

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

p-ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

Vol. 32 (2) julio - diciembre 2025

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ~ UNIVERSIDAD DEL ZULIA
MARACAIBO, VENEZUELA

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Contenido

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025

Editorial

Desafío Transformador Centrado en las Pedagogías Activas Digitalizadas en la Educación Superior Latinoamericana

Transformative Challenge Focused on Digitalized Active Pedagogies in Latin American Higher Education

Ana Judith Paredes Chacín 289

Artículos

Gamificación como Estrategia de Enseñanza en Laboratorios Académicos: una Experiencia de Pedagogía Activa y Participativa

Gamification as a Teaching Strategy in Academic Laboratories: Towards an Active and Participatory Pedagogy

Ana Judith Paredes-Chacín, Andrea Narváez-Arciniegas y María Juliana Grisales-Perea 292

Participación y Reconocimiento Docente. Una Visión Falsbordiana desde el Correlato Convivial en el Contexto Universitario

Teacher Participation and Recognition a Falsbordian Perspective from the Convivial Correlation in the University Context

María Elena Becerra Vázquez y Eglee Circusición Durán Rodríguez 312

Diseño Instruccional para el Aprendizaje del Álgebra: Integración de Competencias y Mediación Tecnológica

Instructional Design for Learning Algebra: Integration of Competencies and Technological Mediation

Roberto Matheus Carmona, Xiomara Arrieta y Rosa Chacín Carruyo 331

Tecnologías Digitales y su Impacto en la Motivación Estudiantil en Educación Básica Superior

Digital Technologies and their Impact on Student Motivation in Higher Basic Education

Beatriz Teresa Carrera Garay 351

<p>Métodos Estratégicos en la Formación de Guías de Turismo Agroecológico bajo Entornos Virtuales E-Learning <i>Strategic Methods for Training Agroecological Tourism Guides Using Virtual E-Learning Environments</i> Alfonso José Fernández, Heiddy Ludmila Lizcano de Avilés y Nauddy Omar Lares Jiménez</p>	367
<p>Transformación Pedagógica del Inglés en Contextos Vulnerables: El Papel de las Comunidades de Aprendizaje Reflexivo <i>Pedagogical Transformation of English Teaching in Vulnerable Contexts: The Role of Reflective Learning Communities</i> Luz Amanda Rubiano Camargo</p>	387
<p>Aprendizaje y Emoción. Una Conexión Valiosa en la Modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas <i>Learning and Emotion: A Valuable Connection in the Youth and Adult Education Modality</i> Jeanette Durán y Nizza Salas Salas</p>	405
<p>Gestión Emocional y Proyecto de Vida en Estudiantes Adolescentes de Instituciones Educativas de Medellín, Colombia <i>Emotional Management and Life Project in Adolescent Students from Educational Institutions in Medellín, Colombia</i> Joan Kathleen Quiñonez González</p>	423
<p>Creando Cuentos para Enseñar Ciencias Utilizando Inteligencia Artificial: Experiencia Didáctica con Futuros Docentes de Biología <i>Creating Stories to Teach Science with Artificial Intelligence: Didactics Experience with Future Biology Teachers</i> Fernando Tapia Luzardo, Yanice Romero Carrasquero y Breilin De la Cruz Puente</p>	441
<p>Enseñanza Geográfica con el Fomento de la Reflexión Interpretativa Analítico-Crítica Sobre la Realidad Comunitaria <i>Geographical Teaching with the Promotion of Interpretive Reflection: Analytical-Critical on Community Reality</i> José Armando Santiago Rivera</p>	461
<p>Gestión de los Actores Sociales para Garantizar la Permanencia Estudiantil en Zonas Rurales de Colombia <i>Management of Social Actors to Guarantee Student Retention in Rural Areas of Colombia</i> Ernesto Leonel Escorcía Ferrer, Mineira Finol de Franco y Taina María Fonseca Ortiz</p>	480

Comunicación en el Aula de Clase. Un Análisis Reflexivo <i>Classroom Communication: A Reflective Analysis</i>	
Deninse Farías y Javier Pérez	502
Representación Trigonométrica de un Problema: Una Experiencia Contextual Mediante un Modelo Pedagógico Innovador <i>Trigonometric Representation of a Problem: A Contextual Experience Through an Innovative Pedagogical Model</i>	
Dayana Macias Ballesteros y Cheyla Arrieta Gutiérrez	521
Ensayos	
Prácticas de Escritura en Educación Media General: Concepciones y Elementos Sociohistóricos Determinantes <i>Writing Practices in General Secondary Education: Conceptions and Determining Sociohistorical Elements</i>	
Yamileht Virginia Castro Antolínez	536
Teoría Fundamentada: Precisiones Teóricas, Aportes y Aplicabilidad en las Ciencias Educativas y Otras Ciencias Sociales <i>Grounded Theory: Theoretical Details, Contributions and Applicability in Educational Sciences and Other Social Sciences</i>	
Henry Alberto Rodríguez Urdaneta	548
Desigualdad Estructural en el Acceso a las Tecnologías: Análisis Desde las Zonas Rurales de Ecuador <i>Structural Inequality in Access to Technology: Analysis From Rural Areas of Ecuador</i>	
Daniel Yoffre Valdivieso Solórzano	560
Hacia una Praxis Educativa Humanista en las Escuelas de Educación Universitarias. Aportes para la Discusión <i>Towards a Humanistic Educational Praxis in Schools of University Education: Contributions for Discussion</i>	
Flor Delgado de Colmenares y Francisco Rodríguez Paz	575
Normas para Autores / Author Guidelines	588
Índice Acumulado	600

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio - diciembre 2025: 289-291

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925214>

Editorial

Desafío Transformador Centrado en las Pedagogías Activas Digitalizadas en la Educación Superior Latinoamericana

La educación superior en las últimas tres décadas ha estado supeditada por los efectos de un entorno global mediado por las tecnologías digitales, la creación de programas académicos y sus consecuentes pedagogías, como también por las formas de adoptar una cultura que aporte a la sostenibilidad de las regiones, cuya viabilidad ha de responder a un perfil renovado de estudiantes. Sin embargo, para fomentar las transformaciones es necesario un análisis reflexivo e integral, propuesto bajo el énfasis de esta *editorial*, centrado en la convergencia entre las denominadas pedagogías activas y las tecnologías digitales. Estas consideradas, bajo el alcance de una tendencia que amerita ser reconfigurada para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en principios que apoyen la dinamización de experiencias formativas y sus efectos en las formas de inclusión educativa.

Ante lo expuesto, se requiere de una atención crítica y acciones direccionadas hacia un efectivo desarrollo socioeducativo. Si bien, lo descrito se asocia con frecuentes investigaciones sobre las formas de interpretar como docentes e investigadores las interrogantes sobre: *el cómo enseñamos, para qué y el para quiénes educamos*, ante una realidad social y productiva de orden global, no es menos cierto que, uno de los temas por fortalecer se relaciona con las prácticas de las denominadas pedagogías activas, de las cuales las de mayor frecuencia de uso se destacan: *el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aula invertida, aprendizaje por proyectos y la gamificación*. Sus aportes en el desarrollo de competencias en estudiantes trascienden de lo cognitivo hacia el desarrollo de prácticas críticas reflexivas, el fomento del pensamiento complejo, sumado a la profesionalización, con capacidades para enfrentar los desafíos contextuales según escenarios de intervención.

Lograr que las referidas pedagogías se asocien de forma asertiva con las tecnologías digitales, como las *plataformas de aprendizaje adaptativo, realidad aumentada, analíticas de aprendizaje e inteligencia artificial*, requiere de sinergias que aporten a los procesos de transformación educativa y contribuyan a las formas de personalizar y dinamizar trayectorias educativas asertivas. Asimismo, promover comunidades colaborativas de experiencias pedagógicas y de conocimientos que trascienden las fronteras y reafirman renovadas formas de aportar el desarrollo educativo.

No obstante, esta convergencia prometedora no está exenta de paradojas, asociadas con la interrogante, *¿Se aplican prácticas de pedagogías activas o solo se digitalizan modelos tradicionales?*, o superar ideas sobre *¿transformar una clase magistral a un formato de videoconferencia responde a una innovación pedagógica?*, omitiendo que solo responde a un cambio de formato. En función de ello, parte de los desafíos requiere comprender que la transformación se viabiliza al distinguir que las tecnologías digitales se convierten en mediadoras de experiencias de aprendizaje activo, colaborativo y significativo, donde el estudiante logra apropiarse de los conocimientos para idear, crear y convertirse en líder de su proceso formativo.

Con respecto a los desafíos desde el contexto latinoamericano, se destacan importantes consensos y políticas de organismos internacionales prevalecen barreras digitales asociadas con la *accesibilidad, uso, consumo y apropiación significativa de conocimiento*, sumado a las brechas sobre la alfabetización informacional (Alfin) y alfabetización digital (Alfadigi), aspectos que representan impedimentos estructurales que inciden en los procesos de inclusión e integración al sistema educativo superior en las regiones en LATAM. Como tal, la brecha digital, no es únicamente tecnológica; por lo tanto, fomentar la cultura para la viabilidad de las pedagogías activas se afianza como una de las respuestas a los desafíos. En consecuencia, resaltar procesos de formación continua profesoral, la creación de espacios experienciales basados en las mejores prácticas sobre pedagogías activas diferenciadas, se convierte en uno de los retos por consolidar.

De igual forma, se considera la necesidad de superar las frecuentes confusiones, sobre el uso recreativo de redes sociales, con respecto a una efectiva *Alfadigi* académica. Sumado, a los resultados de toma de decisiones que respondan incertidumbres sobre si, *¿el diseño de las tecnologías educativas adoptadas, son inclusivas?*, *¿estas se adaptan a realidades contextuales, condiciones biopsicosociales y culturales de las regiones?* *¿Contribuyen con la formación sobre capacidades de creación, análisis crítico y ético en los procesos de investigación e innovación o solo son consumidores?* Interrogantes necesarias para una educación diferenciada y situada en el marco de las prácticas de pedagogías activas y digitalizadas.

Desde una visión prospectiva, la educación superior en LATAM tiene una oportunidad estratégica para liderar el cambio y superar la adopción de modelos de culturas diferentes. Para tal efecto, el desafío transformador centrado en el uso y apropiación de las pedagogías activas digitalizadas parte del compromiso de líderes,

profesores e investigadores, quienes impulsan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que han de soportarse mediante políticas educativas centradas en: (1) comprender la diferenciación entre la transformación digital y la dotación tecnológica, (2) invertir en la formación continua profesoral, (3) renovar y desarrollar contenidos, (4) fomentar la investigación educativa y evaluar sus efectos, (5) fortalecer comunidades de conocimientos y práctica pedagógicas, (6) socializar de experiencias, desafíos y aprendizajes sobre la implementación de pedagogías activas mediadas por tecnologías, (7) definir acciones que documenten, analicen de forma crítica y evalúen las iniciativas de transformación pedagógica adoptadas.

Finalmente, es necesario reconocer que la transformación educativa ha de responder a un proceso permanente de interrogación, experimentación y mejora continua, donde la convergencia de las pedagogías activas se apoya a partir de procesos evolutivos y distintivos mediados por las tecnologías digitales, para lograr que cada programa, profesor e investigador diseñe trayectorias formativas significativas, inclusivas y transformadoras que impacten en la formación de los futuros profesionales.

Dra. Ana Judith Paredes Chacín

Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0001-6612-8486>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 292-311

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925323>

Gamificación como Estrategia de Enseñanza en Laboratorios Académicos: Una Experiencia de Pedagogía Activa y Participativa

Ana Judith Paredes-Chacín, Andrea Narváez-Arciniegas y María Juliana Grisales-Perea

Universidad Autónoma Occidente. Santiago de Cali-Colombia

ajparedes@uao.edu.co, andrea.narvaez@uao.edu.co

maria.grisales@uao.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6612-8486>, <https://orcid.org/0009-0002-4450-8036>, <https://orcid.org/0009-0001-0694-6230>

Resumen

Los desafíos actuales de la educación superior requieren de estrategias que promuevan el aprendizaje activo y dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tema que fundamenta el objetivo de la investigación para determinar las bases del diseño de gamificación como una estrategia de enseñanza en laboratorios académicos y experiencia pedagógica activa y participativa. Mediante investigación descriptiva-propositiva, se analizan las variables que fundamentan el diseño gamificado. La muestra estuvo conformada por 14 profesores que utilizan laboratorios académicos en el programa de Comercio y Negocios Internacionales de una institución de educación superior (IES) privada acreditada en Santiago de Cali, Colombia. Para la recolección de información se aplicó un instrumento digital estructurado con 4 preguntas, cuyos resultados se analizaron bajo enfoque cualitativo mediante matriz comparativa de datos teóricos y el análisis de la realidad empírica. Los hallazgos evidencian el interés profesor-estudiante hacia la participación activa frente a actividades tradicionales. Asimismo, prevalece el interés docente por dinamizar su rol mediante apropiación y adaptación de procesos gamificados para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Se concluye sobre la relevancia de las prácticas basadas en pedagogías activas, particularmente la gamificación proyectada hacia el uso de las tecnologías digitales (*videojuegos*) y las interacciones transdisciplinarias entre docentes-tecnólogos-estudiantes.

Palabras clave: gamificación, laboratorios académicos, pedagogía activa, aprendizaje participativo, tecnologías educativas

Recibido: 27-09-2025 ~ Aceptado: 24-10-2025

Gamification as a Teaching Strategy in Academic Laboratories: Towards an Active and Participatory Pedagogy

Abstract

The current challenges facing higher education require strategies that promote active learning and stimulate teaching and learning processes. This topic underpins the objective of the research to determine the basis for gamification design as a teaching strategy in academic laboratories and active and participatory pedagogical experience. Through descriptive-propositional research, the variables that underpin gamified design are analyzed. The sample consisted of 14 professors who use academic laboratories in the Marketing and International Business program at an accredited private university in Santiago de Cali, Colombia. For information collection, a structured digital instrument with 4 questions was applied, the results of which were analyzed using a qualitative approach through a comparative matrix of theoretical data and the analysis of empirical reality. The findings show the interest of teachers and students in active participation as opposed to traditional activities. Likewise, there is a prevailing interest among teachers in revitalizing their role by appropriating and adapting gamified processes to strengthen teaching and learning. The conclusion is that practices based on active pedagogies are relevant, particularly gamification projected toward the use of digital technologies (*video games*) and transdisciplinary interactions between teachers, technologists, and students.

