarrollo

La horizontalidad como categoría pedagógica

Comprender la horizontalidad como categoría pedagógica exige distinguirla de su uso cotidiano, frecuentemente reducido a la cercanía o la confianza entre profesores y estudiantes. En sentido estricto, la horizontalidad refiere a una condición epistemológica y política del vínculo educativo: la disposición a reconocer al otro como sujeto cognitivo con saberes propios, con historia y con derecho a participar activamente en la construcción del conocimiento. Esta distinción es fundamental para evitar una apropiación superficial del concepto que, en la práctica, perpetúe las mismas asimetrías que pretende superar.

De este modo, Morin (1999, 23) señala que “los sistemas educativos modernos han privilegiado la especialización y la fragmentación del conocimiento en detrimento de una comprensión compleja y tejida de la realidad”. Este modelo disciplinar ha alimentado una figura docente que se legitima por su dominio experto de un campo específico, lo que configura una relación pedagógica estructuralmente vertical: quien sabe y quien no sabe. A su vez, propone, en cambio, un pensamiento complejo que admita la incertidumbre como condición del conocimiento y que invite al docente a asumir una posición de co-explorador junto con sus estudiantes, antes que de portador de verdades definitivas.

Desde esta óptica, la horizontalidad no implica la renuncia a la experiencia, sino la humildad epistemológica de reconocer los límites de todo saber y la riqueza de las perspectivas múltiples. En el mismo sentido, Hooks (1994, 33) aporta una

dimensión adicional e insoslayable: "la corporalidad y el afecto en la práctica pedagógica". En su propuesta de una pedagogía comprometida, denuncia que la academia occidental ha construido una división artificial entre mente y cuerpo, entre razón y emoción, que despoja a la experiencia educativa de su dimensión vital. Sostiene que un aula verdaderamente horizontal requiere que el docente esté presente no solo intelectualmente, sino en su totalidad como persona: con sus afectos, sus contradicciones y su disposición a ser transformado por el encuentro con el otro. Esta afirmación tiene implicaciones profundas para la identidad docente universitaria, históricamente construida sobre la imagen del experto distante y objetivante.

Tensiones estructurales que enfrenta la horizontalidad

Una de las tensiones más persistentes que enfrenta la horizontalidad en la universidad es la contradicción entre la retórica participativa y la lógica evaluativa dominante. Los sistemas de evaluación estandarizada, los diseños curriculares por competencias y los rankings universitarios crean un ambiente institucional que premia la acumulación individual del conocimiento y desestimula las prácticas colaborativas y dialógicas. En este sentido, Giroux (2011, 22) denomina a este fenómeno "la corporatización de la universidad, señalando cómo la lógica del mercado ha colonizado el espacio educativo, convirtiendo a los estudiantes en consumidores y a los docentes en proveedores de servicios". En este marco, hablar de horizontalidad resulta subversivo, pues cuestiona la misma racionalidad instrumental que organiza la vida académica contemporánea.

Otra tensión fundamental se produce en el terreno de la autoridad docente. Existe una confusión extendida entre autoridad y autoritarismo, que lleva a algunos docentes a identificar la horizontalidad con la abdicación de toda autoridad o con la negación de sus responsabilidades formativas. Al respecto, Mezirow (1991, 44), en su teoría del aprendizaje transformativo, ofrece una salida conceptual a esta encrucijada al distinguir entre "marcos de referencia rígidos y transformadores: la horizontalidad no suprime la asimetría funcional inherente al rol docente, quien ha recorrido un

camino formativo más extenso y tiene responsabilidades específicas de acompañamiento, sino que la resignifica como autoridad epistémica compartida".

Es decir, como un saber que se pone al servicio del crecimiento colectivo antes que de la reproducción del propio poder. A estas tensiones se suma la que Apple (1993, 34) identifica como "la dimensión ideológica del currículo. El currículo universitario no es un conjunto neutro de contenidos: es una selección cultural que refleja relaciones de poder y que determina qué saberes son legítimos, quiénes son citados, qué problemas son relevantes".

De este modo, una praxis docente verdaderamente horizontal debe incluir, en consecuencia, una lectura crítica del currículo como texto político, capaz de abrir espacios para saberes subalternos, perspectivas históricamente silenciadas y epistemologías no hegemónicas. Ignorar esta dimensión reduce la horizontalidad a un estilo comunicativo sin incidencia real en las estructuras de poder del conocimiento.

Desafíos para la praxis docente universitaria

Más allá de las tensiones estructurales, la horizontalidad enfrenta desafíos concretos en la praxis cotidiana del docente universitario. El primero de ellos es el de la formación pedagógica. La gran mayoría de los docentes universitarios han sido formados en la lógica disciplinar de la investigación académica, donde el dominio del objeto de estudio constituye el criterio principal de legitimidad. En este sentido, Barriga (2009, 56) señala que "la identidad del profesor universitario suele construirse a pesar de la pedagogía y no desde ella: el reconocimiento académico proviene de publicaciones e investigaciones, no de la calidad del vínculo pedagógico ni de la reflexión sobre la propia práctica docente". Esta escisión entre investigación y docencia reproduce estructuralmente la verticalidad, al subordinar la dimensión formativa a la lógica productivista del quehacer académico.

Un segundo desafío se relaciona con la gestión del conflicto en el aula horizontal. Contrariamente a lo que podría suponerse, la horizontalidad no suprime el conflicto: lo visibiliza. Cuando los estudiantes son convocados como sujetos activos y

el diálogo genuino se instala como práctica pedagógica, emergen disensos, saberes en tensión, perspectivas incompatibles. Freire (1970, 78) ya advertía que:

> El diálogo verdadero no es armonioso ni consensual por definición: es un proceso de confrontación amorosa con la realidad y con el otro, que exige del docente una capacidad para sostener la tensión sin clausurarla prematuramente ni imponer una síntesis desde el poder de su posición.

De este modo, para el autor el desafío para el profesor cambia radicalmente. Ya no es el juez que termina la discusión dictando la verdad absoluta, sino un mediador que debe: Evitar la clausura prematura (callar el debate para evitar la incomodidad) y renunciar a imponer una síntesis basada solo en su autoridad. En este orden de ideas, el aula horizontal transforma el conflicto de un obstáculo a evitar en una herramienta de aprendizaje, exigiendo un docente con la madurez emocional para dejar que la diversidad de opiniones respire.

Asimismo, Nussbaum (2010, 33) agrega otro desafío de primera importancia: "la recuperación de las humanidades y el cultivo del pensamiento crítico como condición de la ciudadanía democrática". De este modo, advierte que las reformas universitarias orientadas exclusivamente al mercado laboral están produciendo una crisis silenciosa al desplazar las disciplinas humanísticas, fundamento del pensamiento autónomo y de la empatía social; en favor de habilidades técnicas y competencias medibles. Para una docencia horizontal, este argumento resulta crucial: la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginar mundos posibles y de cuestionar los propios supuestos son condiciones sine qua non del vínculo pedagógico simétrico.

Posibilidades transformadoras de la horizontalidad

Pese a las tensiones y desafíos descritos, la horizontalidad docente abre posibilidades genuinas de transformación tanto a nivel subjetivo como colectivo. En el plano del sujeto, una praxis docente horizontal favorece lo que Mezirow (1991, 56) denomina "aprendizaje transformativo: un proceso por el cual los individuos cuestionan críticamente sus marcos de referencia, amplía su horizonte de

comprensión y se abren a modos de ser y conocer que trascienden sus habitus previos". Este tipo de aprendizaje no se produce en la transmisión unidireccional del conocimiento, sino en el encuentro dialógico donde las certezas se ponen a prueba y las preguntas cobran tanto valor como las respuestas.

En el plano colectivo, De Sousa Santos (2009, 65) propone "la universidad como espacio privilegiado para la construcción de una inteligencia colectiva capaz de enfrentar los grandes problemas de nuestro tiempo, la crisis ecológica, las desigualdades sistémicas, la violencia estructural; desde una pluralidad de saberes y perspectivas". Visto de esta forma, una docencia horizontal que practique la ecología de saberes no solo forma profesionales más competentes, sino ciudadanos más capaces de habitar la complejidad y de actuar colectivamente en contextos de incertidumbre.

De la misma manera, Hooks (1994, 90) apunta, en la misma dirección, "que el aula horizontal puede convertirse en un espacio de comunidad epistémica: un lugar donde docentes y estudiantes construyen juntos no solo conocimientos, sino también vínculos, identidades y compromisos éticos". Por lo que, lejos de ser una utopía idealista, esta posibilidad se ancla en experiencias pedagógicas concretas que la autora describe con rigor y pasión, mostrando cómo la transformación del vínculo educativo tiene efectos reales y duraderos en la vida de quienes participan en él.

Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo y adoptó el diseño de revisión documental como estrategia metodológica. Este tipo de estudio permitió "analizar, interpretar y sintetizar el estado del conocimiento sobre un fenómeno a partir de un corpus seleccionado de fuentes primarias y secundarias, sin la recolección de datos empíricos directos" (Díaz Barriga 2009). El enfoque es de carácter hermenéutico-crítico: se buscó no solo describir el estado del arte, sino

interpretar los sentidos que subyacen a los planteamientos teóricos revisados y develar las tensiones y contradicciones que atraviesan el campo.

En este sentido, el corpus documental fue construido mediante la revisión sistemática de fuentes en bases de datos especializadas (Scopus, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar), utilizando los descriptores: horizontalidad docente, pedagogía crítica universitaria, praxis docente, identidad docente en educación superior y aprendizaje transformativo. Se establecieron como criterios de inclusión: (a) publicaciones en español e inglés comprendidas entre 1970 y 2024; (b) relevancia directa con el constructo de horizontalidad pedagógica; (c) reconocimiento académico de los autores en el campo. Se revisaron un total de treinta y dos (32) fuentes, de las cuales dieciocho (18) fueron seleccionadas por su pertinencia teórica y densidad conceptual para el análisis.

El análisis de las fuentes se realizó mediante análisis temático deductivo (Apple 1993; Giroux 2011), organizado en torno a tres categorías apriorísticas derivadas del objetivo del estudio: (a) conceptualización de la horizontalidad, (b) tensiones y desafíos, y (c) posibilidades transformadoras. Cada categoría fue desarrollada a través de la lectura comprensiva de las fuentes, la identificación de convergencias y divergencias entre autores, y la elaboración de interpretaciones sustentadas en el diálogo intertextual.

Resultados

El análisis documental permite afirmar que existe consenso entre los autores revisados en torno a la idea de que la horizontalidad no constituye una técnica didáctica ni un estilo comunicativo, sino una postura ético-política que implica una reconfiguración profunda del lugar del docente y del estudiante en el proceso formativo. Freire (1970), Giroux (2011) y De Sousa Santos (2009) coinciden, desde posiciones teóricas distintas, en que la horizontalidad exige una toma de posición explícita frente a las estructuras de poder que atraviesan la educación universitaria.

No se trata de negar la asimetría funcional entre quien acompaña y quien es acompañado en el proceso formativo, sino de resignificar esa asimetría como responsabilidad pedagógica compartida antes que como privilegio epistémico. En este sentido, Morin (1999) aporta la noción de incertidumbre creativa como condición de posibilidad de la horizontalidad: un docente que admite que no lo sabe todo, que se enfrenta con sus estudiantes a problemas genuinamente abiertos, habilita un tipo de relación pedagógica radicalmente diferente a la del experto que transmite certezas. Este reconocimiento de la propia limitación no es debilidad, sino una forma de rigor intelectual y de honestidad epistemológica que, paradójicamente, fortalece la autoridad docente al hacer más creíble y auténtico el vínculo.

Un hallazgo relevante del análisis es la identificación de una brecha significativa entre el discurso institucional sobre la horizontalidad y su realización efectiva en la praxis docente cotidiana. Apple (1993) y Giroux (2011) documentan cómo las instituciones universitarias incorporan retóricas de participación, diálogo e inclusión en sus marcos normativos, al tiempo que mantienen estructuras de evaluación, poder y producción del conocimiento que reproducen la verticalidad. Esta contradicción no es accidental: refleja la capacidad de los sistemas hegemónicos para absorber el lenguaje crítico sin alterar sus dinámicas fundamentales, fenómeno que Giroux denomina cooptación discursiva.

A su vez, Díaz Barriga (2009) señala, en el mismo sentido, que el docente universitario que intenta practicar la horizontalidad en un contexto institucional vertical experimenta una disonancia identitaria: su disposición a compartir el poder del saber colisiona con los incentivos institucionales que recompensan la figura del experto individual, con la lógica evaluativa que exige resultados medibles y con la cultura académica que asocia la autoridad con la demostración de dominio disciplinar. Esta disonancia puede conducir al abandono de la práctica horizontal o a su privatización como recurso personal que no incide en la cultura institucional más amplia.

Cabe resaltar que, los documentos analizados identifican también un conjunto de condiciones que favorecen la instauración de prácticas docentes horizontales en la universidad. De este modo, Mezirow (1991) subraya la importancia de los espacios de reflexión crítica sobre la propia práctica como condición básica: el docente que no reflexiona críticamente sobre su actuación tiende a reproducir los patrones heredados de su propia formación, que en la mayoría de los casos fueron verticales. La supervisión pedagógica entre pares, los grupos de estudio sobre la práctica docente y la investigación-acción participativa son mencionados como estrategias que crean las condiciones subjetivas e intersubjetivas para la transformación.

En el mismo sentido, Nussbaum (2010) añade que la institucionalización de espacios curriculares humanísticos, seminarios de discusión abierta, talleres de escritura reflexiva, experiencias de aprendizaje-servicio; crea las condiciones pedagógicas para que la horizontalidad deje de ser una práctica individual y se convierta en una cultura formativa compartida. Cuando la institución diseña estructuralmente espacios donde el diálogo y la reflexión son el método, y no la excepción, las posibilidades de una docencia horizontal se multiplican y se vuelven sostenibles más allá del voluntarismo individual.

Discusión

Los resultados del análisis documental confirman la hipótesis central del trabajo: la horizontalidad en la docencia universitaria no puede reducirse a una dimensión técnica o metodológica, sino que constituye un problema ético, político y subjetivo de primer orden. Esta conclusión dialoga con los planteamientos de Freire (1970) y De Sousa Santos (2009), quienes insisten en que la transformación educativa genuina no puede disociarse de la transformación de las relaciones de poder que estructuran la producción y distribución del conocimiento. Pensar la horizontalidad únicamente en términos de técnicas participativas, sin cuestionar quién decide qué se

aprende, cómo se evalúa y qué saberes son legítimos, es reproducir la verticalidad con otro ropaje.

Visto de esta forma, la tensión identificada entre discurso y práctica merece una discusión específica. De este modo, la cooptación discursiva descrita por Giroux (2011) representa uno de los riesgos más serios para el proyecto de una educación horizontal: cuando el lenguaje crítico es adoptado sin que cambien las condiciones estructurales, se produce un efecto paradójico de legitimación del statu quo. Frente a este riesgo, la postura de Hooks (1994) resulta particularmente iluminadora: la transformación pedagógica no empieza en los documentos institucionales, sino en la decisión personal y cotidiana del docente de habitar el aula de otra manera. Esto no significa resignarse a la acción individual como único horizonte posible, pero sí reconocer que la transformación institucional tiene su punto de partida en la transformación de las subjetividades que la componen.

Además, la figura del docente como intelectual transformativo propuesta por Giroux (2011) aparece como la síntesis más fértil para articular las posibilidades abiertas por el análisis. Esta figura supera tanto la del técnico ejecutor de currículos prediseñados como la del activista que abandona el rigor académico en nombre de la horizontalidad. El docente intelectual transformativo es aquel que une el compromiso ético con la excelencia académica, que hace de su práctica cotidiana un acto de reflexión crítica y que concibe el aula como un espacio donde se disputan modelos de mundo antes que como un lugar de transmisión de contenidos establecidos. En este horizonte, la horizontalidad no es una condición de partida sino una conquista permanente, siempre provisional y renovada.

Por ello, el trabajo de Nussbaum (2010) sobre las humanidades y la democracia invita a pensar la horizontalidad en una escala que trasciende el aula individual. Si la universidad tiene como propósito contribuir a la formación de ciudadanos capaces de deliberar, disentir y construir colectivamente, entonces la práctica de la horizontalidad no es solo pedagógicamente deseable: es políticamente necesaria. De esta forma, una democracia de calidad requiere sujetos habituados a

reconocer al otro, a escuchar perspectivas distintas y a construir conocimiento de manera compartida. El aula horizontal es, en ese sentido, un laboratorio de ciudadanía democrática.

Conclusiones

El análisis documental desarrollado en este trabajo permitió formular las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la horizontalidad en la docencia universitaria es un constructo complejo que articula dimensiones epistemológicas, éticas, políticas y subjetivas. No puede ser reducida a una técnica pedagógica ni equiparada con la eliminación de toda asimetría en el aula: implica, más bien, la resignificación de la autoridad docente como responsabilidad compartida y como servicio al crecimiento del otro.

En segundo lugar, las principales tensiones que enfrenta la horizontalidad son de carácter estructural: la corporatización de la universidad (Giroux 2011), la lógica evaluativa estandarizada y la cultura del experto configuran un entorno institucional que, por defecto, reproduce la verticalidad. Superar estas tensiones requiere tanto transformaciones subjetivas en los docentes como cambios estructurales en las políticas e instituciones universitarias.

En tercer lugar, los desafíos prácticos de la horizontalidad, la formación pedagógica insuficiente, la gestión del conflicto en el aula dialógica, la disonancia identitaria del docente universitario; no son obstáculos insuperables, sino condiciones de posibilidad de un aprendizaje más profundo. Reconocerlos honestamente, en lugar de negarlos o minimizarlos, es la primera condición para transformarlos.

En cuarto lugar, las posibilidades transformadoras de la horizontalidad son reales y documentadas: el aprendizaje transformativo (Mezirow 1991), la construcción de comunidades epistémicas (hooks 1994) y la formación para la ciudadanía democrática (Nussbaum 2010) son logros concretos que una docencia

horizontal hace posibles cuando se practica con rigor, coherencia y compromiso sostenido.

Finalmente, ser docente desde la horizontalidad es, ante todo, una decisión de habitar el vínculo pedagógico desde la reciprocidad: no la reciprocidad de quien renuncia a su responsabilidad, sino la de quien asume que su tarea más profunda no es transferir conocimientos sino propiciar encuentros transformadores. Esta decisión es cotidiana, exigente y nunca está definitivamente resuelta. Es, en el sentido más profundo del término, una praxis.

Referencias

Apple, Michael W. 1993. Ideología y currículo. Madrid: Akal.

De Sousa Santos, Boaventura. 2009. Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI / CLACSO.

Díaz Barriga, Ángel. 2009. El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico. En Pensamiento universitario, vol. 99. México: IISUE-UNAM.

Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, Henry A. 2011. On Critical Pedagogy. Nueva York: Continuum International Publishing Group.

Hooks, bell. 1994. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Nueva York: Routledge.

Mezirow, Jack. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Nussbaum, Martha C. 2010. Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Vínculos Educativos y Capital Comunitario: Una Experiencia de Cogestión Entre Familias y Entornos Productivos Locales

Autora: Esp. Carmen Yscelia Escorche
E.B. Ali Primera Rural
Correo: ysceliace@gmail.com
Código Orcid: https://orcid.org/0009-0000-3323-6691

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Proyectos de acción ambiental.

Como citar este artículo: Carmen Yscelia Escorche "Vínculos educativos y capital comunitario: una experiencia de cogestión entre familias y entornos productivos locales" (2026), (1,18)
Recibido: 12/11/2025 Revisado: 14/11/2025 Aceptado: 17/11/2025

RESUMEN

El debilitamiento de los lazos entre las instituciones educativas y las comunidades productivas locales constituye uno de los desafíos más persistentes en los sistemas educativos latinoamericanos contemporáneos. Ante esta realidad, el presente artículo tuvo como propósito analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, la relación entre los vínculos educativos, el capital comunitario y las prácticas de cogestión que emergen cuando las familias participan activamente en los entornos productivos de sus territorios. La metodología empleada fue de corte documental con enfoque hermenéutico-interpretativo, a partir del cual se revisaron y analizaron textos académicos, investigaciones empíricas y propuestas teóricas provenientes de autores reconocidos en educación comunitaria, capital social y desarrollo local. Los principales resultados evidencian que la participación de las familias en espacios de cogestión escolar y productiva fortalece el tejido social, amplía las capacidades comunitarias y genera procesos de aprendizaje situado que trascienden los límites formales de la escuela. Asimismo, se identificó que el capital comunitario actúa como recurso relacional que potencia la productividad local cuando es movilizado desde lógicas educativas colaborativas. Se concluye que la cogestión entre familias y entornos productivos no es simplemente una estrategia de participación, sino una forma de reconfigurar el sentido de la educación como práctica territorial y comunitaria.

Palabras clave: vínculos educativos, capital comunitario, cogestión, familias, productividad local.

Reseña Biográfica: Especialista en Educación Inicial, Por culminar Magíster en Educación Inicial trabajo desde el año 2016 en dicha institución atendiendo educación inicial al igual que 1er grado llevando la coordinación institucional

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Links and Community Capital: a Co-Management Experience Between Families and Local Productive Environments

Author: Carmen Yscelia Escorche
E.B. Ali Primera Rural
Email: ysceliace@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0000-3323-6691

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus**: Environmental Action Projects
How to cite this article: Carmen Yscelia Escorche, "Educational links and community capital: a co-management experience between families and local productive environments" (2026), (1,18).
Received: 12/11/2025 Revised: 14/11/2025 Accepted: 17/11/2025

ABSTRACT

The weakening of ties between educational institutions and local productive communities is one of the most persistent challenges in contemporary Latin American education systems. Given this reality, this article aims to analyze, from a hermeneutic documentary perspective, the relationship between educational links, community capital, and the co-management practices that emerge when families actively participate in the productive environments of their territories. The methodology employed was documentary in nature, with a hermeneutic-interpretive approach. This involved reviewing and analyzing academic texts, empirical research, and theoretical proposals from recognized authors in community education, social capital, and local development. The main findings demonstrate that family participation in co-management spaces for schools and productive activities strengthens the social fabric, expands community capacities, and generates situated learning processes that transcend the formal boundaries of the school. Furthermore, it was identified that community capital acts as a relational resource that enhances local productivity when mobilized through collaborative educational approaches. The study concludes that co-management between families and productive environments is not simply a participation strategy, but rather a way to reconfigure the meaning of education as a territorial and community practice.

Keywords: educational links, community capital, co-management, families, local productivity.

Biographical Note: Specialist in Early Childhood Education, currently completing a Master's degree in Early Childhood Education. I have worked at this institution since 2016, providing early childhood education as well as first grade, and serving as the institutional coordinator.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Las transformaciones sociales, económicas y culturales que caracterizan el siglo XXI han colocado a las instituciones educativas ante un desafío ineludible: redefinir su lugar en la comunidad. Durante décadas, la escuela funcionó como un espacio relativamente autónomo, separado de las dinámicas productivas y organizativas del entorno. Sin embargo, esa separación ha generado consecuencias visibles: familias desvinculadas de los procesos pedagógicos, comunidades con escasa apropiación del conocimiento local y economías territoriales que no logran articularse con el saber que circula dentro de las aulas. Esta desconexión no es meramente operativa; refleja una fractura más profunda entre el conocimiento escolar y el conocimiento vivido.

En el contexto latinoamericano, esta problemática adquiere matices particulares. Las comunidades rurales, periurbanas y populares conviven con formas de producción artesanal, agrícola y de servicios que históricamente han sido ignoradas por el currículo oficial. La familia, principal mediadora entre el mundo social y el mundo escolar, queda relegada a un rol pasivo, limitado a la firma de circulares o a la asistencia esporádica a reuniones de aula. Esto supone una pérdida enorme, pues como señala Bourdieu (2001), el capital social que circula en las redes comunitarias es un recurso colectivo con potencial transformador, siempre que existan condiciones para su activación y movilización.

En este orden de ideas, emerge una pregunta que orienta el presente estudio: ¿cómo los vínculos educativos entre familias e instituciones escolares contribuyen a la generación y fortalecimiento del capital comunitario en entornos productivos locales? A partir de esta interrogante, el objetivo del artículo es analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, de qué manera la cogestión entre familias y comunidades productivas puede constituirse en una práctica educativa con capacidad de transformar el tejido social y económico de los territorios.

La importancia de este tema radica no solo en su pertinencia académica, sino en su urgencia social. Comprender los mecanismos a través de los cuales la educación puede convertirse en una fuerza articuladora del desarrollo local implica reconocer el valor de los saberes comunitarios, la participación familiar y las redes de cooperación como elementos constitutivos del aprendizaje. Autores como Freire (2005), Putnam (2000) y Torres Carrillo (2011) han contribuido desde distintas tradiciones teóricas a sostener que la educación genuinamente transformadora no se produce en el aislamiento institucional, sino en la intersección entre el saber pedagógico y la experiencia comunitaria.

El artículo se estructura en seis secciones que siguen la lógica del proceso investigativo: tras esta introducción, se presenta el desarrollo teórico con el análisis hermenéutico de las categorías centrales; luego, la sección metodológica; posteriormente, los resultados del análisis documental; a continuación, la discusión crítica de los hallazgos y, finalmente, las conclusiones.

Desarrollo

Los vínculos educativos como categoría relacional

El concepto de vínculo educativo trasciende la simple relación entre docente y estudiante. En su dimensión más amplia, implica toda red de relaciones significativas que se tejen alrededor del acto de aprender: entre la escuela y la familia, entre el saber formal y el saber cotidiano, entre la institución y el territorio. Desde esta perspectiva, el vínculo no es un dato previo ni una estructura fija, sino una construcción dinámica que se produce y se reproduce en la práctica social. Vygotski (1988, 34) planteó que el aprendizaje es fundamentalmente una actividad mediada, en la que los instrumentos culturales y las relaciones sociales determinan las posibilidades de desarrollo cognitivo. En su formulación clásica, afirmó que "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo solo", subrayando con ello el papel esencial que juegan los otros significativos en la construcción del conocimiento.

Esta proposición, aparentemente centrada en el aprendizaje individual, abre una veta interpretativa de enorme riqueza cuando se traslada al plano comunitario. Si el desarrollo cognitivo depende de la mediación social, entonces los entornos familiares y productivos no son espacios periféricos al aprendizaje, sino condiciones de posibilidad del mismo. La zona de desarrollo próximo, tal como la concibió el autor, no se limita al aula: se extiende a cada espacio en el que un sujeto aprende en interacción con otro que sabe más, ya sea un maestro, un familiar, un artesano o un agricultor.

Por ello, trasladar este principio al contexto de las comunidades productivas permite entender que los saberes técnicos y prácticos que circulan en los entornos laborales y familiares son, en realidad, zonas de desarrollo próximo no convencionales que la escuela raramente logra aprovechar. Cuando las familias son incorporadas activamente en los procesos educativos, se amplía el horizonte de mediación y se fortalece el vínculo entre el conocimiento escolar y el conocimiento situado, lo que tiene implicaciones directas para la pertinencia del aprendizaje y para la cohesión social de la comunidad.

Cabe considerar, además, que el vínculo educativo no opera en un vacío; está atravesado por condiciones históricas, culturales y económicas que definen qué se valora como conocimiento y quién tiene derecho a producirlo. En este sentido, la escuela debe asumir una posición crítica ante las asimetrías que pueden reproducirse cuando se establecen vínculos con la comunidad sin una reflexión previa sobre las relaciones de poder que los estructuran.

Capital comunitario: más allá del capital social individual

El concepto de capital social ha recorrido un largo camino desde sus primeras formulaciones. Al respecto, Bourdieu (2001, 87) lo definió como “el conjunto de recursos, actuales o potenciales, que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo”. Para este autor, el capital social no es un bien democráticamente distribuido, sino el

producto de estrategias de inversión que tienden a reproducir las desigualdades existentes. Sin embargo, esta perspectiva fue matizada y ampliada por otros autores que encontraron en el capital social una dimensión más colectiva y emancipadora.

Del mismo modo, Putnam (2000) introdujo una distinción analítica de gran utilidad al diferenciar entre capital social *unión* el que une a personas con características similares y capital social punteo que conecta a individuos y grupos de distintos trasfondos. Desde esta perspectiva, una comunidad con alto capital social puente es más capaz de articular redes diversas, acceder a recursos externos y construir alianzas entre instituciones educativas y actores productivos. Lo que resulta particularmente relevante para el presente estudio es que Putnam vinculó el capital social con la confianza interpersonal y las normas de reciprocidad como bases del civismo democrático.

Esta conexión entre confianza, reciprocidad y organización colectiva es exactamente lo que se pone en juego cuando las familias y las escuelas deciden gestionar juntas proyectos productivos o educativos. No se trata simplemente de sumar esfuerzos; se trata de construir una plataforma relacional en la que el compromiso mutuo se convierte en recurso generativo. Cuando las familias participan activamente en iniciativas de cogestión escolar, no solo aportan tiempo o conocimiento: están construyendo capital comunitario, es decir, una forma de riqueza social que pertenece al colectivo y que tiene la capacidad de retroalimentar el desarrollo local de manera sostenida. Esta distinción es crucial porque sitúa la participación familiar no como una obligación institucional, sino como un proceso de creación de valor colectivo con potencial transformador.

Por su parte, Torres Carrillo (2011, 54) amplía esta noción al hablar de "comunidades que aprenden desde sus propias prácticas organizativas". Para este autor, el capital comunitario se construye en la medida en que los grupos populares recuperan su historia, valorizan sus saberes y generan procesos de educación no formal vinculados a su cotidianidad. Desde esta óptica, los entornos

productivos locales no son meros escenarios económicos; son espacios de formación donde circulan saberes técnicos, culturales e identitarios que la escuela debería saber leer y articular.

La cogestión como práctica educativa y social

El concepto de cogestión ha sido abordado desde diversas tradiciones disciplinares. En el campo de la educación popular, Freire sentó las bases para pensar la gestión compartida del proceso educativo como una condición ética y política. Para este autor, la educación que no involucra a los sujetos en la definición de sus propios procesos formativos reproduce la lógica bancaria: depositar conocimiento en receptores pasivos, sin considerar su experiencia, su historia ni su contexto. Freire (2005, 65) sostuvo que "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo". Esta afirmación constituye el fundamento ético de cualquier propuesta de cogestión educativa seria.

De este modo, interpretar esta sentencia en profundidad implica reconocer que la cogestión no es una técnica de participación, sino una postura ontológica frente al acto educativo. Cuando Freire afirma que los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, está señalando que el conocimiento no es una propiedad individual ni institucional, sino el resultado de una relación dialógica en la que el mundo, el entorno, el trabajo, la comunidad, la naturaleza; actúa como mediador activo.

En el contexto de las familias y los entornos productivos locales, esto significa que el saber sobre la siembra, la artesanía, el comercio o los servicios locales no es un conocimiento menor ni prerrequisito para el saber académico: es, en sí mismo, una forma legítima de conocimiento que merece ser incorporada al proyecto educativo. La cogestión, entendida desde esta perspectiva, es el mecanismo a través del cual esa legitimidad se concreta en prácticas pedagógicas reales, horizontales y situadas, donde la familia deja de ser objeto de intervención

educativa y se convierte en sujeto activo de la construcción colectiva del aprendizaje.

En el mismo sentido, Lave y Wenger (1991, 54) propusieron el concepto de comunidades de práctica para "describir los procesos de aprendizaje que ocurren cuando individuos participan juntos en actividades compartidas con significado social". Este enfoque subraya que el aprendizaje no es primariamente un proceso cognitivo individual, sino una forma de participación creciente en prácticas sociales complejas. Desde esta perspectiva, las familias que participan en proyectos productivos con la escuela no solo aprenden contenidos: se integran en una comunidad de práctica que genera identidad, pertenencia y competencia técnica al mismo tiempo.

Igualmente, Epstein (2011, 43) desarrolló un modelo de "asociación escuela-familia-comunidad que identifica seis tipos de participación familiar: paternidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad". Lo que resulta relevante de este modelo para el presente análisis es que la colaboración con la comunidad,el nivel más complejo de participación— es también el que mayor impacto tiene sobre el desarrollo comunitario y el aprendizaje estudiantil. Asimismo, es el nivel que requiere una mayor disposición institucional para ceder espacios de decisión y compartir la autoridad pedagógica con los actores familiares y comunitarios.

Educación y desarrollo local: la productividad como dimensión pedagógica

La relación entre educación y desarrollo local ha sido objeto de reflexión desde múltiples perspectivas. La economía del conocimiento ha tendido a instrumentalizar esta relación, reduciéndola a la formación de capital humano para el mercado laboral. Sin embargo, enfoques más críticos y situados proponen una articulación diferente, en la que el desarrollo local no es simplemente crecimiento económico, sino ampliación de las capacidades colectivas para vivir bien en el territorio. Sen (2000, 32) argumentó que el desarrollo es, fundamentalmente, un

proceso de expansión de las libertades reales que los individuos y comunidades disfrutan. Desde esta óptica, "el desarrollo requiere la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas". La educación, en este marco, no es un medio para el desarrollo, sino una dimensión constitutiva del mismo.

Esta formulación del autor resulta particularmente fecunda cuando se contrasta con las prácticas de cogestión educativa en comunidades productivas. Si el desarrollo es expansión de libertades, entonces una comunidad que educa y produce desde sus propias lógicas, sin depender exclusivamente de modelos externos de consumo o producción, está ejerciendo precisamente esa libertad en su dimensión más concreta. Cuando una familia participa en la gestión de un proyecto productivo vinculado a la escuela, no solo está transfiriendo saberes técnicos; está demostrando que es posible aprender y producir desde el territorio, en sus propios términos, con sus propias categorías. Esto rompe la dependencia cultural que muchas comunidades han interiorizado respecto a la institución escolar como única fuente legítima de conocimiento y la única puerta de acceso al desarrollo. En ese sentido, la cogestión productiva-educativa tiene un efecto emancipatorio que trasciende los indicadores económicos: construye subjetividades comunitarias capaces de reconocer su propio valor y de proyectar su futuro desde una lectura crítica y creativa de su realidad. De esta forma, la productividad local deja de ser un objetivo puramente económico para convertirse en una dimensión pedagógica: producir juntos, desde la escuela y la familia, es también una forma de aprender juntos a habitar el territorio con sentido.

Metodología

El presente trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo de la investigación social, el cual asume que la realidad educativa y comunitaria no puede ser comprendida al margen de los significados que los sujetos le atribuyen. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es un reflejo de hechos externos, sino el resultado de procesos interpretativos que tienen lugar en contextos históricos y

culturales específicos. El paradigma interpretativo reclama, por tanto, metodologías que privilegien la comprensión sobre la explicación causal, el análisis cualitativo sobre la cuantificación y la profundidad sobre la representatividad estadística.

En coherencia con este paradigma, se optó por una metodología de investigación documental con enfoque hermenéutico. La investigación documental consiste en la revisión sistemática y analítica de fuentes bibliográficas, teóricas y empíricas con el propósito de construir una interpretación fundamentada sobre un fenómeno o problema. No se trata de una simple compilación de textos, sino de un proceso activo de lectura crítica, contraste entre perspectivas y construcción de sentido a partir del diálogo entre los documentos y el investigador.

El enfoque hermenéutico, por su parte, aportó el marco interpretativo que guio el análisis. La hermenéutica, en su tradición filosófica y metodológica, desde Dilthey, pasando por Gadamer y hasta Ricoeur; postula que toda comprensión es circular: se parte de una precomprensión, se avanza hacia el texto, y se regresa transformado por la lectura. Este círculo hermenéutico no es un defecto metodológico, sino la condición misma de la comprensión profunda. En el contexto del presente artículo, implicó un proceso de aproximación progresiva a los textos seleccionados, en el que cada lectura aportó nuevas capas de significado que fueron articuladas y rearticuladas en torno a las categorías centrales del estudio. Los criterios de selección de fuentes y autores respondieron a tres principios: pertinencia temática, los textos debían abordar de manera directa o conexa las categorías de vínculos educativos, capital comunitario, cogestión o desarrollo local; relevancia académica; se privilegiaron autores con reconocimiento en sus respectivos campos disciplinares, cuyos aportes han sido ampliamente debatidos y citados en la literatura especializada; y diversidad perspectiva, se buscó incluir enfoques complementarios y a veces tensionantes, de

modo que el análisis pudiera dar cuenta de la complejidad del fenómeno y no simplemente confirmar una tesis predeterminada.

El procedimiento de análisis hermenéutico siguió cuatro fases: en primer lugar, una lectura global de los textos para identificar las ideas centrales y los argumentos principales; en segundo lugar, una lectura analítica en la que se subrayaron, anotaron y articularon los pasajes más significativos en relación con las categorías del estudio; en tercer lugar, una fase de interpretación en la que cada cita o proposición teórica fue analizada en su contexto original y luego proyectada hacia el problema investigado; finalmente, una fase de síntesis integradora en la que los hallazgos interpretativos fueron organizados en subapartados temáticos que dan cuenta de los resultados del proceso.

Cabe considerar que esta metodología no pretende producir generalizaciones universales ni establecer relaciones causales entre variables. Su propósito es generar comprensión profunda sobre un fenómeno educativo y social complejo, ofreciendo interpretaciones que puedan orientar prácticas, políticas y reflexiones en el campo de la educación comunitaria.

Resultados

El análisis documental hermenéutico permitió identificar cuatro hallazgos principales que estructuran la comprensión del fenómeno investigado. A continuación, se presentan de manera organizada, mostrando las relaciones entre las categorías teóricas y el problema de la cogestión educativa-productiva.

La participación familiar como activador del capital comunitario: El análisis de las fuentes revisadas evidenció de manera consistente que la participación activa de las familias en procesos educativos no solo mejora los resultados individuales de los estudiantes, sino que activa y fortalece el capital comunitario en su conjunto. Esta activación ocurre a través de mecanismos concretos: la construcción de redes de confianza entre familias, la circulación de saberes técnicos y culturales que normalmente permanecen invisibilizados, y la

generación de espacios de deliberación colectiva sobre el futuro de la comunidad. Los aportes de Putnam (2000) y Bourdieu (2001) permiten comprender este hallazgo desde dos dimensiones complementarias: la del capital social como recurso colectivo, que se activa en la medida en que las familias se organizan y cooperan y la del capital cultural como conjunto de disposiciones y saberes que las familias aportan al espacio educativo cuando se les reconoce como agentes legítimos. La cogestión crea las condiciones para que ambas dimensiones se articulen productivamente.