Keywords: gamification, academic laboratories, active pedagogy, participatory learning, educational technologies.

Introducción

Las pedagogías activas en educación superior dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje fomentando comportamientos participativos estudiantiles, destacándose la gamificación como una pedagogía que fundamenta

sus procesos con la adaptación de elementos lúdicos: desafíos, competencias, recompensas y narrativa (López López et al., 2023). Su caracterización incluye el diseño de juegos con elementos adaptativos aplicados en campos no lúdicos (Deterding et al., 2011). La curiosidad y diversión que genera inciden positiva-

mente en la motivación intrínseca y comportamiento humano (Prieto, 2021), aspecto relevante ante estudiantes condicionados por distracciones tecnológicas o dificultades para comprender complejidades formativas.

La gamificación aporta dinamismo e innovación educativa, digitalizando experiencias que favorecen competencias y resultados de aprendizaje mediante la cual, el estudiante asume rol protagónico, fortalece su autoestima, relaciones interpersonales y se fomenta la formación integral: cognitiva, afectivo-social y psicomotriz (Pinenla-Palaguaray et al., 2024). Su práctica complementada con tecnologías móviles enriquece experiencias altamente aceptadas (Navarro-Mateos & Pérez-López, 2021), representando recursos estratégicos que impulsan cambios metodológicos hacia aprendizajes centrados en el estudiante (Hinojo-Lucena et al., 2019).

Esta realidad transformadora se proyecta hacia contextos educativos en ciencias empresariales y jurídicas. Según revisión bibliométrica en bases de datos SCOPUS (diciembre 2024), se determina que la gamificación predomina en las áreas: ciencias de la salud, fisioterapia, nutrición, educación (matemáticas, física, química), informática, ciencias naturales y lingüística, evidenciando oportunidad investigativa en ciencias administrativas vinculadas con mercadeo y negocios internacionales. En función de ello, se formula: ¿Cuáles son las bases de la gamificación para diseñar estrategias de enseñanza en laboratorios académicos como pedagogía activa y participativa?

Aunque existe debate sobre si la diversión es apropiada para aprendizajes (Whitton & Langan, 2019), los efectos sobre motivación estudiantil fundamentan su uso (Santos-Villalba et al., 2020), potencializando aprendizaje y viabilizando métodos didácticos donde el estudiante protagoniza su formación (McLean & Gibbs, 2010). Entre las consideraciones de investigaciones previas se destaca un marcado desconocimiento sobre el alcance de procesos gamificados y desinterés estudiantil, representando retos docentes actuales (Navarro-Mateo & Pérez-López, 2021).

Sobre el caso de los Laboratorios Académicos (LA) del programa de mercadeo y negocios internacionales es necesario promover renovadas formas sobre el uso de pedagogías activas y gamificadas, por lo cual se define el objetivo de determinar las bases del diseño de gamificación como una estrategia de enseñanza en laboratorios académicos y experiencia pedagógica activa y participativa. Su desarrollo parte de un estudio cualitativo fundamentado en la revisión de la literatura, seguido de la metodología, cuya rigurosidad valida el estudio y por ende a los resultados que dan paso al diseño de gamificación propuesto y las conclusiones.

Fundamentación Teórica

Gamificación como Estrategia de Pedagogía Activa y Participativa

La gamificación como estrategia pedagógica se fundamenta procesos de ideación y creación integrando elementos lúdicos en contextos educativos for-

males, transformando experiencias de aprendizaje que promueven mayor interacción estudiantil (Pérez et al., 2024). Al respecto, el diseño de actividades gamificadas han de concebirse bajo principios éticos y con fines educativos que fundamentan las interacciones con pedagogías activas y su mediación por tecnologías digitales, lo cual constituye las bases para su efectividad práctica. En tal sentido, las propuestas gamificadas ameritan trascender del entretenimiento hacia objetivos pedagógicos y didácticos específicos que fortalezcan procesos formativos. Como tal, sus enfoques centran el accionar en cómo se aprende, investigando la manera como el cerebro analiza, sintetiza y crea conocimiento, dando forma a ciencias pedagógicas y andragógicas (Dorta & Jiménez, 2023), renovando métodos para generar conocimiento y estimular pensamiento creativo-dinámico estudiantil (Ojeda et al., 2022).

Los avances de la investigación prevén el reconocimiento de pedagogías activas que respondan a renovadas dinámicas de perfiles de estudiantes con altas preferencias digitales, como también centrados en la búsqueda de experiencias interactivas y dinámicas, que se soportan mediante alternativas centradas en la innovación educativa. Ante lo expuesto, el alcance de estas, se centra en cómo adoptar procesos de gamificación para transformar actividades en LA, generando procesos distintivos que trasciendan prácticas tradicionales hacia experiencias creativas, dinámicas e interactivas (Navarro-Sempere et al., 2022; Coto, 2021).

Lo expuesto, no solo responde a

requerimientos de perfiles de estudiantes renovados, sino también por el direccionamiento hacia una educación superior transformada desde lo curricular, pedagógico y didáctica. De esta forma, se genera valor para promover el rendimiento académico focalizados en los resultados de aprendizajes esperados con el apoyo de las denominadas pedagogías activas. Sumado a la concepción de propuestas, cuya práctica generen desde la educación un compromiso con las formas de mitigar situaciones que vulneran los principios básicos de entornos y una educación sostenible desde sus dimensiones social, económica y ambiental, incluidas (Santos et al., 2020). Estos visualizados desde un enfoque de educación superior integral.

La gamificación en ciencias administrativas, específicamente mercadeo y negocios internacionales, responde transversal, pedagógica y didácticamente al desarrollo cognitivo-humano mediante concepción integral del juego/lúdica, que consideren interacciones personales, tendencias disciplinares y sistemas de recompensas derivados de formulación de interrogantes proyectadas como resultados de aprendizaje programáticos. Incorporar elementos lúdicos en actividades no percibidas, como divertidas incrementa la motivación y compromiso formativo (Valenzuela, 2021; Zainuddin et al., 2020).

Asimismo, se destaca la incidencia de la gamificación en el comportamiento humano, ante una nueva realidad que enfrenta la educación superior donde prevalecen conductas precedidas por perfiles de estudiantes introvertidos y condiciones biopsicosociales que invi-

tan a las instituciones educativas a prever renovadas formas, no solo de inclusión, sino también de integración a partir del diseño de elementos y estructuras que fomentan un sentido de logro y competencia desde el sistema educativo (Marín et al., 2021; Paredes-Chacín, 2017). En este orden, la gamificación se ha convertido en una estrategia pedagógica que utiliza elementos y principios de diseño de juegos en contextos no lúdicos para aumentar la motivación, el sentido de inclusión y el compromiso de los estudiantes (Palócz & Katona, 2021; Silva et al., 2020).

En función de ello, la capacidad de promover pedagogías activas y participativas convierte el escenario educativo en un espacio donde se crean desarrollos mentales, se incentiva la proactividad y la superación de barreras que conllevan a una mayor participación sobre procesos experienciales que suman al propósito de apropiación de los aprendizajes a lo largo de la vida. Adicionalmente, los avances de la gamificación que parten de estudios previos confirman que es una estrategia de soporte a la educación necesaria, dada la consolidación de sinergias que se logran a entre profesor-estudiante direccionadas hacia un objetivo de enseñanza y aprendizaje.

Proceso de Enseñanza y Aprendizaje desde los Laboratorios Académicos (LA)

La enseñanza y el aprendizaje desde los LA fortalece integralmente competencias estudiantiles mediante oportunidades de práctica teórico-conceptual, según áreas de conocimiento. Su funcionamiento requiere infraestruc-

tura técnica-operativa asociada con enseñanza reforzada por aprendizaje activo donde confluyen conocimiento y el hacer estudiantil, lo cual fortalece el desarrollo de habilidades para comprender, aplicar ciencia y trabajar situaciones cotidianas (García et al., 2021).

La efectividad sobre la gestión de LA requiere de procesos pedagógicos adaptados para la dinamización de su uso por las áreas en ciencias sociales y humanísticas. De esta forma, promover procesos diferenciados mediante la aplicación e ideación de actividades activas-participativas que afiancen la dinámica de la educación superior para lo cual, se requiere de infraestructuras distintivas con iniciativas pedagógicas diferenciadas. Ante lo expuesto, se resalta que con la concepción de los crecientes números de educadores requirió instrucción en enseñanza desde los espacios de laboratorios, dado los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (Kist et al., 2024; García et al., 2021).

Sin embargo, prevalecen alertas sobre transformaciones funcionales requeridas desde los LA, en función de los avances tecnológicos digitales y de pedagogías activas que fomentan nuevas formas de consolidar la enseñanza y el aprendizaje y cubrir expectativas educativas surgidas por cambios curriculares, sociales, productivos. Aspectos que generan desafíos para responder a oportunidades educativas presenciales desde los LA sobre todo ante la realidad de los aprendizajes mediados por las tecnologías (Tomeo-Reyes et al., 2024), de los cuales se destacan los laboratorios virtuales. Aunque el desarrollo de actividades desde los LA contribuye a conso-

lidar competencias como las habilidades para manipular objetos, observar, interpretar datos y planificar experimentos (Johnstone & Al-Shuaili, 2001), también se reafirma que sus espacios fomentan el aprender haciendo, ideación y creatividad para innovar, lo cual se constituye en una estrategia pedagógica fundamental.

Se resalta el principio que el conocimiento se construye continuamente mediante mecanismos internos comparables con autorregulaciones biológicas, no reduciéndose al registro informativo externo (Piaget, 1968). En función de ello, resulta determinante promover pedagogías activas que fortalezcan el desarrollo de capacidades analíticas, interpretativas y reflexivas sobre cómo se consolidan aprendizajes, superando: (a) escucha pasiva estudiantil, (b) transmisión informativa sin desarrollo capacitivo, (c) ausencia de pensamiento superior (análisis, síntesis, evaluación), (d) falta de implicación en lectura, escritura o debate, (e) escasa exploración de actitudes y valores estudiantiles (Espejo, 2016). Sumado a las formas de dinamizar espacios experimentales que afianza el descubrimiento y la investigación, como también generan condiciones de rigurosidad académica donde el proceso de retroalimentación prevalece de forma simultánea.

En tal sentido, se amerita incrementar la eficiencia-eficacia práctica, la cual se fundamenta en: enseñar habilidades manuales, observación, distinción relevante; mejorar comprensión metodológica investigativa científica; desarrollar resolución problemática; fomentar actitudes profesionales (Iborra et al., 2014). Asimismo, fortalecer el trabajo

colaborativo y la toma de decisiones informadas con colectivos de estudiantes, sumado a la apropiación de conocimientos se considera como un aporte estratégico de la gamificación.

Desde esta perspectiva, el uso de LA se concibe como uno de los espacios estratégicos para impulsar procesos formativos a partir del diseño y práctica de pedagogías activas que promueven la ideación, creación, investigación e innovación asociando proceso teórico-experiencias en el estudiante. Es así, como una nueva realidad contextual conlleva a procesos de modernización de infraestructuras y de recursos entre estos los tecnológicos, que garanticen el óptimo funcionamiento de los LA. Al respecto, se destacan los laboratorios virtuales y su dinamismo en cuanto a la accesibilidad, flexibilidad y oportunidades de aprendizaje activo, ofreciendo procesos escalables para el aprendizaje científico, de indagación, como la réplica de experimentos basados en lo digital (Reyes et al., 2024; Heradio et al., 2016).

Según Donkin et al. (2019) una de las formas de responder a las preferencias estudiantiles es incentivar el uso de formatos combinados video, audio y con retroalimentación desde el experto/profesor para proyectar el aprendizaje técnico-práctico inicial. Aspecto que para Vargas et al. (2018) se conjuga en factores que fundamentan paradigmas atractivos para comunidades estudiantiles, lo cual implica iniciativas consecuentes entre las instituciones y la comunidad profesoral.

De esa forma, las innovaciones tecnológicas y sus efectos en la educación

superior, reafirma la proyección de los aprendizajes basados en juegos. Como tal, se plantea como estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje, que ha despertado interés en diversas instituciones de educación superior (IES), por lo tanto, el cambio de paradigma de las tecnologías se entrelaza con diversas metodologías de enseñanza para adaptarse a los estudiantes del siglo XXI (Priyaadharshini et al., 2020). En tal sentido, la diversidad de tecnologías emergentes promovidas en el siglo XXI genera una nueva mirada hacia la renovación integral de la infraestructura capaz de soportar la ideación y creatividad que da espacios para la adaptación con criterios de pertinencia y asertividad a las metodologías activas para ser dinamizadas desde los espacios de los LA como parte del fortalecimiento de las transformaciones en la educación superior.

Metodología

El desarrollo del estudio parte de un tipo investigación descriptiva, a través de la cual se logra describir el comportamiento de una o más variables sin considerar hipótesis o interrogantes causales (Aggarwal & Ranganathan, 2019). En el mismo orden, su alcance permite narraciones detalladas y específicas sobre matices contextuales que capturan la complejidad de las realidades estudiadas (Patton, 1990). Al respecto, se hace referencia sobre la variable gamificación como una de las metodologías activas, que fortalece los procesos de interacción entre docente-estudiante en LA.

En cuanto al estudio sobre las dinámicas y experiencias asociadas con

las variables del estudio, se adopta el enfoque cualitativo, cuyo alcance amplía perspectivas y significados que los actores sociales construyen sobre su realidad (Tolentino Toro, 2016). Seguido de un diseño no experimental, transversal por considerar que la información fue compilada en un período de tiempo específico. Desde una visión integral, se promovió la obtención de resultados analizados desde lo teórico-conceptual, considerando el quehacer empírico asociado con la determinación de las bases del diseño de gamificación como una estrategia de enseñanza en laboratorios académicos hacia una pedagogía activa y participativa.

La fundamentación desde lo cualitativo permite trascender de lo descriptivo a un plano de análisis-propositivo, para lo cual el componente teórico contribuyó al proceso de cualificación de las categorías conceptuales del estudio a partir de los principales hallazgos documentales, fortaleciendo las relaciones entre los constructos estudiados, como base para generar el análisis argumentativo (Marín-González et al., 2018).

Las unidades muestrales estuvieron representadas por 14 profesores e investigadores adscritos a la facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas en una IES privada colombiana, quienes desarrollan actividades académicas en el programa de Mercadeo y Negocios Internacionales. Este proceso permitió determinar el alcance de una muestra intencional no probabilística (Otzen & Manterola, 2017). La selección de estas unidades se basó en los criterios de inclusión relacionados con: (1) adscritos a la facultad de Ciencias Empresariales y

Jurídicas, (2) vinculados al programa de Mercadeo y Negocios Internacionales, (3) responsables de dirigir programas de asignaturas desde los espacios de laboratorios, (4) experiencias en el diseño de prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales, (5) disposición para adaptar estrategias de gamificación para dinamizar la apropiación de conocimientos y el logro de los resultados de aprendizaje esperados.

Como criterios de exclusión se destacan profesores: (1) no vinculados directamente con actividades de laboratorios, (2) sin experiencia en el uso de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas y (3) quienes manifiesten no tener disposición para participar en el estudio.

El mencionado proceso, fue concebido en el marco de los principios éticos que rige la investigación, entre los cuales se destaca el consentimiento informado de los participantes, como la confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos. Asimismo, el uso exclusivo de la información para fines académicos y científicos, al igual que el respeto por la voluntariedad en la participación. En cuanto a la técnica utilizada fue la encuesta para la recolección de datos cualitativos primarios, la cual permitió obtener información directa de los sujetos de estudio de manera sistemática y estandarizada.

Los datos fueron obtenidos mediante un cuestionario estructurado con 4 interrogantes: de selección múltiple, relacionadas con *nivel de formación donde dicta, tipo de LA que utiliza y frecuencia de uso*. Sobre la pregunta

abierta fue definida *pedagogías activas utilizadas*, asociadas con el objetivo de la práctica y resultados de aprendizajes según la práctica de LA. La distribución del instrumento se realizó en formato digital a través de la Internet y administrado mediante la plataforma Google Forms, lo que facilitó su aplicación y posterior procesamiento de los datos recolectados.

La validez del contenido se realizó mediante la valoración de expertos representada por investigadores en el área de mercadeo y profesores expertos en pedagogías activas. Su enfoque, se centró en evaluar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems propuestos (Maldonado-Suárez & Santoyo-Telles, 2024). Entre los resultados se destacan aportes en redacción de tres interrogantes del instrumento, mejorando la claridad conceptual y la precisión terminológica de las preguntas, lo cual otorgó validez de contenido y confiabilidad al instrumento de recolección de datos.

El proceso de adaptación según sugerencias, contribuyó a la asertividad y pertinencia en la obtención de las respuestas sobre lo investigado. Para el análisis de datos se utilizó la técnica estadística descriptiva, por considerar en el marco de lo cualitativo, que la estadística descriptiva se emplea para organizar y sintetizar datos categóricos derivados del análisis de contenido, entrevistas o grupos focales (Patton, 1990). Esta cuantificación básica de categorías cualitativas permite visualizar distribuciones y frecuencias que complementan la narrativa interpretativa sin sustituirla (Sandelowski et al., 2009). Para tal efecto, el relacionamiento de la esta-

dística descriptiva responde al paradigma cualitativo cuando se subordina a la lógica inductiva y a la comprensión en profundidad de los significados (Maxwell, 2010). Con respecto al análisis de los datos para el diseño del marco integral de las bases de un diseño gamificados se estructuró una matriz de análisis documental mediante el uso del software Dropbox, disponible en la plataforma de Google Drive.

Resultados y Discusión

Los resultados que responden al desarrollo del determinar las bases del diseño de gamificación como una estrategia de enseñanza en laboratorios académicos hacia una pedagogía activa y participativa, se fundamentan a partir de la información obtenida sobre la utilidad proporcional de los LA, según programas de asignaturas impartidas (Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización sobre el uso de laboratorios académicos

Variable	Categoría	n	%
Nivel de formación donde dicta	Del 1er al 4to semestre	7	50.0
	Del 5to al 7mo semestre	5	35.7
	Del 8vo al 9no semestre	2	14.3
Tipo de laboratorio utilizado	Cámara Gesell	5	35.7
	Otro	4	28.6
	Merchandising	3	21.4
	Laboratorio Financiero	2	14.3
Frecuencia de uso del laboratorio	Más de dos veces al semestre	6	42.9
	Una vez al semestre	6	42.9
	Una vez a la semana	2	14.3
Pedagogías activas utilizadas	Aprendizajes basados en retos	6	42.9
	Aprendizaje basado en problemas	2	14.3
	Pedagogías basadas en observación / experimentación	2	14.3
	Aprendizaje basado en servicio	1	7.1
	Estudio de casos empresariales	1	7.1
	Aprendizajes basados en lúdicas	1	7.1
	Aprendizaje basado en proyectos	1	7.1

Nota. Elaboración propia (2025)

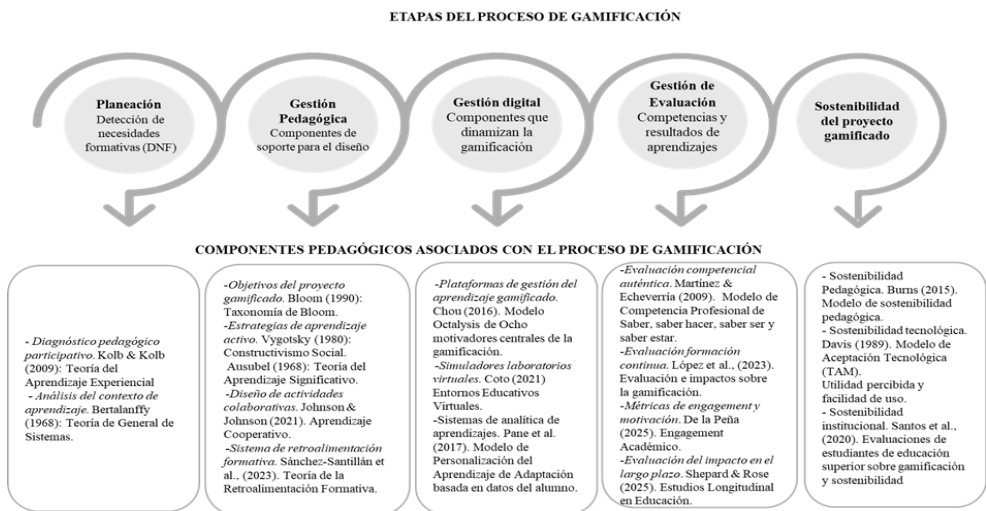
Los hallazgos evidencian condiciones propicias para implementar gamificación en LA, particularmente en ciclos básicos (50.0%) donde incentivar y lograr *engagement* estudiantil son parte de la estrategia para el aprendizaje. La predominancia del aprendizaje basado en retos (42.9%) constituye una base conceptual sólida, dado que ambos enfoques comparten principios de desafío progresivo, retroalimentación inmediata y logro de resultados de aprendizajes según áreas de conocimientos. La diversidad de espacios para LA y sobre todos los identificados sugiere múltiples contextos de aplicación para prácticas gamificadas adaptadas según requerimientos disciplinares. La frecuencia de uso de

los LA revela una oportunidad para incrementar la frecuencia de uso mediante estrategias centradas en la gamificación, para potenciar la participación interactiva y sostenida de los estudiantes. De esta forma, se generan nuevos escenarios para renovar prácticas pedagógicas que dinamicen las actividades formativas desde los laboratorios (Santos-Villalba et al., 2020; Espinosa-Ríos et al., 2016).

En este orden y desde la visión cualitativa del estudio de las bases teóricas que rigen la gamificación, se presenta el marco integral que determina la fundamentación de las bases del diseño de gamificación en LA (Figura 1).

Figura 1

Marco integral que determina las bases del diseño de gamificación y su interacción con los componentes pedagógicos.



Nota. Elaboración propia (2025)

A partir de los fundamentos teóricos que rigen los procesos de gamificación y su relacionamiento con los componentes pedagógicos descritos se estructuran las bases que fundamenta el diseño de gamificación concebido. De esta forma, se avanza sobre un proceso educativo bajo dinámicas de pedagogías activas y participativas. Según Paredes-Chacín y Vargas-López (2024), la enseñanza y el aprendizaje basada en los referidos procesos, amerita fundamentarse bajo didácticas en las que predominan los juegos de roles, interacciones desde LA, el uso de lúdicas digitales, que se fortalecen mediante actividades asociadas con centros de innovación.

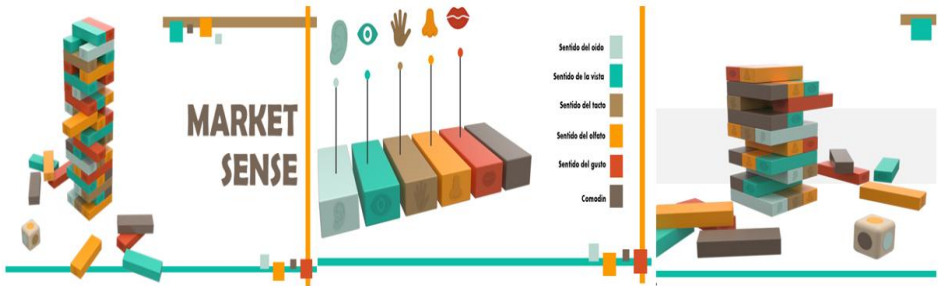
En este orden, al considerar que los hallazgos se concentraron en el uso de los LA: Cámara de Gesell y el de Merchandising, y una vez determinadas las bases que fundamentan el marco integral de un diseño de gamificación, se procedió con la aplicación de la etapa de *planeación*: a través de la cual, se procedió con la selección del programa académico Mercadeo y Negocios Internacionales y la selección de la asignatura *Marketing Sensorial*. Entre los aspectos considerados, están la naturaleza y aplicación transversal de este programa de asignatura durante la carrera y según el alcance del objetivo direccionado a: cautivar la atención, despertar sensaciones y emociones en los consumidores para motivar la compra y en pro de contribuir a que los estudiantes comprendan a profundidad cada uno de los sentidos y su aplicación dentro del mercadeo, se procedió con el diseño de gamificación.

Asimismo, desde la visión de la etapa *pedagógica*: se avanzó con la concepción de la estructura del juego tradicional *Jenga*. Se avanza con el proceso de ideación y creación asociada con la temática, los resultados de aprendizajes declarados que fundamentan el logro de la competencia, lo cual contribuyó con la denominación como: *Gamificación Market Sense*. Seguidamente, se configura la mecánica, dinámicas y componentes de juego. En cuanto a la estructura este orden, se avanza sobre el diseño de los dados, tarjetas numeradas con preguntas/respuesta sobre cada uno de los sentidos y adicionalmente, tanto a las caras de los dados como a cada pieza de la torre se le asigna uno de los cinco sentidos, representado por un color determinado (Figura 2), el diseño de gamificación *Market Sense* y piezas estratégicas.

Su conceptualización se adapta bajo los principios que rigen el neuromarketing. Su representación destaca los sentidos del ser humano mediante iconografías que se distinguen según paleta de colores cálidos y fríos, los cuales logran distinguir cada sentido. Los requerimientos para el diseño se concentran en: (1) bloques de madera de 2.0 centímetros (cm) x 3.0 cm x 8.0 (cm), (2) selección del color para distinguir cada sentido del ser humano, (3) asignar 10 bloques para cada sentido y 4 extra como comodín, (4) diseño de un dado medidas entre 8 mm y 25 mm, (5) diseño de tarjetas del juego asociadas con los colores de cada sentido, (6) uniformidad en el formato del juego, y (7) apropiación del concepto de la propuesta para la asertividad del diseño.

Figura 2

Diseño de gráfico conceptual-Gamificación Market Sense.



Nota. Elaboración propia (2025)

Como parte de la ilustración, se presenta en Figura 3 el diseño de las tarjetas, en la parte frontal se visualiza la

iconografía del sentido y al reverso se registran las opciones de pregunta-respuesta.

Figura 3

Diseño de tarjetas



Nota. Elaboración propia (2025)

Con respecto a la etapa de *evaluación*: se establece la secuencia de uso, que inicia (1) lanzamiento de dado, (2) retirar la ficha del color/sentido eviden-

ciado una vez lanzado dado y (3) selecciona una de las tarjetas para su posterior respuesta (Figura 4).

Figura 4

Secuencia de uso Market Sense.



Nota: Elaboración propia (2025)

Las instrucciones de uso definen etapas para: seleccionar participación (equipos/individual), armar torre de 54 piezas, definir turnos, lanzar dado determinando color de pieza a retirar según cara superior, seleccionar tarjeta según color y sentido humano correspondiente entregándola a participante de otro equipo quien formula la interrogante validándose respuesta en tarjeta seleccionada.

Para responder, los equipos conformados consultan máximo 02 minutos, participantes individuales 01 minuto. Al emitir una respuesta correcta: el participante retiene la pieza acumulando puntos. En caso de ser incorrecta: la pieza se ubica en parte superior de la torre. Para el cierre, se considera: quien

derriba la torre pierde. El ganador es quien concentre mayor número de piezas. En caso de surgir empate: se lanza el dado y se procede con la selección de tarjeta según color indicado, ganador determinado por mayor número de respuestas acertadas.

En cuanto a la proyección sobre la etapa de *sostenibilidad*: fueron considerados las pruebas de efectividad del diseño, previo a: (1) selección laboratorial (Cámara Gesell), (2) conformación de equipos estudiantiles, (3) inicio evidenciando percepciones favorables, dinamismo y expectativas al remover piezas según color de dado respondiendo preguntas correspondientes, (4) estudiantes externos ejerciendo roles de observadores-jueces mostrando empatía intentando

responder dinámicamente a la par de participantes, (5) jueces determinando puntaje por destreza manual, agilidad mental, tiempo respuesta y acierto según instrucciones definidas.

Las bases del diseño gamificado, se proyecta hacia una segunda fase que prevé su digitalización y puesta en práctica con resultados de aprendizaje asertivos. Desde esta perspectiva, se avanza sobre el fortalecimiento y generación de valor a partir las interacciones teórico-conceptuales descritas previamente, lo cual fundamenta la viabilidad de la propuesta y su incidencia en el marco de del diseño del programa de asignatura. Asimismo, prever limitaciones propias de los LA, vinculadas con baja participación en actividades programadas, debilidades apropiativas y transferidoras de conocimientos teórico-prácticos, sumado a la resistencia sobre el trabajo vivencial.