La cogestión como espacio de aprendizaje situado: Un segundo hallazgo central refiere a la naturaleza epistémica de la cogestión. Cuando familias y escuelas gestionan juntas proyectos productivos, no solo comparten tareas administrativas o logísticas: crean espacios de aprendizaje situado en los que el conocimiento se produce en estrecha vinculación con las prácticas y los problemas reales del territorio. Este tipo de aprendizaje, descrito por Lave y Wenger (1991) a través del concepto de comunidades de práctica, tiene características que lo distinguen del aprendizaje escolar convencional: es contextualizado, colaborativo y orientado a la resolución de problemas concretos.

El análisis de la propuesta de Vygotski (1988) aportó una perspectiva complementaria: la cogestión amplía la zona de desarrollo próximo de los participantes; tanto estudiantes como familias, al crear situaciones en las que individuos con diferentes niveles de competencia trabajan juntos hacia objetivos compartidos. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño curricular: sugiere que los proyectos productivos comunitarios pueden ser integrados al currículo escolar no como actividades complementarias, sino como núcleos organizadores del aprendizaje.

Los vínculos educativos como infraestructura relacional del desarrollo local: El tercer hallazgo emerge de la intersección entre los aportes de Freire (2005), Torres Carrillo (2011) y Sen (2000): los vínculos educativos que se construyen entre la escuela, las familias y los entornos productivos funcionan

como una infraestructura relacional que sostiene y potencia el desarrollo local. Esta infraestructura no es visible en los mapas económicos ni en los planes de desarrollo; sin embargo, constituye la base sobre la cual se construyen las capacidades colectivas necesarias para que las comunidades puedan imaginar y gestionar su propio futuro.

El análisis hermenéutico permitió identificar que esta infraestructura relacional opera en tres niveles: un nivel micro, en el que se fortalecen los vínculos entre familias, docentes y estudiantes; un nivel meso, en el que se articulan las instituciones educativas con las organizaciones productivas locales; y un nivel macro, en el que las comunidades desarrollan capacidad de interlocución con el Estado y con actores externos para defender y proyectar sus propios modelos de desarrollo.

Tensiones y condiciones para la cogestión efectiva: El análisis documental también permitió identificar tensiones que condicionan la viabilidad y el alcance de las experiencias de cogestión. Epstein (2011) señala que la colaboración entre escuela, familia y comunidad solo alcanza sus máximas potencialidades cuando la institución educativa está dispuesta a ceder espacios de poder y decisión. Sin esta disposición, la participación familiar tiende a mantenerse en niveles superficiales, asistencia a actos, colaboración en actividades extracurriculares— sin llegar a incidir en los procesos pedagógicos ni en la gestión institucional.

Asimismo, Bourdieu (2001) advierte sobre el riesgo de que las dinámicas de participación reproduzcan las desigualdades existentes, en la medida en que las familias con mayor capital cultural y social tiendan a acaparar los espacios de cogestión, marginando a aquellas con menos recursos relacionales. Superar esta tensión requiere diseños institucionales explícitamente orientados a la equidad participativa, que reconozcan y valoren formas diversas de saber y de aporte comunitario.

Discusión

Los hallazgos del análisis documental abren un campo de reflexión que vale la pena explorar en profundidad, particularmente en lo que respecta a las implicaciones pedagógicas y sociales de la cogestión educativa en entornos comunitarios productivos. En primer lugar, existe una convergencia notable entre los autores revisados en torno a la idea de que la participación familiar no debe reducirse a un instrumento de gestión escolar, sino que debe entenderse como un derecho educativo y una práctica de ciudadanía. Freire (2005), Epstein (2011) y Torres Carrillo (2011) coinciden, desde tradiciones distintas, en que la genuina transformación educativa requiere una redistribución del poder pedagógico: las familias y las comunidades no son beneficiarias pasivas de la escuela, sino sujetos activos con capacidad de coproducir conocimiento y orientar procesos de aprendizaje.

Por otro lado, se identifican diferencias de énfasis que resultan productivas para el análisis. Mientras Putnam (2000) centra su atención en los mecanismos institucionales y cívicos que hacen posible la acumulación de capital social, Bourdieu (2001) pone en evidencia las condiciones estructurales que pueden convertir esos mismos mecanismos en reproductores de desigualdad. Esta tensión no invalida ninguna de las dos perspectivas; más bien, obliga a pensar la cogestión como una práctica que debe ser diseñada con conciencia crítica sobre las asimetrías que la atraviesan. Desde esta perspectiva, la cogestión efectiva entre familias y entornos productivos locales no puede ser simplemente una iniciativa de buena voluntad institucional. Requiere condiciones estructurales: políticas educativas que reconozcan el valor del conocimiento comunitario, formación docente en pedagogías participativas y comunitarias, y sistemas de evaluación que valoren el aprendizaje situado junto con el aprendizaje académico convencional.

Igualmente, el análisis de Sen (2000) invita a reconsiderar los indicadores con los que se mide el éxito de las experiencias de cogestión. Si el desarrollo es

expansión de libertades y no solo incremento de ingresos o de resultados en pruebas estandarizadas, entonces los logros más significativos de una experiencia de cogestión educativa pueden ser justamente los más difíciles de cuantificar: la autoestima colectiva que emerge cuando una comunidad reconoce el valor de sus propios saberes, la capacidad organizativa que se fortalece cuando familias y docentes trabajan juntos hacia objetivos comunes, o la dignidad que se recupera cuando el territorio y sus formas de producción son incorporados al proyecto educativo como fuentes legítimas de conocimiento.

Cabe destacar que los hallazgos también permiten identificar una convergencia entre las perspectivas de Lave y Wenger (1991) y Vygotski (1988) que va más allá de lo meramente instrumental. Ambas propuestas comparten una visión del aprendizaje como participación social situada, en la que el desarrollo cognitivo y la construcción de identidad son procesos inseparables. Esto tiene implicaciones profundas para la conceptualización de los vínculos educativos: no se trata solo de articular saberes o de coordinar actividades, sino de crear comunidades de práctica en las que las personas se constituyen como sujetos aprendientes y productivos al mismo tiempo.

Conclusiones

El presente artículo se propuso analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, la relación entre los vínculos educativos, el capital comunitario y las prácticas de cogestión entre familias y entornos productivos locales. El recorrido teórico e interpretativo realizado permite arribar a conclusiones que responden a ese objetivo y que, al mismo tiempo, abren nuevas preguntas para la investigación futura.

En primer lugar, se concluye que los vínculos educativos constituyen una categoría relacional de gran profundidad analítica, que no puede reducirse a las interacciones formales entre escuela y familia. En su dimensión más amplia, el vínculo educativo incluye todas las relaciones de mediación a través de las cuales el conocimiento circula, se transforma y se apropia socialmente. Esta dimensión

amplia del vínculo es, precisamente, la que hace posible la cogestión: cuando la escuela reconoce que el vínculo educativo incluye también las prácticas productivas de la comunidad, está abriendo la puerta a una pedagogía del territorio que tiene potencial transformador real.

En segundo lugar, el análisis confirma que el capital comunitario no es un recurso dado, sino una construcción social que requiere condiciones específicas para desarrollarse. La participación activa de las familias en proyectos de cogestión educativa es una de esas condiciones. A través de ella, se generan redes de confianza, se activan saberes latentes, se fortalecen identidades colectivas y se crean plataformas relacionales capaces de sostener procesos de desarrollo local más equitativos y más pertinentes culturalmente.

En tercer lugar, se concluye que la cogestión entre familias y entornos productivos no es una estrategia periférica o complementaria de la educación: es una forma de reconfigurar el sentido mismo de la institución escolar. Una escuela que cogestiona con su comunidad está asumiendo una postura epistemológica y política concreta: reconoce que el conocimiento es plural, que los saberes comunitarios son legítimos y que la educación transformadora solo es posible desde la construcción colectiva del proyecto pedagógico. En este sentido, la cogestión es, al mismo tiempo, una práctica educativa, una práctica social y una práctica política.

Finalmente, el análisis hermenéutico realizado pone de manifiesto que las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones son considerables. Para que la cogestión pueda desplegarse en toda su potencialidad, se requiere una transformación profunda en la formación docente, en los diseños curriculares y en las políticas educativas. Los docentes necesitan herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar con el saber comunitario de manera rigurosa y respetuosa; los currículos deben abrirse a la incorporación de contenidos y problemas vinculados al territorio; y las políticas educativas deben reconocer explícitamente el valor del capital comunitario como recurso pedagógico.

La cogestión entre familias y comunidades productivas no es una respuesta sencilla a los desafíos de la educación contemporánea. Pero sí es, como lo muestran los autores revisados desde perspectivas diversas, una dirección promisoria: aquella en la que la escuela y la comunidad aprenden a caminar juntas, reconociéndose mutuamente como maestras y como aprendices de un saber compartido que ninguna de las dos podría construir en solitario.

Referencias

Bourdieu, Pierre. 2001. El capital social. Apuntes provisionales. Zona Abierta 94/95: 83–87.

Epstein, Joyce. 2011. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 2nd ed. Boulder: Westview Press.

Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. 2a ed. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1999. Verdad y método. 9a ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Putnam, Robert. 2000. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Nueva York: Simon & Schuster.

Ricoeur, Paul. 2003. El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sen, Amartya. 2000. Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

Torres Carrillo, Alfonso. 2011. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho.

Vygotski, Lev. 1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Wenger, Etienne. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Identidad Profesional Docente y Criterios de Selección en la Educación Universitaria: desde un Enfoque de Competencias Situadas y el Contexto Sociocultural del Llano Venezolano

Autora: MSc. Adriana Josefina Monagas Ostos
UNEFA
Correo: Adrianamonagas2013@gmail.com
Código ORCID ID: 0009-0001-6076-5860

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada**: Gestión Educativa Integral. **Eje Temático**: Práctica Profesional y Gerencia de Aula.
Como citar este artículo: Adriana Josefina Monagas Ostos "Identidad profesional docente y criterios de selección en la educación universitaria: desde un enfoque de competencias situadas y el contexto sociocultural del llano venezolano" (2026), (1,17)
Recibido: 15/11/2025 Revisado: 17/11/2025 Aceptado: 24/11/2025

RESUMEN

El presente artículo analizó la relación entre la identidad profesional docente y los criterios de selección vigentes en las instituciones de educación universitaria venezolanas, con énfasis en el contexto sociocultural de la región llanera. Desde el enfoque epistemológico de las competencias situadas, se cuestiona la pertinencia de los modelos clásicos de evaluación docente, que tienden a ignorar el territorio como variable constitutiva del perfil profesional. La investigación adoptó un paradigma cualitativo de tipo hermenéutico-interpretativo, utilizando como técnicas la entrevista en profundidad y el análisis documental. Los resultados revelaron que existe una profunda brecha entre la identidad profesional construida por los docentes en ejercicio y los criterios formales de selección institucional, los cuales responden a lógicas estandarizadas ajenas a la realidad socioeducativa del llano venezolano. Se concluyó que es necesario reformular los procesos de selección docente integrando dimensiones territoriales, interculturales y axiológicas, como condición para mejorar la calidad educativa en contextos rurales y periurbanos.

Palabras clave: Identidad profesional, competencias situadas, selección docente, educación superior, llano venezolano.

Reseña Biográfica: Docente Asistente dedicación exclusiva de la UNEFA. Magister en Recursos Humanos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Professional Identity of Teachers and Selection Criteria in University Education: A Situated Competency Approach and the Sociocultural Context of The Venezuelan Plains

Author: Adriana Josefina Monagas Ostos
UNEFA
Email: Adrianamonagas2013@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-6076-5860

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Professional Practice and Classroom Management.
How to cite this article: Monagas Ostos, Adriana Josefina. "Professional identity of teachers and selection criteria in university education: a situated competency approach and the sociocultural context of the venezuelan plains" (2026), (1,17).
Received: 15/11/2025 Revised: 17/11/2025 Accepted: 24/11/2025

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between teacher professional identity and the selection criteria in Venezuelan higher education institutions, with emphasis on the sociocultural context of the plains region (llano). From the epistemological framework of situated competencies, the relevance of classical models of teacher evaluation is questioned, as they tend to ignore territory as a constitutive variable of the professional profile. The research adopts a qualitative hermeneutic-interpretive paradigm, using in-depth interviews and documentary analysis. Results reveal a deep gap between the professional identity built by practicing teachers and the formal institutional selection criteria, which respond to standardized logics alien to the socio-educational reality of the Venezuelan plains. It is concluded that it is necessary to reformulate teacher selection processes by integrating territorial, intercultural, and axiological dimensions, as a condition for improving educational quality in rural and peri-urban contexts.

Keywords*:* Professional identity, situated competencies, teacher selection, higher education, Venezuelan plains.

Biographical Sketch: Assistant Professor, full-time, at UNEFA

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

Los sistemas de selección docente en la educación universitaria han sido objeto de análisis críticos a nivel latinoamericano, especialmente en contextos donde la diversidad territorial y cultural interpela con fuerza los modelos estandarizados de evaluación. En Venezuela, esta problemática adquiere una dimensión particular en las regiones llaneras, donde la identidad cultural, los saberes locales y las dinámicas comunitarias forman parte constitutiva de la realidad educativa, pero raramente son considerados como criterios válidos para el ingreso o la permanencia del personal docente universitario.

De este modo, la noción de identidad profesional docente, entendida como "el conjunto de representaciones, valores, creencias y significados que un educador construye en torno a su rol" (Dubar 2002, 109), ha cobrado creciente relevancia en la investigación educativa contemporánea. Sin embargo, a pesar de que esta categoría aparece con frecuencia en los discursos institucionales, los procesos formales de selección continúan priorizando credenciales académicas y productividad investigativa, desestimando la capacidad del docente para interactuar con entornos socioculturales específicos.

De tal modo que, el autor señala que la identidad no es una esencia fija, sino un proceso relacional en permanente construcción, lo que implica que cualquier modelo de selección que pretenda ser pertinente debe contemplar las condiciones concretas en que dicha identidad se desarrolla. Esta advertencia resulta especialmente significativa para el caso venezolano, donde la heterogeneidad regional demanda perfiles docentes diferenciados.

Por su parte, el enfoque de las competencias situadas, derivado de la psicología cultural y los aportes de Lave y Wenger (1991, 31) sobre el aprendizaje como práctica social, propone "que las capacidades humanas no pueden comprenderse al margen de los contextos en que se ejercen" (p.50). Esta perspectiva impugna la abstracción de los perfiles de competencia genéricos y propone, en cambio, que las competencias docentes se evalúen en relación con las exigencias

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

reales del entorno. Por lo que estos autores desarrollaron el concepto de comunidades de práctica para explicar cómo el conocimiento es fundamentalmente situado, es decir, inseparable del lugar, la cultura y las relaciones sociales donde se produce.

En tal sentido, trasladar esta lógica al campo de la selección docente universitaria supone un cambio paradigmático de gran alcance: implica reconocer que un docente competente en Caracas no lo es necesariamente en Apure, y que los criterios de ingreso deben reflejar esa diferencia. En este marco, el presente artículo se propuso como objetivo central analizar la identidad profesional docente y criterios de selección en la educación universitaria, desde un enfoque de competencias situadas y el contexto sociocultural del llano venezolano. La investigación buscó responder a la siguiente pregunta central: ¿En qué medida los criterios actuales de selección docente en las universidades de la región llanera venezolana reconocen y valoran la identidad profesional construida en función del contexto sociocultural territorial?

En este orden de ideas, la relevancia del estudio radica en que contribuye al debate sobre la pertinencia educativa en regiones históricamente subordinadas a modelos curriculares y normativos construidos desde los centros urbanos. De este modo, la región llanera venezolana, con su complejidad ecológica, cultural e histórica, representa un laboratorio privilegiado para examinar las tensiones entre universalismo normativo y especificidad territorial en los procesos de configuración del talento humano docente. Abordar este problema no solo tiene valor académico, sino que responde a una urgencia política: la de construir una educación superior que, sin renunciar a la rigurosidad científica, sea capaz de dialogar con los saberes y las identidades de los territorios que habita.

Desarrollo

Identidad Profesional Docente: Entre la Subjetividad y la Institución

El concepto de identidad profesional docente constituye uno de los núcleos más fértiles y debatidos de la investigación educativa contemporánea. Para Marcelo

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

García y Vaillant (2009, 87), la identidad profesional del docente es "el resultado de una compleja interacción entre la historia personal del educador, su formación inicial, las condiciones laborales y el contexto institucional en que ejerce su práctica". Esta definición permite comprender la identidad no como un atributo estático del individuo, sino como una construcción dinámica que se renegocia permanentemente en el encuentro con el otro y con las exigencias del entorno.

La implicación directa de este planteamiento para los procesos de selección es que no basta con medir lo que el docente sabe o puede hacer en abstracto; es necesario indagar también quién es, desde dónde construye su práctica y con qué comunidades se identifica. Desde una perspectiva sociológica, Dubar (2002, 112) distingue entre "la identidad para sí, aquella que el sujeto construye en su relato biográfico, y la identidad para el otro; aquella que las instituciones y los pares reconocen y legitiman" (p.70). Esta distinción es especialmente productiva para el análisis de los procesos de selección docente, pues evidencia una tensión estructural: mientras los docentes construyen su identidad a partir de experiencias situadas en comunidades específicas, las instituciones los evalúan según categorías formalizadas que frecuentemente ignoran esa dimensión biográfica y territorial. En tal sentido, el autor advierte que cuando esta tensión no es gestionada, se producen crisis de identidad que afectan la motivación, el compromiso y la eficacia del educador, lo cual tiene consecuencias directas sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, Bolívar, Domingo y Fernández (2001, 44) señalan que la identidad docente se construye

> En la intersección de múltiples narrativas: la de la vocación, la de la formación académica y la de la experiencia en terreno. Estos autores destacan que la narrativa de la vocación, lejos de ser una noción romántica, expresa un vínculo profundo entre el docente y el contexto comunitario en que trabaja.

Por consiguiente, en regiones como los llanos venezolanos, este vínculo tiene un valor estratégico particular: el docente que comparte el universo simbólico de sus estudiantes, que conoce las particularidades del ciclo de lluvias, los ritmos de la vida

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

campesina, el folklore, la gastronomía y las relaciones sociales del llano; posee una competencia cultural que ningún examen de credenciales puede sustituir. En este orden de ideas, los autores proponen el método biográfico-narrativo precisamente para capturar esta dimensión de la identidad que los instrumentos formales de evaluación omiten, y su apuesta metodológica constituye una referencia fundamental para repensar los procesos de selección en territorios con alta especificidad cultural.

Competencias Situadas: Epistemología del Conocimiento en Contexto

El enfoque de las competencias situadas surge como respuesta crítica a los modelos cognitivos clásicos que conciben el conocimiento como una entidad abstracta, transferible de manera directa de un contexto a otro. Al respecto, Lave y Wenger (1991, 53) argumentan que "el aprendizaje es inseparable de la actividad, el contexto y la cultura en que ocurre, y que las competencias solo pueden evaluarse en las condiciones reales de su ejercicio". Esta afirmación tiene implicaciones radicales para los sistemas de selección docente: si las competencias son situadas, entonces los criterios de evaluación deben ser igualmente situados, lo que obliga a diseñar instrumentos capaces de capturar las especificidades del entorno donde el docente ejercerá su práctica.

Del mismo modo, Perrenoud (2004, 16) amplía esta perspectiva al proponer que "la competencia no es la simple suma de conocimientos, sino la capacidad de movilizar recursos cognitivos, afectivos y relacionales para resolver situaciones complejas e inéditas". Esta definición es especialmente relevante para el contexto llanero venezolano, donde los docentes enfrentan cotidianamente situaciones de alta complejidad: comunidades aisladas, pobreza, diversidad étnica, escasez de recursos, y una relación particular con el tiempo y el espacio que difiere profundamente de los patrones urbanos. En este sentido, el autor advierte que la formación orientada exclusivamente a contenidos disciplinares produce docentes que saben mucho, pero que son incapaces de actuar con eficacia en situaciones reales de alta incertidumbre. La selección docente que se limite a verificar títulos y publicaciones reproduce

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

exactamente esta limitación, pues no permite anticipar la capacidad de un educador para movilizar sus saberes en contextos adversos y cambiantes.

En sintonía con estas reflexiones, Tardif (2004, 31) propone "la categoría de saberes experienciales para referirse al conocimiento que los docentes producen en el ejercicio cotidiano de su práctica y que difícilmente puede formalizarse en un currículo o evaluarse mediante pruebas estandarizadas". Estos saberes, acumulados a lo largo de años de interacción con estudiantes, familias y comunidades, constituyen en opinión del autor el núcleo duro de la competencia profesional docente.

De esta forma, la advertencia del autor es que los sistemas institucionales tienden a devaluar estos saberes en favor de los conocimientos académicos formales, generando una paradoja: los docentes más valorados por la institución no son necesariamente los más competentes en el aula. Esta paradoja se intensifica en contextos rurales o periurbanos, donde los saberes experienciales sobre el territorio son especialmente determinantes para el éxito pedagógico.

Contexto Sociocultural del Llano Venezolano y su Incidencia en la Práctica Docente

La región llanera venezolana constituye un espacio sociocultural de singular complejidad, caracterizado por una profunda identidad territorial que se expresa en el joropo, la ganadería extensiva, la cosmovisión animista, los ciclos estacionales y una forma particular de relacionarse con la naturaleza y la comunidad. En este sentido, Morales Manzur (2006, 78) señala que

> Los llanos venezolanos han sido históricamente invisibilizados en los grandes relatos de la nación, y que esta invisibilización se reproduce en los sistemas educativos que aplican currículos diseñadas para poblaciones urbanas sin adaptar sus contenidos, ni sus métodos, ni sus criterios de selección docente, a la especificidad del territorio.

Esta observación tiene un valor diagnóstico fundamental: los problemas de calidad y pertinencia educativa en la región no son solo consecuencia de la pobreza material, sino también de un desencuentro epistemológico entre lo que la institución ofrece y lo que el territorio demanda. Desde la educación intercultural, Walsh (2009, 22) plantea que "los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de alta

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

diversidad cultural deben partir del reconocimiento y la valoración de los saberes locales como punto de partida epistemológico". Esta propuesta, que el autor denomina interculturalidad crítica, exige docentes capaces de mediar entre distintos sistemas de conocimiento, lo que implica un perfil profesional radicalmente distinto al que los modelos clásicos de selección buscan.

Por lo que, un docente interculturalmente competente en el llano venezolano no es simplemente aquel que domina los contenidos de su disciplina, sino aquel que puede ponerlos en diálogo con la cosmovisión local, los ritmos vitales de la comunidad y las expectativas culturales de los estudiantes y sus familias. En este sentido, insiste en que esta capacidad de mediación intercultural no puede reducirse a un curso de sensibilización, sino que requiere una formación integral y, sobre todo, una experiencia vivida de inmersión en el territorio, algo que los procesos actuales de selección docente rara vez contemplan como criterio de valoración.

Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, asumiendo un enfoque hermenéutico-interpretativo que buscó comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los propios actores. Como señala Gadamer (1977, 331), la hermenéutica "no persigue la explicación causal de los fenómenos, sino su comprensión en el horizonte de los significados que los sujetos les atribuyen". Esta orientación epistemológica resultó coherente con el objeto de estudio, dado que la identidad profesional docente es, por definición, un fenómeno intersubjetivo que solo puede ser aprehendido desde dentro, es decir, desde la propia experiencia de los docentes y de quienes participan en los procesos institucionales de selección.

Por consiguiente, el autor advierte que toda comprensión implica una fusión de horizontes, lo que en términos metodológicos significó que el investigador debe estar dispuesto a dejarse interpelar por la experiencia del otro, sin imponer categorías previas que clausuren la escucha. El diseño metodológico combinó dos estrategias complementarias: la entrevista en profundidad y el análisis documental. La entrevista

en profundidad, siguiendo los lineamientos de Bertaux (1997, 63), se orientó a la "reconstrucción de las trayectorias biográfico-profesionales de los docentes participantes, buscando identificar los momentos y los contextos que resultaron determinantes en la construcción de su identidad profesional y en su relación con el entorno sociocultural llanero". Por lo tanto, se realizaron quince entrevistas a docentes universitarios de instituciones de la región, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterio, privilegiando la diversidad de trayectorias, disciplinas y antigüedades en el servicio. De este modo, el autor destaca que la entrevista biográfica no busca representatividad estadística, sino saturación teórica, es decir, el punto en que los relatos comienzan a repetir patrones interpretativos que permiten construir categorías analíticas robustas.

Por su parte, el análisis documental se centró en los reglamentos de selección docente vigentes en las universidades de la región, así como en los baremos y concursos de oposición documentados entre los años 2015 y 2024. Estos documentos fueron analizados mediante la técnica del análisis crítico del discurso, según los principios establecidos por Van Dijk (2003, 144), quien propone "examinar cómo los textos institucionales reproducen o cuestionan estructuras de poder y sistemas de valoración". En este orden de ideas, el autor sostiene que los discursos institucionales no son neutros, sino que encarnan visiones del mundo y jerarquías de saberes que favorecen a determinados grupos y excluyen a otros; en este caso, el análisis permitió identificar si los documentos de selección incorporan o marginan las dimensiones territoriales y socioculturales en sus criterios de valoración.

En efecto, los datos producidos por las entrevistas fueron sometidos a un proceso de codificación axial mediante el método de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002, 110). Esta estrategia permitió construir categorías emergentes a partir de los propios relatos de los participantes, evitando la imposición de marcos interpretativos externos. Las categorías resultantes fueron contrastadas con los hallazgos del análisis documental, generando un sistema de triangulación que fortaleció la validez interna de los resultados. Se aplicaron también

procedimientos de validación comunicativa con algunos de los docentes entrevistados, a quienes se les devolvieron las interpretaciones preliminares para su revisión y contraste, siguiendo la recomendación de Lincoln y Guba (1985, 301) sobre la credibilidad en la investigación cualitativa.

Resultados

El análisis de las entrevistas evidenció que los docentes que han construido su trayectoria profesional en el contexto llanero poseen un conjunto de competencias vinculadas al conocimiento del territorio que ellos mismos denominan, en sus propios términos, saber vivir el llano. Este saber incluye el dominio de los códigos culturales locales; la importancia del joropo, de las festividades religiosas, del trabajo ganadero, de la relación con el agua, así como la capacidad de adaptar los ritmos pedagógicos a las exigencias del ciclo climático, que en la región determina períodos de accesibilidad e inaccesibilidad a las comunidades.

Sin embargo, cuando estos mismos docentes relatan sus experiencias en los concursos de oposición o en los procesos de evaluación institucional, coinciden en señalar que ninguno de estos conocimientos fue valorado ni siquiera mencionado como criterio de selección. Este hallazgo es consistente con los planteamientos de Perrenoud (2004, 19), quien afirma que “los sistemas institucionales de evaluación tienden a privilegiar las competencias que son fácilmente medibles, títulos, publicaciones, años de servicio; en detrimento de aquellas más complejas que requieren observación prolongada en contexto para ser apreciadas”.

En el caso del llano venezolano, la distancia entre las competencias valoradas institucionalmente y las competencias efectivamente relevantes para la práctica resulta especialmente pronunciada, dado que el entorno plantea desafíos pedagógicos que los modelos estándar de formación docente no contemplan. En el mismo sentido, los docentes entrevistados expresaron con frecuencia una sensación de invisibilidad respecto a sus saberes contextuales, lo cual afecta negativamente su autopercepción profesional y su sentido de pertenencia a la institución universitaria.

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Un segundo hallazgo relevante refiere a las tensiones que los docentes experimentan entre la identidad que han construido en su relación con el territorio y la identidad que la institución universitaria les demanda adoptar. Varios entrevistados relataron haber tenido que esconder o minimizar sus prácticas pedagógicas situadas, el uso de saberes locales, la incorporación de elementos del folklore en las clases, la realización de actividades en comunidades rurales; para ajustarse a las expectativas institucionales de formalidad y estandarización. Este proceso de supresión identitaria es descrito por los participantes con expresiones que denotan malestar, alienación y pérdida de sentido en el ejercicio profesional.

A su vez, la teoría de Dubar (2002, 115) ilumina con precisión este fenómeno. El sociólogo francés señala que:

> Cuando existe una discontinuidad radical entre la identidad para sí y la identidad para el otro, se produce lo que él denomina identidad de supervivencia, en la que el sujeto adopta externamente los roles que la institución le prescribe, pero mantiene internamente una distancia crítica que erosiona su compromiso y su creatividad.

En el contexto universitario llanero, este proceso tiene consecuencias pedagógicas concretas: los docentes que operan en modo de identidad de supervivencia tienden a reproducir de manera mecánica los contenidos oficiales, sin integrar los saberes locales ni adaptar sus estrategias a las necesidades reales de sus estudiantes, precisamente porque el sistema de incentivos institucional premia la conformidad y no la pertinencia contextual.

Cabe resaltar que, el análisis de los documentos institucionales reveló que los baremos de selección docente vigentes en las universidades de la región asignan el mayor peso porcentual a los títulos académicos de posgrado, a las publicaciones en revistas indexadas y a la experiencia docente formal medida en años de servicio. Ninguno de los instrumentos analizados incluye criterios explícitos relacionados con el conocimiento del contexto territorial, la participación en proyectos comunitarios, el dominio de prácticas culturales locales o la capacidad de trabajo en contextos de alta vulnerabilidad.

Esta estructura de valoración reproduce, en el nivel institucional, lo que Walsh (2009, 26) denomina "colonialidad del saber: la imposición de un sistema epistémico hegemónico que invisibiliza y devalúa los conocimientos producidos fuera de los circuitos académicos formales". Desde la óptica del análisis crítico del discurso, los baremos examinados construyen implícitamente un perfil docente idealizado que corresponde al académico urbano, investigador y productor de conocimiento científico, sin considerar que en el contexto llanero el rol docente requiere además; y a veces principalmente; capacidades de mediación cultural, liderazgo comunitario y adaptación pedagógica a condiciones de precariedad.

De este modo, Van Dijk (2003, 148) sostiene que "los textos institucionales operan como dispositivos de inclusión y exclusión que reproducen las jerarquías sociales existentes"; en este caso, los baremos favorecen a quienes han tenido acceso a centros de formación avanzada, generalmente ubicados fuera de la región; y penalizan implícitamente a quienes han construido su trayectoria principalmente en el territorio, acumulando un capital cultural y pedagógico que el instrumento es incapaz de reconocer.

Discusión

Los hallazgos del estudio plantean una reflexión de fondo sobre la pertinencia de los modelos actuales de selección docente en la educación universitaria venezolana, particularmente en regiones con alta especificidad cultural y territorial como los llanos. La convergencia entre los datos de las entrevistas y los hallazgos del análisis documental sugiere que existe un desacoplamiento estructural entre lo que las instituciones valoran en sus procesos de selección y lo que el contexto socioeducativo demanda de sus docentes.

Este desacoplamiento no es casual: responde a una lógica histórica de centralización normativa que ha producido sistemas de evaluación genéricos, diseñados desde el centro para una realidad educativa uniformizada que en la práctica

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

no existe. Al mismo tiempo, la noción de competencias situadas propuesta por Lave y Wenger (1991, 98) ofrece, en este escenario,

> Un horizonte conceptual desde el cual es posible repensar los criterios de selección sin renunciar a la rigurosidad. Si las competencias son inseparables del contexto en que se ejercen, entonces los procesos de selección docente deben incorporar dispositivos de evaluación en situación, observaciones de práctica, proyectos de intervención comunitaria, entrevistas biográficas, entre otros, que permitan capturar dimensiones del desempeño que los exámenes escritos y los títulos no pueden revelar.

Esta propuesta no implica relativizar los criterios de calidad académica, sino ampliarlos para incluir formas de saber que los modelos actuales sistemáticamente ignoran. De tal modo que, la tensión entre identidad biográfica e identidad institucional descrita por los docentes entrevistados remite, en última instancia, a un problema de reconocimiento en el sentido que Honneth (1997, 148) le otorga al término. Para este autor, el reconocimiento, "entendido como la afirmación pública del valor de los aportes de un sujeto; es una condición básica para el desarrollo de una identidad profesional saludable y comprometida".

De tal modo que, cuando las instituciones universitarias aplican criterios de selección que ignoran sistemáticamente los saberes territoriales de sus docentes, están produciendo una forma de irrespeto que tiene consecuencias no solo individuales, sino también colectivas: debilitan la cohesión institucional, erosionan la motivación del cuerpo docente y desarticulan la posibilidad de construir proyectos educativos enraizados en el territorio. Del mismo modo, señala que las luchas por el reconocimiento son motores de transformación social, y en este sentido, la reivindicación de los saberes contextuales por parte de los docentes llaneros puede interpretarse como una demanda de reconocimiento que el sistema educativo está en deuda de atender.

Por otra parte, la propuesta de interculturalidad crítica de Walsh (2009, 34) invita "a ir más allá de la inclusión superficial de contenidos locales en el currículo y a transformar estructuralmente las lógicas de poder que organizan el conocimiento en las instituciones". Aplicada al campo de la selección docente, esta perspectiva sugiere

que no basta con añadir un criterio sobre conocimiento del contexto regional a los baremos existentes; es necesario reformular desde sus bases la epistemología que sustenta esos instrumentos, reconociendo que el saber llanero en sus expresiones culturales, ecológicas, históricas y relacionales; es un saber legítimo y pedagógicamente valioso, no un complemento pintoresco de la formación académica formal.

Esta reformulación epistemológica exige, a su vez, procesos de participación activa de las propias comunidades en la definición de los perfiles docentes, lo cual representa un desafío institucional y político de considerables proporciones.

Conclusiones

La investigación realizada permite arribar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, los procesos de selección docente en las universidades de la región llanera venezolana responden a una racionalidad estandarizada que no contempla las dimensiones territoriales, socioculturales e identitarias que caracterizan el contexto educativo de la región. Esta omisión no es técnica, sino epistémica: refleja la vigencia de un sistema de valoración del conocimiento que privilegia los saberes académicos formales sobre los saberes situados y experienciales.

En segundo lugar, la identidad profesional docente construida en el llano venezolano incorpora dimensiones de competencia cultural, territorial y relacional que resultan fundamentales para la pertinencia pedagógica, pero que los actuales instrumentos de selección son incapaces de capturar. Esta invisibilidad institucional de la identidad llanera produce tensiones biográficas en los docentes, que se expresan como malestar, pérdida de sentido y desalineamiento entre la práctica real y las expectativas formales.

En tercer lugar, el enfoque de las competencias situadas ofrece un marco epistemológico pertinente para la reformulación de los criterios de selección docente, en la medida en que propone evaluar las capacidades profesionales en relación con los contextos reales de ejercicio. La operacionalización de este enfoque en el diseño

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

de nuevos instrumentos y protocolos de selección representa una línea de investigación y de política educativa de alta prioridad para la región.

Finalmente, se plantea que las instituciones universitarias del llano venezolano inicien procesos participativos de revisión de sus sistemas de selección docente, incorporando la voz de las comunidades, los docentes en ejercicio y los investigadores del área, con el fin de construir perfiles profesionales que sean a la vez rigurosos en su dimensión académica y pertinentes en su dimensión territorial. Solo desde esta doble exigencia es posible avanzar hacia una educación superior que sea verdaderamente transformadora para los contextos donde se despliega.

Referencias

Bertaux, Daniel. 1997. Les récits de vie. París: Nathan.

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Dubar, Claude. 2002. La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación. Barcelona: Bellaterra.

Gadamer, Hans-Georg. 1977. Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Honneth, Axel. 1997. La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.

Lave, Jean y Etienne Wenger. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lincoln, Yvonna y Egon Guba. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.

Marcelo García, Carlos y Denise Vaillant. 2009. Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Morales Manzur, Juan Carlos. 2006. Los llanos venezolanos: Identidad, territorio y sociedad. Caracas: Fundación Empresas Polar.

Perrenoud, Philippe. 2004. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. 2002. Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tardif, Maurice. 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Van Dijk, Teun A. 2003. Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Maternidad Penalizada: La Discriminación Velada Hacia Mujeres Embarazadas y Madres como Violencia Simbólica Institucionalizada

Autora: Abg. Joshanny Elizabeth López Díaz
Correo:lopezjoshanny@gmail.com
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0009-9862-4228

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada**: Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Responsabilidad y participación.
Como citar este artículo: Joshanny Elizabeth López Díaz "Maternidad penalizada: la discriminación velada hacia mujeres embarazadas y madres como violencia simbólica institucionalizada" (2026), (1,16)
Recibido: 12/01/2026 Revisado: 15/01/2026 Aceptado: 20/01/2026

RESUMEN

El presente artículo examinó la discriminación laboral que enfrentan las mujeres embarazadas y las madres trabajadoras desde la perspectiva teórica de la violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu. A través de una metodología documental, se analizaron las manifestaciones sutiles de exclusión que operan en los entornos laborales contemporáneos, las cuales perpetúan desigualdades estructurales bajo una apariencia de normalidad institucional. Los hallazgos revelaron que la penalización de la maternidad constituye un mecanismo de dominación naturalizado que afecta tanto las trayectorias profesionales como el bienestar psicosocial de las trabajadoras. Asimismo, se evidenció una brecha salarial significativa entre madres y no madres que alcanza hasta el 28% en algunos contextos. Las conclusiones apuntaron hacia la necesidad de políticas organizacionales que desarticulen estas formas de violencia encubierta, promoviendo entornos laborales verdaderamente equitativos.

Palabras clave: Violencia simbólica, maternidad penalizada, discriminación laboral, brecha salarial, género.

Reseña Biográfica: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Romulo Gallegos" (UNERG) (2011-2016) Titulo Obtenido: Abogada. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ). (2019-2021) Titulo Obtenido: Magíster Scientiarium En Gerencia Pública. Actualmente estudiando Doctorado en Ciencias Jurídicas UNELLEZ Apure.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Penalized Motherhood: Veiled Discrimination Against Pregnant Women and Mothers as Institutionalized Symbolic Violence

Author: Joshannys Elizabeth López Díaz
Email: lopezjoshanny@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9862-4228

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus:** Responsibility and Participation.
How to cite this article: Joshanny Elizabeth López Díaz "Penalized motherhood: Veiled discrimination against pregnant women and mothers as institutionalized symbolic violence" (2026), (1, 16)
Received: 12/01/2026 Revised: 15/01/2026 Accepted: 20/01/2026

ABSTRACT

This article examines the workplace discrimination faced by pregnant women and working mothers from the theoretical perspective of symbolic violence proposed by Pierre Bourdieu. Using a documentary methodology, the subtle manifestations of exclusion operating in contemporary work environments were analyzed, perpetuating structural inequalities under the guise of institutional normality. The findings revealed that the penalization of motherhood constitutes a naturalized mechanism of domination that affects both the professional trajectories and the psychosocial well-being of working women. Furthermore, a significant wage gap between mothers and non-mothers was evident, reaching up to 28% in some contexts. The findings pointed to the need for organizational policies that dismantle these forms of covert violence, promoting truly equitable work environments.

Keywords: Symbolic violence, penalized motherhood, workplace discrimination, wage gap, gender.

Biographical Sketch: National Experimental University of the Central Plains "Romulo Gallegos" (UNERG) (2011-2016) Degree Obtained: Lawyer. National Experimental University of the Western Plains "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ). (2019-2021) Degree Obtained: Master of Science in Public Management. Currently pursuing a Doctorate in Legal Sciences at UNELLEZ Apure.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Introducción

La incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral constituye uno de los fenómenos sociales más significativos del siglo XX. Sin embargo, esta transformación no ha venido acompañada de una redistribución equitativa de las responsabilidades reproductivas y de cuidado. En este orden de ideas, la maternidad continúa representando un punto de inflexión en las trayectorias profesionales femeninas, configurándose como un factor de vulnerabilidad laboral que trasciende las barreras geográficas y culturales. Cabe considerar que, mientras la paternidad suele asociarse con percepciones de mayor responsabilidad y compromiso profesional, la maternidad desencadena frecuentemente respuestas discriminatorias que operan de manera velada en las dinámicas organizacionales.

Desde esta perspectiva, el sociólogo francés Bourdieu desarrolló el concepto de violencia simbólica para explicar aquellas formas de dominación que, a diferencia de la coacción física explícita, operan mediante mecanismos culturales y simbólicos que los propios dominados internalizan como naturales y legítimos. Así, la discriminación hacia las mujeres embarazadas y las madres trabajadoras encuentra en este marco teórico una herramienta analítica privilegiada para comprender su funcionamiento. A su vez, estas prácticas discriminatorias no se manifiestan únicamente en despidos o negativas de contratación, pues abarcan un espectro amplio de microagresiones cotidianas que erosionan sistemáticamente las oportunidades de desarrollo profesional femenino.

De esta forma, el presente estudio se propone examinar las intersecciones entre la violencia simbólica bourdiana y la discriminación laboral por maternidad. La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de visibilizar aquellas formas de exclusión que, precisamente por su carácter sutil e institucionalizado, escapan frecuentemente al escrutinio público y a los mecanismos formales de protección. Igualmente, resulta imperativo comprender cómo estas dinámicas contribuyen a perpetuar brechas salariales y de oportunidades que afectan no solo a las trabajadoras individuales, más bien impactan en el tejido social en su

conjunto, limitando el potencial de desarrollo económico y la construcción de sociedades más equitativas.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar las manifestaciones de violencia simbólica institucionalizada que experimentan las mujeres embarazadas y las madres en los entornos laborales contemporáneos. En el mismo sentido, se busca identificar los mecanismos mediante los cuales estas formas de discriminación velada se naturalizan en las culturas organizacionales, perpetuando desigualdades estructurales de género. De este modo, la investigación pretende contribuir al corpus teórico existente sobre discriminación laboral y violencia de género, aportando una perspectiva que articule las dimensiones simbólicas del poder con las experiencias concretas de las trabajadoras.

Por otro lado, los objetivos específicos comprenden: primero, caracterizar las principales formas de discriminación velada que enfrentan las mujeres embarazadas y madres en el ámbito laboral; segundo, examinar la relación entre estas prácticas discriminatorias y el concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu; tercero, analizar el impacto de la penalización de la maternidad en las trayectorias profesionales y las condiciones salariales de las trabajadoras; y finalmente, proponer lineamientos para la deconstrucción de estas formas naturalizadas de exclusión en las organizaciones.

Desarrollo

La violencia simbólica como categoría analítica

Bourdieu, en su prolífica obra sociológica, introdujo el concepto de violencia simbólica para designar aquellas formas de dominación que se ejercen mediante instrumentos de comunicación y conocimiento, operando de manera imperceptible tanto para quienes la ejercen como para quienes la padecen. Según Bourdieu (2000, 89), esta modalidad de violencia “resulta particularmente eficaz precisamente porque logra obtener la complicidad de los dominados, quienes incorporan las categorías de percepción del dominador como si fueran naturales e

incuestionables". En este orden de ideas, la violencia simbólica no constituye una forma menor o atenuada de dominación; por el contrario, representa el fundamento sobre el cual se sostienen las estructuras de poder más arraigadas en las sociedades contemporáneas.

Asimismo, Calderone (2004, 78), en su análisis sobre la violencia simbólica en la obra de Bourdieu, señala que "la dominación tiene siempre una dimensión simbólica en la medida en que los actos de obediencia y sumisión, en absoluto actos de plena conciencia, son actos de conocimiento de una estructura y de reconocimiento de una legitimidad". Esta afirmación resulta medular para comprender cómo opera la discriminación por maternidad en los espacios laborales. En efecto, cuando una mujer embarazada es relegada a funciones de menor responsabilidad o excluida de proyectos estratégicos, frecuentemente tanto ella como sus colegas y superiores perciben esta situación como una consecuencia lógica de su condición, antes que como un acto discriminatorio. La naturalización de estas prácticas constituye el mecanismo central mediante el cual la violencia simbólica reproduce las relaciones de dominación de género en el ámbito profesional.

Asimismo, esta internalización de las categorías del dominador explica por qué muchas trabajadoras no identifican como discriminación aquellas situaciones que objetivamente limitan sus oportunidades de desarrollo, atribuyéndolas en cambio a circunstancias personales o a decisiones propias supuestamente libres.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender el papel del habitus en la perpetuación de estas dinámicas. El autor lo conceptualiza como un sistema de disposiciones duraderas que estructura las percepciones, pensamientos y acciones de los agentes sociales. De esta forma, configura expectativas diferenciadas respecto a los roles de hombres y mujeres en la esfera productiva y reproductiva. Por otro lado, este conjunto de disposiciones no opera únicamente a nivel individual, pues se encuentra inscrito en las estructuras organizacionales, los procedimientos de recursos humanos y las culturas corporativas, configurando lo que podría denominarse un habitus institucional androcéntrico que naturaliza la

subordinación femenina.

Manifestaciones de la discriminación velada por maternidad

Las formas de discriminación que enfrentan las mujeres embarazadas y las madres trabajadoras abarcan un espectro considerablemente más amplio que el despido o la negativa de contratación. A su vez, estas manifestaciones se caracterizan por su carácter frecuentemente sutil, lo que dificulta su identificación y denuncia. El Early Institute (2023, 66), en su estudio sobre discriminación laboral por embarazo, documenta que esta problemática "es la violencia que se manifiesta de diversas formas y que se incentiva por un conjunto de prejuicios y estereotipos sobre la maternidad en el espacio laboral y público". Esta caracterización permite comprender la naturaleza multidimensional del fenómeno, que trasciende las conductas explícitamente prohibidas por la legislación laboral.

En el mismo sentido, la investigación revela que las prácticas discriminatorias incluyen desde preguntas inapropiadas en entrevistas de trabajo sobre planes reproductivos, hasta la modificación unilateral de funciones, la exclusión de capacitaciones y promociones, y el hostigamiento sistemático orientado a provocar la renuncia voluntaria de la trabajadora. Estas conductas configuran lo que algunos autores han denominado acoso psicológico maternal, una forma específica de acoso laboral vinculada a la condición de embarazo o maternidad. Cabe considerar que la discriminación no se limita al período de gestación, pues sus efectos se prolongan significativamente en el tiempo. Un informe de Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED, 2022) evidencia que:

> El 75% de las mujeres ha experimentado afectaciones en su vida laboral tras convertirse en madres. Igualmente, el estudio revela que una de cada tres trabajadoras afirma haber sufrido algún tipo de discriminación derivada de su maternidad, con repercusiones que abarcan desde la reducción forzada de jornada hasta el estancamiento profesional.

Es así como la maternidad opera como un mecanismo detrás de la estratificación laboral, que en virtud de una lógica oscilante relega a las mujeres madres a puestos de trabajo de jerarquía inferior, retribución más pobre, o un

menor monto de reconocimiento social. Así, la división sexual del trabajo interviene para que los efectos de la discriminación laboral explícita se potencien. Al respecto, FARO (2022, 45) señala que:

> El embarazo, además de ser un proceso biológico, se ha construido socialmente como una imposibilidad para el desarrollo de las mujeres o como un momento transitorio que pone a las mujeres en especial vulnerabilidad. La división sexual del trabajo ha impuesto a las mujeres la carga de los trabajos de cuidado no remunerados y a los hombres el papel de proveedor en la familia, con ello se refuerzan roles que impactan en la inserción de las mujeres en el mercado laboral.

Esta reflexión parece particularmente reveladora, porque demuestra que las estructuras de dominación no circunscriben únicamente su acción a lo estrictamente laboral: inscribiéndose en múltiples ámbitos de la vida familiar y cultural, ellas se articulan en una lógica que, como dije anteriormente, se retroalimenta, naturalizando la subordinación femenina. Asimismo, desde una perspectiva teórica el texto permite comprender que, la discriminación por maternidad no es un fenómeno aislado ni extraño: es parte de un sistema de violencia simbólica que opera en múltiples niveles de la vida social, naturalizando otras desigualdades.

La penalización económica de la maternidad

La literatura especializada ha documentado extensamente el fenómeno conocido como o penalización por maternidad, que refiere a la pérdida de ingresos y oportunidades laborales que experimentan las mujeres tras convertirse en madres. De esta forma, mientras la paternidad suele asociarse con incrementos salariales, lo que se denomina prima por paternidad, la maternidad opera en sentido inverso, generando brechas económicas significativas. El Servicio de Estudios del Banco de España (2020, 898) ha documentado que “los ingresos de las mujeres descienden aproximadamente un 19.5% a los dos años de ser madre, ampliándose esta brecha hasta alcanzar el 28% una década después del nacimiento del primer hijo”.

En el caso del contexto latinoamericano, las investigaciones demuestran patrones similares con variaciones específicas dependiendo de las características

socioeconómicas y los marcos regulatorios de cada país. Un artículo publicado en Semestre Económico, realizado por Botello et.al. (2014), afirma que:

> Una de las explicaciones a la llamada desigualdad de género en el mercado laboral es la penalización salarial por maternidad, es decir, por ser madre la mujer 'pierde' parte de su remuneración laboral. A su vez, los resultados de esta investigación resultan particularmente esclarecedores ya que: Las madres perciben en promedio un 13% menos de salario que las mujeres sin hijos, diferencia que se amplía hasta el 21% cuando los hijos son menores de cinco años. Asimismo, el estudio identifica que, por cada hijo adicional, el costo de oportunidad para la madre aumenta aproximadamente un 1.2% de su salario.

Estas cifras evidencian cómo la función reproductiva se traduce en una penalización económica sistemática que acumula sus efectos a lo largo de la vida laboral, contribuyendo significativamente a la feminización de la pobreza, especialmente en la vejez. En el caso colombiano, un informe reciente del Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF, 2024, 90) documenta que "las madres con hijos menores de cinco años perciben en promedio un 40.7% menos que las mujeres sin hijos". A su vez, el estudio destaca que esta penalización tiene un efecto acumulativo a lo largo de la trayectoria laboral, manteniéndose, aunque de forma menos pronunciada a medida que los hijos crecen.

Desde esta perspectiva, la maternidad opera como un factor de estratificación económica que reproduce y profundiza las desigualdades de género existentes en el mercado laboral. Igualmente, estos datos evidencian que la discriminación por maternidad no constituye un fenómeno residual o en vías de extinción, más bien persiste como una característica estructural de los mercados laborales contemporáneos.

Marco normativo y brechas de implementación

La protección de la maternidad en el ámbito laboral ha sido una preocupación constante del derecho internacional del trabajo desde los orígenes mismos de la Organización Internacional del Trabajo. De hecho, el primer Convenio sobre Protección de la Maternidad fue adoptado en 1919, durante la

primera Conferencia Internacional del Trabajo. A su vez, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979, 78), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, "establece obligaciones específicas para los Estados en materia de protección de los derechos laborales de las mujeres embarazadas y madres". Sin embargo, a pesar de este robusto marco normativo internacional, persisten brechas significativas en su implementación efectiva. En el mismo sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2007, 78), ha señalado que:

> La preservación de la salud de las trabajadoras embarazadas y de las madres en período de lactancia, así como la protección contra la discriminación laboral son condiciones esenciales para la consecución de una genuina igualdad de oportunidades y de trato para hombres y mujeres en el trabajo y para permitir que los trabajadores constituyan familias en condiciones de seguridad económica.

Esta declaración reconoce explícitamente el vínculo entre la protección de la maternidad y la igualdad sustantiva de género en el empleo. Cabe considerar que, según cifras de la propia OIT, aproximadamente "830 millones de mujeres trabajadoras en el mundo carecen de sistemas adecuados de protección a la maternidad", lo que evidencia la magnitud de las brechas existentes entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo. A su vez, esta situación resulta particularmente preocupante en economías caracterizadas por altos niveles de informalidad laboral, donde las trabajadoras quedan excluidas de las protecciones legales existentes.

De este modo, la violencia simbólica hacia las mujeres embarazadas y madres en el ámbito laboral opera frecuentemente en los intersticios de la legalidad, mediante prácticas que, sin constituir infracciones explícitas a la normativa vigente, reproducen y naturalizan la discriminación. Igualmente, los mecanismos de denuncia y sanción existentes resultan insuficientes para abordar formas de discriminación que, precisamente por su carácter sutil y normalizado, dificultan la construcción de pruebas y la identificación de responsables.

En el mismo sentido, la efectividad de las políticas de protección se ve comprometida cuando las propias trabajadoras han internalizado las categorías del

dominador, percibiendo como naturales o inevitables situaciones que constituyen vulneraciones de sus derechos.

Método

La presente investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental. De esta forma, el diseño metodológico se fundamentó en la revisión sistemática y el análisis crítico de fuentes secundarias, incluyendo artículos científicos, informes institucionales, documentos normativos y estudios empíricos previos sobre discriminación laboral por maternidad y violencia simbólica de género. A su vez, la selección de fuentes priorizó publicaciones arbitradas en revistas especializadas, reportes de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, e investigaciones de centros de estudios reconocidos en materia de género y trabajo.

En el mismo sentido, el proceso de investigación documental contempló tres fases diferenciadas pero interrelacionadas. La primera fase consistió en la búsqueda y recopilación sistemática de literatura relevante, utilizando bases de datos especializadas y repositorios académicos. Cabe considerar que los criterios de inclusión privilegiaron estudios publicados en la última década, aunque se incorporaron referencias clásicas fundamentales para el marco teórico, particularmente las obras de Pierre Bourdieu sobre violencia simbólica y dominación masculina. Por otro lado, se incluyeron investigaciones tanto del ámbito iberoamericano como de contextos anglosajones, buscando una perspectiva comparada que enriqueciera el análisis.

La segunda fase comprendió el análisis de contenido de los documentos seleccionados, identificando categorías emergentes y estableciendo relaciones conceptuales entre los hallazgos de diferentes estudios. Desde esta perspectiva, se privilegió un enfoque hermenéutico que permitiera interpretar los fenómenos estudiados a la luz del marco teórico bourdiano, estableciendo puentes analíticos entre la teoría de la violencia simbólica y las manifestaciones concretas de discriminación por maternidad documentadas en la literatura. Igualmente, se prestó especial atención a los datos cuantitativos sobre brechas salariales y

penalización económica de la maternidad, contextualizándolos dentro de la perspectiva teórica adoptada.

Finalmente, la tercera fase consistió en la síntesis e integración de los hallazgos, elaborando interpretaciones que articularan las dimensiones teóricas y empíricas del fenómeno estudiado. De este modo, el proceso analítico buscó trascender la mera descripción de prácticas discriminatorias para ofrecer una comprensión profunda de los mecanismos simbólicos que las sustentan y naturalizan. Además, se incorporaron reflexiones propositivas orientadas a la transformación de las condiciones identificadas, reconociendo el compromiso ético de la investigación social con la construcción de realidades más justas y equitativas.

Resultados

El análisis documental realizado permitió identificar varios hallazgos significativos respecto a la relación entre violencia simbólica y discriminación laboral por maternidad. En primer término, se evidencia que las prácticas discriminatorias hacia mujeres embarazadas y madres operan predominantemente de manera encubierta, naturalizándose en las culturas organizacionales hasta volverse imperceptibles para los propios actores involucrados.

A su vez, esta invisibilización constituye precisamente el mecanismo central de la violencia simbólica, que logra reproducir relaciones de dominación obteniendo la aquiescencia de los dominados. Desde esta perspectiva, los datos revelan que el 17.3% de las mujeres que reportaron haber tenido un empleo en los últimos cinco años experimentó alguna forma de discriminación laboral por embarazo, aunque esta cifra probablemente subestima la magnitud real del fenómeno debido a la dificultad para reconocer como discriminatorias prácticas que han sido naturalizadas.

En segundo término, los resultados confirman la existencia de una penalización económica significativa asociada a la maternidad. Los estudios analizados documentan brechas salariales que oscilan entre el 13% y el 40.7%

según el contexto geográfico, la edad de los hijos y las características socioeconómicas de las trabajadoras. Cabe considerar que estas diferencias se mantienen incluso al controlar variables como el nivel educativo, la experiencia laboral y el sector de actividad, lo que sugiere la presencia de componentes discriminatorios que trascienden las diferencias en capital humano.

Por otro lado, los datos evidencian una asimetría notable entre los efectos de la parentalidad según el género: mientras las madres enfrentan penalizaciones salariales, los padres suelen experimentar incrementos en sus ingresos, reproduciendo el modelo tradicional de hombre-proveedor y mujer-cuidadora. En tercer término, el análisis revela que la discriminación por maternidad se manifiesta a través de un continuum de prácticas que van desde las más explícitas hasta las más sutiles.

Por lo que, las conductas documentadas incluyen: solicitud de pruebas de embarazo como requisito de contratación o permanencia; preguntas sobre planes reproductivos en entrevistas laborales; modificación unilateral de funciones tras el anuncio del embarazo; exclusión de proyectos estratégicos, capacitaciones y oportunidades de promoción; presiones para firmar renuncias voluntarias; hostigamiento sistemático orientado a provocar el abandono del puesto; y trato diferenciado tras el reintegro de la licencia de maternidad. Asimismo, estas prácticas frecuentemente se articulan con justificaciones aparentemente neutras que invocan criterios de productividad, disponibilidad horaria o compromiso profesional.

En cuarto término, los resultados evidencian que las mujeres en situaciones de mayor vulnerabilidad laboral enfrentan riesgos amplificados de discriminación. De esta forma, las trabajadoras con bajos salarios, contratos temporales o vinculadas al sector informal presentan mayor exposición a prácticas discriminatorias y menores posibilidades de denuncia y protección efectiva. El riesgo de discriminación laboral por embarazo resulta 166% mayor en empleadas de fábricas y 32% mayor en trabajadoras del sector privado formal, según los estudios analizados.

Asimismo, estas diferencias reflejan cómo la violencia simbólica de género se articula con otras formas de desigualdad social, configurando experiencias de discriminación interseccional que afectan de manera desproporcionada a las mujeres de sectores populares. Por lo que, los hallazgos indican que, pese a la existencia de marcos normativos robustos en materia de protección de la maternidad, persisten brechas significativas entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo. En el mismo sentido, los mecanismos institucionales de denuncia y sanción resultan insuficientes para abordar formas de discriminación que operan en los intersticios de la legalidad.

Además, la internalización de las categorías del dominador por parte de las propias trabajadoras dificulta la identificación de situaciones discriminatorias y limita las posibilidades de resistencia colectiva. De este modo, la violencia simbólica hacia las mujeres embarazadas y madres se reproduce mediante la combinación de factores estructurales, institucionales y subjetivos que refuerzan mutuamente la naturalización de la desigualdad.

Conclusiones

La investigación realizada permite concluir que la discriminación laboral hacia mujeres embarazadas y madres constituye una manifestación paradigmática de violencia simbólica en los términos conceptualizados por Pierre Bourdieu. A su vez, el análisis documental evidencia que estas prácticas discriminatorias operan mediante mecanismos de naturalización que las vuelven imperceptibles tanto para quienes las ejercen como para quienes las padecen, obteniendo la complicidad involuntaria de los propios dominados. De esta forma, la penalización de la maternidad se inscribe en un sistema más amplio de dominación masculina que reproduce desigualdades estructurales de género a través de instrumentos simbólicos y culturales.

Desde esta perspectiva, las brechas salariales documentadas; que alcanzan hasta el 28% en algunos contextos, no constituyen meras diferencias atribuibles a elecciones individuales o diferencias en productividad, más bien representan la cristalización económica de relaciones de poder que desvalorizan

sistemáticamente el trabajo femenino y penalizan la función reproductiva. Cabe considerar que estas penalizaciones se acumulan a lo largo de la trayectoria laboral, contribuyendo significativamente a la feminización de la pobreza y a la reproducción intergeneracional de las desigualdades de género. Por otro lado, la asimetría entre los efectos de la parentalidad para hombres y mujeres evidencia la persistencia del modelo tradicional de división sexual del trabajo, que la violencia simbólica contribuye a naturalizar y reproducir.

En el mismo sentido, los hallazgos permiten concluir que la efectividad de los marcos normativos de protección a la maternidad se ve comprometida por la naturaleza sutil e institucionalizada de las prácticas discriminatorias. De hecho, la violencia simbólica opera precisamente en aquellos espacios donde la ley formal resulta insuficiente, perpetuando relaciones de dominación mediante mecanismos culturales y organizacionales que escapan al escrutinio jurídico.

Igualmente, la internalización de las categorías del dominador por parte de las trabajadoras limita las posibilidades de resistencia individual y colectiva, configurando un círculo vicioso que refuerza la reproducción de las desigualdades. Además, las mujeres en situaciones de mayor vulnerabilidad laboral enfrentan riesgos amplificados, evidenciando cómo la discriminación por maternidad se articula con otras formas de desigualdad social.

Finalmente, las conclusiones de esta investigación apuntan hacia la necesidad de desarrollar estrategias integrales que trasciendan el enfoque exclusivamente jurídico para abordar las dimensiones simbólicas y culturales de la discriminación por maternidad. De este modo, resulta imperativo promover procesos de concientización que permitan a las trabajadoras y a las organizaciones identificar y cuestionar aquellas prácticas naturalizadas que reproducen la desigualdad. A su vez, las políticas públicas y organizacionales deberían orientarse a transformar los habitus institucionales que sustentan la violencia simbólica de género, promoviendo modelos de corresponsabilidad en las tareas de cuidado y deconstruyendo los estereotipos que asocian la maternidad con una disminución del compromiso y la productividad profesional. Solo mediante la

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

articulación de acciones en múltiples niveles será posible desarticularlas formas de dominación que, precisamente por su carácter simbólico e invisible, resultan particularmente eficaces en la perpetuación de las desigualdades.

Referencias

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Calderone, Mónica. Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu». *La Trama de la Comunicación* 9 (2004): 1-9.

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). *Discriminación por embarazo. Un estudio sobre la Ciudad de México*. Ciudad de México: COPRED, 2022.

Early Institute. *Discriminación Laboral por Embarazo. Prácticas que vulneran la maternidad en México*. Ciudad de México: Early Institute, 2023.

Fernández, Juan Manuel. «La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu». *Cuadernos de Trabajo Social* 18 (2005): 7-31.

FARO. *Maternidad y brecha salarial: ¿Penaliza el mercado laboral la maternidad?*. Quito: Grupo FARO, 2022.

Olarte, Liliana y Ximena Peña. «El efecto de la maternidad sobre los salarios femeninos en Latinoamérica». *Semestre Económico* 18, n.º 37 (2015): 13-46.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). *La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean. Informe global*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2007.

Peña Collazos, Wilmar. La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética* 9, n.º 2 (2009): 62-75.

Riquelme Giagnoni, Verónica. *¿La maternidad castigada? Discriminación y malos tratos*. Santiago: Dirección del Trabajo de Chile, Departamento de Estudios, 2011.

Servicio de Estudios del Banco de España. *La penalización de la maternidad en el empleo*. Madrid: Banco de España, 2020.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Hermenéutica de la Resiliencia Organizacional Pública: Clima, Desempeño y la Gestión de la Incertidumbre en Contextos de Crisis Crónica

Autor: MSc. Williams Waldino Bello Bejas
UNELLEZ-VPDR
Correo: bellowilliams1011@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1646-6745

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente**. Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral**. Eje Temático:** Gerencia institucional educativa**.**
Como citar este artículo: Williams Waldino Bello Bejas "Hermenéutica de la resiliencia organizacional pública: clima, desempeño y la gestión de la incertidumbre en contextos de crisis crónica" (2026), (1,16)
Recibido: 22/02/2026 Revisado: 23/02/2026 Aceptado: 25/02/2026

RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre clima organizacional y desempeño laboral en la administración pública desde una perspectiva crítica y contextualizada. El problema central radica en la aplicación acrítica de modelos gerenciales privados a entornos públicos caracterizados por la crisis crónica, la incertidumbre estructural y valores fundacionales distintos a la eficiencia mercantil. El propósito fue interpretar, mediante un enfoque hermenéutico-bibliográfico, analizar el sentido de la resiliencia organizacional pública en este escenario, planteando categorías que superen la dicotomía simplista entre clima positivo y alto desempeño. La metodología se sustentó en el paradigma interpretativo, realizando un análisis documental profundo de literatura académica, normativa y crítica sobre gestión pública, psicología organizacional y filosofía social. Los resultados evidenciaron que, en contextos de crisis crónica, la relación clima-desempeño se reconfigura de manera paradojal: condiciones de clima percibidas como adversas (precariedad, temor) pueden cohabitar con formas de desempeño resiliente y adaptativo, mientras que climas formalmente "óptimos" pueden encubrir inercias burocráticas. Se concluyó que la resiliencia pública no es un atributo técnico-gerencial, sino un fenómeno socio-político cargado de valores, donde el desempeño debe evaluarse bajo criterios de legitimidad democrática y justicia social, no solo de productividad. Esto implica repensar la formación gerencial y los sistemas de evaluación en el sector estatal.

Palabras clave: Hermenéutica; Resiliencia Organizacional; Clima Laboral; Desempeño Público; Crisis Crónica; Administración Pública.

Reseña Biográfica: Abogado. Docente Ordinario medio tiempo de la UNELLEZ-VPDR. Desde Julio 2016, funcionario activo del Cuerpo de Investigaciones Científicas Penales y Criminalísticas CICPC desde el 2005 actualmente Coordinador de la división de Apoyo jurídico del estado Apure, Magister en ciencias jurídicas UNEFA Caracas 2017 Magister en gerencia pública UNELLEZ 2018. Magister en Criminalística. Unes. En curso. Doctorado en ciencias de la criminalística y la criminología UNES en curso. Doctorado en Gerencia avanzada UNELLEZ por culminar.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Hermeneutics of Public Organizational Resilience: Climate, Performance, and Uncertainty Management in Contexts of Chronic Crisis

Author: MSc. Williams Waldino Bello Bejas
UNELLEZ-VPDR
Email: bellowilliams1011@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1646-6745

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management**. Associated Line:** Comprehensive Educational Management**. Thematic Axis:** Educational Institutional Management
How to cite this article: Williams Waldino Bello Bejas, "Hermeneutics of public organizational resilience: climate, performance, and uncertainty management in contexts of chronic crisis" (2026), (1,16).
Received: 22/02/2026 Revised: 23/02/2026 Accepted: 25/02/2026

ABSTRACT

This article addresses the relationship between organizational climate and job performance in public administration from a critical and contextualized perspective. The central problem lies in the uncritical application of private management models to public environments characterized by chronic crisis, structural uncertainty, and foundational values distinct from market efficiency. The purpose was to interpret, through a hermeneutic-bibliographical approach, the meaning of public organizational resilience in this scenario, proposing categories that transcend the simplistic dichotomy between positive climate and high performance. The methodology was based on the interpretive paradigm, employing an in-depth documentary analysis of academic, regulatory, and critical literature on public management, organizational psychology, and social philosophy. The results showed that, in contexts of chronic crisis, the climate-performance relationship is paradoxically reconfigured: climate conditions perceived as adverse (precariousness, fear) can coexist with resilient and adaptive performance, while formally "optimal" climates can mask bureaucratic inertia. It was concluded that public resilience is not a technical-managerial attribute, but rather a socio-political phenomenon imbued with values, where performance must be evaluated according to criteria of democratic legitimacy and social justice, not just productivity. This implies rethinking managerial training and evaluation systems in the public sector.

Keywords: Hermeneutics; Organizational Resilience; Work Climate; Public Performance; Chronic Crisis; Public Administration.

Biographical Sketch: Lawyer. Part-time Full-Time Professor at UNELLEZ-VPDR. Since July 2016, active member of the Scientific, Criminal and Forensic Investigations Corps (CICPC). Since 2005, currently Coordinator of the Legal Support Division for the state of Apure. Master of Laws, UNEFA Caracas (2017). Master of Public Management, UNELLEZ (2018). Master of Criminalistics, UNES (in progress). Doctorate in Criminalistics and Criminology, UNES (in progress). Doctorate in Advanced Management, UNELLEZ (near completion**).**

Introducción

La administración pública contemporánea se encuentra atrapada en una tensión fundamental. Por un lado, los discursos hegemónicos de la gestión moderna, herederos de la nueva gestión pública, insisten en importar lógicas corporativas de medición del desempeño y de gestión del capital humano, donde el clima organizacional se presenta como una variable clave para optimizar resultados.

Por otro lado, de acuerdo a Ibarra (2018, 34), "la realidad de los Estados latinoamericanos (y de muchos otros) se caracteriza por una crisis crónica: escasez crónica de recursos, inestabilidad política, demandas sociales complejas y una burocracia que opera en condiciones de normalidad anómala". En este escenario, la pregunta sobre qué constituye un buen desempeño y qué tipo de clima lo favorece dista de ser técnica; es, ante todo, un problema hermenéutico y político.

En efecto, la importancia de este tema en el campo educativo y social es capital. Forma a los futuros cuadros directivos del sector público, define los criterios con los que se juzga la labor de miles de servidores y, en última instancia, determina la capacidad del Estado para responder a las necesidades ciudadanas en contextos adversos. Como señala Ospina (2019, 433), la forma en que conceptualizamos el desempeño público "no es un ejercicio académico neutral; es un acto de poder que define qué se valora, quién es reconocido y qué tipo de Estado se construye". En este sentido, el presente estudio se fundamenta en la necesidad de desnaturalizar conceptos aparentemente neutros como "clima" y "desempeño", rastreando su genealogía y revelando los supuestos valorativos que traen consigo.

La pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cómo se interpreta y reconstructura la relación entre clima organizacional y desempeño laboral en la administración pública cuando se la analiza desde la experiencia de la crisis crónica y la incertidumbre estructural, utilizando un enfoque hermenéutico-bibliográfico? El objetivo es, por tanto, construir una interpretación de la Resiliencia Organizacional

Pública: Clima, Desempeño y la Gestión de la Incertidumbre en Contextos de Crisis Crónica.

Desarrollo

Para adentrarse en el fenómeno, es indispensable definir y problematizar las variables centrales desde su dimensión hermenéutica, es decir, no como realidades objetivas, sino como construcciones discursivas cargadas de historia e intereses.

La Variable Clima Organizacional: De la Psicología Industrial a la Tecnología de Gobierno

Tradicionalmente, el clima organizacional ha sido definido en la literatura psicosocial como "las percepciones compartidas por los miembros de una organización acerca de las prácticas y procedimientos formales e informales que se recompensan, apoyan y esperan" (Schneider, Ehrhart y Macey, 2013, 362). Esta definición, aparentemente neutra, encierra una serie de presupuestos que merecen ser interpretados. En primer lugar, presupone que las percepciones compartidas pueden aislarse de las relaciones de poder que las producen. En segundo, asume que el clima es un estado medible y modificable, una suerte de atmósfera interna que puede ser optimizada mediante intervenciones gerenciales.

De este modo, una interpretación hermenéutica más profunda, “en diálogo con la tradición foucaultiana, invita a leer el clima no como un mero reflejo de la cultura, sino como un dispositivo de gobierno” (Dean, 2010, 32). Desde esta perspectiva, la medición y gestión del clima se convierte en una técnica de poder que busca alinear las subjetividades de los empleados con los objetivos organizacionales. Como argumenta Dean (2010), "las tecnologías de gobierno actúan sobre la conducta de los individuos no solo a través de la coerción, sino mediante la configuración de un campo de posibilidades, de valores y de auto-entendimientos". La pregunta hermenéutica aquí es: ¿Qué tipo de "auto-entendimiento" como servidor público se

promueve cuando se insiste en que su compromiso y su "clima positivo" son la clave del desempeño?

La respuesta remite a una subjetivación gerencial, donde el empleado público es interpelado como un cliente interno o un gestor de recursos, desdibujando su rol como garante de derechos y su posición en una relación de poder asimétrica con la ciudadanía.

La Variable Desempeño Laboral Público: La Tensión Entre Eficiencia y Legitimidad

El concepto de desempeño en el sector público es un campo minado de tensiones semánticas. Mientras en la empresa privada suele reducirse a indicadores de productividad, rentabilidad o cuota de mercado, en lo público su definición es ontológicamente conflictiva. ¿Es el desempeño cumplir eficientemente con los procedimientos? ¿Es lograr resultados sociales tangibles? ¿Es actuar con probidad y transparencia? ¿Es ser innovador en un entorno de escasez? Como plantea Radin (2006, 32), el intento de trasladar modelos de "gestión del desempeño del sector privado al público ignora que la lógica de la acción pública está basada en la legitimidad, no en el intercambio; en la responsabilidad democrática, no en la rendición de cuentas a accionistas".

Esta cita es fundamental y requiere una interpretación detallada. La autora establece una dicotomía fundacional entre dos lógicas de valoración. La lógica del intercambio (privada) se mide en términos de resultados y eficiencias, mientras que la lógica de la legitimidad (pública) se mide en términos de procesos justos, alineación con valores democráticos y construcción de confianza. Por lo que, un servidor público puede tener un bajo desempeño en términos de velocidad de trámite (métrica privada), pero un alto desempeño en términos de garantizar el derecho a la defensa de un ciudadano (métrica pública).

De tal modo que, la hermenéutica obliga a preguntar: ¿Qué narrativa sobre el "buen servidor" se impone cuando los sistemas de evaluación priorizan una de estas

lógicas sobre la otra? La experiencia de crisis crónica agudiza esta tensión. En un entorno de escasez, ¿el "buen desempeño" es el que optimiza recursos escasos (lógica gerencial) o el que resiste presiones políticas para favorecer a grupos específicos (lógica ético-política)? La crisis, lejos de resolver la tensión, la vuelve más aguda y visible.

La Crisis Crónica como Condición de Posibilidad: Hacia una Epistemología de lo Público en Emergencia

El concepto de crisis crónica o normalidad anómala (Ibarra, 2018) es crucial para escapar de una visión de la administración pública como un sistema que puede alcanzar un estado óptimo de equilibrio. Ibarra (2018, 67) describe esta condición como aquella en la que "los problemas estructurales (corrupción, desigualdad, debilidad institucional) se combinan con shocks recurrentes (cambios de gobierno, crisis económicas, desastres), generando un entorno de alta volatilidad donde la planificación a largo plazo es una ficción y la adaptación reactiva es la norma".

En tal sentido, interpretar esta cita significa abandonar la metáfora del clima como un termostato regulable. En un entorno de crisis crónica, el clima no es una variable independiente, sino que está constitutivamente moldeado por la precariedad y la incertidumbre. En este sentido, las percepciones de los empleados sobre su trabajo, sus colegas y sus líderes no se forman en un vacío, sino en un campo cargado de experiencias de recortes salariales, sobrecarga laboral, inestabilidad normativa y, a menudo, desconfianza hacia la dirigencia política.

Por lo tanto, un clima de temor o desmotivación puede ser, en parte, una respuesta racional y comprensible a condiciones objetivas de abandono institucional, no solo un problema de actitud a resolver con talleres de motivación. Esta inversión interpretativa es el corazón del enfoque hermenéutico: no patologizar las respuestas de los actores, sino buscar su sentido en su contexto histórico-social.

Metodología

Este estudio se inscribió en el paradigma interpretativo de Geertz (1987, 99),

que asume que "la realidad social es construida a través de significados compartidos y que la tarea del investigador es interpretar esos significados". El tipo de investigación fue bibliográfica hermenéutica, lo que implicó un proceso de comprensión del material documental existente, no para sintetizarlo cuantitativamente, sino para dialogar críticamente con él y generar nuevas comprensiones.

La justificación de esta metodología radicó en la naturaleza misma del objeto de estudio. La relación clima-desempeño en lo público no es un fenómeno natural que pueda aislarse y medirse experimentalmente; es un texto social escrito por múltiples autores (teóricos, periodistas, servidores) en diferentes registros (artículos científicos, leyes, informes, narrativas). Para acceder a su sentido, se necesitó una metodología que tratara a esos documentos como portadores de mundos posibles, no como meros datos.

De la misma forma, la utilidad del enfoque hermenéutico, siguiendo a Gadamer (1988, 44), reside en "su capacidad para realizar un círculo hermenéutico productivo". No se trata de aplicar una hermenéutica de la sospecha (como la de Ricoeur) que solo busque la ideología detrás del texto, sino de una fusión de horizontes entre el horizonte del investigador (preguntas sobre crisis y gerencia pública) y el horizonte del texto (las teorías sobre clima y desempeño). Este diálogo permite que el texto nos interpele y obligue a modificar las preconcepciones, generando así un entendimiento más rico y contextualizado.