Sin lugar a duda, la viabilidad de las prácticas gamificadas contribuyen a superar barreras que limitan la apropiación de conocimientos (Nair & Mathew, 2021), a su vez se considera que la actitud y experiencia a partir de prácticas gamificadas predicen significativamente reacciones positivas de estudiante y genera capacidades para distinguir variables exógenas de sus contextos y genera actitud favorable hacia el uso tecnológico. Por lo tanto, fomentar desarrollo y diseño de actividades gamificadas plantea etapas iniciales: detección de necesidades formativas-informativas y transformación curricular generando

respuestas asertivas sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando aspectos estructurales trascendentes desde educación superior.

De esa forma, el surgimiento de nuevos retos que incluyen la gamificación como herramienta de participación y estímulo al aprendizaje, fortalecen la diseminación del conocimiento sobre los productos, además de la participación de los empleados, especialmente a los productores de información.

Consideraciones las cuales, hace más de una década han sido expuesta por prever que las instituciones de educación superior, no están exentas de los desafíos que enfrentan la mayoría de las organizaciones, en tal sentido no son inmunes a las fuerzas del mercado que guían a otras industrias, por lo tanto, comprender la evolución de estas provee una nueva mirada sobre la gamificación y su digitalización (Niman, 2014; Rice, 2012). En función de ello, la proyección de un futuro renovada de LA, amerita ser fortalecido desde la concepción de los programas académicos, la adaptación de las pedagogías activas, según contexto de aplicación (aula de clase, laboratorios, empresas, comunidades) y por ende la proyección de la gamificación digital (videojuegos) como estrategia diferenciadora.

Conclusiones

La investigación para determinar las bases que fundamentan el diseño de gamificación como una estrategia de en-

señanza en laboratorios académicos y una experiencia pedagógica activa y participativa permite concluir en cuanto al estudio empírico que, las prácticas pedagógicas actuales en LA proveen fundamentos metodológicos idóneos para integrar gamificación como estrategia de enseñanza. La convergencia entre aprendizaje basado en retos y principios gamificados concebidos desde el *desafío, progresión, recompensa* configura un ecosistema pedagógico favorable para diseñar experiencias formativas inmersivas que fortalezcan la motivación intrínseca estudiantil. De tal manera, la proyección y viabilidad amerita centrarse en el desarrollo de propuestas de gamificación contextualizados a las especificidades de cada tipo de laboratorio, integrando elementos lúdicos que potencien capacidades de *experimentación, colaboración y construcción activa del conocimiento* en entornos formativos en constante transformación.

Asimismo, desde los aportes teóricos, se resalta que el desarrollo de actividades gamificadas han de minimizar los riesgos que vulneran el dinamismo y sistematización de las pedagogías y didácticas que soportan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como parte de las implicaciones prácticas, se reconocen las bases necesarias para fundamentar desde una visión integral la planeación (ideación y creación) gestión pedagógica (estrategias de desarrollo), digitalización, evaluación y la sostenibilidad, cuya concepción integral han de responder a los diseños de las asigna-

turas desde lo pedagógico y el direccionamiento del programa académico. En función de ello, la relevancia de la evaluación, se convierte en una estrategia diferenciadora para la consolidación de diseños gamificados centrados en actividades de experimentación y en el aprender-haciendo.

Las interacciones entre las bases descritas ameritan ser adaptadas de acuerdo con el alcance de las áreas de conocimiento que han de intervenir como estrategia académica que aporta al logro de resultados de aprendizajes y renovadas formas de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. Al igual que, fomentar la colaboración entre docente-estudiante.

De esta forma la viabilidad de la gamificación en LA que impactan en la educación superior responde a las expectativas de un nuevo perfil de estudiante cuyas expectativas se complementan entre actividades dinámicas y mediadas por las tecnologías emergentes, las cuales se proyectan para la II fase del diseño basado en la gamificación y bajo el concepto de videojuegos (on line y multiusuario). Su proyección continúa refirmando renovados procesos de aprendizajes en el marco de un perfil académico y profesional capaz de cubrir expectativas clave para el mejoramiento de la calidad en la educación y formación estudiantil.

Financiamiento: Otorgado por la facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas de la Universidad Autónoma de Occidente para el diseño gamificado.

Referencias

- Aggarwal, R., & Ranganathan, P. (2019). Study designs: Part 2 – Descriptive studies. *Perspectives in Clinical Research*, 10(1), 34-36. https://doi.org/10.4103/picr.picr.154_18
- Coto, E. A. (2021). Virtualización, gamificación y clase invertida en el Laboratorio de Metalurgia. *Revista Fidelitas*, 2(2), 40-50. <https://doi.org/10.46450/revistafidelitas.v2i2.42>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Donkin, R., Askew, E., & Stevenson, H. (2019). Video feedback and e-Learning enhances laboratory skills and engagement in medical laboratory science students. *BMC Medical Education*, 19, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1745-1>
- Dorta, G., & Jiménez, M. (2023). Gamificación online como estrategia de aprendizaje significativo del teorema de Pitágoras. *Encuentro Educativo*, 29(2), 397-413. <https://produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/view/39502>
- Espejo, R. M. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? el caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.456>
- Espinosa-Ríos, E. A., González-López, K. D., & Hernández-Ramírez, L. T. (2016). Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. *Entramado*, 12(1), 266-281. <https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23125>
- García, V., Márquez, V. & Recalde C. (2021). *El aprendizaje activo y el laboratorio para el aprendizaje de las ciencias y la enseñanza del cómo hacer ciencia*. Editorial Unach. <https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.34>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*, 9(1), 51, 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Iborra, M., Ramírez, E., Tejero, J., Bringué, R., Fité, C., & Cunill, F. (2014). Revamping of teaching-learning methodologies in laboratory subjects of the Chemical

- Engineering undergraduate degree of the University of Barcelona for their adjustment to the Bologna process. *Education for Chemical Engineers*, 9(3), 43-49. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2014.04.002>
- Johnstonea, A. & Al-Shuailib, A. (2001). Learning in the laboratory; some thoughts from the literature. *University Chemistry Education*, 5, 42-51. <https://edu.rsc.org/download?Ac=517126>
- Kist, A. A., Hills, C., & Maiti, A. (2024). The Role of Online and Traditional Laboratories in the Context of Modern Engineering Curricula. En M. Auer, R. Langmann, D. May & K. Roos (Eds). *Smart Technologies for a Sustainable Future*, 1027, 135-145. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61891-8_13
- López López, H. L., Félix González, J. F., Castro Sánchez, F. E., Álvarez Rosas, J. R., & Lizárraga Chávez, L. F. (2023). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 71-77. <https://doi.org/10.61530/redtis.vo17.n1.2023.151.71-77>
- Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Marín-González, F., Cabas, L. de J., Cabas, L. C., & Paredes-Chacín, A. J. (2018). Formación Integral en Profesionales de la Ingeniería. Análisis en el Plano de la Calidad Educativa. *Formación Universitaria*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000100013>
- Marín, J. A., Campos, M. N., Navas-Parejo, M. R., & Gómez, G. (2021). Gamification as a Motivational and Socio-educational Resource in Classrooms with Students at Risk of Social Exclusion. Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 11th International Conference, 185-192. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86618-1_19
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- McLean, M., & Gibbs, T. (2010). Twelve tips to designing and implementing a learner-centred curriculum: Prevention is better than cure. *Medical Teacher*, 32(3), 225-230. <https://doi.org/10.3109/01421591003621663>

- Nair, S., & Mathew, J. (2021). Evaluation of a gamified learning experience: analysis of factors that impact the effectiveness of a gamified experience. *Revista Conhecimento Online*, 2, 4-20.
<https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2518>
- Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2021). Una app móvil potencia la motivación del alumnado en una experiencia de gamificación universitaria. *Alteridad*, 17(1), 64-74.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.05>
- Navarro-Sempere, A., García, M., García, E., Jiménez, D., Pinilla, V., López-Jaén, A. B., Martínez-Peinado, P., Pascual-García, S., Sempere, J. M., & Segovia, Y. (2022). Gamificación Educativa en el Laboratorio de Biología Celular. *International Journal of Morphology*, 40(6), 1426-1433.
<https://doi.org/10.4067/s0717-95022022000601426>
- Niman, N.B. (2014). *Gamification as a Business Strategy*. The Gamification of Higher Education. Palgrave Macmillan, New York.
- Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Ortega, D. D., & Cañavera, A. M. (2022). Quantitative analysis of a teaching process supported by a gamification pedagogical strategy. *Formación Universitaria*, 15(6), 83-92.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600083>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Palócz, K., & Katona, V. (2021). The applicability of gamification in architectural design education. *Symmetry: Culture and Science*, 32(4), 489-505.
<https://doi.org/10.26830/symmetry.2021.4.489>
- Paredes-Chacín, A. J. & Vargas-López, F. (2024). Innovación y emprendimiento basada en ecosistemas de tecnologías de información desde la perspectiva de la educación superior colombiana. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(2), e03505659, 1-24.
<http://doi.org/10.17981/cultedu.soc.15.2.2024.5659>
- Paredes-Chacín, A. (2017). *Redes de conocimiento, alfabetización e inclusión de usuarios con discapacidad visual: prospectiva desde la educación superior*. Ed. Alfagrama.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
<https://doi.org/10.1002/nur.4770140111>
- Pérez, Á., Fernández, L. C., & Sacaluga, I. (2024). Gamificar en el ámbito universitario online para favorecer la motivación del alumnado: una experiencia en el grado de

- pedagogía. *Edu-tec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 93-106.
<https://doi.org/10.21556/educ.2024.88.3109>
- Piaget, J. (1968). Le Point de Vue de Piaget. *International Journal of Psychology*, 3(4), 281-299.
<https://doi.org/10.1080/00207596808246651>
- Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cárdenas, M. E., & Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 61-72.
<https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6>
- Prieto, J. M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 189-214.
<https://doi.org/10.14201/teri.27153>
- Priyaadharshini, M., Natha Mayil N., Dakshina, R. Sandhya S., Bettina Shirley, R. (2020). Learning Analytics: Game-based Learning for Programming Course in Higher Education. *Procedia Computer Science*, 172, 468-472.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.143>
- Reyes, R. L., Isleta, K. P., Regala, J. D., & Bialba, D. M. (2024). Enhancing experiential science learning with virtual labs: A narrative account of merits, challenges, and implementation strategies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3167-3186.
<https://doi.org/10.1111/jcal.13061>
- Rice, J. W. (2012). The Gamification of Learning and Instruction. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 4(4), 81-83.
<https://doi.org/10.4018/jgcms.2012100106>
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, G. (2009). On Quantitizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208-222.
<https://doi.org/10.1177/1558689809334210>
- Santos-Villalba, M. J., Leiva Olivencia, J. J., Navas-Parejo, M. R., & Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher Education Students' Assessments towards Gamification and Sustainability: A Case Study. *Sustainability*, 12(20), 8513, 1-20.
<https://doi.org/10.3390/su12208513>
- Silva, A., Torres, R., & Von Brand, S. (2020). Brigada Covid: health education game for preschoolers. 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC), 1-8.
<https://doi.org/10.1109/sccc51225.2020.9281219>
- Tolentino Toro, K. (2016). Flick, U. (2015). El diseño de la investiga-

- ción cualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(1), 107-117.
<https://doi.org/10.23935/2016/01018>
- Tomeo-Reyes, I., Musleh, A. S., Wijenayake, C., & Yeoh, J. Z. (2024). *Online Laboratories in Modern Engineering Education: A Systematic Literature Review*. *Online Laboratories in Engineering and Technology Education*, Springer Nature. 91-116.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-70771-1_5
- Valenzuela, M. Á. (2021). *Gamificación para el aprendizaje*. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 91-103.
<https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Vargas, H., de La Torre, L., Chacón, J., Heradio, R., Farías, G., Fabregas, E., Sánchez, J., & Dormido, S. (2018). Teaching Control supported by Virtual Labs under a Competency-based curriculum. Proceedings of the 16th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Innovation in Education and Inclusion”.
<https://doi.org/10.18687/laccei2018.1.1.463>
- Whitton, N., & Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: an analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 1000-1013.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 312-330

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925441>

Participación y Reconocimiento Docente. Una Visión Falsbordiana desde el Correlato Convivial en el Contexto Universitario

María Elena Becerra Vázquez y Eglee Circusición Durán Rodríguez
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".

Valera-Venezuela

maebeva@gmail.com, egleedurán2023@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6513-5462>, <https://orcid.org/0000-0001-5062-9921>

Resumen

La participación y el reconocimiento de los docentes son esenciales para contribuir a mejorar la calidad educativa, la identidad profesional y promover ambientes democráticos en las universidades. No obstante, la percepción de exclusión y falta de reconocimiento afecta la motivación y el compromiso docente. El objetivo del presente trabajo es comprender la participación y el reconocimiento docente en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR, Núcleo Valera), desde un enfoque falsbordiano a partir de narrativas compartidas mediante el correlato convivial, para analizar cómo estos procesos pueden transformar la cultura institucional y fortalecer la identidad profesional. Se utilizó el enfoque cualitativo de tipo fenomenológico e interpretativo, se llevó a cabo una investigación participativa basada en historias de vida y grupos de reflexión. El análisis realizado fue inductivo, con el propósito de identificar patrones y categorías obtenidas de las narraciones, asegurando la validación continua y un diálogo equitativo entre los investigadores y los participantes. Los hallazgos evidenciaron una percepción de exclusión generalizada y la presencia de unilateralidad en la toma de decisiones, que afecta la motivación y el sentido de pertenencia. El reconocimiento institucional no es suficiente, ocasionando desánimo y aislamiento, pero se detectó resiliencia individual. Se concluye que la ausencia de participación y reconocimiento limita la transformación institucional y debilita la identidad docente. Se recomienda implementar mecanismos genuinos de participación, políticas integrales de reconocimiento, formación en liderazgo y comunicación.

Palabras clave: participación, reconocimiento, identidad profesional, educación universitaria, investigación convivida

Recibido: 01-09-2025 ~ Aceptado: 02-10-2025

Teacher Participation and Recognition a Falsbordian Perspective from the Convivial Correlation in the University Context

Abstract

Faculty participation and recognition are essential to contribute to improving educational quality, professional identity, and promoting democratic environments in universities. However, the perception of exclusion and lack of recognition affects teacher motivation and commitment. The objective of this paper is to understand teacher participation and recognition at the Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR, Núcleo Valera) from a Falsbordian perspective, based on shared narratives through convivial interaction. This approach analyzes how these processes can transform institutional culture and strengthen professional identity. A qualitative, phenomenological and interpretive approach was used, conducting participatory research based on life stories and focus groups. The analysis was inductive, aiming to identify patterns and categories obtained from the narratives, ensuring ongoing validation and equitable dialogue between researchers and participants. The findings revealed a widespread perception of exclusion and unilateral decision-making, which affects motivation and a sense of belonging. Institutional recognition is insufficient, leading to discouragement and isolation, but individual resilience was detected. It is concluded that the lack of participation and recognition limits institutional transformation and weakens teacher identity. It is recommended to implement genuine participation mechanisms, comprehensive recognition policies, and leadership and communication training.

Keywords: participation, recognition, professional identity, university education, collaborative research

Introducción

La participación y el reconocimiento de los docentes son fundamentos para mejorar la calidad de la educación, fomentar la motivación en el trabajo y fortalecer una identidad profesional sóli-

da dentro de las instituciones educativas universitarias. La participación de los profesores en la toma de decisiones, la gestión educativa y la disposición de su entorno laboral favorecen la construcción de espacios democráticos e inclusivos, reforzando el sentido de pertenencia

cia y el compromiso colectivo que va más allá del individuo, con un impacto visible en el rendimiento institucional. A pesar de ello, los docentes perciben que sus aportes y conocimientos no reciben el reconocimiento adecuado, lo cual va progresivamente generando desencantos, desmotivación, distanciamiento profesional y a la larga impactando negativamente en la calidad de la enseñanza.

En ese marco, la investigación convivida a partir del correlato convivial, a través del cual se comparten un entramado de vivencias y procesos propios de la cotidianidad de los actores participantes en la investigación, disfrutada a partir de un diálogo, atento, cercano y profundo, facilitado mediante una “relación recíproca, de igualdad, donde nadie investiga sobre nadie y a nadie, pues todos se investigan recíprocamente a partir de la vida contada por cada uno” (López, 1996, p. 120), proporciona una forma de acercarse al entorno educativo a partir de las vivencias, las experiencias y opiniones de quienes lo viven, lo padecen y lo transforman.

Tal como indica Fals Borda (2022), es crucial entender la realidad a partir de la vivencia de quienes la padecen, una posición que coloca a los docentes como intérpretes y como agentes de cambio dentro del ambiente educativo, contribuyendo a que se desarrolle un diálogo equitativo y la construcción colectiva del conocimiento, colocando en tela de juicio las estructuras de poder que muchas veces favorecen a ciertos discursos mientras desvalorizan otros. De esta manera, se impulsa un enfoque

inclusivo que facilita el surgimiento de propuestas significativas y adaptadas al contexto.

En consonancia con los planteamientos falsbordianos, Freire (2005), sostiene que la educación debe ser entendida como un medio de emancipación, donde la participación y el reconocimiento genuino resultan fundamentales para que los docentes y estudiantes logren la autocrítica. Desde esta perspectiva reconocer los aportes de los docentes fortalece su identidad profesional, alimentando su compromiso y protagonismo con el cambio social, coadyuvando a que asuman su rol como generadores de conocimiento y acción en su propio contexto. Por ello, la participación y el reconocimiento deben ir más allá de las formalidades o derechos establecidos y transformarse en prácticas de justicia social y democracia participativa en el ámbito educativo.

De allí que este artículo comunica los resultados de una investigación cuyo objetivo se orientó a comprender la participación y el reconocimiento docente en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR, Núcleo Valera, desde un enfoque falsbordiano a partir de representaciones compartidas mediante el correlato convivial. Reflexionando sobre cómo el reconocimiento y la participación activa de los docentes crean ambientes de resistencia y transformación dentro de las instituciones educativas. Aportando con ello a la visibilización y a la construcción de narrativas cónsonas que coadyuven al fortalecimiento de la identidad profesional, al-

terando las estructuras de poder y fomentando una cultura institucional democrática, inclusiva y colaborativa. En consecuencia, se espera que estos procesos beneficien la calidad educativa y produzcan un impacto social significativo al promover una educación comprometida y contextualizada.

Fundamentación Teórica

En el contexto universitario de la UNESR, Valera, es común que los docentes sientan que sus esfuerzos, contribuciones y opiniones no son tomados en cuenta, lo que provoca un sentimiento de invisibilidad que influye en su trabajo como en el clima institucional donde actúa. Esta impresión de exclusión se origina por la falta de atención a sus opiniones y en decisiones que, a veces, se toman sin su participación, lo que puede repercutir negativamente en su motivación y en su identidad profesional (Fals Borda & Rodrigues, 1991). Estas dinámicas disminuyen a la larga la capacidad de transformar la práctica educativa debilitando la integración entre docentes y la misión institucional.

La participación debe entenderse como un proceso de emancipación y transformación. Como señalan Fals Borda y Rodrigues (1991), la participación implica “el rompimiento del vínculo tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión en todos sus niveles, tanto a nivel individual como colectivo” (p. 67). Esta definición sitúa la participación como una práctica social y política que va más allá de un derecho

formal: debe activar la autonomía y la capacidad crítica de quienes intervienen en los procesos educativos, reconociendo su saber cómo válido y necesario para la coproducción de conocimiento. En la práctica, ello implica que las decisiones no se limiten a formalidades, sino que se nutran de experiencias acompañadas por una revisión democrática de las prácticas pedagógicas.

La exclusión y las decisiones impuestas por estructuras de poder existentes en la mayoría de los casos llevan a la apatía y a la desmotivación entre los docentes, influyendo en su compromiso y en el sentido de pertenencia con la comunidad educativa. Estas dinámicas impulsan una cultura organizacional jerárquica, donde la voz de los miembros de dicha comunidad queda silenciada y la posibilidad de participar de manera democrática se ve reducida (Yopan et al., 2020). En consonancia, Freire (2005) sostiene que la verdadera educación reclama una participación activa y un diálogo honesto que promuevan procesos de transformación social y organizacional, donde las personas sean reconocidas como agentes de cambio y sus saberes sean valorados como estrategias de acción.

Desde la perspectiva falsbordiana, es necesario comprender que el conocimiento no solo pertenece al experto sino también a aquellos que crean, experimentan y cambian su realidad, todo lo cual resulta central para entender la participación docente (Fals Borda, 2022). Este reconocimiento a ese principio favorece la capacidad de los docentes para

que participen en la toma de decisiones y liderar transformaciones institucionales, legitimando sus aportes y sus valores democráticos en la práctica pedagógica. Así, la participación activa legitima estas decisiones y posiciona a los docentes como actores clave para la orientación del cambio institucional hacia principios de una pedagogía crítica (Freire, 2005).

Por lo tanto, el reconocimiento y la participación de los docentes se unifican como ejes fundamentales para impulsar comunidades educativas inclusivas, colaborativas y orientadas a la transformación de la educación. Estas acciones visibilizan las opiniones de los docentes estableciendo identidades profesionales sólidas y una cultura institucional democrática con procesos de cambio social sostenibles mediante la educación (Obando, 2008).

Participación y Reconocimiento Docente en Contextos Universitarios

La participación y el reconocimiento son elementos esenciales para la edificación de identidades profesionales y potenciar la motivación docente dentro de las instituciones educativas. Esta percepción se enmarca en un entramado teórico que vinculan las dimensiones de la identidad profesional, la cultura organizacional y los modelos de gestión democrática, que permiten entender los desafíos y las posibilidades en el ámbito académico.

Participación Docente

La participación docente se concibe como un acto formal y como un proceso dinámico y transformador que necesita acciones para construir, negociar y diseñar la realidad tanto organizacional como educativa. En los enfoques socio-educativos modernos, la participación es vista como una colaboración activa y equitativa entre los involucrados en el ámbito educativo, colocándose al docente en el centro de los procesos democráticos y de la toma de decisiones (Bronfenbrenner, 1987; Galdámez & Lemus, 2022). En este contexto, se reconoce la complejidad de las interacciones institucionales y destaca el papel del docente como generador de conocimiento.

De allí que la participación es un derecho y una condición para la transformación social y educativa. Puesto que, al involucrarse en las actividades cotidianas, los docentes desafían las estructuras convencionales de poder, estableciendo un proceso que es tanto inclusivo como dialógico, en el que son fundamentales la voz, el conocimiento y la experiencia del docente (Herrera et al., 2014; Fals Borda & Rodrigues, 1991). De esta manera, la participación del profesor promueve espacios colaborativos que fomentan la autonomía, la crítica y la innovación en la enseñanza. Dicho de otra manera, las decisiones deben basarse en experiencias y ser sometidas a una discusión democrática.

Reconocimiento Docente e Identidad Profesional

El reconocimiento está vinculado con la motivación y la identidad profesional. Estudios recientes destacan que el reconocimiento, simbólico y tangible fortalece el compromiso ético y profesional, la autoeficacia y el sentido de pertenencia, aspectos esenciales para mantener la calidad educativa (Colque et al., 2024). El reconocimiento institucional va más allá de agradecer; debe constituir una política integral que valore la diversidad de aportes y el esfuerzo profesional, facilitando incentivos y espacios para la retroalimentación constructiva que legitimen la labor académica. Esta acción contribuye a reducir impactos adversos como la falta de motivación, el sentimiento de exclusión y la disminución de la calidad educativa. En línea con ello, investigaciones recientes señalan que una cultura organizacional basada en el respeto, la inclusión y la participación mejora el desempeño y el clima institucional (Aristizábal, 2019; Colque et al., 2024). En consecuencia, el reconocimiento recompensa el esfuerzo, fortalece la identidad profesional y la cohesión de la comunidad educativa.

La identidad profesional docente se construye de manera dinámica a través de la interacción entre la experiencia personal, la formación académica y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el docente. Esta identidad no es estática, sino que evoluciona a medida que el profesional interactúa con sus estudiantes, colegas, la institución

educativa y la comunidad en general (Vanegas & Fuentealba, 2019; Matías & Hernández, 2018). La capacidad de autoevaluación, junto con el reconocimiento social, se transforma en el motor que permite a los docentes asumir un papel activo, creativo y comprometido dentro del entorno educativo.

Aportes de Orlando Fals Borda para el Reconocimiento y la Participación Docente en Contextos Educativos

Para apreciar la importancia del reconocimiento y la participación en el ámbito educativo, es crucial tomar en cuenta las ideas de Fals Borda, figura clave en la investigación-acción participativa y en el pensamiento crítico orientado hacia la transformación social desde una óptica local. Este autor sostiene que “la participación no es únicamente un derecho, sino una condición esencial para el cambio social” (Herrera et al., 2014, p. 78). Este enfoque señala la importancia de que las transformaciones deben surgir de las vivencias, conocimientos y luchas en contra de las dinámicas de poder para ser escuchados y tomados en cuenta de quienes viven la realidad social diariamente, siendo los docentes piezas clave en el proceso de transformación dentro de la comunidad educativa.

Desde su visión, la participación auténtica necesita comprender que “es más claro entender la realidad desde la perspectiva de quienes la viven” (Fals Borda & Rodríguez, 1991, p. 35). Destacando la importancia que se reconoz-

can las vivencias y el conocimiento de los docentes como base primordial para una participación auténtica y dinámica, fomentando entornos de diálogo que sean igualitarios, democráticos y respetuosos, garantizando así que sus opiniones sean escuchadas, consideradas y reflejadas en las decisiones. Solo mediante estas prácticas inclusivas se podrán llevar a cabo cambios significativos en las instituciones que atiendan las verdaderas necesidades, intereses y expectativas de los educadores y de la comunidad educativa en su conjunto.

El reconocimiento desde la perspectiva crítica y participativa constituye el fermento para cultivar el sentido de pertenencia, la motivación intrínseca y el compromiso social entre los educadores. De allí que al valorar y legitimar las contribuciones que emergen de las experiencias de los docentes, se establece a nivel institucional un entorno organizacional basado en la confianza, la cooperación y el respeto mutuo. Lo cual favorece la creación de una cultura institucional más democrática, diversa y participativa. Según lo indicado por Herrera et al., (2014), “la transformación social y educativa solo es posible cuando se respeta y se promueve la participación activa de todos los actores involucrados” (p. 28). Este principio sienta las bases para la creación de instituciones educativas que sean más justas y solidarias, centradas en la colaboración en la formación del conocimiento y en la práctica docente.

Por lo tanto, las ideas falsbordianas facilitan la comprensión de que el

reconocimiento y la participación de los docentes van más allá de simples formalidades o derechos; se transforman en elementos cruciales para construir una identidad profesional sólida y fomentar una cultura institucional que favorezca la transformación social a través del sistema educativo. Con esta visión, el presente artículo enfatiza la importancia de considerar estos elementos como instrumentos de resistencia y cambio en el ámbito institucional, reconociendo el papel activo, creativo y transformador de los docentes desde un enfoque crítico, democrático y participativo.

Metodología

El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico-narrativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Este enfoque permite entender el significado que los docentes atribuyen a su participación y reconocimiento en la vida cotidiana universitaria, a partir de narrativas compartidas y del correlato convivial de los actores sociales (Rusque, 2007). La investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Experimental de Venezuela (UNESR), Núcleo Valera, desde un marco naturalista que considera la interacción docente en su entorno laboral. El diseño se alinea con el enfoque falsbordiano a partir de las narrativas compartidas a través del correlato convivial de sus actores sociales (Bolívar et al., 1998).

En cuanto al enfoque y método, se adopta la investigación convivida, cuyo

desarrollo teórico ha sido discutido por López y Moreno (Moreno, 2007). Esta propuesta se elaboró a partir de historias de vida (relatos autobiográficos) de los actores principales y de un proceso de diálogo y reflexión compartida. Los relatos recogidos permiten identificar patrones y categorías relacionadas con participación y condiciones para la toma de decisiones, reconocimiento institucional, motivación e identidad profesional, y sugerencias para la acción.

Los participantes del estudio fueron seis facilitadores (docentes de distintas carreras) de la UNESR, Núcleo Valera, que participaron como sujetos de estudio y co-constructores del proceso. Los coinvestigadores (informantes clave) fueron seleccionados por muestreo intencional, con criterios de inclusión: pertenencia a la UNESR Núcleo Valera; desempeño como facilitadores o docentes con trayectoria; disponibilidad para participar como coinvestigadores; experiencia en toma de decisiones institucionales o en procesos de reconocimiento y participación.