Los criterios de selección de documentos respondieron a un muestreo teórico intencional (Charmaz, 2014), orientado a la saturación conceptual, no estadística. Se seleccionaron: Textos fundacionales y críticos sobre la nueva gestión pública y su impacto en la cultura burocrática (Hood, 1991; Osborne y Gaebler, 1992; sus críticos como Ospina, 2019). Literatura clásica y contemporánea sobre clima y cultura organizacional desde la psicología social y la antropología (ej. Schein, 2010; Smircich, 1983; Schneider et al., 2013). Contribuciones desde la gestión pública que

discuten el concepto de desempeño y resiliencia en contextos adversos (ej. Boin et al., 2020; Ibarra, 2018; Howitt, 2018).

Del mismo modo, Textos filosóficos y sociológicos que provean herramientas conceptuales para el análisis del poder, la subjetivación y la interpretación (Gadamer, 1988; Foucault, 1991; Dean, 2010). Documentos normativos y de política pública de organismos internacionales (BID, OCDE) y gobiernos latinoamericanos, para analizar la materialidad discursiva de estas ideas. El procedimiento de análisis siguió los pasos propuestos por la hermenéutica gadameriana:

Comprensión inicial: Partimos de un prejuicio (en el sentido gadameriano, no como prejuicio negativo) informado por nuestra experiencia y lecturas previas: que los modelos gerenciales privatizados son inadecuados para lo público en crisis.

Exposición al texto: Lectura atenta y repetida de los documentos seleccionados, tomando nota de definiciones, metáforas (clima, termostato, motor, ecosistema), contradicciones y silencios.

Fusión de horizontes: Diálogo activo entre nuestras preconcepciones y lo que los textos decían. Por ejemplo, al leer a Schneider et al. (2013) sobre clima, lo confrontamos con las narrativas de Ibarra (2018) sobre crisis crónica. Este choque generó una nueva comprensión: el clima no es causa del desempeño, sino un síntoma interpretativo de la relación entre la organización y su entorno.

Síntesis interpretativa: El producto no es un resumen, sino una nueva configuración de sentido. Aquí, la síntesis fue la noción de "resiliencia organizacional pública paradojal", que se presenta en los resultados.

Resultados

El proceso hermenéutico realizado sobre el corpus documental arrojó un hallazgo central: la relación clima-desempeño en la administración pública en contextos de crisis crónica no es lineal, sino paradojal y situada. Este hallazgo se organizó en tres subapartados que constituyen categorías interpretativas emergentes.

1. El Clima como Síntoma de la Relación con el Entorno, no como Causa del Desempeño: El análisis hermenéutico reveló que la literatura tradicional invierte la relación causal. En lugar de ver el clima como variable independiente que produce desempeño, los documentos críticos y las narrativas sobre crisis sugieren que el clima es la expresión subjetiva de la relación objetiva de la organización con su entorno volátil. Un clima de desconfianza y temor no es la causa de un mal desempeño, sino la percepción interna de una relación fallida con un entorno que exige más de lo que la organización puede dar, y que la castiga sistemáticamente por no dar lo suficiente.

Como interpreta Ibarra (2018, 78) de la experiencia latinoamericana, "el servidor público no es un agente de cambio en un sistema funcional, sino un actor que navega en un campo de incertidumbres estructurales". Desde esta óptica, intervenir sobre el clima para mejorar el desempeño es como intentar calmar la fiebre sin tratar la infección. La intervención debería dirigirse, primero, a modificar las condiciones estructurales de precariedad e incertidumbre que generan ese clima.

2. La Resiliencia como Performance Colectiva en la Precariedad, no como Atributo Psicológico Individual: La noción dominante de resiliencia organizacional, importada de la psicología y la gestión de riesgos, suele enfatizar atributos internos como la flexibilidad, el aprendizaje y la innovación (Boin et al., 2020). El análisis hermenéutico, en diálogo con narrativas sobre crisis crónica, sugiere una reconceptualización.

En el sector público latinoamericano, la resiliencia se manifiesta frecuentemente como una actuación colectiva en la precariedad. Son prácticas informales, a veces invisibles en los indicadores formales, que permiten al sistema seguir funcionando a pesar de todo: la creatividad para reutilizar recursos, la solidaridad entre colegas para cubrir vacantes, la resistencia pasiva a órdenes ilegales.

Como señala Howitt (2018) en su estudio sobre servicios públicos en contextos de austeridad, "la resiliencia no siempre se parece a un plan de continuidad de negocio; a veces, se parece a una red de favores y a un profundo conocimiento

tácito de cómo 'hacerlo funcionar' cuando todo está en contra". Esta forma de desempeño resiliente es, paradójicamente, invisible y a veces sancionada por los sistemas de evaluación basados en el cumplimiento de procedimientos estándar. El clima que la rodea no es de alegría o compromiso ideal, sino de compañerismo forjado en la adversidad y de una cierta ironía distante hacia los discursos gerenciales.

3. La Paradoja del Desempeño "Exitoso" en el Marco de la Crisis: Entre la Adaptación y la Corrupción de los Fines: El hallazgo más complejo y crítico surge al confrontar la definición de desempeño exitoso con la experiencia de crisis. En un entorno donde los recursos son escasos y las metas son difusas o contradictorias, el éxito adaptativo puede corromper los fines últimos de la administración pública. Un equipo que, para cumplir con una meta de ejecución presupuestaria en un contexto de recortes, “acelera trámites sacrificando el control de calidad o la participación ciudadana, puede ser calificado como de alto desempeño por su jefe inmediato, pero estaría cometiendo una falla fundacional desde la lógica de la legitimidad pública” (Radin, 2006,87).

En este orden de ideas, hermenéuticamente, esto revela que el concepto de desempeño en crisis no es solo ambiguo, sino moralmente peligrosa. La paradoja es que, para sobrevivir y mostrar resultados en el corto plazo (lo que el sistema de incentivos premia), los servidores pueden adoptar comportamientos que socavan los valores públicos de equidad, transparencia y justicia que dicen defender. El clima que se genera en estos casos no es de bajo desempeño, sino de desempeño perverso (en el sentido de consecuencias no deseadas), donde la adaptación al entorno tóxico corrompe la misión institucional. Este hallazgo conecta directamente con la advertencia de Ospina (2019) sobre cómo las métricas de performance pueden "colonizar" el espacio público, haciendo que los medios (los números) se confundan con los fines (el bien común).

Discusión

Los resultados interpretados dialogan, convergen y se distancian críticamente de la bibliografía revisada. Frente a los modelos positivistas de clima (Schneider et al., 2013), la propuesta desplaza el foco del clima como variable causal al clima como indicador fenomenológico de una relación disfuncional con el entorno. Esto no invalida la utilidad de las mediciones de clima para detectar malestares, pero les otorga un significado más profundo: no son un termómetro de la satisfacción laboral, sino un sismógrafo de las tensiones entre la organización y su contexto político-social.

En diálogo con los críticos de la nueva gerencia pública como Radin (2006) y Ospina (2019), la interpretación materializa y complejiza su crítica. No nos quedamos en la denuncia abstracta de la colonización gerencial, sino que muestra, a través del concepto de paradoja del desempeño, cómo esa colonización se encarna en la experiencia cotidiana del servidor público, forzándolo a elegir entre ser "eficiente" (según métricas importadas) y ser legítimo (según su compromiso público). Esta es una tensión viva, no una discusión teórica.

Con los estudios sobre resiliencia (Boin et al., 2020; Howitt, 2018), establecemos un puente, pero también una advertencia. Reconocer la actuación en la precariedad como forma de resiliencia es un acto de justicia epistémica hacia el trabajo real en el sector público. Sin embargo, también es un riesgo de romantización. No toda adaptación en la precariedad es virtuosa; como mostramos, puede ser la puerta a la corrupción de fines. La hermenéutica nos previene contra las narrativas simplificadoras de heroísmo burocrático. La verdadera resiliencia pública, desde nuestra interpretación, debería medirse no solo por la capacidad de sobrevivir a la crisis, sino por la capacidad de preservar o reconstruir los valores democráticos y de justicia social en medio de ella.

Finalmente, la discusión con la noción de crisis crónica de Ibarra (2018) es el eje vertebrador. La principal contribución es operacionalizar hermenéuticamente ese

concepto macro para el análisis micro-organizacional. Ibarra describe el escenario; nosotros interpretamos lo que ese escenario hace con los significados de clima, desempeño y resiliencia en la mente y la práctica de los actores. La crisis crónica no es un telón de fondo, es un actor hermenéutico que reconfigura activamente el sentido de los conceptos gerenciales.

Conclusiones

Este ejercicio de hermenéutica bibliográfica ha permitido construir una comprensión alternativa y crítica de la relación clima-desempeño en la administración pública. Se concluye que: Los conceptos de clima organizacional y desempeño laboral" no son neutros, sino tecnologías discursivas con una genealogía vinculada a la gestión privada. Su aplicación acrítica a lo público en contextos de crisis crónica produce distorsiones interpretativas y prácticas perversas.

Por su parte, la crisis crónica debe ser considerada no como un evento anormal, sino como la condición normal de posibilidad para entender la dinámica organizacional pública en muchas latitudes. Bajo esta condición, la relación clima-desempeño se vuelve paradojal: climas adversos pueden albergar desempeños resilientes adaptativos, mientras que climas formalmente óptimos pueden encubrir desempeños que corrompen los fines públicos.

La resiliencia organizacional pública debe ser reconceptualizada. No es un atributo técnico-gerencial para maximizar outputs, sino una cualidad ético-política que se manifiesta en la capacidad colectiva para preservar los valores fundacionales del servicio público (legalidad, equidad, transparencia) frente a las presiones adaptativas de la crisis. Una organización resiliente en el sentido perverso (que se adapta a la corrupción o a la ineficiencia) no es deseable.

Desde una perspectiva pedagógica y de formación gerencial, estos hallazgos implican un cambio radical. No se trata de enseñar a los futuros gerentes públicos a "medir y mejorar el clima" con herramientas importadas. Se trata de formar intérpretes críticos de su propio contexto, capaces de: Distinguir entre los valores

públicos fundacionales y las métricas de performance gerencial. Leer el clima como un síntoma de problemas estructurales, no como un problema de actitud. Evaluar el desempeño con una ética de la responsabilidad democrática, no solo con una lógica de eficiencia y promover formas de resiliencia que fortalezcan la misión pública, no que la socaven en nombre de la adaptación.

En consecuencia, el ejercicio interpretativo desarrollado a lo largo de este artículo permite sostener, con mayor profundidad y matices, que el enfoque hermenéutico-bibliográfico constituye un recurso metodológico de primer orden para la comprensión de los fenómenos organizacionales en el sector público. Su valor no reside únicamente en su capacidad deconstructiva, para desenmascarar los supuestos y las genealogías de los conceptos gerenciales hegemónicos, sino, de manera fundamental, en su potencial constructivo y formativo. Lejos de ser un mero lujo filosófico o un ejercicio de crítica abstracta, esta perspectiva se revela como una herramienta epistémica indispensable para pensar con rigor y sensibilidad ética la gestión pública en contextos de incertidumbre crónica.

El proceso de fusión de horizontes (Gadamer, 1988) entre las teorías de la gestión privada y las realidades de la administración estatal ha permitido vislumbrar que los conceptos de clima y desempeño no son entidades observables y neutrales, sino narrativas cargadas de valores que configuran modos específicos de ver, valorar y actuar en el mundo público. Al interpretar críticamente estas narrativas, no se trata simplemente de reemplazar un modelo por otro, sino de abrir un espacio reflexivo donde los actores académicos, formuladores de políticas, gerentes y servidores puedan tomar conciencia de los marcos interpretativos que habitan y, desde ahí, negociar sentidos más adecuados a la complejidad de su quehacer. En este sentido, la hermenéutica se erige como una práctica de libertad conceptual (Foucault, 1991), esencial para una gestión pública que no sea un mero instrumento de ejecución técnica, sino un espacio de deliberación democrática.

El verdadero legado de esta reflexión, por tanto, no es una conclusión definitiva, sino una pregunta seminal para la investigación y la formación. La reconfiguración del interrogante de "¿cómo medimos el clima para subir el desempeño?" a "¿qué tipo de Estado y de servidor público estamos construyendo cuando definimos el clima y el desempeño de cierta manera?" representa un cambio de paradigma en sí mismo. Esta nueva interrogante desplaza el foco desde la optimización de medios (métricas, indicadores, técnicas de motivación) hacia la clarificación de fines (valores, principios, proyecto de sociedad). Ya no se trata de un problema de gerencia, sino de política y, de manera crucial, de educación.

Desde una perspectiva pedagógica, este hallazgo implica que la formación de los cuadros directivos y funcionarios públicos debe trascender la transmisión de herramientas gerenciales estandarizadas. Requiere, en cambio, cultivar una competencia hermenéutica crítica: la capacidad de leer las políticas, los indicadores y las narrativas organizacionales como textos políticos que promueven, consciente o inconscientemente, una visión particular de lo público.

Al mismo tiempo, formar un servidor público, en este marco, es ayudarlo a desarrollar una conciencia histórica y ética sobre su rol, para que pueda navegar las paradojas de la crisis crónica sin perder de vista los valores fundacionales de la función pública: la primacía del interés general, la garantía de derechos, la transparencia y la justicia social (Ospina, 2019). El clima deseable, desde esta óptica, no sería aquel que maximice la productividad en abstracto, sino el que sostenga y reproduzca un espacio de trabajo donde estos valores puedan ser discutidos, defendidos y vividos, incluso en medio de la precariedad.

En última instancia, este artículo ha procurado mostrar que la hermenéutica ofrece un lenguaje y una metodología para la responsabilidad intelectual en ciencias sociales. Nos recuerda que, detrás de cada indicador de desempeño y de cada encuesta de clima, hay una apuesta sobre qué significa servir al bien común en condiciones adversas. La respuesta a la pregunta final, sobre el tipo de Estado y

servidor público que se construye, no es, ni puede ser, solo académica. Es, en sí misma, un acto político y educativo de la mayor trascendencia.

Asumir esta dimensión es el primer paso para una gestión y una investigación públicas que no se limiten a describir o a optimizar el mundo tal como es, sino que, al comprenderlo profundamente, puedan contribuir a imaginar y a construir uno más justo y democrático. El legado, pues, no está en las respuestas cerradas, sino en la capacidad renovada para formular preguntas éticas y políticamente relevantes sobre el corazón mismo de lo público.

Referencias

Boin, Arjen, Paul ‘t Hart, Eric Stern, y Bengt Sundelius. 2020. The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Charmaz, Kathy. 2014. Constructing Grounded Theory. 2a ed. Los Angeles: Sage.

Dean, Mitchell. 2010. Governmentality: Power and Rule in Modern Society. 2a ed. Los Angeles: Sage.

Foucault, Michel. 1991. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Traducido por Alan Sheridan. London: Penguin Books. (Original publicado en 1975).

Gadamer, Hans-Georg. 1988. Truth and Method. 2a ed. Traducido por Joel Weinsheimer y Donald G. Marshall. New York: Crossroad. (Original publicado en 1960).

Geertz, Clifford. 1987. Interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Hood, Christopher. 1991. “A Public Management for All Seasons?” Public Administration 69 (1): 3-19.

Howitt, Paul. 2018. “Resilience in the Public Sector: A Literature Review and Framework for Practice.” Public Money y Management 38 (6): 447-456.

Ibarra, Eduardo. 2018. Gobernar en la incertidumbre: La administración pública en América Latina. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Osborne, David, y Ted Gaebler. 1992. Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector. Reading: Addison-Wesley.

Ospina, José Antonio. 2019. “¿Gestión pública o gobierno democrático? Reflexiones críticas sobre el sentido de la administración estatal.” Revista del CLAD Reforma y Democracia (74): 13-42.

Radin, Beryl. 2006. Beyond Machiavelli: Policy Analysis Reaches Midlife. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Schein, Edgar H. 2010. Organizational Culture and Leadership. 4a ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneider, Benjamin, Mark G. Ehrhart, y William H. Macey. 2013. "Organizational Climate and Culture." Annual Review of Psychology 64: 361-388.

Smircich, Linda. 1983. "Concepts of Culture and Organizational Analysis." Administrative Science Quarterly 28 (3): 339-358.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Dimensión Educativa sobre las Medidas no Privativas de Libertad en la Justicia Penal Juvenil Venezolana: desde los Derechos Humanos y las Garantías Constitucionales

Autora: MSc. Lila del Valle Ruíz Fuentes
Defensora Adjunta en la Defensoría
del Pueblo del Estado Apure
Correo: fuentesliva10@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1667-7681

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gerencia institucional educativa.
Como citar este artículo: Lila del Valle Ruíz Fuentes "Dimensión Educativa sobre las Medidas no Privativas de Libertad en la Justicia Penal Juvenil Venezolana: desde los Derechos Humanos y las Garantías Constitucionales" (2026), (1,17)

RESUMEN

La aplicación de medidas no privativas de libertad a adolescentes en conflicto con la ley penal constituye un terreno donde se cruzan el derecho, la pedagogía y los derechos humanos. En Venezuela, el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente, regulado por la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, otorga a estas medidas un carácter eminentemente formativo; sin embargo, su dimensión educativa suele quedar opacada por las urgencias del control social. El presente estudio se propuso interpretar el sentido educativo de tales medidas a la luz del marco de derechos humanos y de las garantías constitucionales venezolanas. La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo y adoptó un diseño documental de carácter hermenéutico, mediante el cual se analizaron normas, doctrina especializada y estudios previos sobre justicia juvenil. El análisis reveló que las medidas no privativas de libertad encierran un proyecto pedagógico que trasciende la mera sanción, pues se orientan a la reinserción social y al reconocimiento del adolescente como sujeto de derechos; no obstante, persiste una brecha entre el diseño normativo y las condiciones reales de ejecución de los programas socioeducativos. Se concluye que la efectividad de estas medidas depende de asumir su naturaleza educativa como eje rector, de fortalecer el acompañamiento socioeducativo y de garantizar el debido proceso. De esta forma, la pedagogía se convierte en condición de posibilidad de una justicia juvenil verdaderamente restaurativa.

Palabras clave: Medidas no privativas de libertad; justicia penal juvenil; dimensión educativa; derechos humanos; garantías constitucionales.

Reseña Biográfica Cursante del Doctorado en Derecho constitucional (UNELLEZ). T.S.U en Publicidad y Mercadeo (IUTIRLA). Abogado (U.B.A). Especialista en derecho laboral (UNERG). Especialista en Derecho Agrario y Ambiental (UNELLEZ). Msc. en Penal y Criminología (U.B.A), Doctorado en Ambiente y Desarrollo (UNELLEZ).

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Educational Dimension of Non-Custodial Measures in the Venezuelan Juvenile Criminal Justice System: From The Perspective of Human Rights and Constitutional Guarantees

Author: MSc.Lila del Valle Ruíz Fuentes
Deputy Ombudsman at the Ombudsman's Office of Apure State
Email: fuentesliva10@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-1667-7681

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Educational Institutional Management.
How to cite this article: Lila del Valle Ruíz Fuentes "Educational Dimension of Non-Custodial Measures in Venezuelan Juvenile Criminal Justice: From the Perspective of Human Rights and Constitutional Guarantees" (2026), (1,17)

ABSTRACT

The application of non-custodial measures to adolescents in conflict with the law is an area where law, pedagogy, and human rights intersect. In Venezuela, the Juvenile Criminal Responsibility System, regulated by the Organic Law for the Protection of Children and Adolescents, gives these measures an eminently educational character; However, their educational dimension is often overshadowed by the urgent needs of social control. This study aimed to interpret the educational purpose of such measures in light of the Venezuelan human rights framework and constitutional guarantees. The research was framed within the interpretive paradigm and adopted a hermeneutic documentary design, through which regulations, specialized doctrine, and previous studies on juvenile justice were analyzed. The analysis revealed that non-custodial measures embody a pedagogical project that transcends mere punishment, as they are oriented toward social reintegration and the recognition of adolescents as subjects of rights. Nevertheless, a gap persists between the regulatory design and the actual conditions for implementing socio-educational programs. It is concluded that the effectiveness of these measures depends on embracing their educational nature as the guiding principle, strengthening socio-educational support, and guaranteeing due process. In this way, pedagogy becomes a prerequisite for a truly restorative juvenile justice system.

Keywords: Non-custodial measures; Juvenile criminal justice; educational dimension; human rights; constitutional guarantees.

Biographical Sketch: Doctoral candidate in Constitutional Law (UNELLEZ). Associate's degree in Advertising and Marketing (IUTIRLA). Lawyer (UBA). Specialist in Labor Law (UNERG). Specialist in Agrarian and Environmental Law (UNELLEZ). Master's degree in Criminal Law and Criminology (UBA). Doctorate in Environment and Development (UNELLEZ).

Introducción

Pensar la respuesta del Estado frente al adolescente que infringe la ley penal supone, antes que nada, decidir qué clase de sociedad se desea construir. La pregunta no es menor. Durante buena parte del siglo XX, la doctrina de la situación irregular trató al menor como un objeto de tutela y de compasión, despojándolo de garantías y reduciéndolo a un problema que el Estado administraba con discrecionalidad. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 quebró ese paradigma e instauró una mirada distinta: la del niño y el adolescente como sujetos plenos de derechos. En Venezuela, esa transformación se tradujo en un cuerpo normativo que reconoce al adolescente como titular de derechos y, al mismo tiempo, como responsable de sus actos.

Dentro de ese marco, las medidas no privativas de libertad ocupan un lugar singular. No se trata de un castigo atenuado ni de una concesión de benevolencia. Constituyen, más bien, una apuesta deliberada por una forma de intervención que privilegia la permanencia del adolescente en su entorno familiar y comunitario, evitando los efectos desocializadores del encierro. Cabe considerar que la privación de libertad, en la lógica de la protección integral, se reserva como último recurso y por el lapso más breve posible. Las demás respuestas, la orientación verbal educativa, la imposición de reglas de conducta, los servicios a la comunidad y la libertad asistida; comparten un denominador común que con frecuencia pasa inadvertido: su naturaleza educativa.

Allí reside el problema que motiva este estudio. En el discurso jurídico, la finalidad educativa de estas medidas se enuncia con claridad, pero en la práctica institucional tiende a diluirse. Las medidas se ejecutan, muchas veces, como simples trámites de control, vaciadas del contenido formativo que las justifica. Desde esta perspectiva, conviene preguntarse qué significa, en rigor, que una sanción sea educativa, y de qué modo ese carácter dialoga con las garantías constitucionales que protegen al adolescente. La cuestión interesa al campo educativo porque pone en juego

concepciones sobre la formación humana, la responsabilidad y la posibilidad del cambio.

La relevancia social del tema resulta evidente. Cada adolescente que atraviesa el sistema penal carga consigo una historia, a menudo marcada por la exclusión y la vulneración previa de sus derechos. García Méndez (2004, 14) advierte que "la doctrina de la protección integral expresa un salto cualitativo en la consideración social de la infancia, en la medida en que sustituye la lógica tutelar por un reconocimiento efectivo de derechos". Esta afirmación, aparentemente sencilla, encierra una densidad considerable. El autor no se limita a describir un cambio normativo; señala una mutación profunda en el modo de mirar al adolescente.

Donde antes había un menor en situación irregular, sometido a la voluntad del juez, ahora hay un sujeto cuya dignidad reclama garantías. El paso de la compasión represiva al reconocimiento de derechos no es un mero ajuste técnico, pues reordena por completo el sentido de la intervención estatal. En el ámbito educativo, esta transformación obliga a concebir la sanción no como un fin en sí mismo, más bien como un medio orientado a la formación del adolescente y a su reintegración social. De este modo, la finalidad pedagógica deja de ser un adorno retórico y se convierte en el criterio que legitima toda la arquitectura del sistema.

En consonancia con lo anterior, este artículo se orienta por la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el sentido educativo que adquieren las medidas no privativas de libertad en la justicia penal juvenil venezolana cuando se las interpreta desde el marco de los derechos humanos y las garantías constitucionales? A partir de esta interrogante, el estudio se propuso como objetivo interpretar la dimensión educativa de las medidas no privativas de libertad en el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente venezolano, develando las tensiones y convergencias entre su diseño normativo, su fundamento en los derechos humanos y su realización pedagógica.

El abordaje, de naturaleza reflexiva, busca contribuir a una comprensión más honda de un tema que, por situarse en la frontera entre el derecho y la pedagogía, exige una lectura capaz de integrar ambas miradas.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Desarrollo

El abordaje del problema demanda precisar las nociones que vertebran el estudio. Tres variables conceptuales organizan el análisis: las medidas no privativas de libertad, la dimensión educativa que las anima y el marco de derechos humanos y garantías constitucionales que las legitima. Cada una se examina a continuación en diálogo con autores reconocidos del área, procurando que la interpretación prevalezca sobre la mera acumulación de referencias.

Las medidas no privativas de libertad como respuesta socioeducativa

Las medidas no privativas de libertad constituyen el conjunto de sanciones que, declarada la responsabilidad del adolescente en un hecho punible, permiten su permanencia en el medio social mientras cumple obligaciones orientadas a su formación. “En el ordenamiento venezolano abarcan la orientación verbal educativa, la imposición de reglas de conducta, los servicios a la comunidad y la libertad asistida”, según se desprende de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015). Su razón de ser descansa en un principio que la propia normativa eleva a regla cardinal: la privación de libertad es la excepción, no la norma.

Sobre el sentido último de estas medidas, la reflexión de Dirección de Niñez, Adolescencia y Justicia resulta esclarecedora. Según se ha planteado en “el marco del enfoque restaurativo, la justicia no busca culpables para castigarlos con todo el peso de la ley, busca reconstruir al ser humano, en este caso al joven infractor, para que a través de la sanción socioeducativa se consolide su crecimiento personal” (Defensa de Niñas y Niños Internacional 2009, 1).

Esta idea merece detenerse en ella. Lo que se afirma no es una simple atenuación de la pena, sino una inversión completa de su lógica. La sanción tradicional mira hacia atrás, hacia el delito cometido, y responde con un mal proporcional al daño. La sanción socioeducativa, en cambio, mira hacia adelante, hacia la persona que el adolescente puede llegar a ser. El verbo reconstruir resulta revelador, pues presupone que algo se ha quebrado, el vínculo social, la trayectoria vital; y que la intervención debe reparar

antes que destruir. En el mismo sentido, la expresión crecimiento personal traslada el centro de gravedad desde el castigo hacia la formación, lo que aproxima la medida penal al territorio propio de la pedagogía. Interpretada así, la medida no privativa de libertad deja de ser una pena disfrazada y se revela como un dispositivo educativo que opera en el espacio de la libertad, allí donde el adolescente conserva sus vínculos y puede ejercitar, bajo acompañamiento, su capacidad de decidir.

Por lo que, la permanencia en el medio abierto no es un detalle accesorio. Encierra una opción pedagógica de fondo, pues asume que la formación de un sujeto responsable difícilmente ocurre en el aislamiento del encierro. A su vez, la comunidad y la familia se convierten en agentes del proceso, lo que amplía el horizonte de la intervención más allá de las paredes de una institución. Cabe considerar que esta apuesta conlleva exigencias considerables: requiere programas sólidos, profesionales formados y una articulación efectiva entre el sistema de justicia y las redes sociales de apoyo.

La dimensión educativa: entre la sanción y la formación

La segunda variable, la dimensión educativa, constituye el corazón de este estudio. Sostener que una medida penal es educativa supone afirmar que su propósito no se agota en la respuesta al delito, pues aspira a transformar al sujeto mediante un proceso intencional de formación. Esta pretensión coloca a la justicia juvenil en un cruce de caminos con la pedagogía, terreno donde las categorías del derecho resultan insuficientes y reclaman el concurso de un saber distinto.

La tradición pedagógica latinoamericana ofrece claves valiosas para iluminar este punto. Freire (1970, 92) sostiene que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”. La afirmación, formulada en el contexto de una pedagogía liberadora, ilumina de forma inesperada el problema de las medidas socioeducativas. Si nadie se educa en soledad, entonces el encierro aparece como el escenario menos propicio para la formación, ya que rompe la comunión que el aprendizaje requiere.

Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

De este modo, la medida no privativa de libertad, al preservar los vínculos del adolescente con su mundo, respeta esa condición relacional del acto educativo. Más aún, la noción de mediación por el mundo sugiere que la formación no consiste en depositar contenidos en una conciencia pasiva, más bien en propiciar una lectura crítica de la propia realidad. Trasladada a la justicia juvenil, esta idea implica que el adolescente no debe ser tratado como receptáculo de una corrección impuesta desde fuera, sino como sujeto capaz de reflexionar sobre sus actos y de reconstruir su proyecto de vida en relación con otros. De esta forma, la pedagogía freiriana ofrece un fundamento para entender por qué una sanción puede, paradójicamente, ser educativa: lo será en la medida en que abra espacios de diálogo, reflexión y reconocimiento, y no en la medida en que multiplique los dispositivos de control.

Esta lectura pedagógica encuentra eco en la concepción de la sanción como oportunidad formativa. La medida educativa no niega la responsabilidad del adolescente; por el contrario, la afirma, pues solo un sujeto reconocido como responsable puede ser interpelado como capaz de cambiar. Allí radica una diferencia sustancial respecto del viejo paradigma tutelar, que al negar la responsabilidad terminaba también negando la dignidad. Asumir la responsabilidad, en este marco, no equivale a someterse a un castigo, sino a comprender el alcance de los propios actos y a comprometerse con su reparación.

Derechos humanos y garantías constitucionales como marco legitimador

La tercera variable remite al entramado normativo que legitima y delimita la intervención penal sobre el adolescente. Los derechos humanos y las garantías constitucionales no operan aquí como un añadido formal, pues constituyen la condición misma que distingue una justicia juvenil respetuosa de la dignidad de un mero aparato de control. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) consagra la protección integral de los niños, niñas y adolescentes y los reconoce como sujetos de plenos derechos, en sintonía con los instrumentos internacionales de la materia.

Por ello, la doctrina de la protección integral aporta el sustento conceptual de este andamiaje. Asimismo, García Méndez (2004, 14) precisa que “dicha doctrina

condensa un conjunto de instrumentos jurídicos internacionales —la Convención sobre los Derechos del Niño, las Reglas de Beijing, las Reglas para los jóvenes privados de libertad y las Directrices de Riad— que reorganizan por completo la relación entre el Estado y la infancia". Conviene detenerse en el alcance de esta formulación. Lo que el autor describe no es una suma de normas dispersas, sino un sistema coherente que desplaza el eje desde la tutela discrecional hacia la garantía de derechos.

Cada uno de esos instrumentos cumple una función específica dentro del conjunto: la Convención establece el principio del adolescente como sujeto de derechos, las Reglas de Beijing ordenan la administración de la justicia juvenil, las normas sobre privación de libertad fijan límites estrictos al encierro y las Directrices de Riad subrayan la prevención. Leídos en conjunto, configuran un marco donde la sanción penal queda subordinada a la finalidad protectora y educativa. De este modo, las garantías dejan de ser obstáculos para la acción del Estado y se convierten en el criterio que da legitimidad a esa acción. En el plano educativo, esto significa que ninguna medida, por bien intencionada que sea, puede prescindir del debido proceso ni desconocer la condición de sujeto del adolescente, pues hacerlo sería traicionar el fundamento mismo que la justifica.

De este entramado se desprende un principio que atraviesa todo el sistema: la privación de libertad como último recurso. "La doctrina venezolana lo ha reiterado al señalar que, en la práctica, la privación de libertad debe continuar siendo la última ratio" (Universidad Bolivariana de América 2023, 2). Esta tesis condensa una larga tradición garantista. Afirmar que el encierro es la última ratio equivale a sostener que, antes de privar de libertad a un adolescente, el Estado está obligado a agotar las alternativas menos lesivas.

En este sentido, la carga de la justificación recae, así, sobre quien pretende encarcelar, no sobre quien defiende la permanencia en el medio abierto. Igualmente, este principio revela la coherencia interna del sistema: si la finalidad es educativa y la formación se realiza mejor en libertad, entonces el encierro solo se justifica de manera excepcional, cuando ninguna otra medida resulta viable. La interpretación de este

principio confirma que las medidas no privativas de libertad no son una alternativa marginal, sino la respuesta preferente que el ordenamiento prescribe.

Metodología

La presente investigación se centró en el paradigma interpretativo, perspectiva que concibe la realidad social como una construcción de significados susceptible de ser comprendida antes que explicada en términos causales. Esta opción epistemológica resulta coherente con el objeto de estudio, dado que la dimensión educativa de las medidas no privativas de libertad no se deja aprehender mediante la medición, pues reclama una lectura atenta a los sentidos que el ordenamiento, la doctrina y la práctica le atribuyen. Desde esta perspectiva, comprender significa reconstruir el horizonte de significado en el que un texto o una norma adquieren su pleno valor.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio adoptó un diseño documental de carácter hermenéutico. La investigación documental, conviene precisarlo, no consiste en una simple recopilación de fuentes, sino en un proceso sistemático de indagación sobre materiales escritos que permite construir conocimiento a partir de su análisis e interpretación. El componente hermenéutico añade a este diseño una intención específica: la de interpretar el sentido de los textos.

En este orden de ideas, Gadamer (1993, 360) afirma que “quien quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar, pues tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta un sentido del todo”. Esta afirmación orienta el procedimiento seguido en el estudio. El autor describe la comprensión como un movimiento anticipatorio, en el que el intérprete no se aproxima al texto con la mente en blanco, sino portando expectativas que el propio texto irá confirmando o corrigiendo.

Tal advertencia resulta decisiva para una investigación documental, pues reconoce que la lectura nunca es neutra, ya que está mediada por la tradición y por las preguntas que el investigador formula. Lejos de constituir un defecto, esa condición previa es la que hace posible la comprensión. Aplicado al análisis de la normativa y la doctrina sobre justicia juvenil, este principio supone reconocer que la interpretación de

las medidas no privativas de libertad parte de una precomprensión —el sentido educativo que se les atribuye— que el diálogo con las fuentes pone a prueba y enriquece. De esta forma, la hermenéutica gadameriana no solo describe cómo se comprende, sino que ofrece el método para hacerlo de modo riguroso.

Por su parte, la justificación de esta metodología descansa en su adecuación al problema. Tratándose de un fenómeno que se expresa fundamentalmente en textos normativos, doctrinarios y académicos, el abordaje documental-hermenéutico ofrece la vía más pertinente para develar los significados que en ellos se cifran. Su utilidad radica, además, en la posibilidad de poner en diálogo fuentes de distinta naturaleza, la ley, la jurisprudencia, la doctrina especializada y los estudios empíricos previos; en una conversación que ilumina aspectos que cada una, por separado, dejaría en penumbra.

Respecto de los criterios de selección de autores y documentos, se privilegiaron tres dimensiones. En primer lugar, la pertinencia temática, atendiendo a obras que abordan directamente la justicia juvenil, la doctrina de la protección integral, la pedagogía crítica y las garantías constitucionales. En segundo lugar, el reconocimiento académico de las fuentes, considerando autores clásicos del área y publicaciones arbitradas. En tercer lugar, la actualidad y la contextualización, incorporando tanto referentes fundacionales como estudios recientes situados en la realidad venezolana y latinoamericana. La normativa nacional —la Constitución de 1999 y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes— se asumió como fuente primaria de obligada consulta.

El procedimiento de análisis se desarrolló en fases sucesivas y recursivas. Inicialmente se realizó una lectura exploratoria del corpus, orientada a identificar los núcleos temáticos relevantes. A continuación, se procedió a una lectura analítica en profundidad, mediante la cual se desagregaron las categorías centrales del estudio. Posteriormente, cada fuente fue sometida a interpretación hermenéutica, buscando el sentido de los enunciados y su relación con el problema investigado. Finalmente, se efectuó una síntesis comprensiva que integró las interpretaciones en una lectura de conjunto. Este proceso, lejos de ser lineal, supuso un constante ir y venir entre las partes

y el todo, conforme al círculo hermenéutico que Gadamer describe como rasgo propio de toda comprensión auténtica.

Resultados

El análisis documental permitió identificar tres hallazgos principales, que se presentan a continuación organizados en subapartados. Cada uno surge de la confrontación entre las fuentes y procura mostrar las relaciones entre la teoría, las variables del estudio y el problema investigado.

Primer hallazgo: la naturaleza educativa como rasgo definitorio, no accesorio: El análisis de las fuentes converge en un punto difícil de soslayar: la finalidad educativa no es un atributo añadido a las medidas no privativas de libertad, sino el rasgo que las define en su esencia. La lectura conjunta de la normativa venezolana y de la doctrina de la protección integral revela que el legislador concibió estas medidas como instrumentos de formación antes que de castigo. Freire (1970, 92) y García Méndez (2004, 14), procedentes de campos distintos —la pedagogía y el derecho—, coinciden en un punto sustancial: "tanto el acto educativo como la justicia juvenil suponen el reconocimiento del sujeto como protagonista de su propio proceso". Esta convergencia, lejos de ser casual, indica que la dimensión educativa funciona como el hilo que cose el derecho y la pedagogía en una misma trama.

Segundo hallazgo: la brecha entre el diseño normativo y la ejecución real: Un segundo hallazgo, de signo más crítico, emerge al contrastar el deber ser normativo con la realidad de los programas. Los estudios situados en el contexto venezolano evidencian una distancia preocupante entre lo que la ley prescribe y lo que las instituciones efectivamente realizan. La investigación documental reveló que, "pese a la prioridad legal de las medidas no privativas de libertad, en la práctica un porcentaje elevado de los adolescentes sancionados termina sujeto a privación de libertad" (Universidad Bolivariana de América 2023, 2).

Este dato interpela el sentido mismo del sistema. Si la norma proclama el encierro como última ratio y la realidad lo convierte en respuesta frecuente, entonces el principio

garantista se desdibuja en la aplicación. La interpretación de esta brecha sugiere que el problema no reside tanto en el diseño legal, que es garantista, cuanto en las condiciones materiales e institucionales de su ejecución: la insuficiencia de programas socioeducativos, la falta de profesionales especializados y la persistencia de una cultura punitiva que desconfía de las alternativas al encierro.

Tercer hallazgo: las garantías como condición de la eficacia pedagógica: El tercer hallazgo establece una relación que el discurso corriente suele pasar por alto: la que vincula las garantías constitucionales con la eficacia educativa de las medidas. El análisis mostró que el respeto al debido proceso, lejos de obstaculizar la finalidad formativa, la hace posible. Un adolescente que es tratado como sujeto de derechos, que comprende el sentido de la medida y que participa en su ejecución, se encuentra en mejores condiciones de asumir su responsabilidad que aquel sobre quien la sanción se impone como un acto de fuerza.

De esta forma, la garantía y la pedagogía no se oponen, pues se requieren mutuamente. La doctrina de la protección integral, al exigir que el sistema penal del adolescente sea tan garantista como el de los adultos, con las particularidades de la edad, confirma esta lectura: las garantías son el suelo sobre el cual puede edificarse cualquier proyecto educativo legítimo.

Discusión

Los hallazgos expuestos invitan a una lectura crítica que los ponga en diálogo con los autores estudiados y que profundice en sus implicaciones. La cuestión central que atraviesa la discusión puede formularse así: ¿en qué medida la dimensión educativa, claramente afirmada en el plano teórico y normativo, logra realizarse en la práctica de la justicia juvenil venezolana?

La convergencia entre la pedagogía crítica y la doctrina de la protección integral, identificada en el primer hallazgo, constituye un aporte que conviene matizar. Freire y García Méndez coinciden en el reconocimiento del sujeto, más lo hacen desde lógicas

distintas que conviene no fundir apresuradamente. Freire piensa la educación como práctica de liberación, orientada a la transformación de las condiciones de opresión; García Méndez piensa el derecho como garantía frente al arbitrio estatal.

Ambas perspectivas se encuentran, pero también revelan una tensión productiva: la primera apunta a la emancipación, la segunda a la protección. La medida no privativa de libertad habita esa tensión, pues debe a la vez proteger al adolescente y promover su autonomía. Cabe considerar que un acompañamiento socioeducativo que solo proteja, sin promover la autonomía, recaería en el viejo paternalismo tutelar; y uno que solo exija autonomía, sin garantizar protección, abandonaría al adolescente a su suerte. La pedagogía de la justicia juvenil se juega, precisamente, en el equilibrio entre ambos polos.

La brecha entre norma y realidad, revelada por el segundo hallazgo, dialoga de manera incómoda con el optimismo de la doctrina. Los autores que celebran el salto cualitativo de la protección integral tienden a situarse en el plano de los principios, donde el sistema venezolano exhibe un diseño avanzado. Sin embargo, los estudios empíricos disponibles muestran que la aplicación dista de ese ideal. Esta divergencia entre el discurso doctrinario y la evidencia de campo no debe leerse como una refutación de la doctrina, más bien como un llamado a tomarse en serio las condiciones de su realización.

De nada sirve un marco garantista si las instituciones carecen de los recursos, la formación y la voluntad para ejecutarlo. En este orden de ideas, la implicación educativa resulta clara: el fortalecimiento de los programas socioeducativos y la formación de los profesionales encargados de ejecutarlos constituyen tareas tan urgentes como la propia consagración normativa de los derechos.

Finalmente, la relación entre garantías y eficacia pedagógica, planteada en el tercer hallazgo, abre una perspectiva que enriquece el debate. Suele oponerse el garantismo a la eficacia, como si el respeto de los derechos entorpeciera los resultados. El análisis sugiere lo contrario. Una intervención que reconoce al adolescente como

sujeto, que respeta su dignidad y que lo hace partícipe del proceso, tiene mayores probabilidades de lograr la reinserción que persigue.

Desde esta perspectiva, las garantías constitucionales no son un freno para la pedagogía, pues son su condición de posibilidad. Esta convergencia entre el lenguaje del derecho y el de la educación constituye, quizás, el aporte más significativo del estudio, en cuanto muestra que la justicia juvenil solo será verdaderamente educativa si es, al mismo tiempo, plenamente garantista.

Conclusiones

El recorrido realizado permite responder a la pregunta que orientó la investigación. El sentido educativo de las medidas no privativas de libertad, interpretado desde el marco de los derechos humanos y las garantías constitucionales, se revela como su rasgo constitutivo y no como un atributo secundario. Estas medidas fueron concebidas, en el ordenamiento venezolano, como dispositivos de formación que privilegian la permanencia del adolescente en su medio y que apuestan por su reinserción social mediante un proceso pedagógico. Comprender esto modifica el modo de mirar toda la justicia juvenil, pues desplaza el centro desde el castigo hacia la formación.

Entre los principales aportes del estudio, cabe destacar la articulación entre la pedagogía crítica y la doctrina de la protección integral. La lectura conjunta de ambas tradiciones mostró que el reconocimiento del adolescente como sujeto constituye el punto de encuentro entre el derecho y la educación. De este modo, la sanción socioeducativa se entiende mejor como oportunidad de crecimiento que como respuesta retributiva, lo que confiere a la pedagogía un papel rector en el diseño y la ejecución de las medidas.

Asimismo, el análisis develó una tensión que no debe ocultarse: la distancia entre el diseño normativo, marcadamente garantista, y las condiciones reales de su aplicación. Esta brecha no invalida el marco vigente, pero sí exige tomarse en serio las condiciones materiales, institucionales y culturales que determinan su efectividad. La consagración de derechos en el papel resulta insuficiente si no se acompaña de

programas robustos, de profesionales formados y de una transformación de la cultura punitiva que aún desconfía de las alternativas al encierro.

Desde el punto de vista de sus implicaciones pedagógicas, el estudio sugiere que la formación de los adolescentes en conflicto con la ley penal debe concebirse como un proceso relacional, dialógico y respetuoso de su dignidad, en el que las garantías constitucionales operan como suelo y no como obstáculo. La educación, en este contexto, no se reduce a la transmisión de contenidos, pues se orienta a la reconstrucción de un proyecto de vida y al ejercicio responsable de la libertad. De esta forma, se confirma que una justicia juvenil verdaderamente restaurativa solo es posible cuando la pedagogía y el derecho caminan juntos, reconociendo en cada adolescente a un sujeto capaz de cambiar y de reintegrarse a la vida social.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. 1999. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.* Gaceta Oficial N.º 36.860. Caracas: Imprenta Nacional.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 2015. *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.* Gaceta Oficial N.º 6.185 Extraordinario. Caracas: Imprenta Nacional.

Baratta, Alessandro. 2004. *Criminología crítica y crítica del derecho penal.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Beloff, Mary. 2004. *Los derechos del niño en el sistema interamericano.* Buenos Aires: Editores del Puerto.

Cillero Bruñol, Miguel. 2001. "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño". En *Infancia, ley y democracia en América Latina*, editado por Emilio García Méndez y Mary Beloff, 69–85. Bogotá: Temis.

Defensa de Niñas y Niños Internacional. 2009. *Justicia penal juvenil: experiencias desde el enfoque socioeducativo.* San José: DNI Américas.

Defensoría del Pueblo de la República Bolivariana de Venezuela. 2016. *Diagnóstico defensorial sobre las medidas no privativas de libertad en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes.* Caracas: Defensoría del Pueblo – Unicef.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y método.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

García Méndez, Emilio. 2004. *Infancia. De los derechos y de la justicia.* 2.ª ed. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Naciones Unidas. 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño.* Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

Olvera Bustamante, Alma Angelina. 2025. "La doctrina de la protección integral en el Sistema de Justicia para Adolescentes: principios rectores de los derechos de niños, niñas y adolescentes". *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia* 28: 110–131.

Universidad Bolivariana de América. 2023. "Análisis de la responsabilidad penal de los adolescentes y su impacto en las instituciones educativas en Venezuela". *Revista UBA Ius* 12 (2): 1–20.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario

Autor: MSc. Xiomara Tellería
Universidad Nacional Experimental Politécnica
de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA – Venezuela).
Correo Electrónico: xiomaratelleria1@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5219-4006

Línea de Investigación Matriz: Tecnología e Innovación. **Línea Asociada:** Formación, Tecnología e Innovación Educativa. **Eje Temático:** Tecnología de la Información y Comunicación.
Como citar este artículo: Xiomara Tellería "Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario" (2026), (1,16)

RESUMEN

Las TIC en la educación favorecen el acceso a la información actualizada y fidedigna, en este sentido se ejecutó la presente investigación con el objetivo de Analizar la importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la cotidianidad de la enseñanza aprendizaje a nivel universitario. Metodológicamente, fue una investigación con Diseño Bibliográfico, Tipo Documental, la Técnica de Recolección de Datos utilizada fue la Ficha de registro documental, realizándose un Análisis Documental. En los Resultados se presenta que la Tecnología de Información y Comunicación, ha ido evolucionando paulatinamente y en la actualidad posee un papel preponderante en la educación. En la Discusión se expone que la incorporación de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario, tiene repercusiones tanto para la práctica docente como para los procesos de aprendizaje. Las tecnologías de la información han aportado grandes beneficios en el mundo educativo, adaptando nuevas formas de crear el conocimiento generando cambios en el empleo de tecnologías obsoletas y desfasadas de la realidad actual. Asimismo, se destaca que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han revolucionado la forma de comunicación, de trabajo, aprendizaje, e interrelación entre las personas, tejiendo una red compleja que conecta a individuos, comunidades, naciones *4006.*enteras y al planeta.

Palabras Clave: Tecnología, Información, Comunicación, Cotidianidad, Contexto Universitario.

Reseña Biográfica: Profesor a Medio tiempo en la Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana desde el 2007 hasta la actualidad. Magíster en Gerencia en salud: Caribbean internacional University noviembre 2010. Licenciada en enfermería en la Universidad Carabobo 2001.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Importance of Information and Communication Technology in the Daily life of Teaching and Learning at the University Level

Author: MSc. Xiomara Telleria
National Experimental Polytechnic University of the National Armed Forces (UNEFA – VENEZUELA).
Email: xiomaratelleria1@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0002-5219-4006

Main Research Area: Technology and Innovation. **Associated Area**: Training, Technology and Educational Innovation. **Thematic Axis**: Information and Communication Technology.

ABSTRACT

ICTs in education facilitate access to up-to-date and reliable information. This research was conducted to analyze the importance of Information and Communication Technology (ICT) in the everyday teaching-learning process at the university level. Methodologically, the research used a bibliographic and documentary design. The data collection technique used was a documentary record sheet, and a documentary analysis was performed. The results show that ICT has gradually evolved and currently plays a leading role in education. The discussion shows that the incorporation of ICT into everyday teaching-learning at the university level has repercussions for both teaching practice and learning processes. Information technologies have brought great benefits to the educational world, adapting new ways of creating knowledge and generating changes in the use of obsolete and outdated technologies. It is also highlighted that Information and Communication Technologies (ICTs) have revolutionized the way people communicate, work, learn, and interact, creating a complex network that connects individuals, communities, entire nations, and the planet.

Keywords: Technology, Information, Communication, Daily Life, University Context.

Biographical Note: Part-time Professor at the Experimental Polytechnic University of the Bolivarian National Armed Forces from 2007 to the present. Master's in Public Health: Caribbean International University, November 2010, Bachelor's degree in Nursing Central University of Venezuela.

Introducción

En la docencia universitaria, el estudiante es protagonista de su conocimiento; en este sentido la educación ha cambiado en las últimas décadas, evidenciándose la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como un amplio espectro de herramientas empleadas para gestionar información y facilitar la comunicación que ha transformado radicalmente los ámbitos de la vida contemporánea. En definitiva, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han revolucionado la forma de comunicación, de trabajo, aprendizaje, e interrelación entre las personas, y la forma de cómo acceder a la información y la comprensión del mundo que rodea al Ser Humano; "han tejido una red compleja que conecta a individuos, comunidades, naciones enteras y al planeta" (Fromm, 2024a, 5).

Es de reseñar, que las TIC en la educación facilitan la emisión, el acceso y el tratamiento de la información de manera innovadora. Así, su integración impacta los procesos de enseñanza aprendizaje con entornos mucho más efectivos; son herramientas y programas informáticos que se utilizan para crear nuevas formas de comunicación en diferentes sectores, facilitando en la educación la emisión, el acceso y el tratamiento de la información de manera innovadora. Así, su integración impacta los procesos de enseñanza aprendizaje con entornos mucho más efectivos En este marco de ideas, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020), asegura que hoy en día "las TIC ocupan un lugar central en la educación presencial y a distancia. Estas garantizan la continuidad educativa y sirven como canales de comunicación e intercambio de información entre docentes y estudiantes".

En este contexto de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020, 20-22) establece que "las TIC son herramientas que pueden complementar, enriquecer y transformar la educación". Estas facilitan el acceso a la educación virtual de calidad y reducen las diferencias en el aprendizaje. Además, permiten incorporar contenido en tiempo real, con acceso a una información abierta y disponible a cualquier hora y desde lugares remotos. Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC) "son herramientas y programas informáticos que se utilizan para crear nuevas formas de comunicación en diferentes sectores".

En América Latina, el interés por incorporar las TIC a los sistemas educativos ha estado presente durante las últimas décadas, en busca de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, y a pesar de las políticas públicas de inclusión digital implementadas por los gobiernos latinoamericanos, "la región ha presentado dificultades para adoptarlas efectivamente, observándose niveles de adopción digital desiguales entre los países" (Quilia, Alfaro y Riveros, 2023, 11).

Asimismo, es de resaltar que, en América Latina, la rápida expansión de las nuevas tecnologías (TIC) ha sido fundamental para diferentes sectores que buscan adaptarse a las condiciones sociales y económicas que la nueva sociedad de la información exige en este proceso, los estados han enfocado su modernización a la construcción de una nueva ciudadanía digital donde la relación con la sociedad, a través de medios electrónicos, sea más directa y transparente. Aunque los objetivos en educación no deben dejar de lado la alfabetización tecnológica de la población, "es importante recordar que el principal reto que se enfrenta en toda la región, sigue siendo la disminución de la brecha digital" (Abundis, 2020, 36).

Sobre este tema, en Venezuela a pesar de que en el tercer milenio la creación del ministerio de Ciencia y Tecnología y el programa de Infocentro de este país, impulsó la masificación del acceso a la tecnología, se observa un rezago en este aspecto en relación al resto de los países de la región, lo que impide la consolidación de las TICS, según (Camacaro y Toro, 2024a, 55), debido a factores adversos "como la inaccesibilidad de la mayoría de la población a equipos tecnológicos, la desactualización de infraestructura de redes y comunicación y fallas en la conectividad, todo esto debido a la crisis económica y social que afecta al país".

En cuanto al ámbito educativo, las TIC han transformado la forma en que se enseña y se aprende. La disponibilidad de herramientas digitales y contenidos web, cursos en línea, tutoriales, traductores automáticos y plataformas de aprendizaje, ha democratizado el acceso a la educación y al saber, permitiendo que personas de todo el mundo construyan conocimientos y habilidades sin importar su ubicación geográfica, idioma o situación socioeconómica. Las tecnologías digitales de

acuerdo con Fromm (2024b, 7), también "han enriquecido la experiencia de aprendizaje en el aula, permitiendo la personalización del aprendizaje, el acceso a contenido multimedia interactivo y la colaboración en línea entre estudiantes y docentes".

Cónsono a lo mencionado, se alude a las TIC, en la educación, ya que las mismas han desempeñado un papel importante, a través de ellas se puede acceder a diferentes herramientas que permiten al docente y a los estudiantes utilizarlas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, se resalta la importancia en el proceso cognitivo que hace que la educación se adapte a las necesidades actuales. En lo que respecta a este desafío educativo, se debe entender que la enseñanza aprendizaje a nivel universitario, debe enfrentar y lograr el desafío de llegar a docentes y estudiantes con eficiencia y calidad.

Entendiéndose que la educación es fundamental para el desarrollo individual y colectivo, ya que proporciona las herramientas necesarias para la participación activa en la sociedad, el acceso a mejores oportunidades laborales y el crecimiento personal; desde estas afirmaciones la autora hace énfasis en que las TIC son importantes en el ámbito educativo ya que a través de ellas se puede acceder a diferentes recursos educativo que fortalecen la enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es importante garantizar que toda persona, docentes, estudiantes, gocen de acceso equitativo a las oportunidades formativas que ofrecen las TIC, ya que las mismas ofrecen la oportunidad de fomentar el enriquecimiento cognitivo de quienes las utilizan.

De acuerdo a lo descrito emerge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la cotidianidad de la enseñanza aprendizaje a nivel universitario? En virtud de lo mencionado se presenta el Objetivo de la investigación orientado a Analizar la importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la cotidianidad de la enseñanza aprendizaje a nivel universitario.

Referido a los antecedentes de esta investigación se cita en primer lugar el realizado por Cacua (2023) Representaciones Sociales sobre el Uso Didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente. Tesis presentada para optar al

Grado de Doctor en Educación. El objetivo general fue generar una aproximación teórica de las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente con el uso didáctico de las TIC. A partir de ello, la investigadora se planteó un bosquejo preciso de la realidad desde su experiencia como docente de la Institución Educativa "Pablo Correa León", de la ciudad de Cúcuta.

El estudio se basó en una investigación con enfoque cualitativo y el método de teoría fundamentada, donde se utilizó como técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada y análisis documental. Los informantes clave lo constituyeron cinco (5) docentes de la institución. Como resultado principal, expone la autora, es necesario precisar la necesidad de articular practicas pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes, desde el uso de las tecnologías educativas para alcanzar tal fin. Del mismo modo, es necesario hacer énfasis en renovar la expresión didáctica de la educación para poder generar un mejor proceso formativo.

A partir de ello, se pudo concretar la teorización desde la explicación de los argumentos que dan lugar a los docentes de generar representaciones sociales sobre el hecho didáctico en el que se enmarca el uso de las TIC, donde la idea de concretar una educación que sirva de referente para propiciar una enseñanza activa desde la práctica pedagógica que los docentes desarrollan para actuar en correspondencia con las demandas de los momentos actuales.

Secuencialmente, se alude a la investigación realizada por Cañarte (2021) Tecnologías de Información (TIC) como Factor de éxito en la calidad de la Docencia Universitaria Ecuatoriana, Tesis Doctoral. Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España. Tuvo como objetivo Analizar la repercusión e impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), identificando los factores de éxito que favorecen la consolidación de la calidad de la docencia universitaria ecuatoriana.

En la Metodología fue una investigación con Enfoque Cuantitativo, Diseño De Campo, Transversal, la población objetivo de la investigación fueron las universidades ecuatorianas, tres universidades ecuatorianas como muestra de investigación: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Escuela

Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí (ESPAM) y Universidad del Sur de Manabí (UNESUM). En las Conclusiones resalta que es necesario la valoración de las TIC como una herramienta capaz de impactar positivamente en el éxito de los docentes como promotor del conocimiento, en el marco de las distintas opciones tecnológicas que surgen en las sociedades actuales.

Otra investigación consultada fue la ejecutada por Mogollón y Saavedra (2020a) Tecnologías de la información y la comunicación dirigidas a la transformación del aprendizaje en la educación universitaria durante la pandemia COVID-19, la cual tuvo como objetivo Caracterizar las Tecnologías de la información y la comunicación dirigidas a la transformación del aprendizaje en la educación universitaria durante la pandemia COVID-19. Fue una investigación Bibliográfica Documental.

En las Conclusiones se destaca que los procesos de transformación como proceso protagónico contribuye a visibilizar las necesidades de aprendizaje en el ámbito universitario mediante la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales invitan a gestionar la construcción de espacios de conocimiento desde lo científico, técnico, académico, investigativo, ético hasta lo social; asimismo plantea que las TIC, coadyuvan a gestar, retos, desafíos e insertar acciones en la configuración del aprender a pensar, hacer y ser ante la fuerte pandemia que azota los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación universitaria.

Con respecto a las ***Bases Teóricas***, se destaca que las TIC, representan un fenómeno que ha invadido todos los sectores de la vida, desde el trabajo hasta el ocio, en este sentido, “La educación universitaria a través del empleo de las TIC, dinamiza los procesos de formación integral del estudiante, estimulando con ello el compromiso y motivación por una mejor formación” (Navarrete y Mendieta, 2018, 76). Las Tecnologías de la Información y Comunicación “han permitido llevar la globalidad al mundo de la comunicación, facilitando la interconexión entre las personas e instituciones a nivel mundial, y eliminando barreras espaciales y temporales” (Díaz, 2020a, 9).

En la verificación del conocimiento entran en juego el uso ético de las TIC, porque permite que el docente reflexione sobre lo que está haciendo y a la vez manifieste, reconozca, compare y confirme los aprendizajes propios y lo de los estudiantes con quienes comparte el proceso formativo. De esta forma, "se aleja de la simple repetición de las ideas" (Lista, 2023, 27). Las TIC deben ser aprovechadas como canales para informar y formar desde lo éticamente relevante, porque producen beneficios para todos y no solo porque se reproduce. Las TIC se pueden convertir en factores determinantes para la composición de nuevas subjetividades pensadas desde quiénes son los favorecidos.

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en los diferentes niveles de educación, han impuesto también un cambio en las relaciones laborales, económicas, culturales y sociales, y un cambio en la forma de pensar de los propios individuos. Las TIC deben considerarse, sin embargo, un medio y no un fin en sí mismas. En condiciones favorables, estas tecnologías pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, crear empleos y fomentar la competitividad (Díaz, 2020b, 11).

Asimismo, las TICS representan una herramienta educativa, que se han desarrollado a la par del auge informático y que ha ofrecido un catálogo importante de alternativas audiovisuales para el desarrollo de contenidos educativos. En Venezuela las mismas comenzaron a tomar importancia hacia inicio del siglo XXI y fueron una estrategia fundamental, durante el contexto pandémico, permitiendo mantener la prosecución académica y la inclusión escolar a pesar de las restricciones sanitarias. Este desarrollo permitió al estado venezolano dar un paso más allá y avanzar hacia los sistemas multimodales, combinando las estrategias de aprendizajes presenciales con la enseñanza a distancia, donde las TICS constituyen el eje central para la consolidación de este sistema, sin embargo, "en Venezuela se observa una serie de restricciones culturales, económicas, sociales y tecnológicas que impiden su masificación" (Camacaro y Toro, 2024b, 57),

En este sentido, las tecnologías de información y la comunicación en el ámbito universitario generan progreso en la forma de enseñanza, evaluación y

comprensión en las áreas del conocimiento, propician nuevas oportunidades de aprendizaje, facilitan el intercambio de información desde las prácticas del diálogo como proceso complejo en la formación integral de los estudiantes potenciando el conocimiento cuyo interés es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la práctica pedagógica. A su vez, es importante recalcar, que los docentes deben contar con herramientas didácticas que orienten la aplicabilidad de TIC en las diferentes áreas del conocimiento (Mogollón y Saavedra, 2020b, 18)

En lo que respecta a las *Características de las TIC*, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se caracterizan por: Permitir el almacenamiento, creación y transmisión de información inmaterial. Facilitar el acceso a información de manera instantánea. Permitir la comunicación instantánea con otros dispositivos, incluso al otro lado del mundo. Permitir la comunicación bidireccional entre personas sin importar en dónde se encuentre cada una. Permitir la interacción bidireccional entre usuarios y dispositivos. Facilitar la automatización de todo tipo de tareas para facilitar la vida cotidiana de los usuarios. Las herramientas TIC según Alvarado (2024, 91) “son transversales a todos los sectores y ámbitos de la vida humana: educación, salud, gobierno, comercio, trabajo, entre otros”. Estar en constante actualización e innovación.

Otro tema de interés en la presente investigación es el referido a los *Beneficios de las TIC en la educación*; en general, las TIC en la educación mejoran el proceso de aprendizaje y ofrecen mayores oportunidades en el mercado laboral. Estas aportan beneficios tanto a los estudiantes como a las universidades y a los docentes. Los principales son: Permiten la interacción sin barreras geográficas. De esta manera, los estudiantes pueden aprender de manera constante, sin importar distancias y horarios. Facilitan el aprendizaje continuo, la formación a distancia y el balance entre la vida laboral y personal. Dan lugar al aprendizaje a ritmo propio, que contemple los diferentes tipos de inteligencia y aprendizaje.

Igualmente, garantizan la diversidad y el acceso a información de cualquier tema sin limitar el conocimiento. Gracias a esto, se incrementan las posibilidades de acceso a materiales didácticos. Así como la calidad de estos y su consulta por parte de investigadores y estudiantes. Brinda nuevas formas de enseñanza, que

simplifican la labor docente e incrementan la satisfacción de los estudiantes. *Simplifican, sistematizan y aceleran los procesos evaluativos con un sistema de retroalimentación inmediata. Facilitan la creación de entornos virtuales con los que establecer vínculos sólidos con docentes y estudiantes.

En cuanto a las ***Bases Legales*** que sustentan la investigación, se considera de interés citar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su *Artículo 108*. Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Artículo 110. El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para las mismas. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Ley especial contra los Delitos Informáticos (2001), tiene como objeto garantizar la protección de los sistemas que utilicen tecnología de la información, así como la prevención y sanción de los delitos cometidos contra tales sistemas o sus componentes, o de los delitos cometidos mediante la utilización de sistemas tecnológicos; por ello es imperante ser responsable ante los contenidos que se pretendan investigar y publicar, en el caso de la presente investigación se seleccionó y redacto meticulosamente el contenido referido a la Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad del Docente Universitario.

Metodología

La metodología de investigación es un conjunto de procesos y técnicas que se utilizan para llevar a cabo estudios científicos. Esta metodología se aplica en diferentes campos de estudio, como la medicina, la psicología, la sociología, la antropología y la educación, entre otros. La metodología de investigación "permite a los investigadores obtener datos precisos y confiables, lo que les permite hacer inferencias y sacar conclusiones sobre el fenómeno estudiado" (Castro, 2023, 73), basado en lo expuesto, la metodología se desarrolló en base a Diseño de investigación, Tipo de Investigación, Técnicas de Recolección de Datos y Análisis de Resultados.

Como primer elemento de este segmento se destaca el ***Diseño de la Investigación***, calificado como *Bibliográfico*, este se trata de aquel que se fundamenta en la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental de cualquier clase, en este caso la revisión se realizó en base a material documental sobre la Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario (Palella y Martins, 2012, 29).

Asimismo, se destaca el ***Tipo de Investigación,*** el mismo fue *Documental*, este se caracteriza por emplear la consulta de fuentes escritas, gráficas, sonoras o fílmicas, es decir, fuentes documentales como libros, periódicos, crónicas, cartas, testamentos, expedientes, mapas, fotografías, grabaciones en audio o filmaciones, entre otras. Este tipo de fuentes sirven al investigador como testimonio de los hechos ocurridos o de las formas en que estos fueron interpretados y representados por quienes produjeron los documentos. Por esta razón, "se trata de un insumo para conducir su investigación y para sacar conclusiones mediante su estudio e interpretación" (Enciclopedia Concepto, 2023, 17).

En cuanto a las ***Técnicas de Recolección de Datos***, se utilizó la *Ficha de registro documental*, esta permite recolectar datos e información de las fuentes que se están consultando, las fichas se elaboran y diseñan teniendo en cuenta la información que se desea obtener para el estudio; es decir, "no existe un modelo estable" (Arias, 2021a, 13); en este sentido la investigadora elaboró fichas en donde

se registraron datos de identificación de la fuente, tales como autor, título, editorial, lugar y fecha de publicación. También se registró información sobre el contenido del documento, como resumen, palabras clave y una descripción del aporte al tema de investigación; asimismo se incluyó la referencia bibliográfica.

Secuencialmente, se realizó el ***Análisis Documental***, sobre el análisis de documentos o análisis documental, "este representa un proceso de revisión que se realiza para obtener datos del contenido de dichos documentos" (Arias, 2021b, 15); en este caso, los documentos como fuentes primarias y principales facultaron a la investigadora para obtener datos sobre la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario.

Resultados

La investigación documental es una técnica de la investigación que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación "está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio, se caracteriza por la utilización de los datos secundarios como fuente de información" (Reyes y Carmona, 2020a, 58).

Es de señalar, que la Tecnología de Información y Comunicación, ha ido evolucionando paulatinamente, formando parte del día a día de las personas, a nivel de las diversas actividades que se desempeñan, en la actualidad poseen un papel preponderante en la educación, y en cuanto a la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario, representan una herramienta invaluable, esto debido a que en el día a día se generan interrogantes en los espacios universitarios, y mediante el uso de las TIC, se obtiene información relevante para fortalecer el proceso cognitivo de los estudiantes universitarios, indistintamente de la carrera que se cursa. (Ver gráfico 1)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

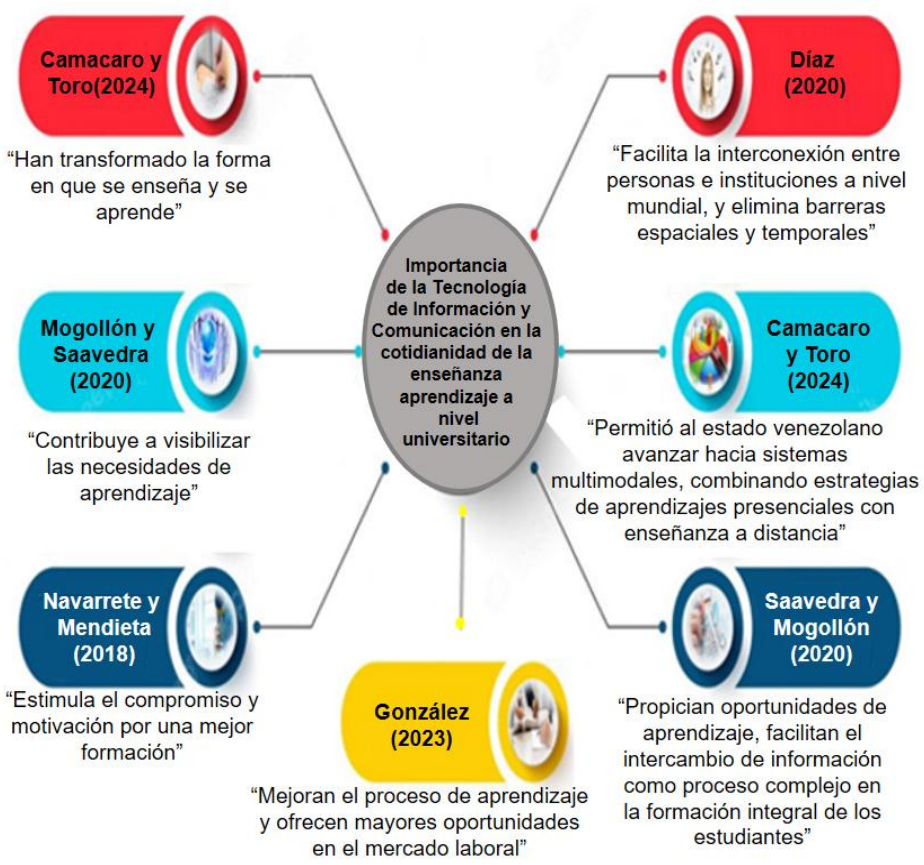


Gráfico 1. Importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario.

Fuente: Tellería (2025)

Discusión

La incorporación de la Tecnología de Información y Comunicación en la Cotidianidad de la Enseñanza Aprendizaje a Nivel Universitario, tienen repercusiones tanto para la práctica docente como para los procesos de aprendizaje; en este sentido, las instituciones educativas universitarias enfrentan el desafío no sólo de incorporar las nuevas tecnologías de la información como contenidos de la enseñanza, sino también reconocer y partir de las concepciones que los estudiantes universitarios tienen sobre estas tecnologías para diseñar, desarrollar y evaluar prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de una disposición reflexiva sobre los conocimientos y los usos tecnológicos (Reyes y Carmona, 2020b, 60).

En lo que se refiere a la importancia de la Tecnología de Información y Comunicación en la cotidianidad de la enseñanza aprendizaje a nivel universitario, se destaca lo señalado por Fromm (2024c), quien argumenta que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han revolucionado la forma de comunicación, de trabajo, aprendizaje, e interrelación entre las personas, han tejido una red compleja que conecta a individuos, comunidades, naciones enteras y al planeta. Las tecnologías de la información han aportado grandes beneficios en el mundo educativo, adaptando nuevas formas de crear el conocimiento generando cambios en el empleo de tecnologías ya obsoletas y desfasadas de la realidad actual; en este sentido, la educación universitaria emplea las TIC con la finalidad de mejorar la instrucción educativa, generando confianza de una educación proactiva e integradora tanto para el docente como para el estudiante.

En este marco de ideas, se destacan las ideas de Cañarte (2021) quien postula es necesario la valoración de las TIC como una herramienta capaz de impactar positivamente en el éxito de los docentes como promotor del conocimiento, en el marco de las distintas opciones tecnológicas que surgen en las sociedades actuales. A la par, Cacua (2023) expone es necesario precisar la necesidad de articular practicas pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes, desde el uso de las tecnologías educativas para alcanzar tal fin. Del mismo modo, es necesario hacer énfasis en renovar la expresión didáctica de la educación para poder generar un mejor proceso formativo.

Por su parte, Mogollón y Saavedra (2020c) quienes consideran que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), invitan a gestionar la construcción de espacios de conocimiento desde lo científico, técnico, académico, investigativo, ético hasta lo social; y coadyuvan a gestar, retos, desafíos e insertar acciones en la configuración del aprender a pensar, hacer y ser.

Referencias Bibliográficas

Abundis, Francisco. 2020. *El impacto de las nuevas tecnologías (TIC) en la calidad de la ciudadanía mexicana*. Revista Latinoamericana de Opinión Pública. Documento en línea disponible en https://doi.org/10.14201/rlop.22273.

Alvarado, Laura. 2024. *¿Qué son las TIC y cuál es su importancia?* Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Documento en línea disponible en https://www.poli.edu.co/blog/poliverso/que-son-las-tic#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20de%20las%20TIC,en%20constante%20actualizaci%C3%B3n%20e%20innovaci%C3%B3n.

Arias, José Luis. 2021. *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas Editado por Enfoques*. Consulting EIRL. Primera edición digital- Arequipa-Perú, Biblioteca Nacional del Perú N° 202100068.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf.

Cacua, Irama. 2023. *Representaciones Sociales sobre el Uso Didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente.* Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Camacaro, Silvana. y Toro, Danny. 2024. *Uso de las TICS en el contexto social, cultural y económico del sistema educativo venezolano.* Universidad Fermín Toro. Revista de Investigación y Desarrollo Científico, volumen 16, número 1. Documento en línea disponible en https://orcid.org/0000-0002-7834-786X.

Cañarte Vélez, Tatiana. 2021. *Tecnologías de Información (TIC) como Factor de éxito en la calidad de la Docencia Universitaria Ecuatoriana*. Tesis Doctoral. Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España.

Castro, Yolanda. 2023. *La importancia de la metodología en la investigación en educación.* Documento en línea disponible en https://prodis360.org/la-importanciadelametodologiaducacion/?srsltid=AfmBOorZM5Mbb4nf82CfjuUa3dqQ8mv0kN7-Kaj2Z75dSZRMij7TeERi.

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

Díaz, Sandra. 2020. *El mundo de las Tics. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.* Documento en línea disponible en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.uaeh.edu.mx/server/api/core/bitstreams/dd60b9b4-47f5-449d-b269-1067dac5ca38/content.

Enciclopedia Concepto. 2023. *Investigación documental.* Editorial Etecé. Documento en línea disponible en https://concepto.de/investigacion-documental/.

Fromm, Lorgia. 2024. *El Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Sociedad Actual: una Mirada desde la Sociología y la Filosofía.* Centro de Estudios Avanzados en Banda Ancha para el Desarrollo

(CEOBAD). Documento en línea disponible en https://ceabad.com/2024/06/03/impacto-de-las-tic-en-la-sociedad/.

González, José Alejandro. 2023. *Las TIC en la educación: importancia y beneficios de aplicarlas. Las TIC en la educación virtual: importancia y panorama en República Dominicana*. Artículos de postgrado. Documento en línea disponible en https://www.intec.edu.do/oferta-academica/postgrado/articulos-de-postgrado/las-tic-en-la-educacion-importancia-y-beneficios-de-aplicarlas#:~:text=Las%20Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n,la%20informaci%C3%B3n%20de%20manera%20innovadora

Ley especial contra los Delitos Informáticos (2001), de publicación en la Gaceta Oficial Nº 37.313 de fecha 30 de octubre de 2001.Venezuela.

Lista, Yohelys. 2023. *Las TIC: Un reto ético en la autoformación del docente venezolano.* Revista Arbitrada del CIEG - Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela).

Mogollón, Amábilis y Saavedra, Eladio. 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 Volumen 30, Edición Especial. Online ISSN 2665-0231.

Navarrete, Gabriel. y Mendieta, Robert. 2018. *Las TIC y la educación ecuatoriana en tiempos de internet: breve análisis*. Espirales Revistas Multidisciplinaria de Investigación Volumen 2 número 15.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020. La transformación digital de la educación: conectando escuelas, empoderando a los estudiantes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374309.

Palella, Santa. y Martins, Filiberto. 2012. *Metodología de la investigación cuantitativa.* Tercera edción. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Quilia, Juan., Alfaro, Jorge. y Riveros, Manuel. 2023. *Impacto de las TIC en educación básica en América Latina.* Revista Mendive, volumen 21, número 3 Pinar del Río. Documento en línea disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S181596202300030012&script=sci_arttext&tlng=en.

Reyes, Liccette. y Carmona, Freddy. 2020. *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Apropiación Dialógica del Patrimonio Histórico Apureño para la Formación del Docente Universitario

Autora: Dra. Francis Josefina, Villamediana Aparicio
Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela
Correo: francisdoc.cava@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3566-136X

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia**. Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Patrimonio Cultural.
Como citar este artículo: Francis Josefina, Villamediana Aparicio "Apropiación Dialógica del Patrimonio Histórico Apureño para la Formación del Docente Universitario" (2026), (1,18)

RESUMEN

El patrimonio histórico del estado Apure constituye un acervo de memoria, oralidad y lucha que rara vez ingresa, de manera reflexiva, en la formación del docente universitario. La presente investigación parte de esa ausencia para preguntarse cómo la apropiación dialógica de dicho patrimonio puede nutrir la preparación profesional del profesorado. El propósito del estudio consistió en interpretar, desde una mirada hermenéutica, las relaciones entre la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación docente, con miras a fundamentar una pedagogía sensible al territorio. Metodológicamente, el trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño documental de orientación hermenéutica, sustentado en el círculo de comprensión gadameriano y en el análisis reflexivo de fuentes teóricas y patrimoniales. Se seleccionaron autores reconocidos en los campos de la dialogía, la memoria colectiva, el patrimonio cultural y la pedagogía crítica, cuyos planteamientos fueron sometidos a una lectura comparativa. Entre los principales hallazgos destaca que el patrimonio apureño —monumentos de la independencia, cantos de trabajo de llano, oralidad y saberes indígenas— opera como un texto vivo susceptible de ser leído dialógicamente, y que su incorporación formativa exige superar el enfoque conservacionista para asumir una apropiación crítica y situada. La conclusión principal sostiene que la formación del docente universitario se enriquece cuando el patrimonio deja de ser objeto de contemplación y se convierte en interlocutor; de esta forma, el profesorado se reconoce como mediador de la memoria y como intelectual comprometido con su contexto.