Con respecto a los procedimientos y fases de la investigación convivida, la recopilación de datos se llevó a cabo mediante relatos en círculos reflexivos y diálogos entre coinvestigadores, con foco en las vivencias relacionadas con participación y reconocimiento López (1996). La secuencia de trabajo siguió cinco pasos: (a) selección del tema; (b) lectura de los relatos aportados por cada participante (redactados en función de sus autobiografías); (c) aclarar dudas

mediante diálogo profundo; (d) sistematización de lo vivido en el correlato convivial; (e) elaboración del informe de investigación. Las sesiones se desarrollaron en círculos de reflexión, entendidos como espacios de reflexión y compromiso ético, mediados por un diálogo que, Brandão (2015) describe como fermento creador. Se utilizó esta técnica como enfoque grupal participativo, alineado con la idea de aprendizaje activo y la noción de saber como experiencia de vida.

En cuanto a los análisis y validación de datos, la recogida y el análisis siguieron un proceso inductivo, con codificación realizada en colaboración con los docentes participantes para favorecer la triangulación y la validez interna. El proceso de familiarización con los relatos, la construcción de códigos, la identificación de unidades de significado y la creación de categorías permitió identificar patrones y relaciones entre Participación, Reconocimiento e Identidad profesional. La validación de los resultados se realizó a través de la retroalimentación de síntesis inicial por parte de los docentes para verificar la fidelidad de las interpretaciones; y el registro de sesgos y reflexiones del investigador para minimizar impactos subjetivos, a través de discusión entre investigadores y revisión crítica. La validez se apoya en la revisión bibliográfica de Fals Borda (2022) y Freire (2005) y en procedimientos de investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), adaptados al marco de la investigación convivida.

En lo referente a las consideraciones de sesgo y limitaciones, como toda investigación cualitativa, la baja cantidad de informantes y el alcance geográfico/contextual puede limitar la generalización. Para evitar el sesgo de homogeneización se realizaron sesiones con coinvestigadores de diferentes perfiles, asimismo que habían ejercido cargos administrativos y se aplicó codificación participativa; se documentaron discrepancias y se buscaron consensos me-

diante círculos reflexivos para preservar la diversidad de voces; todo bajo estrictos criterios de ética y confidencialidad.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan las percepciones de los facilitadores obtenidas de las entrevistas realizadas. La Tabla 1 muestra los resultados de la categorización las percepciones de los facilitadores.

Tabla 1

Percepciones de los facilitadores

Categoría	Ideas principales	Citas destacadas	Comentarios adicionales
Participación y condiciones para la decisión	- Participación y toma de decisiones vistas como unilaterales.	“Las decisiones en la universidad con respecto a mi trabajo son unilaterales, no se toma en cuenta la opinión de los facilitadores” Facilitador 1.	- Existe una percepción general de exclusión en procesos decisorios que afecta motivación y sentido de pertenencia. - Las brechas de participación se ubican entre niveles directivos y docentes facilitadores.
	- Falta de representación efectiva y mecanismos para participación real.	“La universidad no toma en cuenta la opinión de los docentes para decisiones que beneficien al colectivo” Facilitador 2.	
	- Brecha entre Núcleo y Directiva: comunicación limitada con facilitadores; Directiva con mayor sinergia.	“No valoran ni escuchan ni incentivan jornadas para la participación de los facilitadores” Facilitador 3.	
	- Propuestas docentes no tendrían suficiente consideración y su condición laboral no es reivindicada.	“Dentro del Núcleo Valera, la participación es limitada, pero en la Directiva existe una sinergia mutua y comunicación constante no así con los facilitadores” Facilitador 4.	
		“La universidad no toma en cuenta las propuestas de los	

Categoría	Ideas principales	Citas destacadas	Comentarios adicionales
		<p>docentes y no reivindica su condición laboral” Facilitador 5.</p> <p>“Siento que no nos valoran y menos reconocemos” Facilitador 6.</p>	
<p>Impacto del reconocimiento institucional en la motivación e identidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de reconocimiento y participación se asocia a desánimo, sensación de aislamiento y menor compromiso con la comunidad universitaria. - Debilidad en pertenencia y pertinencia del colectivo. - El reconocimiento institucional parece clave para sostener motivación e identidad profesional. 	<p>“El reconocimiento o no reconocimiento influye en nuestra motivación e identidad como docentes” Facilitador 1.</p> <p>“No hay reconocimiento ni motivación, por lo que no hay sentido de identidad” Facilitador 2.</p> <p>“Hay un aislamiento de los docentes a las actividades administrativas, por lo que el tema motivacional no se evidencia” Facilitador 3.</p> <p>“Mi trabajo como facilitadora es reconocido en los ámbitos de Postgrado, no así en pregrado” Facilitador 4.</p> <p>“No hay motivación alguna para resaltar el vínculo, sentido de pertenencia y pertinencia del colectivo universitario” Facilitador 5.</p> <p>Hay momentos que decaigo, pero nuevamente me fortalezco. Yo me automotivo para ser cada día mejor” Facilitador 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La falta de reconocimiento y la desconexión institucional afectan la identidad profesional y el compromiso, con diferencias entre áreas (p. ej., postgrado vs. pregrado). - Existe resiliencia individual, pero hace falta una estrategia institucional para sostener la motivación y la pertenencia.
<p>Sugerencias para la acción y su implementación institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la participación mediante mejor comunicación y mecanismos participativos efectivos. - Mayor inclusión en procesos administrativos y 	<p>“Que la representación profesoral funcione y que los docentes tengan mecanismos de participación real” Facilitador 1.</p> <p>“Cambio de forma de ser de la directiva y reconocimiento auténtico del trabajo docente” Facilitador 2.</p>	<p>Las propuestas se orientan a optimizar la gestión institucional y a asegurar un reconocimiento y una inclusión efectivos de</p>

Categoría	Ideas principales	Citas destacadas	Comentarios adicionales
	académicos; prioridad al personal docente fijo. - Llamado a acercamiento institucional y reconocimiento auténtico del trabajo docente.	<p>“Acercamiento, apoyo a los contenidos programáticos de los facilitadores” Facilitador 3.</p> <p>“Es fundamental impulsar una comunicación franca y efectiva que favorezca la visibilidad y reconocimiento de todos, promoviendo el trabajo en equipo y la inclusión” Facilitador 4.</p> <p>“No se me ha reivindicado con horas laborales; se debe reivindicar primeramente al personal docente fijo antes de contratar a otros docentes foráneos” Facilitador 5.</p> <p>“Diálogo con los profesores, conocer el trabajo desempeñado por el profesor” Facilitador 6.</p>	los docentes en las decisiones y actividades que inciden en su desempeño profesional y en su motivación.

Nota. Elaboración propia (2025)

Los hallazgos muestran una percepción generalizada de exclusión y de falta de reconocimiento en el ámbito de la toma de decisiones dentro de la universidad: cuando la participación se restringe a una dinámica de poder unilateral, las perspectivas de los afectados quedan ignoradas y se pone en peligro la posibilidad de transformación. Según los testimonios recogidos, hay una percepción de que “las decisiones en la universidad con respecto a mi trabajo son unilaterales, no se toma en cuenta la opinión de los facilitadores” (Facilitador 1), lo que pone de manifiesto una falta de conexión entre las estructuras de gober-

nanza y las experiencias diarias de los docentes.

Simultáneamente, la revisión bibliográfica sobre la participación, el reconocimiento, la educación democrática desde la visión de Fals Borda (2002), sostiene que el conocimiento se genera a través de diálogos colaborativos, en los que se valoran las experiencias y vivencias de las personas involucradas, transformándolas en agentes de cambio social. Desde esta óptica, la exclusión reconocida no se considera solo un defecto de reconocimiento, sino que también refleja la incapacidad de la institución para propiciar cambios que sean sostenibles y

socialmente responsables. Como describen Fals Borda (2002) y Fals Borda y Rodrigues (1991), un cambio auténtico exige condiciones de participación real, donde la voz de los educadores sea esencial para establecer prioridades y elaborar estrategias.

El pensamiento de Freire (2005) refuerza esta investigación: la educación emancipadora florece en contextos de diálogo, reconocimiento y acción conjunta. La percepción de desmotivación y de aislamiento “no hay reconocimiento ni motivación, por lo que no hay sentido de identidad” (Facilitador 2). Esto señala de qué manera la falta de respaldo institucional resulta en una disminución del compromiso, un menor sentido de pertenencia y una escasa disposición para participar en el proyecto educativo colectivo. Estos hallazgos dialogan con investigaciones recientes sobre gestión democrática y cultura organizacional en educación superior que indican cómo la exclusión corroe la motivación y el capital social de las comunidades académicas (Alves, 2023).

La disminución del compromiso tanto personal como grupal afecta de manera directa la habilidad de la institución para convertirse en una organización inteligente (Cortés et al., 2020). Este tipo de organizaciones, que se caracterizan por su capacidad de aprendizaje continuo, adaptación y aprovechamiento del conocimiento que poseen en su comunidad para optimizar sus procesos y resultados, necesitan estructuras que sean flexibles y fomenten la colabo-

ración, facilitando así la participación activa y el reconocimiento de todos sus integrantes (Díaz, 2025; Alfonso Rosas, 2025). Cuando la exclusión y la rigidez en las estructuras de poder unilateral prevalecen, se limita el aprendizaje organizacional y se obstaculiza la innovación, perpetuando dinámicas excluyentes que impiden que la universidad se consolide como un espacio dinámico y transformador (Heredia et al., 2024; Rodríguez et al., 2024).

Sin embargo, el análisis también destaca una dimensión de resiliencia personal: ciertos docentes manifiestan su habilidad para automotivarse y mantener su compromiso, a la espera de un entorno institucional que les brinde la oportunidad de fomentar su identidad profesional de manera completa. Este aspecto no debería asumirse como una respuesta individual generalizada; en su lugar, debería transformarse en un impulsor para plantear modificaciones organizativas que alivien la necesidad de resiliencia personal ante una estructura que no propicia la integración y participación. Desde las pedagogías críticas, la resiliencia se comprende como una manifestación diaria de oposición ante sistemas jerárquicos y excluyentes.

No obstante, el hecho de que la carga de la resiliencia recaiga sobre la persona individual en lugar de responder a estructuras institucionales adecuadas revela deficiencias organizativas que necesitan atención para evitar que los educadores se vean sometidos a una presión excesiva. Por ello, la resiliencia debe

considerarse como un punto de partida para cuestionar y reformar políticas y prácticas, favoreciendo la creación de ambientes que realmente faciliten la participación, la inclusión y el reconocimiento en conjunto contemporáneas (Sosa et al., 2024, Gómez et al., 2022, Barrón & Sánchez, 2022).

Con respecto a las sugerencias para la ejecución de acciones y su incorporación en las instituciones, se observan señales claras que destacan áreas fundamentales: fomentar sistemas de representación auténtica, establecer canales de comunicación abiertos y efectivos, y buscar una verdadera integración de los docentes en el proceso de toma de decisiones tanto administrativas como educativas. Las citas que recopilan estas ideas, como “Que la representación profesoral funcione y que los docentes tengan mecanismos de participación real” (Facilitador 1) e “Impulsar una comunicación franca y efectiva que favorezca la visibilidad y reconocimiento de todos” (Facilitador 4), se alinean con los principios de una gestión democrática que busca reducir las inequidades estructurales en la institución y promover entornos educativos inclusivos (Tigse et al., 2025).

Un asunto fundamental que surge en el diálogo institucional es la percepción que tiene el personal de planta referente al personal externo. Este factor influye en las percepciones de reconocimiento y legitimidad, e impacta en la cohesión y la confianza dentro de la organización. Para tratar este tema será necesario establecer políticas precisas que

aseguren estabilidad, equidad y un sistema de incentivos que aprecie la aportación de todos los educadores, en el contexto de una visión de desarrollo institucional conjunta.

Se evidencian con los hallazgos que para trascender las prácticas jerárquicas y excluyentes es fundamental considerar a los educadores como protagonistas del cambio, integrando sus conocimientos y vivencias en el desarrollo, puesta en marcha y valoración de las políticas institucionales.

La instauración de procesos participativos genuinos tiene el potencial de modificar las dinámicas de poder, revitalizar la identidad profesional y consolidar una cultura organizacional democrática, inclusiva y comprometida con la calidad educativa y la responsabilidad social, siguiendo el pulso de las perspectivas contemporáneas en educación superior (Galué & Oviedo, 2025).

Contextualización de los Resultados en la Crisis Universitaria Nacional

Los resultados obtenidos acerca de la percepción de exclusión, la ausencia de reconocimiento y la participación de los docentes en las actividades universitarias se contraponen a la situación de crisis que actualmente afecta a la educación superior en Venezuela. Esta crisis está marcada por serios problemas estructurales y financieros que repercuten de manera adversa en la calidad y operatividad de las instituciones educativas, afectando igualmente la motiva-

ción de los docentes. Recientemente se ha documentado que esta crisis se evidencia a través de la reducción de los fondos, los salarios precarios, el deterioro de la infraestructura, la notable fuga de talento académico y una disminución considerable en la matrícula de estudiantes. Todo esto limita de manera severa tanto la capacidad operativa como el desarrollo de la investigación en estas instituciones (Arteaga & Navas 2019).

En ese escenario, la percepción de decisiones tomadas de forma unilateral y la falta de mecanismos efectivos para la participación, tal como se refleja en las opiniones de los docentes, pueden interpretarse como una manifestación a pequeña escala de una crisis a gran escala. Este fenómeno se debe a un control centralizado y a una escasa apertura dentro de la organización, lo que restringe la participación activa de la comunidad académica. Esto dificulta la creación de respuestas innovadoras y flexibles que son vitales para la continuidad de las universidades. La exclusión sistemática, disminuye la motivación y el sentido de pertenencia, fomentando dinámicas que contribuyen a la deserción y a la fragmentación del ámbito institucional (Alves 2023; Cortés et al., 2020).

Así, la resiliencia que algunos profesores demuestran debe ser considerada no solamente como un recurso que poseen, sino también como un signo de las necesidades estructurales urgentes que requieren una transformación significativa en las políticas internas, así como el fortalecimiento de entornos que sean

participativos, flexibles y democráticos. La universidad podrá desempeñar un rol efectivo en la reducción de las tensiones provocadas por la crisis del país y en su labor social de educación y cambio, únicamente a través de la creación de espacios auténticos que promuevan el reconocimiento y la colaboración (Sosa et al., 2024; Gómez et al., 2022; Barrón & Sánchez, 2022).