Palabras clave: apropiación dialógica; patrimonio histórico; formación docente; memoria colectiva; interculturalidad.

Reseña Biogràfica: Lic en Educ Integral- Maestría en Investigación Educativa-Doctorado en Ciencias de la Educación- Postdoctorado en Investigación Educativa- Postdoctorado en Epistemología. Docente a tiempo completo UNERG. Instructor

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Dialogical Appropriation of Apure's Historical Heritage for University Teacher Training

Author: Dra. Francis Josefina Villamediana Aparicio
Rómulo Gallegos University, Venezuela
Email: francisdoc.cava@gmail.com
ORCID: 0009-0003-3566-136X

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis**: Cultural Heritage.
How to cite this article: Francis Josefina Villamediana Aparicio, "Dialogical Appropriation of Apure's Historical Heritage for University Teacher Training" (2026), (1,18)

ABSTRACT

The historical heritage of Apure State constitutes a wealth of memory, oral tradition, and struggle that is rarely, if ever, reflectively incorporated into university teacher training. This research addresses this gap, exploring how the dialogical appropriation of this heritage can enrich the professional development of faculty. The study's purpose was to interpret, from a hermeneutic perspective, the relationships between dialogical appropriation, Apure's historical heritage, and teacher training, with the aim of establishing a pedagogy sensitive to the local context. Methodologically, this work is situated within the interpretive paradigm and adopts a documentary design with a hermeneutic orientation, grounded in Gadamerian understanding and the reflective analysis of theoretical and heritage sources. Authors recognized in the fields of dialogism, collective memory, cultural heritage, and critical pedagogy were selected, and their approaches were subjected to comparative analysis. Among the main findings, it is noteworthy that Apure's heritage—monuments of independence, work songs of the plains, oral traditions, and indigenous knowledge—functions as a living text susceptible to dialogic reading, and that its incorporation into teacher training requires moving beyond a conservationist approach to embrace a critical and situated appropriation. The main conclusion maintains that university teacher training is enriched when heritage ceases to be an object of contemplation and becomes an interlocutor; in this way, professors recognize themselves as mediators of memory and as intellectuals committed to their context.

Keywords: dialogic appropriation; historical heritage; teacher training; collective memory; interculturality.

Biographical Sketch: Bachelor's Degree in Comprehensive Education - Master's Degree in Educational Research - Doctorate in Educational Sciences - Postdoctoral Fellowship in Educational Research - Postdoctoral Fellowship in Epistemology. Full-time Professor at UNERG. Instructor

Introducción

En América Latina, el patrimonio histórico suele ocupar un lugar incómodo dentro de la educación superior. Se le invoca en discursos conmemorativos, se le exhibe en efemérides y, con frecuencia, se le reduce a un repertorio de fechas que el estudiante memoriza sin habitar. El estado Apure, ubicado en el corazón de los llanos venezolanos, ofrece un caso revelador de esa tensión. Su territorio resguarda campos de batalla de la independencia, obeliscos como el célebre "Brazo de Páez", cantos de trabajo de llano reconocidos por la Unesco, una oralidad densa de coplas y leyendas, y los saberes de pueblos originarios como el pumé y el guahibo. Con todo, ese acervo rara vez se convierte en materia viva dentro de las aulas donde se forma al futuro docente universitario.

La situación encierra una paradoja. Mientras la región respira historia por todos sus costados, la formación del profesorado tiende a transcurrir de espaldas a ese entorno, anclada en marcos conceptuales importados que poco conversan con la sabana, el río y la memoria local. El patrimonio, en consecuencia, queda relegado a la condición de adorno cultural o de dato turístico. Cabe considerar que esta desconexión no resulta inocente: revela una manera de concebir el conocimiento donde lo propio se subordina a lo ajeno, y donde el territorio se vuelve telón de fondo en lugar de interlocutor.

Atender este vacío posee relevancia tanto educativa como social. El docente universitario no transmite únicamente contenidos; modela formas de mirar, de recordar y de valorar. Si su formación ignora el patrimonio que lo rodea, difícilmente podrá orientar a sus estudiantes hacia una comprensión arraigada de la propia historia. En este orden de ideas, pensar la apropiación del patrimonio apureño desde una clave dialógica abre una posibilidad concreta: convertir la memoria regional en un espacio de encuentro, debate y creación de sentido, antes que en un museo de piezas inertes.

La pedagogía crítica latinoamericana ha advertido, desde hace décadas, sobre los riesgos de una educación desligada de la realidad de los pueblos. Walsh (2009, 41) afirma que "la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello". La afirmación resulta esclarecedora para el caso apureño. Leerla con detenimiento implica reconocer que el patrimonio no es un terreno neutro, pues en él

se sedimentan jerarquías que decidieron, en su momento, qué memorias merecían monumento y cuáles quedaban en el olvido. La autora desplaza el foco desde la celebración de la diversidad hacia el examen de las estructuras que la jerarquizan. Desde esta perspectiva, la formación docente no puede limitarse a incorporar contenidos locales como mero añadido folclórico; está llamada a interrogar por qué ciertos saberes llaneros —los cantos de ordeño, la palabra del coplero, la cosmovisión pumé— han sido históricamente marginados del currículo. Igualmente, el planteamiento invita a entender la interculturalidad como un proyecto político y epistémico, capaz de tensionar la herencia colonial que aún organiza buena parte de la universidad venezolana. Así, la apropiación del patrimonio apureño se perfila menos como un acto de rescate nostálgico y más como una disputa por el sentido de aquello que se considera conocimiento legítimo.

A esta lectura se suma una larga tradición que concibe la educación como diálogo. Freire (2005, 99) sostiene que "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". La sentencia, breve y rotunda, condensa una concepción entera del acto educativo. El pedagogo brasileño descarta la imagen del maestro como depositante de saberes y del alumno como receptáculo vacío; en su lugar, propone un encuentro en el que ambos se transforman a través de la mediación del mundo.

Para la presente investigación, ese "mundo" adquiere un rostro concreto: la llanura apureña, sus batallas, sus tonadas y sus silencios. Cuando Freire habla de mediación, sugiere que el conocimiento no brota de la transferencia, sino del trabajo conjunto sobre una realidad compartida. De esta forma, el patrimonio histórico deja de ser contenido a memorizar y se convierte en aquello que media el diálogo entre formador y futuro docente. Cabe considerar, además, que esta horizontalidad no anula la asimetría de saberes, aunque sí la pone en movimiento: el estudiante aporta su vínculo vivencial con el territorio, mientras el docente ofrece herramientas para problematizarlo. La memoria regional, leída de este modo, se vuelve a la vez pretexto y texto de una educación liberadora.

Las consideraciones anteriores conducen a la pregunta que articula el estudio: ¿de qué manera la apropiación dialógica del patrimonio histórico apureño puede contribuir a la formación del docente universitario? De ella se desprende el objetivo general: interpretar las relaciones entre la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación del profesorado

universitario, con el propósito de fundamentar una práctica pedagógica sensible al territorio, a la memoria y a la diversidad cultural. El recorrido que sigue asume un tono reflexivo y argumentativo, consciente de que las respuestas, en este campo, rara vez se cierran del todo.

Desarrollo

El andamiaje conceptual de esta investigación se sostiene sobre tres categorías que conviene definir con precisión antes de ponerlas en diálogo: la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación del docente universitario. Cada una proviene de tradiciones distintas; cada una, a su vez, ilumina un aspecto del problema. El análisis que sigue las examina por separado para luego mostrar sus puntos de contacto.

La apropiación dialógica como acto de creación de sentido

La apropiación dialógica designa el proceso mediante el cual un sujeto hace suyo un bien cultural —en este caso, el patrimonio— a través del diálogo, la interpretación y la confrontación de voces, antes que por la recepción pasiva. No se trata de adueñarse de un objeto, sino de entrar en conversación con él. El concepto hunde sus raíces en la teoría dialógica del lenguaje y en la pedagogía crítica, dos vertientes que comparten una intuición común: el sentido no se posee, se construye en el intercambio. Bajtín (1982, 258) resulta ineludible en este punto. El teórico ruso sostiene que "ninguna palabra es neutra ni virgen, pues todo enunciado se halla habitado por las voces ajenas que lo precedieron, de modo que hablar supone siempre responder a otros".

Esta idea, en apariencia abstracta, acarrea consecuencias notables para la cuestión patrimonial. Si toda palabra responde a otras palabras, entonces todo monumento, toda copla y todo relato fundacional responden, igualmente, a discursos previos y anticipan respuestas futuras. El patrimonio apureño, bajo esta óptica, no es un mensaje cerrado que el presente recibe intacto, sino una conversación inacabada entre generaciones. El obelisco que recuerda a Páez en Las Queseras del Medio dialoga con las versiones escolares de la gesta, con el orgullo llanero y con las omisiones sobre los caídos anónimos.

Apropiarse dialógicamente de ese legado significa, por tanto, sumarse a la conversación con voz propia, discutir las versiones heredadas y resignificarlas. Desde esta perspectiva, el futuro docente no hereda un patrimonio fijo; lo reescribe cada vez que lo interpreta. A su vez, el

planteamiento bajtiniano desmonta la pretensión de una memoria única y oficial, abriendo paso a la polifonía de quienes habitaron y todavía habitan la sabana. En sintonía con lo anterior, la hermenéutica filosófica aporta una clave decisiva. A su vez, Gadamer (1993, 377) plantea que comprender consiste en una "fusión de horizontes", esto es, en el encuentro entre el horizonte del intérprete y el de la tradición que lo interpela. El concepto ilumina con nitidez lo que ocurre cuando un docente en formación se aproxima al patrimonio apureño. No lo contempla desde ninguna parte, sino desde su propio horizonte: sus vivencias, sus prejuicios, su pertenencia o extrañeza respecto del llano. La comprensión genuina, advierte el filósofo, no exige anular ese horizonte, más bien lo pone en juego frente al horizonte del pasado. De esta forma, el contrapunteo entre copleros, los cantos de ordeño o la figura de Doña Bárbara dejan de ser reliquias para convertirse en interlocutores que cuestionan y amplían la mirada del intérprete.

Cabe considerar que esta fusión nunca es total ni definitiva; cada generación la rehace a su manera. Para la formación docente, la lección se vuelve clara: enseñar a comprender el patrimonio implica enseñar a reconocer los propios supuestos y a dejarse interpelar por la tradición. Igualmente, la fusión de horizontes salva la distancia temporal sin borrarla, pues comprender el pasado apureño no equivale a repetirlo, sino a entablar con él un diálogo fecundo.

El patrimonio histórico apureño como texto vivo de la memoria

La segunda categoría exige precisar qué se entiende por patrimonio histórico y, en particular, por patrimonio apureño. En sentido amplio, el patrimonio comprende el conjunto de bienes materiales e inmateriales que una comunidad reconoce como propios y dignos de ser transmitidos. En el caso de Apure, ese conjunto abarca "los campos de batalla de la independencia —Mucuritas, El Yagual, Las Queseras del Medio—, los monumentos que los señalan y un vasto patrimonio inmaterial: los cantos de trabajo de llano", declarados por la UNESCO (2017) Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad que requiere medidas urgentes de salvaguardia, junto con las coplas, los corridos, las leyendas de aparecidos y los saberes de los pueblos pumé y guahibo.

A su vez, Prats (1997, 22) ofrece una distinción que conviene retener, "el patrimonio no existe como algo dado, pues resulta de procesos de "activación patrimonial" mediante los cuales determinados actores seleccionan, ordenan e interpretan ciertos referentes para construir versiones de la identidad". La precisión es valiosa porque desnaturaliza la idea de que el patrimonio

simplemente "está ahí". Alguien decide qué se conserva, qué se conmemora y qué se silencia; alguien activa unos referentes y desactiva otros.

En Apure, la activación patrimonial ha privilegiado durante mucho tiempo la épica militar y la figura del caudillo, mientras relegaba a un segundo plano la cultura del trabajo, la voz de las mujeres llaneras o la memoria indígena. Reconocer este carácter construido del patrimonio no lo debilita; al contrario, lo vuelve objeto de reflexión crítica. Para el docente en formación, la enseñanza de Prats abre una pregunta incómoda y necesaria: ¿quién activó el patrimonio que hoy se enseña, y con qué intereses? De esta forma, el patrimonio apureño se revela como campo de disputa simbólica, donde la tarea pedagógica consiste en ampliar el repertorio de voces reconocidas. A su vez, esta mirada habilita una apropiación más democrática, atenta a las memorias subalternas que la activación oficial tendió a marginar. En esta misma línea, Nora (2008, 33) introduce la noción de "lugares de memoria, entendidos como aquellos espacios, objetos o símbolos donde la memoria colectiva se cristaliza y encuentra refugio cuando los entornos de memoria viva se desvanecen".

El planteamiento describe con exactitud lo que representan los obeliscos y campos de batalla apureños. Estos sitios funcionan como anclas materiales de una memoria que, de otro modo, se diluiría con el paso del tiempo. El historiador francés advierte, con cierta melancolía, que se recurre a los lugares de memoria precisamente porque ya no se la vive de manera espontánea. La observación interpela al presente apureño: cuando los cantos de ordeño se silencian ante la mecanización del campo, el monumento y el archivo asumen la tarea de custodiar lo que la práctica viva ya no sostiene.

Conviene, no obstante, matizar la nostalgia de Nora. En el llano, la memoria conserva todavía vetas vivas en la oralidad, en el contrapunteo y en la transmisión familiar de coplas. Para la formación docente, el reto consiste en evitar que el patrimonio se fosilice en mero lugar de memoria; más bien, se trata de reactivar la memoria viva a través del diálogo, devolviendo a los sitios conmemorativos su capacidad de interpelar. De este modo, el lugar de memoria se convierte en punto de partida de una conversación, y no en su epitafio. La dimensión colectiva de ese recordar fue iluminada tempranamente por Halbwachs (2004, 50), para quien "la memoria individual se apoya siempre en marcos sociales que la sostienen, de manera que recordar es, en el

fondo, un acto compartido y situado".

El aporte del sociólogo resulta fundamental para comprender por qué el patrimonio apureño no se reduce a la suma de recuerdos personales. Cuando un llanero evoca las hazañas de los Bravos de Apure o entona una tonada aprendida de su abuelo, no recupera un dato aislado; activa un marco social compartido que da sentido a su evocación. La memoria, así entendida, es relación antes que posesión. Para la educación universitaria, esta tesis tiene una implicación directa: enseñar el patrimonio no consiste en llenar de información al estudiante, sino en insertarlo en una comunidad de memoria donde el recuerdo se construye colectivamente.

De esta forma, el aula se convierte en un marco social más, capaz de sostener y resignificar la memoria regional. Cabe considerar, igualmente, que los marcos sociales cambian; lo que una generación recuerda con orgullo, otra puede revisarlo con sentido crítico. Por ello, la apropiación dialógica del patrimonio exige reconocer que la memoria colectiva apureña no es monolítica, pues en ella conviven versiones, tensiones y olvidos que el docente está llamado a explicitar. García Canclini (1999, 17) complementa esta reflexión al señalar que "el patrimonio cultural funciona como un recurso para reproducir las diferencias sociales, en tanto su apropiación desigual perpetúa las jerarquías entre quienes acceden a él y quienes quedan excluidos".

De este modo, la advertencia del antropólogo introduce un componente crítico ineludible. El patrimonio no solo une; también separa. Quien posee el capital cultural para interpretar un monumento o valorar una tonada se distingue de quien apenas los percibe como decorado. En el contexto apureño, esto se traduce en una relación desigual con la propia herencia: sectores letrados acceden a la historia documentada, mientras amplios grupos populares conservan una memoria oral que el discurso académico suele desestimar.

Apropiarse dialógicamente del patrimonio supone, entonces, democratizar ese acceso y reconocer la legitimidad de los saberes populares. Para el docente en formación, la tesis de García Canclini funciona como llamado de atención: la enseñanza del patrimonio puede reforzar privilegios o puede subvertirlos, según cómo se la conciba. De esta forma, la tarea pedagógica adquiere un sesgo ético, pues decide si el legado regional servirá para incluir o para excluir. A su vez, el planteamiento conecta con la mirada decolonial, al revelar que el reparto desigual del patrimonio reproduce, en clave cultural, asimetrías de poder más profundas.

La formación del docente universitario en clave dialógica e intercultural

La tercera categoría remite a la formación del docente universitario, entendida no como mera capacitación técnica, sino como un proceso integral de constitución profesional, ética e intelectual. Formar a un docente implica habilitarlo para investigar, interpretar y transformar su entorno, antes que para repetir programas ajenos. En este horizonte se inscribe la propuesta de leer el patrimonio apureño como recurso formativo. Giroux (1990, 36) resulta especialmente pertinente. El pedagogo estadounidense reivindica a los docentes como "intelectuales transformativos, capaces de unir la reflexión y la práctica para educar a estudiantes que actúen como ciudadanos críticos y comprometidos".

La categoría desafía la imagen del profesor como simple ejecutor de currículos diseñados por otros. Concebir al docente como intelectual transformativo implica reconocerle autoridad para producir conocimiento, cuestionar lo establecido e intervenir en su comunidad. Trasladada al ámbito apureño, esta concepción cobra particular fuerza: el docente universitario formado en y desde su territorio puede convertirse en mediador entre la memoria regional y las nuevas generaciones, antes que en transmisor de saberes ajenos al llano. El intelectual transformativo no contempla el patrimonio desde la distancia erudita; lo interroga, lo conecta con los problemas del presente y lo pone al servicio de una ciudadanía consciente.

De esta forma, formar docentes capaces de apropiarse dialógicamente del patrimonio equivale a formar intelectuales arraigados, comprometidos con la transformación de su entorno. Cabe considerar, además, que esta función intelectual no se improvisa; requiere una formación que cultive la lectura crítica, la sensibilidad histórica y la disposición al diálogo. Igualmente, el planteamiento de Giroux devuelve dignidad política a la docencia, al situarla en el corazón de los debates sobre memoria, identidad y justicia. A la dimensión crítica conviene sumar la dimensión vivencial. Larrosa (2006, 88) define la experiencia como "eso que me pasa", distinguiéndola del mero acontecimiento que transcurre sin dejar huella en quien lo atraviesa.

La distinción, sutil en apariencia, transforma el modo de entender la formación. Para el pensador español, no basta con que algo ocurra; resulta preciso que ese algo afecte al sujeto, lo conmueva y lo modifique. Aplicada al patrimonio apureño, la idea sugiere que visitar un campo de batalla o escuchar una tonada solo adquiere valor formativo cuando deja de ser información y

se convierte en experiencia, es decir, cuando toca la sensibilidad del futuro docente y reorganiza su mirada. La mera acumulación de datos sobre Páez o sobre los cantos de ordeño no forma a nadie; lo que forma es el encuentro que deja marca.

De esta forma, la apropiación dialógica del patrimonio reclama una pedagogía de la experiencia, atenta a los tiempos lentos del asombro y la reflexión, lejos del activismo informativo que satura sin transformar. Cabe considerar que la experiencia, en el sentido de Larrosa, exige receptividad y apertura, virtudes que la universidad contemporánea, presa de la prisa, cultiva con dificultad. Por ello, repensar la formación docente desde el patrimonio implica, igualmente, repensar los ritmos y los silencios del propio acto educativo.

Por su parte, Morin (1999, 25) recuerda, por su parte, que "la educación del futuro ha de enseñar la condición humana en su complejidad, integrando las dimensiones biológica, cultural, social e histórica que el conocimiento fragmentado tiende a separar". El planteamiento del pensador francés ofrece el marco integrador que la propuesta requiere. La fragmentación del saber, denunciada por Morin, explica buena parte del divorcio entre la universidad y el patrimonio: las disciplinas parcelan la realidad y pierden de vista los vínculos que la sostienen. Pensar al docente apureño desde la complejidad significa reconocer que la historia regional no se entiende sin su geografía, su economía ganadera, su música y su cosmovisión. El patrimonio, en este sentido, constituye un objeto privilegiadamente complejo, pues anuda lo material y lo simbólico, lo individual y lo colectivo, el pasado y el presente.

De esta forma, su incorporación formativa contribuye a reparar la fragmentación disciplinar, tendiendo puentes entre campos habitualmente aislados. Cabe considerar que esta integración no se decreta; se cultiva mediante prácticas que inviten a relacionar saberes. Igualmente, el enfoque de la complejidad refuerza la idea de un docente capaz de leer su territorio como totalidad viva, antes que como suma de datos inconexos.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo coordenadas cualitativas, coherentes con la naturaleza interpretativa del objeto abordado. Dado que la indagación no buscó medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender significados y tejer relaciones conceptuales, el enfoque

adoptado privilegió la interpretación reflexiva por encima de la cuantificación. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, también llamado hermenéutico o comprensivo. En efecto, Martínez Miguélez (2006, 102) explica que este paradigma asume que "la realidad social no es algo dado y único, sino una construcción de significados que el investigador debe interpretar antes que medir".

La afirmación delimita el terreno epistemológico del trabajo. Si la realidad patrimonial es una construcción de sentido, entonces aproximarse a ella exige interpretar las voces que la han configurado, antes que registrar datos supuestamente objetivos. El metodólogo venezolano subraya que el conocimiento, en este paradigma, emerge de la relación entre el investigador y lo investigado, sin la pretensión de neutralidad propia de las ciencias naturales.

Para la presente indagación, ello implica asumir con transparencia que la lectura del patrimonio apureño está mediada por la perspectiva del intérprete. De esta forma, el paradigma interpretativo no se considera una limitación, sino la opción coherente con un objeto hecho de memoria, símbolo y diálogo. Cabe considerar que esta postura demanda rigor, pues interpretar no equivale a opinar libremente: la comprensión se somete al control del texto, del contexto y de la comunidad académica.

En cuanto al tipo, la investigación es documental con orientación hermenéutica. Su materia prima la constituyeron fuentes teóricas y patrimoniales, obras de autores reconocidos, registros sobre el patrimonio apureño y documentos institucionales, sometidas a un proceso sistemático de lectura, interpretación y confrontación. No se recurrió al trabajo de campo en sentido estricto; el campo, en este caso, fue el corpus textual y simbólico que resguarda la memoria de la región.

La elección de esta metodología se justifica por la propia naturaleza del problema. Comprender cómo la apropiación dialógica del patrimonio puede nutrir la formación docente requiere un trabajo de interpretación conceptual que ningún instrumento estadístico podría suplir. Su utilidad reside en la capacidad de generar fundamentos teóricos sólidos para futuras propuestas pedagógicas, así como en la articulación de tradiciones de pensamiento que rara vez se ponen en conversación: la teoría dialógica, los estudios de la memoria, la crítica patrimonial y la pedagogía. De esta forma, el estudio aspira a ofrecer una base reflexiva antes que un recetario de aplicación inmediata.

La selección de autores y documentos respondió a criterios explícitos. En primer lugar, se priorizó la pertinencia temática, eligiendo obras directamente vinculadas con las categorías del estudio. En segundo lugar, se atendió al reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos, con el fin de garantizar la solidez de las fuentes. En tercer lugar, se buscó la diversidad de perspectivas, incorporando voces europeas, latinoamericanas y venezolanas para evitar el sesgo de una sola tradición. Por último, en lo relativo al patrimonio apureño, se recurrió a registros documentales y a la declaratoria de la Unesco, contrastados con más de una fuente para asegurar su veracidad. El procedimiento de análisis siguió la lógica del círculo hermenéutico. De este modo, Gadamer (1993, 360) advierte que "la comprensión avanza mediante un movimiento circular entre el todo y las partes, donde cada detalle se entiende a la luz del conjunto y el conjunto se reconfigura a partir de los detalles".

El principio orientó cada fase del trabajo. La lectura inicial de las fuentes permitió formular una comprensión provisional del problema; el examen detenido de cada autor obligó, luego, a revisar esa comprensión global; y el retorno al conjunto resignificó, a su vez, el aporte de cada parte. Lejos de constituir un defecto lógico, este círculo expresa el modo propio en que opera la interpretación. Para la investigación, ello se tradujo en sucesivas relecturas: primero se identificaron las ideas centrales de cada obra; después se las confrontó entre sí, rastreando convergencias y diferencias; finalmente se las relacionó con el patrimonio apureño y con la formación docente. De esta forma, el análisis no procedió de manera lineal, sino espiralada, profundizando en cada vuelta. Cabe considerar que el rigor del método residió, precisamente, en explicitar ese movimiento y en someter cada interpretación a la prueba de la coherencia con la totalidad del corpus. En síntesis, el proceso interpretativo del material teórico transitó por tres momentos articulados: la comprensión preliminar de las fuentes, el análisis hermenéutico de cada cita en relación con el problema y la integración reflexiva de los hallazgos. Cada cita fue tratada no como autoridad incuestionable, sino como voz con la cual dialogar, en consonancia con el marco que orienta el estudio.

Resultados

El análisis documental permitió organizar los hallazgos en tres ejes interpretativos, surgidos

de la confrontación entre los autores y de su lectura a la luz del patrimonio apureño. Cada eje evidencia el proceso de interpretación realizado y muestra las relaciones entre la teoría, las categorías del estudio y el problema investigado.

El patrimonio apureño como texto dialógico susceptible de relectura

El primer hallazgo sostiene que el patrimonio histórico apureño se comporta como un texto vivo, abierto a la interpretación, antes que como un legado clausurado. La confrontación entre Bajtín (1982) y Prats (1997) resultó reveladora en este punto. Mientras el primero aporta la noción de que todo enunciado está habitado por voces ajenas, el segundo demuestra que el patrimonio es resultado de activaciones selectivas. Leídos en conjunto, ambos planteamientos convergen en una conclusión: la memoria apureña no posee un sentido único y fijo, pues admite tantas lecturas como horizontes la interroguen. El obelisco de Las Queseras del Medio, los cantos de ordeño o la figura literaria de Doña Bárbara funcionan, así, como textos que el docente en formación puede releer y resignificar. De esta forma, la apropiación dialógica encuentra su fundamento en la propia naturaleza abierta del patrimonio.

La tensión entre memoria viva y memoria monumentalizada

El segundo hallazgo identifica una tensión productiva entre la memoria viva y la memoria cristalizada en monumentos. El contraste entre Nora (2008) y Halbwachs (2004) iluminó esta dinámica. El primero advierte que los lugares de memoria proliferan cuando la memoria espontánea se debilita; el segundo recuerda que el recordar siempre se apoya en marcos sociales compartidos. La interpretación conjunta sugiere que el patrimonio apureño atraviesa hoy esa tensión: la mecanización del campo amenaza la transmisión oral de los cantos de trabajo —de ahí la urgencia de salvaguardia reconocida por la Unesco (2017)—, mientras los monumentos asumen la custodia de una memoria que la práctica cotidiana ya no garantiza por sí sola. El hallazgo muestra que la formación docente puede intervenir en esa tensión, reactivando la memoria viva mediante el diálogo en lugar de resignarse a su monumentalización.

La apropiación dialógica como vía para formar docentes intelectuales y arraigados

El tercer hallazgo articula las categorías del estudio en una propuesta formativa. La lectura cruzada de Freire (2005), Giroux (1990) y Larrosa (2006) permitió comprender que apropiarse

dialógicamente del patrimonio contribuye a formar docentes que reúnen tres rasgos: la disposición al diálogo horizontal, la condición de intelectuales transformativos y la apertura a la experiencia. Cuando el patrimonio se convierte en interlocutor —y no en contenido inerte—, el futuro docente aprende a interrogar su memoria, a conectarla con el presente y a dejarse transformar por ella. De esta forma, el hallazgo evidencia que la formación profesional gana profundidad cuando se enraíza en el territorio. La memoria apureña, leída dialógicamente, deja de ser un tema más del programa y se convierte en una experiencia formativa que constituye al docente como mediador de su cultura.

Discusión

Los hallazgos descritos invitan a una lectura crítica que los conecte con el debate académico más amplio. En primer término, conviene señalar una convergencia notable entre los autores estudiados: pese a provenir de tradiciones distintas, todos coinciden en desnaturalizar la idea de un patrimonio estático y de una educación transmisiva. Bajtín, Gadamer y Freire comparten la convicción de que el sentido se construye en el encuentro; Prats, Nora, Halbwachs y García Canclini coinciden en mostrar que la memoria es selección, relación y, en ocasiones, instrumento de poder. Esta coincidencia, lejos de ser casual, revela un giro epistemológico que atraviesa las ciencias sociales contemporáneas: el desplazamiento desde el objeto hacia la relación, desde la posesión hacia el diálogo.

Las diferencias entre los autores resultan, no obstante, igualmente instructivas. Nora contempla los lugares de memoria con un dejo de melancolía, como síntoma de una pérdida; en cambio, la lectura de Freire y Giroux insufla optimismo transformador, al concebir la memoria como plataforma de emancipación. Por otro lado, mientras García Canclini enfatiza el carácter reproductor de desigualdades del patrimonio, Larrosa desplaza la atención hacia la dimensión íntima de la experiencia formativa. Estas tensiones no debilitan la propuesta; al contrario, la enriquecen, pues muestran que la apropiación dialógica del patrimonio debe sostener a la vez una mirada crítica sobre el poder y una sensibilidad hacia la transformación personal. En el mismo sentido, el diálogo entre voces europeas y latinoamericanas previene el riesgo de aplicar mecánicamente categorías foráneas a la realidad apureña.

Las implicaciones educativas de estos resultados son considerables. Si la formación del

docente universitario asumiera el patrimonio apureño como interlocutor dialógico, el currículo dejaría de gravitar exclusivamente en torno a referentes externos y se abriría a la memoria del territorio. Ello supondría, en términos prácticos, diseñar experiencias formativas donde el futuro docente investigue las activaciones patrimoniales de su región, contraste las versiones oficiales con las memorias populares y elabore interpretaciones propias. Desde esta perspectiva, la universidad cumpliría una función social ineludible: custodiar y reactivar críticamente la memoria de su comunidad. Cabe considerar que el reconocimiento de los cantos de trabajo de llano por la Unesco confiere a esta tarea una urgencia particular, pues la salvaguarda del patrimonio inmaterial no se logra solo con declaratorias, sino con generaciones formadas para valorarlo y resignificarlo.

En un plano más profundo, los resultados dialogan con la perspectiva decolonial. Santos (2010, 49) sostiene que "la justicia social global es inseparable de una justicia cognitiva global", esto es, del reconocimiento de la pluralidad de saberes que la modernidad occidental tendió a silenciar. La tesis del sociólogo portugués ofrece una clave para calibrar el alcance de la propuesta. Reconocer los saberes llaneros, los del coplero, el ordeñador o el conocedor de plantas medicinales; como conocimientos legítimos, y no como folclore pintoresco, constituye un acto de justicia cognitiva. La formación docente que se apropia dialógicamente del patrimonio apureño participa, por tanto, de un proyecto más amplio de descolonización del saber. De esta forma, los hallazgos del estudio trascienden lo regional y se inscriben en una discusión epistemológica de mayor envergadura.

Cabe considerar que esta articulación entre lo local y lo global confiere a la propuesta una doble pertinencia: responde a las necesidades concretas de la educación apureña y, a su vez, contribuye al debate latinoamericano sobre la pluralidad de los saberes. Igualmente, la perspectiva de Santos refuerza la dimensión ética del trabajo, al recordar que toda decisión sobre qué se enseña es, también, una decisión sobre a quién se reconoce.

Conclusiones

El recorrido realizado permite responder a la pregunta que originó la investigación. La apropiación dialógica del patrimonio histórico apureño puede contribuir de manera sustantiva a la formación del docente universitario, en la medida en que transforma la relación entre el futuro profesional y la memoria de su territorio. El estudio interpretó las relaciones entre las tres

categorías y mostró que, cuando el patrimonio se asume como interlocutor, la formación docente gana profundidad histórica, sensibilidad cultural y compromiso crítico. El objetivo general, en consecuencia, se considera alcanzado.

Entre los principales aportes del trabajo destaca la articulación de tradiciones de pensamiento que rara vez convergen. La teoría dialógica de Bajtín y Freire, la hermenéutica de Gadamer, los estudios de la memoria de Nora y Halbwachs, la crítica patrimonial de Prats y García Canclini, y la pedagogía crítica de Giroux hallaron un punto de encuentro en torno al patrimonio apureño. De esa convergencia surge una comprensión renovada: el patrimonio no es objeto de contemplación, sino texto vivo con el que dialogar. Asimismo, el estudio aportó una lectura situada del legado llanero, atenta a sus monumentos, a su oralidad y a sus saberes indígenas, evitando reducirlo a la épica militar que tradicionalmente lo ha representado.

Las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones apuntan hacia una reorientación de la formación docente. Formar profesores capaces de apropiarse dialógicamente del patrimonio supone cultivar la lectura crítica, la sensibilidad hacia la experiencia y la disposición al diálogo con la memoria colectiva. En el plano teórico, el trabajo sugiere que las categorías de apropiación dialógica, patrimonio y formación se iluminan mutuamente, y que su estudio conjunto abre un campo fértil para la investigación educativa latinoamericana. De esta forma, el docente universitario apureño podría dejar de ser un transmisor de saberes ajenos para constituirse en mediador de su propia cultura.

Conviene cerrar con una reflexión y una advertencia. La propuesta aquí fundamentada no aspira a clausurar el debate, sino a abrirlo. Quedan pendientes interrogantes que futuras investigaciones podrían abordar: cómo se concreta la apropiación dialógica en experiencias de aula específicas, qué resistencias institucionales enfrenta o de qué modo las memorias subalternas del llano —las de las mujeres, los pueblos originarios y los trabajadores anónimos— pueden ingresar plenamente al currículo. En el mismo sentido, el diálogo con el patrimonio apureño recuerda que toda formación docente que se desentienda de su territorio se condena a una cierta orfandad. Recuperar esa memoria, conversar con ella y enseñar a conversar con ella constituye, quizás, una de las tareas más urgentes de la universidad llanera contemporánea.

Referencias

Bajtín, Mijaíl M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 2.ª ed. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallegos, Rómulo. 1929. *Doña Bárbara*. Barcelona: Araluce.

García Canclini, Néstor. 1999. "Los usos sociales del patrimonio cultural". En *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, editado por Encarnación Aguilar Criado, 16-33. Sevilla: Junta de Andalucía.

Giroux, Henry A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Halbwachs, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Larrosa, Jorge. 2006. "Sobre la experiencia". *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (19): 87-112.

Martínez Miguélez, Miguel. 2006. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Nora, Pierre. 2008. *Les lieux de mémoire*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Prats, Llorenç. 1997. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

Ricoeur, Paul. 2004. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce / Ediciones Universidad de la República.

UNESCO. 2017. *Cantos de trabajo de Los Llanos de Colombia y Venezuela*. Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia. París: UNESCO.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X

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.

INDEXACIÒN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Turismo Agroecológico y Neurorecreación: Una Estrategia para la Plenitud Terapéutica y Espiritual del Visitante en Entornos Rurales

Autores: Lic Alfonso José Fernández
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela.
Correo Electrónico: alfjosefer@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0678-7014
Postdoctor Nauddy Omar Lares Jiménez
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela.
Correo Electrónico: nomar1376@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0678-7014

Línea de Investigación Matriz: Geopolítica y Glocalización. **Línea Asociada:** Educación para la Interconexión Glocal. **Eje Temático**: Formación en Contextos Glocalizados.
Como citar este artículo: Alfonso José Fernández y Nauddy Omar Lares Jiménez "Turismo Agroecológico y Neurorecreación: Una Estrategia para la Plenitud Terapéutica y Espiritual del Visitante en Entornos Rurales" (2026), (1,22)

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito general esbozar un Modelo de Neurorecreación en el contexto del Turismo Agroecológico para potenciar el bienestar terapéutico y espiritual en visitantes de entornos rurales, respondiendo a la necesidad de un turismo consciente y significativo. La metodología empleada fue de naturaleza cualitativa, bajo el enfoque fenomenológico-hermenéutico, utilizando un diseño descriptivo de campo. La recolección de información se basó en entrevistas en profundidad y grupos focales a 44 estudiantes informantes clave, con un procesamiento riguroso estructurado en tres fases de codificación (Abierta, Axial y Selectiva). Los hallazgos confirmaron la existencia de un entramado dinámico donde la recreación se vincula con la neurociencia, identificando categorías clave como la integración sensorial, la ludicaterapia para la resiliencia, el aprendizaje vivencial y la revalorización del patrimonio biocultural. Esto demuestra que la inmersión en la naturaleza, cuando es planificada intencionalmente, activa mecanismos neuronales que generan calma y autoconocimiento. Como conclusión principal, se establece que el modelo representa un salto cualitativo que transforma el esparcimiento pasivo en un proceso terapéutico de sanación y crecimiento personal. Este enfoque fortalece la conexión espiritual con el entorno y promueve la regeneración ecosocial. Por lo tanto, se recomienda la aplicación y validación de este modelo teórico-metodológico de doble espiral como una estrategia de vanguardia para impulsar la sostenibilidad económica y social de las comunidades rurales, al mismo tiempo que se atiende la creciente demanda global de salud mental y bienestar integral.

Palabras clave: Bienestar Integral, Neurorecreación, Neurociencia, ODS N° 3, Turismo Agroecológico.

Reseña Biográfica: *Alfonso José Fernández*, venezolano, docente en el Grupo de Creación Intelectual Venezuela Turística Agroecológica (VENTURAGRO) y Red de Estudio Transdisciplinario en Turismo Agroecológico (RETTURAGRO) Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas. *Nauddy Omar Lares Jiménez*, venezolano, docente en el Grupo de Creación Intelectual Venezuela Turística Agroecológica (VENTURAGRO) y Red de Estudio Transdisciplinario en Turismo Agroecológico (RETTURAGRO) Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2118000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Agroecological Tourism and Neurorecreation: a Strategy for the Therapeutic and Spiritual Fulfillment of Visitors in Rural Environments.

Autores: Mr. Alfonso José Fernández
National Experimental University of the Western Plains
Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela.
Email: alfjosefer@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0000-0002-0678-7014
Postdoctor Nauddy Omar Lares Jiménez
National Experimental University of the Western Plains
Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela.
Email: nomar1376@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0000-0002-0678-7014

Main Research Line: Geopolitics and Glocalization. **Associated Line:** Education for Glocal Interconnection. **Thematic Axis:** Training in Glocalized Contexts.

How to cite this article: Alfonso José Fernández and Nauddy Omar Lares Jiménez "Agroecological Tourism and Neurorecreation: A Strategy for the Therapeutic and Spiritual Fulfillment of the Visitor in Rural Environments" (2026), (1,22)

ABSTRACT

The general purpose of this research was to outline a Neurorecreation Model in the context of Agroecological Tourism to enhance therapeutic and spiritual well-being in visitors from rural settings, responding to the need for conscious and meaningful tourism. The methodology employed was qualitative, under the phenomenological-hermeneutic approach, using a descriptive field design. Data collection was based on in-depth interviews and focus groups with 44 student key informants, with rigorous processing structured in three coding phases (Open, Axial, and Selective). The findings confirmed the existence of a dynamic framework where recreation is linked to neuroscience, identifying key categories such as sensory integration, play therapy for resilience, experiential learning, and the revaluation of biocultural heritage. This demonstrates that immersion in nature, when intentionally planned, activates neural mechanisms that generate calm and self-knowledge. The main conclusion is that the model represents a qualitative leap that transforms passive recreation into a therapeutic process of healing and personal growth. This approach strengthens the spiritual connection with the environment and promotes ecosocial regeneration. Therefore, the application and validation of this double-spiral theoretical-methodological model is recommended as a cutting-edge strategy to promote the economic and social sustainability of rural communities, while addressing the growing global demand for mental health and comprehensive well-being.

Keywords: Comprehensive Well-being, Neurorecreation, Neuroscience, SDG No. 3, Agroecological Tourism.

Biographical Sketch: *Alfonso José Fernández*, Venezuelan, professor at the Intellectual Creation Group Venezuela Agroecological Tourism (VENTURAGRO) and the Transdisciplinary Study Network in Agroecological Tourism (RETTURAGRO) at the Ezequiel Zamora National Experimental University of the Western Plains, Barinas. *Nauddy Omar Lares Jiménez*, Venezuelan, professor at the Intellectual Creation Group Venezuela Agroecological Tourism (VENTURAGRO) and the Transdisciplinary Study Network in Agroecological Tourism (RETTURAGRO) at the Ezequiel Zamora National Experimental University of the Western Plains, Barinas.

Introducción

El turista en la búsqueda de la plenitud y esparcimiento se desplaza geográficamente para experimentar, palpar y vivenciar una conexión profunda con la tierra y la naturaleza. Sin embargo, existen una variedad de tipologías de turismo como Sol y playa o llamado turismo masivo, de naturaleza (ecoturismo), cultural, histórico, rural, comunitario, agroturismo y turismo agroecológico. Es último, devela una cosmovisión que combina una sensación de bienestar, tranquilidad y amor por la siembra, cosechas y sus procesos en las diversas unidades producción con potencial turístico, a la vez; permite fomentar la transformación sostenible de las comunidades rurales en un entorno pasivo a uno activo, brindando fuentes de empleos y mejorar la calidad de las infraestructuras y servicios turísticos, esta necesidad de cambio es gracias a la Agenda Económica 2030 que promueve un enfoque holístico que profundiza en las dimensiones sociales, económicas, culturales y ambientales, replicable en las zonas rurales a través de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), en especial el Numero 3: Salud y Bienestar; que ofrece la reconexión con la naturaleza, bienestar integral y la neurorecreación, contribuyendo a un estado de salud mental y física del turistas o visitante.

Además, el turismo agroecológico brinda la posibilidad de posicionar a las comunidades con los principales actores de un ecosistema de valor. En la investigación sobre rutas turísticas que Ofrecen una diversidad de elementos de bienestar (Erazo et al., 2024, 3955) quienes diseñaron una un producto turístico que convergen Aventura, Naturaleza, Gastronomía, Intercambio Cultural y Agroturismo. Caso Belisario Quevedo, Latacunga, Ecuador, enfatizando que:

> El potencial de esta ruta turística se fundamenta en el turismo de bienestar, aprovechando el Cerro Putzalahua como un impresionante mirador natural dotado de un profundo significado espiritual andino. Este entorno es perfecto para integrar el turismo agroecológico con la biodiversidad local, permitiendo revalorizar la cultura comunitaria. De esta manera, se consolida como una alternativa socioeconómica innovadora que fomenta el bienestar integral tanto de los visitantes como de la comunidad.

Asimismo, el turismo agroecológico transforma las comunidades rurales de actores pasivos a emprendedores activos, empoderándolos para crear rutas recreativas con sus recursos. Esta visión busca un cambio de paradigma hacia un modelo inclusivo y sostenible, donde la recreación es vital. Al hacer al visitante un participante activo, esta modalidad ofrece una conciencia ambiental terapéutica y una sanación para el estrés urbano. Así, se convierte en un catalizador de bienestar integral, renovando el espíritu en armonía con la tierra. Fernández

(2024, 124) planea que "la recreación turística agroecológica promueve el descanso activo y la conexión con el entorno rural". Esta perspectiva ha impulsado nichos turísticos especializados en el bienestar, incluyendo retiros de yoga y turismo de transformación personal. El fenómeno responde a la demanda por experiencias que superen el simple entretenimiento, aportando valor a la salud mental, emocional y física. La unión de ocio, bienestar y naturaleza es un campo fértil para la innovación, creando verdaderas terapias de naturaleza.

Adicionalmente, el turismo agroecológico se distingue por su enfoque holístico, integrando la sostenibilidad económica, social y ambiental con la preservación del patrimonio biocultural. Al vincular la producción sostenible de alimentos con experiencias vivenciales en el campo, este modelo fortalece el tejido comunitario y promueve una conciencia ambiental que impacta directamente en la salud individual, configurándose como un espacio idóneo para la renovación del espíritu y el cuerpo. En esta línea, Ortiz (2025, 2) argumenta "que la integración de los ODS a actividades deportivas, recreativas y turísticas es fundamental, ya que estas impulsan la promoción de la salud, la inclusión social, la sostenibilidad ambiental y los valores educativos, generando beneficios económicos y sociales mientras mitigan impactos negativos".

Por consiguiente, la intersección del turismo agroecológico con la búsqueda de experiencias terapéuticas y espirituales ha creado un fértil terreno para la innovación en el sector. El viajero moderno ya no se limita a observar, sino que busca sentir, participar e integrarse activamente en el entorno para lograr una mejora integral de su estado anímico y mental. En esta línea, Quadrini (2024, 1) plantea que "la nueva demanda de servicios se orienta hacia prácticas holísticas, como la meditación, el yoga y las caminatas conscientes". Esta clara inclinación hacia un turismo consciente y significativo es un indicador de la metamorfosis en las motivaciones del turista. Por otro lado, la combinación de la recreación con la neurociencia y el turismo agroecológico conforma una triada profunda, elevando el turismo de un mero pasatiempo a una recreación activa y consciente que impacta positivamente el cerebro humano, lo que se denomina neurorecreación.

En un estudio sobre rescate de juegos tradicionales como parte de la recreación turística, Carrillo et al. (2025, 51) Ecuador, señala que:

> La recreación tiene una importante relevancia social, ya que genera muchos beneficios personales en la sociedad a través de actividades que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de destrezas físicas, psicológicas, cognitivas y espirituales. La recreación favorece al estado de ánimo de las personas, aumenta

la autoestima y reduce el estrés provocado por las actividades cotidianas y rutinarias del día a día, ayudando a reducir el riesgo de depresión en la social.

En este sentido, la convergencia del turismo agroecológico, la recreación y la neurociencia es vista por Lares (2025, 359) "como una oportunidad esencial para catalizar un cambio del paradigma turístico tradicional". Por lo tanto, al introducir el término de la neurorecreación, permite develar un modelo innovador que integra elementos lúdicos, educativos y terapéuticos. Mora y Chiriboga (2017, 159) indican que el turismo Agroecológico "es una actividad múltiple ya que a más de ser recreativa, educativa, ambientalista y ecológica, también permite abrirse al mundo, y dar a conocer más sobre lo que es el Ecuador, su gente, su cultura, su estilo de vida y su forma de trabajar la tierra, más aún, la concientización de los productos que se consume".

De esta manera, la neurorecreación se convierte en el catalizador perfecto para la experiencia turística agroecológica, promoviendo una actividad activa y consciente que impacta directamente en la salud mental y el bienestar integral mediante la exposición intencionada a entornos naturales. Esta sinergia ofrece la oportunidad de crear un enfoque que es simultáneamente sustentable, educativo y terapéutico. La simple inmersión en paisajes rurales, los sonidos naturales y el contacto con la tierra no solo brindan un alivio del bullicio urbano, sino que activan circuitos neuronales que generan calma, atención plena y una profunda sensación de bienestar. Esta unión permite explotar el potencial intrínseco de la naturaleza como un agente de sanación y restauración, transformando el ocio en una intervención intencionada dirigida a mejorar la función cerebral y la salud psicológica, en lugar de ser un simple escenario de esparcimiento pasivo.

Desde esta perspectiva, la neurorecreación emerge como una disciplina que estudia la activación neuronal y los procesos cerebrales durante actividades lúdicas para maximizar sus beneficios cognitivos, emocionales y psicológicos. Dorado y Orozco (2015, 25) definen la neurorecreación "como un concepto de la neurociencia que incluye un proceso cognitivo y participativo, abarcando un conjunto de saberes, conocimientos, actividades lúdicas y procesos libertarios". Esta visión permite que los participantes se introduzcan en una zona de distensión, óptima para el desarrollo humano en su dimensión humanística, espiritual y fisiológica. La neurociencia aplicada al ocio valida científicamente la intuición de que el contacto con la naturaleza es esencial para la salud mental, explicando cómo la exposición al entorno natural, las interacciones sociales significativas y las prácticas contemplativas reconfiguran el cerebro,

promoviendo la neuroplasticidad y la producción de neurotransmisores asociados a la felicidad y la relajación.

Este nuevo entendimiento ha dado paso al concepto de neurorecreación turística, definida por González et al. (2021, 48) como "el conjunto de actividades recreativas diseñadas estratégicamente para estimular funciones cerebrales específicas, lo que mejora el estado de ánimo, la concentración y la capacidad de aprendizaje". De esta manera, la neurorecreación turística agroecológica se convierte en una práctica en ambientes agroecológica, capaz de modular la actividad neuronal, reducir los niveles de estrés y potenciar la creatividad, tal como señala Díaz (2020, 53). Este enfoque transforma el ocio en una herramienta para el bienestar, demostrando que la recreación en entornos agrícolas es más que un pasatiempo; es una intervención directa para el mejoramiento de la salud mental y el desarrollo cognitivo.

En consecuencia, la neurorecreación dentro del turismo agroecológico se erige como una estrategia esencial para satisfacer la creciente necesidad de bienestar integral. Esta propuesta se basa en el principio de que las actividades en un entorno natural y productivo, como una finca agroecológica, constituyen intervenciones intencionadas diseñadas para optimizar la función cerebral y la salud psicológica. Se busca que el viajero trascienda el rol de mero observador para participar activamente en tareas que estimulen sus sentidos, fortalezcan su conexión comunitaria y propicien una introspección profunda. La integración de componentes terapéuticos y espirituales amplifica el impacto transformador de la experiencia. Además, la dimensión espiritual emerge de manera orgánica a través de la conexión con la biodiversidad, los ciclos de vida del campo y la majestuosidad de los paisajes rurales, generando un estado de asombro y trascendencia. De esta forma, el turismo agroecológico facilita una espiritualidad no dogmática, centrada en la comunión y la armonía con el mundo natural, siendo un vehículo genuino para el desarrollo humano.

A pesar de que el turismo agroecológico demuestra tener un potencial productivo y social comprobado en diversas regiones, la mayoría de las iniciativas se limitan a la sostenibilidad y la producción, relegando el impacto directo en la salud mental y emocional del visitante. En consecuencia, existe un vacío significativo que reside en la falta de modelos que integren de forma consciente la neurociencia y la espiritualidad en la oferta turística. No basta con que la actividad sea sostenible o se realice en un entorno natural; es crucial una planificación detallada de las experiencias para activar intencionalmente los mecanismos cerebrales del bienestar. Este

enfoque metodológico transformaría un simple paseo por el campo en una terapia vivencial con resultados medibles. Por lo tanto, el problema central radica en la necesidad de superar el turismo convencional de exhibición para diseñar una propuesta que, partiendo de la agroecología, incorpore una dimensión terapéutica y espiritual estructurada, respondiendo a la demanda global por un turismo consciente y significativo capaz de generar un impacto positivo y duradero.

En este sentido, el problema de investigación se articula en torno a la interrogante fundamental sobre ¿De qué manera un modelo de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico puede promover el bienestar terapéutico y espiritual en los turistas de entornos rurales? Esta pregunta orienta la exploración de un enfoque innovador que capitaliza los beneficios inherentes de la naturaleza para integrarlos en una planificación turística especializada. El propósito va más allá de solo generar una nueva oferta, buscando contribuir a la evolución de la industria hacia modelos más responsables y centrados en el ser humano. Un desarrollo de esta índole impulsaría la sostenibilidad económica de las comunidades rurales al diversificar sus ingresos y atraer a un segmento de alto valor interesado en el bienestar. Además, la propuesta busca aprovechar la riqueza del patrimonio biocultural, como el de los llanos venezolanos, donde la interacción con la fauna, el avistamiento de aves y la apreciación de paisajes sensoriales pueden diseñarse para maximizar sus beneficios terapéuticos. Este enfoque, que fusiona la recreación con la educación ambiental, asegura una experiencia enriquecedora en múltiples niveles, fomentando una conexión profunda entre el visitante y el territorio.

En respuesta a la necesidad constante de vincular al turista con las actividades de turismo agroecológico a través de la neurorecreación, el Grupo de Creación Intelectual (GCI) VENTURAGRO establece la línea de investigación Turismo agroecológico y dimensión espiritual. Esta línea tributa directamente al objetivo operativo de Recreación y bienestar en el turismo agroecológico con una dimensión en la espiritualidad del ser. La investigación contribuye al fortalecimiento de las comunidades rurales al aplicar enfoques emergentes que tributan al desarrollo de los ODS, específicamente el Número 3: Salud y Bienestar. Por su parte, GCI RETTURAGRO incluye dentro de sus ocho líneas de investigación para el sector turístico agroecológico una oferta que responde a necesidades reales. Una sublínea operativa relevante es la de que evalúa la calidad de la oferta turística en relación con las expectativas de los turistas, cuyo estudio guarda una relación con el objeto de estudio.

La pertinencia de esta investigación se sustenta en el marco institucional, tal como lo establece el estudio de Paredes et al. (2024, 180) platean que "la configuración del sector turismo debe basarse en la teoría de los sistemas, lo que permite considerar el potencial del turismo agroecológico a través de ocho áreas o líneas de investigación y la integración de veinte disciplinas para su construcción". Las Líneas de Creación Intelectual propuestas por estos autores ofrecen un marco integral para abordar los desafíos y las oportunidades del desarrollo local. En este contexto, la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento en áreas emergentes como la neurorecreación son fundamentales para construir un futuro más próspero y sostenible para las comunidades rurales, alineando la academia con las demandas del turismo consciente.

Por lo tanto, la identificación de prácticas recreativas "que activen respuestas neuronales positivas y el diseño de una estructura que integre lo terapéutico, lo espiritual y lo agroecológico de manera coherente" (Gutiérrez et al., 2025, 56). Por ello, el modelo servirá como un punto de partida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el sector, especialmente en un contexto donde el turismo se ha visto afectado por crisis sanitarias y sociales, haciendo evidente la necesidad de un ocio más significativo y sanador. El modelo de neurorecreación propuesto no solo busca revitalizar las zonas rurales a través del turismo, sino que también "ofrece una respuesta directa a los desafíos de salud mental de la sociedad contemporánea, proporcionando un refugio para la restauración personal en un mundo cada vez más conectado digitalmente" (Díaz et al., 2025, 66). La revalorización de lo natural y lo ancestral se convierte, así, en una vía crucial hacia un futuro del turismo más sostenible y consciente. Por consiguiente, este estudio se orienta a esbozar un modelo de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico para la promoción del bienestar terapéutico y espiritual en los turistas de entornos rurales.

Método

De acuerdo con la visión metodológica de Leal (2011, 30), este estudio "se inscribe en un paradigma cualitativo, adoptando un enfoque fenomenológico-hermenéutico para comprender la esencia de las vivencias de los estudiantes". Para lograrlo, la investigación se centró en un diseño descriptivo de campo, recolectando datos directamente de la fuente a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. Este proceso metodológico se estructura en tres fases: la contextualización inicial, la recolección de datos descriptivos y el análisis estructural

de las experiencias. En su conjunto, esta metodología permite una comprensión profunda y consciente de cómo las prácticas de turismo agroecológico y la meditación son vividas por los sujetos.

Asimismo, la unidad de análisis principal estuvo conformada por los estudiantes de la carrera de Turismo Agroecológico que han completado prácticas de campo en entornos agroecológicos, naturales y culturales. Específicamente, el estudio se centró en el Jardín Botánico de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ), ubicado en la Parroquia Alto Barinas, Barinas, Venezuela (08∘31′07″ N, 70∘14′77″ O). Aprovechando sus espacios naturales, se utilizaron actividades de neurorecreación para promover el bienestar terapéutico y espiritual de los visitantes en entornos rurales. Esta iniciativa contribuye al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de Bienestar y Salud, y busca fortalecer el tejido social de las comunidades circundantes y la comunidad en general. Además, frente al Jardín Botánico, por la Troncal 5, existe un sendero turístico agroecológico hacia Palma Sola, que incluye un mirador y producciones de café, cacao, maíz, caraotas (frijoles), yuca y musáceas, elementos cruciales para enriquecer la propuesta de valor de un turismo recreativo, inclusivo y agroecológico.

De esta manera, el recorrido metodológico busca esbozar un modelo de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico, enfocado en los estudiantes de la UNELLEZ Barinas. Este estudio cualitativo se centra en los matices del fenómeno, buscando ir más allá de la simple cuantificación. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales para capturar las percepciones de los estudiantes. En este sentido, la investigación se desarrolló en tres etapas: una previa de contextualización, una descriptiva de recolección de datos, y una estructural de análisis de las experiencias. Este enfoque no solo contribuye a la construcción de un conocimiento más amplio, sino que también reconoce la importancia de las realidades complejas en la búsqueda de un equilibrio sustentable entre el turismo y el ambiente. Visualizar Tabla 1.

Tabla 1. Ruta metodológica

FASE	Actividades a cumplir	Se cumple a través de...
FASE I: Etapa Previa	Selección de actores clave	Informantes clave
	Selección de las técnicas de recolección de datos	Observación directa, entrevista en profundidad, experiencias investigativas del autor
	Selección de las técnicas de análisis de la información	Codificación, categorización, triangulación

	Documentación teórica (referencias y estudios previos)	A lo largo de la investigación (antecedentes, referentes teóricos, postura ideológica de autores, autobiografía y experiencias del autor)
FASE II: Etapa Descriptiva	Aplicación de las entrevistas y observaciones directas	Análisis de las experiencias investigativas y referenciales del autor
	Aplicación de la codificación, categorización y triangulación	
	Elaboración de la Descripción Protocolar	
FASE III: Etapa Estructural	Interpretación de las categorías	
	Discusión de resultados	
	Aplicación de triangulaciones	
	Elaboración del modelo	

Fuente: Martínez (2014)

El procedimiento metodológico, detallado en la tabla 1, revela un enfoque riguroso y sistemático para esbozar un modelo de neurorecreación dentro del turismo agroecológico, con el propósito de promover el bienestar terapéutico y espiritual en los estudiantes de la UNELLEZ Barinas. La Etapa Previa sienta las bases al seleccionar informantes clave y definir las técnicas de recolección y análisis de datos, como la observación y la entrevista en profundidad. Posteriormente, la Etapa Descriptiva se enfoca en la aplicación de estas herramientas para obtener datos auténticos, seguido de un proceso de codificación y categorización. Finalmente, la Etapa Estructural interpreta los hallazgos para discutir los resultados y elaborar una teoría. Este análisis y la interpretación de la tabla demuestran la validez del estudio cualitativo, ya que se sustenta en un método fenomenológico-hermenéutico, lo que permite una comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes.

En la metodología cualitativa, el concepto de informante clave se alinea con la perspectiva fenomenológica y hermenéutica propuesta por Martínez (2014, 178). Estos informantes no son meros sujetos de estudio, sino participantes esenciales elegidos por su conocimiento profundo, vivencia o experiencia significativa sobre el fenómeno investigado. Su selección se basa en la riqueza y la pertinencia de la información que pueden ofrecer, ya que encarnan la “voz vital” y la “esencia” de la realidad social que se busca comprender, como señalan autores como Taylor y Bogdan (1987) al hablar de informantes privilegiados. La calidad de los datos generados depende de la confianza y la empatía que logre establecer el investigador, permitiendo la expresión detallada y sin presiones de la realidad interna de la persona, un principio clave para el abordaje de la intersubjetividad dialógica.

Además, el rol del informante clave es crucial para la saturación teórica de los datos, contribuyendo a la validez y confiabilidad del estudio, tal como lo enfatizan Guba y Lincoln (2022,113) en sus criterios de rigor. La información que aportan, obtenida generalmente a través de la entrevista en profundidad (como lo describen Patton, 2002, 16), debe ser contrastada y triangulada con otras fuentes para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios. Para este estudio, los informantes clave se agruparon en tres cohortes académicas (séptimo, quinto y tercer semestre), lo que facilita una visión transversal de las experiencias. En total, se contó con 44 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 19 y 25 años, predominando notablemente la participación femenina sobre la masculina. Visualizar Tabla 2.

Tabla 2. Perfil de los informantes Claves

Grupo de Informantes Clave	Número de Estudiantes	Edades (Rango)
Séptimo Semestre	8	19 - 25 años
Quinto Semestre	18	19 - 25 años
Tercer Semestre	18	19 - 25 años
Total	**44**	**19 - 25 años**

Nota. Elaboración Propia

La Tabla 2 revela un perfil de informantes clave compuesto por 44 estudiantes universitarios con edades uniformes (19-25 años) y un marcado predominio del sexo femenino. La distribución por semestres (Séptimo: 8; Quinto: 18; Tercer: 18) sugiere una muestra intencional que busca capturar experiencias y perspectivas en diferentes etapas de formación académica. Este perfil, al ser predominantemente joven y femenino, es relevante para estudios enfocados en el bienestar, la salud, y las nuevas tendencias de ocio, ya que estos grupos suelen ser precursores y más receptivos a enfoques holísticos y terapéuticos como el de la neurorecreación.

Asimismo, la recolección de datos cualitativos para un estudio de esta naturaleza, enmarcado en el paradigma fenomenológico-hermenéutico de Martínez (2014, 34), "exige técnicas que permitan capturar la vivencia y la esencia del fenómeno". La técnica principal es la entrevista en profundidad no estructurada o semiestructurada. El instrumento clave es un guion temático de entrevista que funciona como una guía orientadora (no rígida), para explorar las experiencias, percepciones y significados de los informantes clave sobre el turismo agroecológico y sus efectos en el bienestar. Además, se empleará la observación participante en los entornos rurales para contextualizar la información verbal y las notas de campo serán el

Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

instrumento para registrar sistemáticamente los detalles ambientales, conductuales y las impresiones del investigador. Finalmente, podría usarse la revisión documental de diarios de viaje o materiales producidos por los turistas para triangular y enriquecer la comprensión de la realidad estudiada.

De esta manera, el análisis de los datos cualitativos se realizará a través del análisis de contenido cualitativo o el análisis hermenéutico-dialéctico, tal como lo sugiere el enfoque de Martínez (20214). El proceso inicia con la transcripción literal de las entrevistas. Luego, se procede a la codificación abierta (segmentación de la información en unidades temáticas o códigos iniciales) para identificar patrones de significado y recurrencias. Seguidamente, se desarrolla la codificación axial, que consiste en la agrupación y relación de los códigos iniciales en categorías y subcategorías que representan los conceptos centrales del estudio (bienestar terapéutico, espiritualidad, efectos de la agroecología). Finalmente, la codificación selectiva integra estas categorías en una narrativa coherente (síntesis) que permite la interpretación profunda de los hallazgos. Este proceso iterativo (ir y volver a los datos) se orienta a lograr la saturación teórica, garantizando que el modelo propuesto (neurorecreación) esté sólidamente fundamentado en las voces y experiencias de los informantes.

Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del análisis profundo de las experiencias y percepciones de los informantes clave. Tras la sistematización, organización, depuración y validación de la información recolectada, se procedió a su análisis utilizando un enfoque metodológico descriptivo estructurado en tres etapas. La primera fase consistió en la codificación abierta de los textos transcritos para fragmentar los datos y generar códigos iniciales basados en los significados emergentes. En la segunda etapa (codificación axial), se establecieron las relaciones entre los códigos para agruparlos en categorías y subcategorías conceptuales más amplias. Finalmente, la tercera fase (codificación selectiva) se enfocó en integrar estas categorías principales para construir una narrativa coherente y comprensiva que diera respuesta a las interrogantes de la investigación, permitiendo la interpretación detallada de los fenómenos estudiados. Visualizar Tabla 3.

Tabla 3. Categorías y Subcategorías emergentes con su respectiva Triangulación

	Neurorecreación	Turismo Agroecológico
Subcategoría Emergente	- Conexión con el Entorno Natural y Vibracional - Enfoque Práctico y Creativo - Integración Sensorial	- Conexión con la naturaleza y lo espiritual - Conexión Interpersonal y Empatía - Respeto al entorno y a la comunidad - Valoración Económica y Cultural de lo Natural
	-Estrategias y técnicas de bienestar - Narrativa y Conexión Emocional - Aprendizaje Vivencial y Sensorial - Ludicaterapia para la trasformación del ser	- Integración del arte y rituales - Resiliencia como Proceso de Superación Personal - Prácticas de Consciencia Diaria - Conexión con Saberes Ancestrales y Culturales
	- Resiliencia y Conexión Emocional - Enfoque en la Experiencia Individual y Emocional - Rituales y Acciones Simbólicas - Momentos de Impacto Visual y Narrativo	- Narrativa y Sentido de Pertenencia - Conexión con Saberes Ancestrales y Espirituales - Narración de Historias como Vehículo de Sabiduría - Conexión Simbólica y Ritualística

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, la categoría de Neurorecreación se fundamenta en la conexión con el entorno natural, un enfoque práctico y creativo, y la integración sensorial. Este concepto se alinea con los postulados de Castro et al. (2020, 25), "quienes conciben la recreación no solo como una actividad de ocio, sino como un proceso de intervención educativa". De hecho, la ludicaterapia, una estrategia clave en esta categoría, se asemeja a la psicología transpersonal de Duque et al. (2016, 36), "que valora el aprendizaje vivencial y sensorial como un medio para la transformación personal". Por consiguiente, las actividades de neurorecreación están diseñadas para estimular la conexión entre la mente y el cuerpo, la gestión emocional y el fortalecimiento de la resiliencia, tal como señalan Chontasi et al. (2021, 10).

Por otra parte, el Turismo Agroecológico se caracteriza por una profunda conexión con la naturaleza y la comunidad local, junto con una valoración económica y cultural de los recursos naturales. Esta perspectiva se sustenta en la literatura sobre turismo biocultural (Cervantes y Serrano, 2017, 109), que destaca "el valor de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales". La integración de rituales y la narración de historias "refuerza la idea de que este tipo de turismo fomenta un genuino sentido de pertenencia y una conexión con el patrimonio" (Fernández, 2024, 10). Estos elementos son cruciales para la formación de guías capaces de promover una interpretación ambiental y cultural profunda, "trascendiendo la simple experiencia turística y promoviendo una inmersión completa en la cultura" (Cáceres et al., 2025, 59). Por lo tanto, la convergencia de ambos enfoques, la neurorecreación y el turismo agroecológico, crea un modelo de turismo que va más allá de lo estético, ofreciendo un espacio

para el bienestar terapéutico y espiritual y fomentando una reconexión con la naturaleza y la comunidad.

Modelo de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico para la promoción del bienestar terapéutico y espiritual en los turistas de entornos rurales

A partir de los hallazgos presentados, se esboza un modelo teorico-metodológico que integra la neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico. Este modelo busca promover el bienestar terapéutico y espiritual en los visitantes de entornos rurales. Visualizar Figura 1.



Figura 1. Modelo de doble espiral de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico
Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 representa una interconexión sistémica y holística entre la neurorecreación, enfocada en la experiencia interna y terapéutica del individuo, y el turismo agroecológico, centrado en la interacción consciente con el entorno rural. La espiral de la neurorecreación aborda el bienestar psicológico y espiritual a través de prácticas como la estimulación sensorial y la ludicaterapia, mientras que la espiral del turismo agroecológico fomenta la conexión con la naturaleza, el respeto comunitario y la valoración del patrimonio biocultural. La forma en espiral simboliza un proceso dinámico y sinérgico donde cada componente fortalece al otro, creando una experiencia transformadora para el visitante que va más allá del ocio tradicional,

integrando la sanación personal con la sostenibilidad ambiental y cultural, como una vía de regeneración ecosocial,

Discusión

El modelo de neurorecreación en el contexto del turismo agroecológico, constituye una propuesta innovadora que integra diversas disciplinas. Inicialmente, se percibe un nexo entre la recreación y la neurociencia, un campo que explora cómo las experiencias de ocio impactan la estructura y función cerebral. De acuerdo con Díaz (2020, 55), la recreación cerebral "no solo genera bienestar, sino que también facilita procesos de aprendizaje y la experiencia estética, elementos cruciales para una vivencia turística significativa". En este sentido, la neurorecreación se postula como una vía para potenciar los beneficios cognitivos y emocionales del turista, superando la mera diversión para alcanzar una transformación personal profunda, un aspecto que Crous (2024, 35) también aborda al referirse al turismo como un contexto para la transformación del ser.

Por consiguiente, el modelo argumenta una conexión intrínseca entre las prácticas de recreación terapéutica y la estimulación sensorial guiada con la espiritualidad y la conexión con la Madre Tierra. En línea con Ayala (2024, 26), estas terapias de naturaleza "buscan fortalecer el vínculo entre el ser humano con el entorno natural, un concepto que va más allá de la sostenibilidad y se adentra en la regeneración". Esta aproximación holística se alinea con aspectos espirituales, al integrar elementos sensoriales brinda potenciar la experiencia, permitiendo que el turista se sumerja en el ambiente agroecológico de manera más consciente y profunda, un principio que complementa la visión de Verschuuren et al. (2024, 35) sobre la relevancia cultural y espiritual de la naturaleza.

Además, la transición de la neurorecreación al turismo agroecológico a través de un enfoque práctico y empático. Este puente se construye sobre la base de la educación ambiental y la conciencia, dos pilares esenciales para el desarrollo de rutas turísticas sostenibles, tal como destacan Buchely y Viteri (2021, 32). De manera complementaria, Lares (2025, 360) subraya "la importancia de la recreación, el entorno y la comunidad para fomentar la transformación personal del turista, lo que potencia los establecimientos agroecológicos". En este sentido, la propuesta utiliza el aprendizaje vivencial y emocional como herramienta pedagógica. Un ejemplo de esto es la gincana turística agroecológica, que fomenta la conciencia ambiental a través del juego, como señala Fernández (2025, 25). Estas actividades lúdicas y experienciales

se conectan directamente con la neurociencia, ya que el cerebro aprende y retiene mejor la información cuando está asociada a emociones y vivencias significativas. Los hallazgos de González et al. (2021, 47) sobre el juego "como conector del aprendizaje refuerzan esta idea". Así, el modelo propuesto no solo es una oferta turística, sino también una plataforma para la educación y la sensibilización.

Igualmente, el modelo se centra en la integración de la narrativa y la conexión emocional para enriquecer la experiencia turística. La historia de la comunidad y del lugar actúan como un hilo conductor que fortalece el vínculo afectivo, una perspectiva biocultural que, según Cervantes y Serrano (2017, 109), destaca "la profunda relación entre el patrimonio cultural y la naturaleza. Esta narrativa no solo informa, sino que también construye un sentido de pertenencia y valoración, elementos cruciales para el turismo agroecológico". Esto se alinea con la visión de Morales (2024, 2), quien defiende "la necesidad de una política pública que promueva un turismo agroecológico desde un cambio de paradigma, priorizando el valor cultural y emocional por encima de todo".

Por lo tanto, el modelo de neurorecreación busca crear una experiencia transformadora que integra el bienestar y el turismo espiritual. Esta propuesta fomenta la participación activa, la relajación y la introspección mediante prácticas que desarrollan la resiliencia y la expresión artística en contacto con la naturaleza. Además, se centra en la revalorización del patrimonio biocultural y en la conexión emocional del turista. El resultado es una valoración que trasciende lo económico, enfocándose en el crecimiento personal y el Buen Vivir como fin último de la experiencia turística.

En síntesis, el modelo de neurorecreación en el turismo agroecológico es un cambio de paradigma que fusiona ciencia, recreación y sostenibilidad. Su objetivo es transformar la simple visita en una experiencia terapéutica y de regeneración ecosocial. A través de actividades diseñadas para estimular la conciencia, la conexión emocional y la introspección, el modelo convierte el ocio en un proceso de intervención educativa para el autodescubrimiento y el bienestar humano, promoviendo una evolución personal profunda en el turista.

Conclusiones

El modelo de neurorecreación en el turismo agroecológico representa un avance significativo al elevar la experiencia turística de un simple ocio a un proceso de crecimiento personal y espiritual. Esta innovadora fusión demuestra una fuerte correlación entre el bienestar

individual y la sostenibilidad ambiental y cultural, ofreciendo al turista un espacio para la introspección y la sanación. De este modo, se logra transformar la visita en un contexto de cambio profundo que responde a la búsqueda de un turismo más consciente y significativo.

Asimismo, el fundamento neurocientífico del modelo confirma que la recreación es una herramienta terapéutica con beneficios concretos y medibles. Al aplicar principios de la neurociencia, se diseñan actividades lúdicas y de estimulación sensorial que potencian la conexión mente-cuerpo, mejoran la regulación emocional y construyen la resiliencia. Por consiguiente, la inmersión en la naturaleza, guiada por la ludicaterapia, estimula el cerebro y genera estados de bienestar que perduran más allá del viaje, contribuyendo directamente a una mejor calidad de vida a largo plazo.

Por otra parte, el modelo establece el turismo agroecológico como una plataforma esencial para la revalorización biocultural, alejándose de una visión puramente mercantil. A través de la integración de la narrativa de los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias, se cultiva un profundo sentido de pertenencia y respeto por el entorno local. Así pues, se promueve una relación de reciprocidad donde el turista se enriquece con la cultura y, a la vez, contribuye activamente a la preservación y revitalización del patrimonio natural y cultural.

De la misma manera, el modelo enfatiza la conexión espiritual y emocional, un elemento que lo distingue del turismo tradicional al facilitar un encuentro íntimo con la naturaleza. Mediante la inclusión de prácticas como la atención plena y la meditación, la experiencia turística se eleva a un nivel de bienestar trascendental, ofreciendo un espacio para la sanación del alma y la reconexión con la esencia personal. En consecuencia, esta invitación a la introspección mientras se explora el entorno exterior genera un impacto profundo y duradero en el estado anímico y consciente del viajero.

Finalmente, este enfoque se consolida como una estrategia viable para la regeneración ecosocial, al promover un turismo más consciente y responsable en contraposición al impacto negativo del turismo de masas. El modelo fomenta una inversión personal en el bienestar que se traduce en un aporte positivo a la calidad de vida de las comunidades anfitrionas y a la conservación del entorno. Por lo tanto, al transformar al visitante en un agente de cambio, el modelo siembra una semilla de conciencia que impulsa la resiliencia socio-ecológica más allá de los límites del viaje.