Esa visión resalta la necesidad de implementar acciones que impulsen una representación genuina y una comunicación transparente, superando las limitaciones contemporáneas y moldeando una gestión universitaria que sea más integrada, inclusiva y comprometida con la calidad educativa y la responsabilidad social, adaptándose a las exigencias internas y a las del complicado contexto nacional (Tigse et al., 2025).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación presentan un panorama inquietante: prevalece una sensación de exclusión y una falta de reconocimiento en los procesos de toma de decisiones, lo que afecta de manera adversa la motivación y la identidad profesional de los educadores. Esta tendencia a pasar por alto a los docentes restringe la calidad educativa y fomenta un ambiente organizacional que desincentiva el trabajo en equipo. Según los facilitadores, hay una brecha entre la administración institucional y la realidad diaria que enfrentan los docentes.

Esa tensión no es solo un problema de representación; es una señal de que la institucionalidad aún reproduce prácticas jerárquicas que dificultan la transformación educativa. Revelando una falta de motivación, una percepción de soledad y un debilitamiento del sentido de pertenencia. Las situaciones mencionadas no deben considerarse como algo que necesariamente surge del proceso educativo; en cambio, deberían ser entendidas como señales que nos estimulan a pensar sobre las políticas y las prácticas existentes en el seno universitario.

Se valora el afloramiento de importantes señales de resiliencia tanto a nivel institucional como personal. Varios educadores muestran una notable automotivación y la habilidad de continuar con su labor a pesar de las dificultades, lo que pone de manifiesto un recurso humano significativo que merece ser valorado y fortalecido. No obstante, la confianza en la institución no debe basarse exclusivamente en el esfuerzo individual; necesita de estructuras institucionales que aseguren una participación efectiva, un reconocimiento claro y apoyos tangibles.

Las propuestas que señalaron los facilitadores apuntan a un horizonte claro: construir mecanismos de participación auténtica, consolidar canales de comunicación transparentes y, sobre todo, avanzar hacia una inclusión real de los mismos en las decisiones administrativas y académicas que afectan su desempeño y su motivación. Tales rutas resuenan con las ideas de gestión demo-

crática: cuando las voces de los docentes se integran en el diseño institucional, la confianza, la pertenencia y la calidad educativa se fortalecen.

Un aspecto fundamental que surge es la manera cómo piensa los docentes de planta sobre el personal. Lo que puede afectar a la legitimidad, la cohesión dentro de la institución y la justicia en el reconocimiento. Enfrentar esta cuestión requiere la implementación de políticas bien definidas que aseguren la estabilidad, establezcan criterios de reconocimiento justos y lleven a cabo procesos de inclusión que valoren las contribuciones de cada uno, evitando que las dinámicas de contratación debiliten la confianza en la institución.

Por lo tanto, se destaca que la tendencia de la universidad hacia una cultura más democrática y participativa no debe ser considerada como una mera fachada, sino como un requisito esencial para alcanzar la legitimidad en la educación y la responsabilidad social. La creación de comunidades académicas inclusivas depende de la disposición de la institución para llevar a cabo prácticas participativas que sean efectivas, sostenibles y medibles, en las que la diversidad de conocimientos se reconozca como un recurso fundamental para la administración educativa y el cambio social.

En función de estos hallazgos, es esencial implementar métodos de participación democrática y genuina que brinden a los educadores la oportunidad de compartir sus puntos de vista, hacer sugerencias y estar involucrados de ma-

nera activa en las decisiones que impactan su labor. Se sugiere fortalecer vías de comunicación claras y garantizar una representación justa, prestando atención particular a los docentes de planta, y estableciendo normas precisas para el funcionamiento de estas instancias, lo que incluye presupuestos participativos y sistemas de seguimiento para analizar su efectividad.

Asimismo, es necesario implementar mecanismos visibles y tangibles de reconocimiento, como políticas que integren retroalimentación constructiva, incentivos académicos, reconocimientos simbólicos y mejoras laborales, con el fin de fortalecer la identidad profesional y el sentido de pertenencia en todos los ámbitos docentes. De la misma manera, es esencial desarrollar programas de formación en liderazgo compartido, comunicación efectiva, negociación y gestión institucional, involucrando a docentes, directores y otros actores para promover un ambiente de respeto mutuo y atención a las dinámicas de poder.

Finalmente, se deben reforzar las políticas internas con criterios claros para la toma de decisiones y la gestión del personal, protegiendo contra la precarización laboral, garantizando condiciones justas y la participación activa de todos los miembros de la comunidad académica. Se sugiere fomentar la autoevaluación reflexiva en procesos participativos de revisión para identificar fortalezas y áreas de mejora en materia de participación y reconocimiento, impulsando transformaciones continuas y una

democracia académica que reduzca desigualdades y fomente un clima organizacional más positivo.

La evolución hacia una cultura universitaria más democrática y participativa debe ser vista como una necesidad esencial para asegurar la legitimidad en la educación y fomentar la responsabilidad social. Las comunidades académicas que se caracterizan por su inclusividad prosperan cuando las instituciones implementan prácticas de participación que sean efectivas, sostenibles y medibles, valorando la diversidad de conocimientos como un recurso clave para la gestión educativa y el cambio social.

Referencias

- Alfonzo Rosas, P. F. (2025). El desempeño del talento humano una mirada desde la gestión de las organizaciones inteligentes. *Revista Biodanza & Humanismo*, 3(1), 16-30.
<https://revistabiohum.com/index.php/home/article/view/29/41>
- Alves, O. F. (2023). *Comportamiento organizacional*. Freitas Bastos Editorial.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9786556753089.A47185876/preview-9786556-753089_A47185876.pdf
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del

- profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-3814201900-0200189&script=sci_arttext
- Arteaga, A., & Navas, L. (2019). Praxis del docente universitario venezolano en época de crisis. *Laurus. Revista de Educación*, (3), 15-56.
<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/laurus/article/view/9109>
- Barrón, J. & Sánchez, M. (2022). Resiliencia organizacional: una revisión teórica de literatura. *Estudios Gerenciales*, 38(163), 235-249.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-5923202200-0200235&script=sci_arttext
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada & Grupo Editorial Universitario.
https://www.researchgate.net/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_-_Guia_para_indagar_en_el_campo
- Brandão, C. R. (2015). *Círculo de cultura*. En D. R. Streck, E. Rendín & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (2ª ed., pp. 85). CEAAL.
<https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/wp-content/uploads/-2025/02/diccionario-freire.-pdf?x22449>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados* (A. Devoto, Trad.). Paidós Ibérica.
https://books.google.co.ve/books/about/La_Ecolog%C3%ADa_Del_Desarrollo_Humano.html?hl=es&id=nHdM-lytvh7EC&redir_esc=y
- Colque, S., Centeno, J., & Mamani, R. (2024). La identidad profesional: Una percepción del docente en educación superior. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(3), 412-438.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/409>
- Cortés, A., Plaza, S., & Serrano, X. (2020). Las Instituciones de Educación Superior desde una perspectiva de organización inteligente. En A. Cortés (Coord.). *Inteligencia colectiva desde la gestión del conocimiento* (1ª ed., 27-43). Ediciones de la U.
https://www.researchgate.net/publication/354898168_INTE-LEGENCIA_COLECTIVA
- Díaz, D. (2025). *Ecosistemas de transformación en las organizaciones desde la gestión del cambio, el conocimiento, la innovación y la investigación*.

- <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/20.500.14471/28801>.
- Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la Costa 3. Resistencia en el San Jorge* (2ª ed.) El Áncora Editores. <https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/8f0-17138-80f3-4f40-8c86-17efa29e9d7b/content>
- Fals Borda, O., & Rodrigues, C. (1991) *Investigación Participativa* (3ª ed.). Ediciones de la Banda Oriental. https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2021/03/Fals-Borda-Brandao-investigacion-participativa_cropped.pdf
- Fals Borda, O. (2022). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221. <https://www.redalyc.org/journal/122/12270216010/12270216010.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Galdámez, R. & Lemus, C. (2022). El conflicto escolar: oportunidad para la construcción de la convivencia armónica. *Diá-Logos*, 14(24), 31-45. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/71>
- Galué, G., & Oviedo, G. (2025). Cultura organizacional desde la perspectiva de la identidad profesional. Una experiencia de investigación acción. *Revista Ethos*, 16(2), 87-102. <https://revistaethos.uniojeda.edu.ve/index.php/RevistaEthos/article/view/164>
- Gómez, J., Bazurto, J., Saldarriaga, K., & Tarazona, A. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890613>
- Heredia, G., Ochoa, F., Veloz, A., & Villegas, L. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391, 1-26. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/391>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera Farfán, N. A., & López Guzmán, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Antología de Orlando Fals Borda* (2ª ed.). Editorial El Colectivo. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/>

[2025/02/2013 Ciencia Compromiso y Cambio Social-Fals Borda.pdf](#)

- López, A. (1996). *Investigación y conocimiento. Vicaría Episcopal “Derecho y Justicia”*. Publicaciones Centro Educativo Diocesano. Arquidiócesis de Cumaná.
- Matías, A., & Hernández, S. (2018). *El reto de la identidad para la educación como institución social. Revista Educación*, 42(2), 97-108. <https://archivo.revis-tas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23598>
- Moreno, A. (2007). La investigación convivida: La experiencia vivida como horizonte epistemológico-práxico de la investigación en ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 16 (2), 223-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12216203>
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/articulo/view/1804>
- Rodríguez, E., Ancoma, C., & Oneto, S. (2024). Aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 473-489. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/articulo/view/43044>
- Rusque, A. (2007). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela. Vadell Hermanos Editores.
- Sosa, J., Luján, G., García, E., Bonilla, L., & Peña, J. (2024). *Resiliencia docente en tiempos de crisis. Hacia una gestión pedagógica efectiva*. Religacion Press. <https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/book/165>
- Tigse, M., Lapo K., Chulli, N., Román, G., & Vargas, M. (2025). Estrategias para promover la inclusión educativa en entornos de aprendizaje diverso. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 3(1), 30-42. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/3>
- Vanegas, C., & Fuentealba, A., (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000-100115&script=sci_arttext
- Yopan, J., Palmero, N., & Santos, J. (2020). Cultura organizacional. *ALAS. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 263-289. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787016/html/>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 331-350

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925476>

Diseño Instruccional para el Aprendizaje del Álgebra: Integración de Competencias y Mediación Tecnológica

Roberto Matheus Carmona¹, Xiomara Arrieta² y Rosa Chacín Carruyo¹

¹Institución Universitaria Mayor de Cartagena. Cartagena-Colombia

²Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

matheuscarmona44@gmail.com; xarrieta2410@yahoo.com;

rosiitach@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7850-3644>; <https://orcid.org/0000-0002-2250-3376>; <https://orcid.org/0009-0006-9962-1326>

Resumen

El aprendizaje del álgebra universitaria presenta dificultades persistentes, como abstracción simbólica, falta de contextualización, desmotivación estudiantil y bajo rendimiento académico. El propósito de esta investigación es describir un Diseño Instruccional denominado RAMC-e (Ruta de Aprendizaje Mediada por Competencias y Tecnologías Digitales), creado como una propuesta pedagógica propia, orientada a fortalecer el razonamiento algebraico a partir de la integración del enfoque por competencias y la mediación tecnológica. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, con diseño documental, proyectivo y nivel descriptivo, permitiendo analizar las necesidades del contexto universitario y estructurar un diseño coherente con las exigencias actuales de la educación matemática. RAMC-e organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en cinco fases interdependientes: exploración del contexto y diagnóstico, análisis de competencias y contenidos, modelado instruccional, construcción de un entorno virtual de aprendizaje y evaluación con retroalimentación continua. Cada fase se articula de manera que facilita la planificación de estrategias didácticas mediadas por herramientas digitales, la construcción activa de conocimiento, la interacción entre docente y estudiante, y el desarrollo progresivo de competencias algebraicas. Se concluye, el Diseño Instruccional RAMC-e constituye un aporte relevante a la didáctica de la matemática universitaria, al ofrecer un marco organizado que combina teoría, tecnología y pedagogía, con el fin de promover procesos formativos más activos, autónomos, contextualizados y orientados a la comprensión profunda y significativa de los conceptos algebraicos.

Palabras clave: diseño instruccional, competencias, tecnologías digitales, aprendizaje significativo, educación matemática

Recibido: 14-09-2025 ~ Aceptado: 20-10-2025

Instructional Design for Learning Algebra: Integration of Competencies and Technological Mediation

Abstract

Learning university-level algebra presents persistent difficulties, such as symbolic abstraction, lack of contextualization, student demotivation, and low academic performance. The purpose of this research is to describe an Instructional Design called RAMC-e (Learning Path Mediated by Competencies and Digital Technologies), conceived as a pedagogical proposal aimed at strengthening mathematical reasoning through the integration of a competency-based approach and technological mediation. The research was developed with a qualitative, documentary, descriptive, and projective approach, allowing for the analysis of the needs of the university context and the structuring of a design consistent with the current demands of mathematics education. RAMC-e organizes the teaching and learning process into five interdependent phases: exploration of the context and diagnosis, analysis of competencies and content, instructional modeling, construction of a virtual learning environment, and evaluation with continuous feedback. Each phase is structured to facilitate the planning of teaching strategies mediated by digital tools, the active construction of knowledge, interaction between teacher and student, and the progressive development of algebraic competencies. In conclusion, the RAMC-e Instructional Design makes a significant contribution to university mathematics education by offering an organized framework that combines theory, technology, and pedagogy to promote more active, autonomous, contextualized learning processes aimed at a deep and meaningful understanding of algebraic concepts.

Keywords: instructional design; competencies; digital technologies; meaningful learning; mathematics education.

Introducción

El aprendizaje del álgebra universitaria se ha consolidado como uno de los principales retos de la educación matemática superior, debido a su alto nivel

de abstracción y a la débil conexión entre los conceptos algebraicos y los contextos de aplicación. Variadas investigaciones (Castillo et al., 2025; Durán, 2024; Vega, 2022) evidencian que los estudiantes presentan dificultades en la

interpretación simbólica, en la resolución de problemas contextualizados y en la transferencia de conocimientos, lo cual se traduce en un bajo rendimiento académico y una actitud negativa hacia la materia. Esta situación no solo afecta el desempeño en asignaturas específicas, sino que incide en el desarrollo del pensamiento lógico y en la capacidad para abordar problemas interdisciplinarios más complejos.