Referencias

Ayala, Daniela Melisa. 2024. *Recrear la conexión con la Madre Tierra para fortalecer el cuidado de la semilla de la humanidad, a través de la educación para el ocio, como propuesta pedagógica: "Terapias de Naturaleza"* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/20776

Buchely, Silvio, & Viteri, Paul. 2021. *Diseño de una Ruta Turística en el Valle de Sibundoy como Alternativa de Crecimiento Económico de la Región* [Tesis de maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Institucional Universidad Mariana. https://hdl.handle.net/20.500.14112/28316

Cáceres, Betty, Fernández, Alirio, Paredes, María. del Valle., & Gutiérrez, Idanis Sofía. 2025. *Guías de turismo agroecológico: explorando componentes teóricos-metodológicos para la formación transdisciplinaria en interpretación ambiental: Guías de turismo agroecológico: explorando componentes teóricos-metodológicos para la formación transdisciplinaria en interpretación ambiental*. *HOLOPRAXIS. Revista De Ciencia, Tecnología E Innovación*, *9*(2), 57–82. https://doi.org/10.61154/holopraxis.v9i2.4129

Carrillo, Nathaly, Quishpe, Andrés, & Nasimba, Carlos Marcelo. 2025. *Rescate de juegos tradicionales como parte de la Recreación Turística*. Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS, 3(1), 50-59. https://doi.org/10.24133/recihys.v3.i1.4102

Castro, Jhon, García, Néstor, Muñoz, Gilda, Carreño, Javier, Rodríguez, Astrid, Tabares, Juan, Molina, Víctor, Rojas, Libardo, & Sarmiento, Esperanza. 2020. *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas*. Universidad Pedagógica Nacional. http://hdl.handle.net/20.500.12209/12090

Cervantes, Ismael, & Serrano, Ana María. 2017. *Turismo biocultural: relación entre el parimonio biocultural y el fenómeno turístico*. Experiencias investigativas. Scripta Ethnologica, 39, 109–128. https://www.redalyc.org/journal/148/14853734005/html/

Chontasi, Franklin, Noguera, Javier, Ortega, Diego, Chicaiza, María Teresa, Naula, Luis Alberto, & Duarte, Daniela Carolina. 2021. *Resiliencia socio-ecológica: una perspectiva teórico-metodológica para el turismo comunitario*. Siembra, 8(2), 1-16. e2967. https://doi.org/10.29166/siembra.v8i2.2967

Crous-Costa, Natalia. 2024. *El turismo como contexto para la transformación personal* [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). https://www.tdx.cat/handle/10803/810606

Díaz Gómez, José Luis. 2020. *La experiencia estética y la recreación cerebral*. *Mente y Cultura*, *1*(2), 53-59. https://doi.org/10.17711/MyC.2020.010

Díaz, Marbelys Elena; Fernández, Alirio José, Lares, Nelson Omar, & Gutiérrez, Idanis Sofía. 2025. *Plataformas educativas e-learning para la formación del animador o recreador turístico agroecológico*. Revista de Ingeniería y Tecnología Educativa (RITE), 8(1), 65-79. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/rite/article/view/21418

Dorado, Geovanny & Orozco, Gloria Mercedes. 2015. *La lúdica y su incidencia en la convivencia de los estudiantes del grado 6:2 de la Institución Educativa Técnica Ambiental Fernández Guerra de la jornada de la tarde* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores].

https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a4a802fe-67e9-44b3-af4a-521cec97e398/content

Duque, Juan Diego; Lasso, Paula & Orejuela, Johnny Javier. 2016. *Fundamentos epistemológicos de las psicologías: Con énfasis en psicología transpersonal*. Editorial Bonaventuriana. https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/bdac451361d8d817a209433cb236f991.pdf

Erazo, Robert Marcelo; Barrera, Milton Jovani; Murillo, Oscar Joffre; Fernández, Sandra Isabel. & Montalvan, Alfonso Segundo. 2024. *Rutas Turísticas que Ofrecen Aventura, Naturaleza, Gastronomía, Intercambio Cultural y Agroturismo*. Caso Belisario Quevedo, Latacunga, Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 3955-3980. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11605

Fernández, Alirio José. 2024. *Aproximación conceptual del turismo agroecológico desde las comunidades rurales con una visión sostenible*. In Universidad Nacional del Turismo (UNATUR), Memorias del 1er Congreso de Investigaciones en Turismo (pp. 8-19). Editorial UNATUR. https://revistahelav.org/wp-content/uploads/2025/03/UNATUR_MemoriasCongresoDeInvestigacionesTuristicas2023_v1.pdf

Fernández, Alirio José. 2025. *El potencial de la gincana turística agroecológica como una herramienta educativa para el fomento de la conciencia ambiental.* Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental, 8(10), 25-33. https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/article/view/666/453

Fernández, Alirio José. 2025. *La recreación como catalizador de rutas de turismo agroecológico en espacios* bioculturales. Revista Criterios, 32(1), 124–143. https://doi.org/10.31948/rc.v32i1.4660

González, Corina Irene, Chocoj, Magdalena, Guzmán, Mónica, Alfaro, Idania Marisol, & Ríos, Alejandro. 2021. *Neurociencia: el juego como conector del aprendizaje*. CUNZAC: Revista Académica, 4(1), 47–51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9975818

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. 2002. *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.* Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, 3 (2), 113-145. https://www.academia.edu/download/38467888/1.Guba_y_Lincoln.pdf

Gutiérrez Mendoza, Idanis Sofía, Fernández, Alirio José, Lares Jiménez, Nauddy Omar, & Díaz de Montes de Oca, Marbelys Elena. 2025. *Percepción de la visión del turismo agroecológico desde la perspectiva de la sostenibilidad ambiental*. KAIRÓS, Revista De Ciencias económicas, jurídicas Y Administrativas, 8(15), 56-74. https://doi.org/10.37135/kai.03.15.03

Lares Jiménez, Nauddy Omar. 2025. *Triada cuántica: Neurociencia, paradigma transpersonal y el turismo agroecológico.* En M. Camacho, M. Yovera, & J. C. Blanco Rossitto (Comps.), Reflexiones postdoctorales desde un enfoque integrador, Tomo II (pp. 359–369). Fondo Editorial UNEY. https://drive.google.com/file/d/17gZHJMJImBEG2GMyPENJqFcJTR5e4__5/view?usp=sharing

Leal, Jesús. 2011. *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación* (3a ed.). Venezuela.

Martínez Miguélez, Miguel. 2014. *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa.* Editorial trillas Venezuela.

Mora, Franklin y Chiriboga, Edison. 2017. *Turismo agroecológico: Alternativa de desarrollo turístico sostenible en la zona rural de la provincia del Guayas*. INNOVA Research Journal, 2 (5), 152-162. http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/270/286

Morales, Jesús Alfredo. 2024. *Una política pública para impulsar el turismo agroecológico. Hacia un cambio de paradigma*. Wani, (81). https://doi.org/10.5377/wani.v1i81.19427

Ortiz, Benito. 2025. *Acercamiento a los Objetivos De Desarrollo Sostenible* (Ods) a Través Del Deporte. Cultura, Ciencia y Deporte, *20*(63). https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/download/2472/1437

Paredes, María, Fernández, Alirio, Gutiérrez, Idanis, Cáceres, Betty, & Mc Carthy, Naileth. 2024. *Líneas de creación intelectual del sector turístico: Transdisciplinariedad del turismo agroecológico y sostenibilidad*. Lines of intellectual creation in the tourism sector: Transdisciplinarity of agro-ecological tourism and sustainability. *Conocimiento Libre Y Licenciamiento (CLIC)*, (30). 180-194. https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistaclic/article/view/1327

Patton, Michael. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Quadrini, Mariángeles. 2024. *Actividades holísticas: definiendo un nuevo mercado* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Comahue]. Repositorio Institucional Universidad Nacional del Comahue. https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/18222

Sánchez, Fernando. 2012. *Métodos de investigación cualitativa.* SafeCreativeRegistro de propiedad intelectual. Código: 1209012214910. 01 de sept

Taylor, Steven y Bogdan, Robert. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidos.

Verschuuren, Bas, Mallarach, Josep María, Bernbaum, Edwin, Spoon, Jeremy, Brown, Steve, Borde, Radhika, y Lee, Emma. 2024. *Relevancia cultural y espiritual de la naturaleza*. https://rerb.oapn.es/images/PDF_publicaciones/Relevancia_espiritual_y_cultural_UICN.pdf

Universidad Nacional Experimental
de los Lianos Centrales
Rómulo Gallegos (UNERG)
Área Ciencias de la Educación
Centro de Estudios
e Investigación
(CEIACERG)

UNIVERSIDAD RÓMULO GALLEGOS

UNERG

CEIACERG

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC

Depósito Legal Número:GU218000006
ISSN: 2610-816X



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.

CC BY NC SA

INDEXACIÒN

LatinREV · latindex · ROAD · DRJI · ERIHPLUS · School&CollegeListings · EuroPub · indice de revistas en concolidación ameliCA · AURA · Academic Resource Index · SERIUNAM · biblat · LivRe · REVENCYT

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2018000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

Visión Gerencial del Profesional de Salud sobre la Atención a la Gestante en la Consulta Prenatal: Una Percepción desde los Actores en el Ambulatorio Urbano Tipo I "Nueva Taborda" Puerto Cabello Estado Carabobo

Autora: Médico Anyul Romero
Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela
Correo Electrónico: anyulnakarid@gmail.com
Código ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3390-0124

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada**: Gestión Educativa Integral. **Eje Temático**: Gestión del Conocimiento.

Como citar este artículo: Anyul Romero "Visión Gerencial del Profesional de Salud sobre la Atención a la Gestante en la Consulta Prenatal: Una Percepción desde los Actores en el Ambulatorio Urbano Tipo I "Nueva Taborda" Puerto Cabello Estado Carabobo" (2026), (1,15)
Recibido: 16/06/2026 Revisado: 22/06/2026 Aceptado: 26/06/2026

RESUMEN

La presente investigación se realizó en la consulta prenatal del Ambulatorio Urbano Tipo I "Nueva Taborda" donde se evidenciaron factores socioculturales, de infraestructura y recurso humano, que constituyen dificultades para una atención de salud adecuada. Con el propósito de develar la visión gerencial del profesional de salud sobre la atención a la gestante, se concibió este estudio dentro del paradigma postpositivista e interpretativo, con método cualitativo, fenomenológico hermenéutico, en el cual se abordaron las teorías: gerencia según Terry, teoría del cuidado de Kristen Swanson y teoría de la percepción según la Gestalt. Asimismo, se eligieron tres (3) profesionales de salud como informantes clave a quienes se realizó una entrevista semiestructurada. Se procedió a categorizar la información obtenida a partir de la misma, integrándose los hallazgos mediante la interpretación y comprensión. Se analizó la información a partir de la estructuración, contrastación y triangulación, extrayendo como reflexión que la atención de salud de la gestante está mediada por la educación, siendo éste un proceso en el cual se adquieren conocimientos que facilitan la integración de habilidades y hábitos. El control prenatal es la consulta de la gestante que contribuye a disminuir la morbimortalidad materno infantil. Los procesos administrativos y el conocimiento de los programas del proyecto madre, revisten gran importancia en el control prenatal, siendo clave en la gestión de los recursos necesarios para la calidad de vida de las gestantes.

Palabras clave: atención, visión gerencial, profesional de salud, consulta prenatal, atención en salud, calidad de atención.

Reseña Biográfica: Médico Integral Comunitario, consulta de medicina general en ambulatorio urbano tipo I, Nueva Taborda. Especialista en gerencia pública.

Managerial Vision Of The Health Professional On The Attention To The Pregnant Woman In The Prenatal Consultation: A Perception From The Actors In The Urban Ambulatory Type I “Nueva Taborda” Puerto Cabello Carabobo State

Author: Anyul Romero, M.D.
Rómulo Gallegos University
E-mail: anyulnakarid@gmail.com
ORCID Code: https://orcid.org/0009-0008-3390-0124.

Core Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:** Comprehensive Educational Management. **Thematic Area:** Knowledge Management.

How to cite this article: Anyul Romero “Managerial Vision of Health Professionals on Prenatal Care for Pregnant Women: A Perception from the Actors at the Type I Urban Outpatient Clinic “Nueva Taborda” Puerto Cabello, Carabobo State” (2026), (1,15)
Received: 06/16/2026 Revised: 06/22/2026 Accepted: 06/26/2026

ABSTRACT

The present investigation was carried out in the prenatal consultation of the Urban Ambulatory Type I "Nueva Taborda" where socio-cultural, infrastructure and human resource factors were evidenced, which constitute difficulties for adequate health care. With the purpose of unveiling the managerial vision of the health professional on the care of the pregnant woman, this study was conceived within the post-positivist and interpretive paradigm, with a qualitative, phenomenological hermeneutical method, in which the theories were addressed: management according to Terry, Kristen Swanson's theory of care and theory of perception according to the Gestalt. Likewise, three (3) health professionals were chosen as key informants to whom a semi-structured interview was conducted. We proceeded to categorize the information obtained from it, integrating the findings through interpretation and understanding. The information was analyzed from the structuring, contrasting and triangulation, extracting as a reflection that the health care of the pregnant woman is mediated by education, this being a process in which knowledge is acquired that facilitate the integration of skills and habits. Prenatal control is the consultation of the pregnant woman that contributes to reduce maternal and infant morbidity and mortality. The administrative processes and the knowledge of the programs of the mother project, are of great importance in the prenatal control, being key in the management of the necessary resources for the quality of life of the pregnant women.

Keywords: attention, managerial vision, health professional, prenatal consultation, health care, quality of care.

Biographical Review: Integral Community Physician, general medicine practice in urban ambulatory type I, Nueva Taborda. Specialist in public management.

Introducción

La calidad de la atención de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024, 54) es “el grado en que los servicios de salud para las personas y los grupos de población incrementan la probabilidad de alcanzar resultados sanitarios deseados y se ajustan a conocimientos profesionales basados en datos probatorios”. De ahí que, este organismo acordara en el 2.014, priorizar un modelo de atención sanitaria más equitativo y universal.

Asimismo, en Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Salud (MPPS), según Bastidas (2017), creó el Plan Nacional de Calidad de la Atención y Seguridad del paciente, mediante el cual se espera mejorar la calidad de la atención. En este sentido, el Instituto Carabobeño para la Salud (INSALUD), capacita al personal de salud para mejorar la calidad de la atención, priorizando dentro de los programas de salud, el Programa Madre, donde se encuentra inmersa la consulta Prenatal. (INSALUD, 2019).

El control prenatal es la consulta que se realiza a la gestante, en cada una de las etapas de este estado fisiológico. Según la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia (2018, 12), debe ser “precoz, periódico, completo y de calidad, de amplia cobertura, siendo ofrecido a la mayor población posible y garantizando su fácil accesibilidad”. El control prenatal comienza con la primera consulta, durante las primeras 12 semanas de gestación. Se realizarán consultas sucesivas para controlar la evolución del embarazo, realizar las exploraciones y pruebas complementarias, e informar a la gestante de sus resultados. Igualmente se actualizará la clasificación del riesgo perinatal. Se recomiendan entre 7 y 10 consultas prenatales durante el embarazo.

En la consulta prenatal impartida en el ambulatorio “Nueva Taborda” se procura abarcar todas las etapas del embarazo, brindando una atención integral con los parámetros establecidos para la Atención Primaria de Salud (APS). No obstante, se evidencia factores socioculturales, de infraestructura y de recurso humano, que constituyen dificultades para una atención adecuada teniendo como consecuencia, migración de las gestantes de la comunidad a otros centros de salud.

Por tal motivo, se considera necesario comprender la visión gerencial del

profesional de la salud, en la atención a la gestante en la consulta prenatal del ambulatorio Urbano tipo I "Nueva Taborda" desde la percepción de los actores. De allí que, esta aproximación de primer plano, permite estar al tanto en correspondencia a la forma dialógica, de aspectos esenciales a las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la atención de salud de las gestantes en consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"? ¿Cuáles son los significados que emergen desde la percepción de los actores en cuanto a la atención de salud prestada a las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"? ¿Cuáles son las diferentes posturas que emergen de los significados de los actores en cuanto a la atención de salud prestada a las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"?

En este sentido, se delimitan los propósitos de la investigación:

Develar la atención de salud de las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda".

Interpretar los significados que emergen desde la percepción de los actores en cuanto a la atención de salud de las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda".

Comprender las diferentes posturas que emergen de los significados de los actores en cuanto a la atención de salud prestada a las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda".

De esta forma, conocer la visión gerencial del profesional de la salud optimizará la normatividad y las capacidades del personal para el trato adecuado, considerando las diferencias culturales propias de nuestro país, con respeto y responsabilidad, lo cual permite mejorar el desempeño en las instituciones sanitarias y el servicio.

En otro orden de ideas, se señalan como Antecedentes de la investigación, el artículo el realizado por Paes RLC, et al. (2022). Titulado: **La consulta de enfermería prenatal desde la perspectiva de la teoría de los cuidados de Kristen Swanson.** Cogitare Enfermería, Universidad Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. Relacionado con la investigación por su enfoque en el paradigma post positivista cualitativo y la metodología utilizada. Además, la investigación de Sotillo (2023). **Gestión de calidad en el cuidado del paciente oncológico recluido en la Unidad de la Unidad**

Oncológica Dr. Raúl Roca Soler, Tucupita estado Delta Amacuro. Relacionada con el presente estudio ya que se evidencia la calidad de atención en un centro de salud y sirve de base en el paradigma postpositivista y la metodología utilizada.

Asimismo, se tomaron en cuenta diferentes teorías, como la Teoría Gerencial, según Terry, citado por López (2018, 78) basada en "administrar, que implica el logro de los objetivos por parte de personas que aportan sus mayores esfuerzos de acuerdo con acciones prestablecidas". La Teoría de Kristen Swanson del cuidado, que afirma que el cuidado es un fenómeno central de la Enfermería. Además, la Teoría de la Gestalt de Wertheimer, Koffka y Köhler de 1.913, mediante la cual se concibe "la percepción como el proceso principal de la actividad mental, y que las actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, o el pensamiento, dependen del funcionamiento del proceso de organización perceptual". (Caballero, 2018, 31).

La investigación está enmarcada dentro del paradigma postpositivista e interpretativo, con método cualitativo, fenomenológico hermenéutico, para el cual se utilizó la entrevista semiestructurada, realizada a tres (3) informantes clave. Estructurandose en el presente artículo de la siguiente forma: resumen, introducción, camino metodológico, hallazgos de la investigación y por ultimo reflexión de los hallazgos.

Camino Metodológico

El estudio está comprendido en el paradigma interpretativo, que según Miguel Martínez (2016,56) se inscribe "en una orientación postpositivista donde el conocimiento es resultado de la dialéctica entre el investigador y el objeto o sujeto investigado, producto de las entrevistas de manera personal y escrita en la interacción con los actores". Este paradigma se sirve de la metodología cualitativa, que se basa en la crítica de la realidad, describiendo cualidades de un fenómeno. De allí, que el presente estudio con metodología cualitativa permitió interpretar la percepción de los profesionales de salud en cuanto a la atención de salud a la gestante en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda".

En este sentido, la investigación responde al enfoque fenomenológico y

hermenéutico, señalada por Martínez (2013, 61) citando a Husserl (1976) “como la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia; por lo cual descubre en el fenómeno la esencia valida universalmente y útil científicamente”. Para la realización de esta investigación se recurre a las etapas del método fenomenológico propuestas Heidegger (Martínez, 2004, 32): descriptiva, estructural y de discusión.

En sintonía con la naturaleza de la investigación, se estimó pertinente la selección sujetos de investigación. Para lo cual se entrevistó a tres (3) profesionales de salud: dos (2) enfermeras; una gerente, otra de atención integral, y un (1) coordinador médico. A quienes se les asignó un seudónimo; esperanza, amor y fe, respectivamente. Seleccionados de manera intencional por sus características para la indagación acerca de la percepción de los profesionales de la salud en cuanto a la visión gerencial de la atención de salud en la consulta prenatal del Ambulatorio “Nueva Taborda”, el rol que éstos asumen en la institución y su disposición a colaborar con la investigación.

De acuerdo con Russ (1980, 151), “la fiabilidad se refiere a la constancia con la que un método mide algo”. Es decir, si se puede obtener el mismo resultado de forma constante utilizando los mismos métodos en las mismas circunstancias, la medición se considera fiable. De este modo, la credibilidad y fiabilidad de los resultados de la investigación se logró a través de una doble triangulación: entre métodos y técnicas. Entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. A través de la triangulación de investigadores se logró que diferentes investigadores con formación, profesión o experiencia en el tema ofrecieran sus puntos de vista para mejorar los resultados de la investigación.

Para recoger y registrar información se utilizó la revisión de literatura (referentes teóricos y empíricos). Además, la técnica de la entrevista semiestructurada o abierta porque constituye “un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto”, según Alonso, en versión ofrecida por Vallés (1999, 10). Para analizar la información se utilizó la categorización, luego la codificación y por último la triangulación con la finalidad de reducir la información. Por otra parte, para el análisis de la información a lo largo de todo el estudio, se utiliza de manera permanente la estrategia sistematización con el propósito de establecer un proceso descriptivo, de

análisis, reinterpretación y complementación de los hallazgos.

Hallazgos de la Investigación

De tal manera, mediante la categorización, se transcribieron las entrevistas realizadas, luego se dio significado a las categorías emergentes, posteriormente se graficó la información en estructura individual, general, y luego de manera interpretativa las respuestas proporcionadas por cada uno de los informantes, con la intención de sacar a la luz los significados, tal como se aprecia en el cuadro 1. Matriz de Categorización, del informante clave con el seudónimo esperanza.

Cuadro 1. Matriz de Categorización del Informante Esperanza.

Categorías	Linea	Entrevista
Visión gerencial **+Educación** cuando la embarazada viene a este lugar nosotros le damos información (10). **Asistencia al control** que ellas asistan para que así puedan tener un control adecuado, y no más adelante poder tener algo que la pueda afectar a ella y a su bebe (17-18 y 19) **+Calidad de atención** les brindamos a ellas, la información en la atención de salud, la captamos cuando vienen por primera vez para dar la información de todo, calidad de atención a cada una de las embarazadas. (24-25-26 y 28). **+Planificación** planificación acerca de cómo estamos hablando de las prenatales, en esta planificación, vemos que si ellas no vienen a la consulta nosotras lo llamamos conjuntamente con la trabajadora social, (32-33-34 y 35)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	(E)Buenos días, como maestrante de la maestría gerencia de la salud pública, le invito a participar en prestar su colaboración en esta investigación, muy amablemente me gustaría conocer su opinión sobre la visión gerencial de los profesionales de la salud sobre la atención de la gestante en la consulta prenatal. (E) ¿Cuáles son sus experiencias que ha tenido como líder en cuanto a la atención de salud de las gestantes en el control prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"? (I) Bueno, una de las experiencias que nosotros hemos tenido es de que cuando la embarazada viene a este lugar nosotros le damos información, lo importante es que vengan y lleven sus controles porque pasan por el médico, así ellas pueden ver cómo van evolucionando en su control prenatal. (E) ¿Cuál es su percepción sobre la visión gerencial del profesional de la salud en la atención prestada a las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"? (I) Bueno, nuestra visión es de que ellas asistan para que así puedan tener un control adecuado, y no más adelante poder tener algo que la pueda afectar a ella y a su bebe (E) ¿Cuál es su percepción de la manera en que el profesional de salud realiza la atención de salud de las gestantes en el control prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda"? (I) Bueno, la manera la manera como se realizan en este lugar, es donde nosotros les brindamos a ellas, la información en la atención de salud, verdad, de cómo hacer la captación, la captamos cuando vienen por primera vez para dar la información de todo, como es el paso, como llevar un control y así pueden venir a este lugar y saber que aquí se le da una buena calidad de atención a cada una de las embarazadas. (E) ¿Cuáles son las actividades que realizan los gerentes del servicio de salud para la atención de las gestantes en la asistencia a la consulta? (I)Bueno uno planifica, uno hace esta planificación acerca de cómo estamos hablando de las prenatales, en esta planificación, vemos que si ellas no vienen a la consulta nosotras lo llamamos conjuntamente con la trabajadora social, las cuales ellas nos dicen, si vienen mañana o si vienen el siguiente día o tal fecha, viendo que si ellas no vienen nos dirigimos hacia los hogares de las embarazadas.

Fuente: Romero (2025)

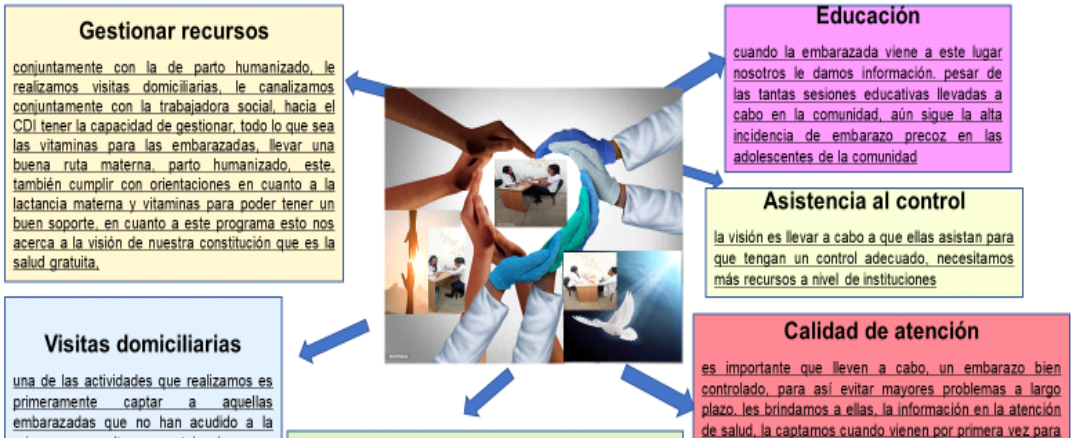


Gráfico 1. Estructura General de los Informantes Clave (Categorías Emergentes)
Fuente: Romero (2025)

Cuadro 2. Matriz de Triangulación por Categorías.

Categorías	Informantes	Autores	Investigador
Subjetividad del profesional de la salud del significado educación	Cuando la embarazada viene a este lugar nosotros le damos información. pesar de las tantas sesiones educativas llevadas a cabo en la comunidad, aún sigue la alta incidencia de embarazo precoz en las adolescentes de la comunidad.	La gerencia según Krygger (1988), la define como: "un cuerpo de conocimientos aplicables a la dirección efectiva de una organización" (p. 26).	La educación se puede definir como un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos que facilitan la integración de habilidades y hábitos importantes para el desarrollo del individuo y la sociedad.
Percepción del profesional de la salud en cuanto a la asistencia a control prenatal	La visión es llevar a cabo a que ellas asistan para que tengan un control adecuado, necesitamos más recursos a nivel de instituciones	**Plan estratégico ruta materna, (2018)** La ruta materna y la red de atención integral del SPNS es un esfuerzo integrado que comienza y termina en la comunidad e involucra a toda la institucionalidad pública de salud. Desde la identificación de los signos de alarmas, el conocimiento de los centros de servicios para trasladarse a centros de salud y la integración de los distintos niveles de atención de salud para responder cada uno de acuerdo a sus capacidades resolutivas y en función de las necesidades de las mujeres.	El control prenatal es la consulta periódica realizada a la gestante con el fin de estudiar la salud materno-fetal; mediante la evaluación de factores de riesgo, medidas antropométricas, control de signos vitales, examen físico, estimación de edad gestacional y evaluación de estudios complementarios, que en conjunto permiten predecir si el embarazo se mantiene dentro de los parámetros fisiológicos esperados, o en su defecto se aleja de los mismos, considerando de esta forma la aparición de signos de alarma. De ahí, la importancia de la asistencia consecuente de las gestantes al control prenatal.

Fuente: Romero, (2025)

Discusión y Conclusiones

En este momento se integran los hallazgos de la investigación, presentando los

cruces y condensado entre categorías. Dentro de los factores internos se considera que la estructura organizacional del centro de salud afecta el adecuado desenvolvimiento del programa. Además, se observa falta de motivación del recurso humano. Dentro de los factores externos, un porcentaje de usuarias que acude a esta consulta, es adolescente, lo que puede influir en la aplicación de las medidas protectoras de salud, o la adherencia a los tratamientos indicados. En consecuencia, el equipo de salud conformado por médico general, enfermera y trabajadora social, aborda la consulta prenatal siguiendo las normas y protocolos establecidos para tal fin, no obstante, siempre surge alguna situación que afecta la calidad de atención de salud en consulta prenatal.

La re definición a realizar, tienen un elevado significado en el campo del trabajo investigativo bajo la metodología fenomenológica hermenéutica, por cuanto emana de la interacción con los actores involucrados, así como, de un cuidadoso procesamiento de los relatos tal y como fueron expresados por los informantes claves, empleando la observación directa. Lo cual permitió **interpretar los significados que emergen desde la percepción de los actores en cuanto a la atención de salud de las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio "Nueva Taborda".** Siguiendo la dinámica del trabajo cualitativo, declaro que es durante el trabajo investigativo, así mismo en las visitas realizadas en el ambulatorio "Nueva Taborda", donde concurren y se observan.

Expongo que la información obtenida fue organizada por unidades temáticas, para dar lugar posteriormente al emerger de seis (6) categorías, a las mismas, se les agrupó y entrecruzó, para posteriormente someterlas a la interacción, contraste, mezcla y comparación entre sí, y con las distintas aristas que tienen lugar en el fenómeno de estudio en el que se establecen múltiples conexiones que le otorgan la propiedad sistémica a cada realidad social estudiada**.**

De esta manera se da paso a la categoría de **Educación:** que centra las ideas en la declaración sobre experiencias como líder, en donde los informantes agregan: Cuando la embarazada viene a este lugar nosotros le damos información. pesar de las tantas sesiones educativas llevadas a cabo en la comunidad, aún sigue la alta incidencia de embarazo precoz en las adolescentes de la comunidad. De esta manera, se da paso a

la categoría de **Asistencia al control** en cuanto a la percepción de la visión gerencial*:* que ellas asistan para que así puedan tener un control adecuado, y no más adelante poder tener algo que la pueda afectar a ella y a su bebe. La siguiente categoría que emerge es la **Calidad de atención** de acuerdo a, la percepción de la visión gerencial en atención de salud a las gestantes: les brindamos a ellas, la información en la atención de salud, la captamos cuando vienen por primera vez para dar la información de todo, a la calidad de atención a cada una de las embarazadas. De igual manera, emerge la categoría **planificación educativa o brindar conocimientos planificados** planificación acerca de cómo estamos hablando de las prenatales, en esta planificación, vemos que si ellas no vienen a la consulta nosotras lo llamamos conjuntamente con la trabajadora social. En función a las actividades que realizan los gerentes en la atención de las gestantes: **Visitas domiciliarias** Una de las actividades que realizamos es primeramente captar a aquellas embarazadas que no han acudido a la primera consulta prenatal, hacemos visitas domiciliarias y la invitamos a acudir a nuestro centro de salud para que lleven un buen control conjuntamente con la de parto humanizado, le realizamos visitas domiciliarias. De acuerdo a, los conocimiento del proyecto madre y sus programas, se obtiene la categoría esta la categoría **Gestionar recursos:** Conjuntamente con la de parto humanizado, le realizamos visitas domiciliarias, le canalizamos conjuntamente con la trabajadora social, hacia el CDI tener la capacidad de gestionar, todo lo que sea las vitaminas para las embarazadas, llevar una buena ruta materna, parto humanizado, este, también cumplir con orientaciones en cuanto a la lactancia materna y vitaminas para poder tener un buen soporte, en cuanto a este programa esto nos acerca a la visión de nuestra constitución que es la salud gratuita.

Los relatos de las informantes claves (Esperanza, Fe y Amor) ponen de manifiesto la importancia que le otorgan a la gestión en la atención de salud de las gestantes, lo cual, los conduce a alcanzar una atención de calidad con planificación educativa en conjunto con el equipo de salud en la realización de visitas domiciliarias para la captación y control prenatal de las mismas, con conocimientos de proyectos y programas que permiten la gestión de los recursos. Al dar significado a dichas categorías se realiza un análisis que permite comprender las diferentes posturas que emergen de los

significados de los actores en cuanto a la atención de salud prestada a las gestantes en la consulta prenatal del Ambulatorio “Nueva Taborda”, una vez que se cruza la información obtenida en los significados de cada categoría emergente con la postura del investigador y comprobación con otros autores que exponen las mismas.

En este importante contenido de la realidad estudiada encontramos la opinión de Rogers (1978, 42), que plantea que “el hombre es responsable de sus actos, su vida y su futuro, existen modos prácticos que estimulan el aprendizaje significativo, la formación y el objeto primordial de esta forma de aprendizaje, es determinar la confianza de las embarazadas en sí mismas, de manera que el propósito de la educación es el cambio que les permite aprovechar lo que se le enseña”. El modelo Promoción de Salud de Pender (1941, 76), afirma que “las características y experiencias individuales, además de la valoración de las creencias en salud, son determinantes a la hora de asumir un comportamiento saludable o de riesgo para la salud, debido a su alto nivel de interiorización y la manera de ver la realidad que lo rodea”.

Finalmente, en toda esta integración de los hallazgos investigativos, en las que se presentan las categorías emergentes: Se puede entender que la atención de salud de la gestante, esta mediada por la educación, siendo esta, un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos que facilitan la integración de habilidades y hábitos importantes para el desarrollo del individuo y la sociedad. Asimismo, el control prenatal es la consulta periódica realizada a la gestante con el fin de estudiar la salud materno-fetal; mediante la evaluación de factores de riesgo. De ahí, la importancia de la asistencia consecuente de las gestantes al control prenatal. Del mismo modo es de gran relevancia aplicar los procesos administrativos como la planificación, seguimiento y control de tanto, actividades educativas, como visitas domiciliarias con el conocimiento del proyecto madre y sus programas los cuales permiten gestionar los recursos necesarios para la calidad de vida de las gestantes.

Referencias Bibliográficas

Bastidas, Pedro Enrique. 2017. *Gerencia hospitalaria: bases para el plan nacional de calidad y seguridad del paciente en Venezuela*. Salud Pública: una revisión necesaria. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Caballero Barrio, Marcos. 2018. *Emergentes de la administración en el contexto colombiano. Barranquilla.* Corporación Universitaria Americana.

Código Deontológico de los Profesionales de Enfermería. 2008. Aprobado por el comité ejecutivo de la federación de colegios de enfermería de Venezuela. Caracas.

Instituto Carabobeño para la Salud, (INSALUD). 2019. Reportajes. Consultado el 22 de agosto de 2022. https://insalud.gob.ve/? p =10252 recuperado en línea.

Ley del Ejercicio Profesional de la Enfermería. 2005. *Gaceta Oficial Número: N° 38.263* del 01-09-05. Caracas.

Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo. 2005. *Gaceta Oficial N° 38.236 del 26 de julio de 2005*. Caracas.

Ley Orgánica del Trabajo de la República Bolivariana de Venezuela. 2012. *Publicada en Gaceta Oficial N° 6.076 Extraordinario del 7 de mayo de 2012.*

Gamboa, N. (2011). *Administración de Sistemas de Salud*. México: Editado por Cordera y Bobenrieth.

Martínez Miguelez, Miguel. 2004. *Ciencia y Arte en la Metodología-cualitativa*. — México: Trillas. 351 p.

Martínez Miguelez, Miguel. 2013. *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. México. Editorial Trillas.

Organización Mundial de la Salud. 2024. *ATPS*. Ginebra.

Pender Nola y Pender Albert. 1980. *Illness prevention and health promotion services provided by nurse practitioners: predicting potential consumers*. Am J Public Health [internet] [consultado el 26 de marzo del 2011]; 70(8): [798-803]. Disponible en: http://1.usa.gov/ xPja5I

Paes, Rosan Lúcia. 2022. *La consulta de enfermería prenatal desde la perspectiva de la Teoria de los Cuidados de Kristen*, swanson. *cogitare enfermagem*, *27*. https://doi.org/10.5380/ce.v27i0.87708

Plan de la Patria 2019 – 2025. *Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.118* Extraordinario, 4 de diciembre de 2019

Rogers, Carl. 1978. *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós

Russ, Edward. 198*0. La Fiabilidad*. Barcelona – España. Universidad Cesar Vallejo.

Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia. 2018*, Revista oficial de la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia.* Guia de asistencia práctica.

Sotillo, Félix. 2023. *Gestión de calidad en el cuidado del paciente oncológico recluido en la Unidad de la Unidad Oncológica Dr. Raúl Roca Soler, Tucupita estado Delta*

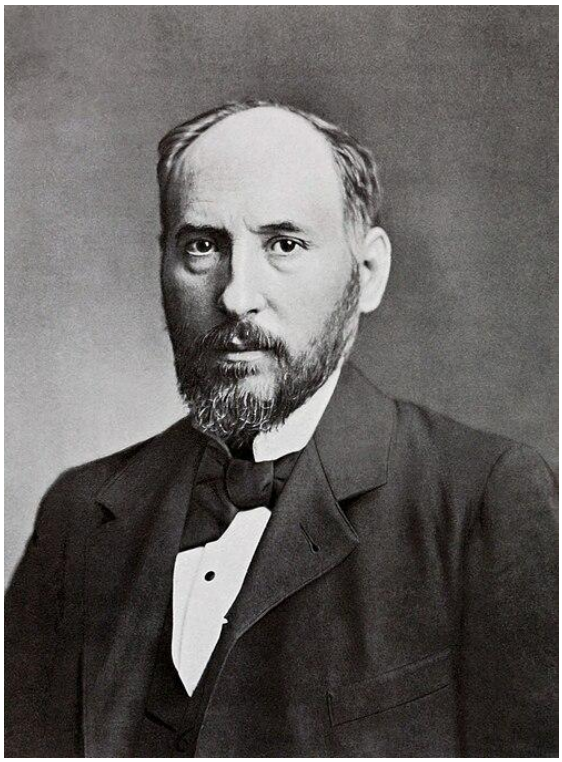
Amacuro. Venezuela.

Vallés, Miguel Sergio. 1999. *Cuadernos metodológicos.* Entrevistas cualitativas. Centro de investigaciones sociológicas. España.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

PENSAMIENTO

“Todo hombre puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro."



Fuente: https://lb.wikipedia.org/wiki/Fichier:Cajal-Restored.jpg

Santiago Ramón y Cajal

Pionero de la neurociencia moderna y Premio Nobel de Medicina en 1906

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS" ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X
Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC. INDEXADA



CLASE (base de datos bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades), Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

BIBLAT, Portal especializado en revistas científicas y académicas publicadas en América Latina y el Caribe.

(EUROPUB), Directorio de Revistas Académicas y Científicas. Londres, Reino Unido.

LATINREV: Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades. En el directorio de LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Folio 27067.

ROAD: Directorio de Recursos Científicos y Universitarios en acceso abierto.

AMELICA Índices de Revistas en Consolidación, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y liderada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT).

Directorio de Revistas de Investigación Indexación. Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

Biblioteca de Revistas Electrónicas (EZB) es una de las bases de datos bibliográficas de acceso gratuito más completas sobre revistas científicas electrónicas

Academic Resource Index, ResearchBib

SERIUNAM: Es el catálogo que proporciona información de los títulos y fascículos de revistas impresas y electrónicas disponibles por el Sistema Bibliotecario y de Información de la UNAM y por algunas Instituciones de Investigación y Educación Superior del país. (México)

AURA. Las revistas se clasifican por colores siguiendo la taxonomía de DULCINEA y SHERPA/ROMEO.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES "RÓMULO GALLEGOS"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN

REVISTA CIENTÍFICA
CIENCIAEDUC
Depósito Legal Número:GU2180000006
ISSN: 2610-816X

Volumen 9 Número 2 Julio a Diciembre 2026 Revista Semestral- Venezuela

DRJI: Directorio de Revistas de Investigación Indexación. Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

El contenido de la Revista Científica CIENCIAEDUC, está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