Además, estudios recientes han profundizado en las causas estructurales de estas dificultades. Durán (2024) señala que una de las principales barreras radica en la desconexión entre los contenidos algebraicos y las experiencias previas de los estudiantes, quienes suelen enfrentarse a un lenguaje simbólico que no logran interpretar de manera funcional. Por su parte, Castillo et al. (2025) advierten que la limitada incorporación de tecnologías educativas y de metodologías activas en los cursos universitarios restringe las oportunidades para visualizar, explorar y aplicar conceptos algebraicos en situaciones reales o simuladas. Ambos autores coinciden en que superar estas brechas requiere transitar hacia propuestas de enseñanza más flexibles, interactivas y contextualizadas, donde los alumnos puedan construir significados a partir de la experimentación, la resolución de problemas y el uso pertinente de recursos digitales.

Dado que la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de procedimientos y fórmulas, ha demostrado ser insuficiente para promover una comprensión profunda y significativa de los contenidos algebraicos, las universidades requieren replantear las estrategias

didácticas desde un enfoque centrado en el aprendiz, que fomente la comprensión conceptual, la autonomía y el desarrollo de competencias matemáticas y digitales.

El tránsito hacia un modelo educativo por competencias aún representa un desafío para muchas instituciones, debido a la dificultad de integrar de manera coherente el saber, el saber hacer y el saber ser dentro del proceso formativo. Aunque las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la gamificación, el trabajo colaborativo o el aula invertida han demostrado su potencial para dinamizar la enseñanza, su implementación en el aula universitaria no siempre se materializa de forma efectiva. Según Tobón (2020), estas estrategias solo favorecen el desarrollo de competencias cuando se articulan con escenarios auténticos de actuación; sin embargo, en la práctica, suelen aplicarse de manera fragmentada o sin una planificación que permita movilizar conocimientos, habilidades y actitudes. Esta brecha entre la teoría y la práctica limita la autonomía, la toma de decisiones y el aprendizaje significativo, evidenciando la necesidad de diseños instruccionales que orienten su adecuada integración.

En la educación superior, el uso de tecnologías digitales interactivas como GeoGebra, las Plataformas de Gestión de Aprendizaje, LMS (Learning Management Systems) y las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) se reconocen por su potencial para enriquecer los procesos formativos. Sin embargo, a pesar de estas posibilidades, su integración en la enseñanza del álgebra universitaria sigue siendo limitada o se

aplica de manera aislada, sin un propósito pedagógico claramente definido.

García-Peñalvo (2024) señala que los recursos digitales pueden apoyar la representación dinámica de los contenidos y ofrecer retroalimentación constante, pero estos beneficios solo se logran cuando existe una planificación coherente que responda a las necesidades reales del estudiante. Esta distancia entre lo que pueden aportar las tecnologías y la forma en que se usan en la práctica dificulta la exploración profunda de los conceptos algebraicos y debilita la interacción significativa en el aprendizaje. Todo esto evidencia la necesidad de contar con propuestas instruccionales que orienten su uso de manera más integrada, intencional y formativa.

El propósito de esta investigación es describir un Diseño Instruccional denominado RAMC-e (Ruta de Aprendizaje Mediada por Competencias y Tecnologías Digitales), creado como una propuesta pedagógica propia, orientada a fortalecer el razonamiento matemático mediante la integración del enfoque por competencias y la mediación tecnológica.

Fundamentación Teórica

Enfoque por Competencias

El enfoque por competencias concibe la educación como un proceso integral que articula los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, orientado al desempeño eficaz en contextos reales (Tobón, 2020; 2013). Esta visión supera la forma tradicional de la enseñanza como simple transmisión de

información, al promover la movilización del conocimiento en la resolución de problemas y la toma de decisiones. En el campo de la matemática, las competencias permiten al estudiante formular, modelar, representar e interpretar situaciones mediante estructuras algebraicas, integrando la comprensión conceptual con la aplicación práctica. De esta manera, el aprendizaje matemático se orienta hacia la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y contextualizado.

Según Dávila et al. (2021), el enfoque por competencias demanda una transformación profunda en la planificación educativa, implicando el diseño de experiencias formativas que vinculen los saberes teóricos con su aplicación en contextos auténticos. En la enseñanza del álgebra, esto supone sustituir la repetición mecánica de algoritmos por la resolución de problemas que promuevan la argumentación, la modelación y la comunicación matemática. Además, el docente debe actuar como mediador del aprendizaje, diseñando escenarios didácticos que impulsen la participación activa y la autorregulación del estudiante. Este proceso favorece la adquisición de competencias cognitivas, digitales y socioemocionales necesarias para desenvolverse en entornos académicos y profesionales complejos.

El enfoque por competencias en la educación superior busca ir más allá del dominio técnico y promover una formación que incluya una dimensión ética y social. Rodríguez (2024) y Zabala y Arnau (2007) expresan que este enfoque no se restringe al dominio técnico de saberes disciplinares, sino que promueve

la responsabilidad, la participación solidaria y el compromiso con el entorno. Se requiere fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la participación comunitaria, de modo que los futuros profesionales desarrollen tanto capacidades cognitivas como una conciencia ética frente a su realidad.

Desde esa mirada, un diseño instruccional para la enseñanza del álgebra puede integrar los contenidos propios del área con experiencias que impulsen la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad y el trabajo colaborativo. Esto permite que el aprendizaje no se limite a la ejecución correcta de procedimientos, sino que contribuya a la formación de estudiantes capaces de aplicar sus conocimientos matemáticos en situaciones reales con compromiso social y actitud transformadora.

Por otro lado, el enfoque por competencias guarda coherencia con el constructivismo porque ambos conciben el aprendizaje como un proceso activo, situado y orientado a la construcción de significado a partir de las experiencias previas del estudiante y de su interacción con situaciones reales. Así, aprender implica movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas auténticos. Pimienta (2021) señala que la formación basada en competencias se alinea con los principios constructivistas al promover la participación activa del alumno y al plantearle tareas que exijan reflexión, toma de decisiones y aplicación contextual del saber.

De manera complementaria, Díaz-Barriga y Hernández (2010) resaltan que los ambientes de aprendizaje diseñados

desde la visión de construcción de nuevos saberes, favorecen el desarrollo de competencias cuando ofrecen experiencias significativas que requieren análisis, interpretación y transformación de la información. En conjunto, estos aportes muestran la coherencia conceptual entre ambos enfoques y su utilidad para orientar prácticas educativas más integrales y contextualizadas.

Aprendizaje Significativo

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante, generando una reorganización cognitiva que favorece la comprensión y la retención duradera. Moreira (2005), desde la teoría del Aprendizaje Significativo Crítico, amplía esta visión al destacar que aprender implica también analizar, cuestionar y reconstruir el conocimiento para darle sentido en contextos reales. En el ámbito del álgebra, esta perspectiva se fortalece con los aportes de Duval (1995), quien explica que la comprensión profunda de las matemáticas depende de la capacidad para coordinar distintos registros de representación, como el simbólico, el gráfico y el verbal. Integrar estas representaciones permite que el estudiante establezca vínculos entre los procedimientos algebraicos y situaciones del mundo real, potenciando su comprensión conceptual y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

La mediación del docente desempeña un papel esencial dentro de este proceso. Según Díaz-Barriga y Hernández (2010), el profesor debe actuar co-

mo facilitador, guiando al alumno en la integración de los nuevos saberes con los previos, mediante estrategias como el uso de organizadores, mapas conceptuales y ejemplos contextualizados. En el aprendizaje del álgebra (Monrroy & Riveros, 2023), el docente puede aprovechar el potencial de múltiples recursos tecnológicos interactivos e incorporarlos en sus prácticas pedagógicas, que permitan la manipulación de variables y la visualización de relaciones entre expresiones algebraicas, lo que contribuye a afianzar los significados y promover una comprensión profunda del contenido.

Asimismo, el aprendizaje significativo se potencia cuando se promueve la motivación intrínseca y la autonomía del alumno. Desde hace varios años, investigadores como Moreira (2005) y Pozo (1996), coinciden en que el aprendizaje es más duradero cuando el estudiante se siente partícipe del proceso y percibe relevancia en los contenidos que estudia. Por ello, integrar actividades de exploración, simulación y resolución de problemas auténticos con el uso de tecnologías digitales permite contextualizar el álgebra y reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Desde esta perspectiva, la aplicación del aprendizaje significativo en la educación matemática requiere metodologías activas y mediaciones tecnológicas que estimulen la reflexión, la transferencia y la apropiación del conocimiento.

Mediación Tecnológica en la Educación Matemática

La incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del álgebra ha

transformado los entornos de aprendizaje al favorecer la exploración visual, la experimentación y la colaboración entre educandos. Herramientas como GeoGebra, Desmos o ChatGPT permiten representar fenómenos algebraicos de manera dinámica, ofreciendo retroalimentación inmediata y facilitando la autorregulación del aprendizaje (García-Peñalvo, 2021). El uso de plataformas digitales ha mostrado un impacto positivo en el aprendizaje matemático, al mejorar la autoconfianza del estudiante, fortalecer su comprensión conceptual y aumentar la motivación académica (Sánchez & Rojano, 2024).

Arrieta (2024) señala que la evolución hacia entornos digitales, junto con el avance de la IA, ha ampliado las posibilidades educativas al ofrecer experiencias más dinámicas y accesibles; es decir, está transformando los modos de enseñar, aprender e investigar. Favorecen la colaboración en tiempo real entre investigadores, docentes y alumnos sin importar la distancia geográfica, al integrar recursos y materiales multimedia. En este escenario, las plataformas digitales favorecen una interacción activa con los contenidos y permiten que los educandos construyan significados de manera más flexible. Por ello, su integración pedagógica se convierte en un recurso valioso para promover aprendizajes matemáticos más significativos y contextualizados.

De acuerdo con el modelo TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), que significa Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar (Mishra y Koehler, 2006), la

eficacia de la mediación tecnológica depende de la integración equilibrada entre los saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del docente. No se trata simplemente de incorporar herramientas digitales, sino de utilizarlas con un propósito educativo claro que potencie la comprensión del contenido. Autores como Morales (2025) y León (2024), señalan que el nivel de TPACK del profesorado influye de manera decisiva en su capacidad para diseñar experiencias apoyadas en tecnología. Este modelo plantea que el valor educativo de lo digital depende de cómo se articula con las estrategias didácticas y los objetivos formativos. Desde esta perspectiva, el docente necesita las competencias para crear experiencias de aprendizaje donde la tecnología se integre de forma coherente con la enseñanza del álgebra, favoreciendo la construcción activa del conocimiento y la resolución de problemas.

Por otro lado, Arias-Rueda et al. (2020) y Araque et al. (2018) plantean que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son concebidos como espacios pedagógicos que favorecen la construcción colaborativa del conocimiento, trascendiendo su mera dimensión tecnológica. En ellos, la interacción entre docentes y estudiantes se convierte en un proceso dinámico de intercambio de saberes, donde los recursos digitales funcionan como mediadores. Pero el verdadero valor radica en la capacidad de generar aprendizajes significativos y fortalecer la comunidad académica. Así, los EVA se configuran como escenarios donde el alumno interactúa activamente con contenidos, compañeros y docentes,

a través de situaciones contextualizadas que estimulan el pensamiento crítico y la apropiación significativa del saber.

La tecnología en la educación debe responder a una intención formativa y no limitarse a un uso instrumental. Balseca et al. (2025) señalan que su integración adquiere sentido cuando impulsa la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante. En esta línea, la mediación tecnológica busca fortalecer la metacognición y la colaboración entre pares. Para lograrlo, es necesario diseñar EVA que incorporen recursos interactivos, simuladores, espacios de discusión y sistemas de evaluación formativa (Arias-Rueda et al., 2020), permitiendo que el alumnado participe de manera activa en la construcción del conocimiento. Así, la mediación digital no sustituye la labor docente; más bien la potencia, ofreciendo experiencias más ricas, inclusivas y personalizadas para el aprendizaje de la matemática.

Diseño Instruccional y Aprendizaje Mediado

El diseño instruccional constituye un proceso sistemático de planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje, cuyo propósito es optimizar la enseñanza y favorecer la adquisición de competencias (Góngora & Martínez, 2012; Belloch, 2010). En contextos mediados por tecnologías, este proceso permite organizar de manera clara la secuencia de objetivos, estructurar los contenidos y seleccionar estrategias activas coherentes con las metas formativas (Morales, 2022). En opinión de Góngora y Martínez (2012), entre los

diseños instruccionales más utilizados se encuentran: ADDIE, ASSURE, TPACK, Guàrdia y Sangrà (2005) y Merrill (2002), orientados a planificar la enseñanza a partir del análisis del estudiante, la selección de recursos y la participación activa del aprendiz. Estos diseños ofrecen marcos de referencia sólidos que facilitan la creación de ambientes formativos flexibles, coherentes y centrados en las necesidades actuales de los educandos.

En el ámbito de la educación matemática, el diseño instruccional permite construir secuencias didácticas que favorecen la comprensión progresiva y la transferencia de los conceptos. Mendizábal et al. (2025) señalan que la mediación de las TIC amplía las oportunidades de interacción, colaboración y personalización del aprendizaje, lo que incrementa la participación estudiantil y fortalece la resolución de problemas de manera guiada y autónoma. Cuando se planifica de forma adecuada, este proceso facilita la integración de metodologías activas como el ABP, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y la gamificación, promoviendo la autonomía y la motivación del alumno. Asimismo, contribuye a la evaluación continua y al ajuste de las estrategias de enseñanza, garantizando la coherencia entre los objetivos, las actividades y los resultados de aprendizaje.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, con diseño documental, proyectivo y nivel descriptivo

(Hurtado de Barrera, 2024; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Arias, 2016), pues trata de explorar la complejidad de los procesos educativos en su contexto natural, mediante un proceso sistemático centrado en la exploración, revisión crítica y análisis interpretativo de información, previamente registrada por otros investigadores y disponible en diversas fuentes, como textos impresos, recursos digitales, materiales audiovisuales o repositorios electrónicos, especificando sus propiedades y características más relevantes. En coherencia con este planteamiento, el estudio estuvo dirigido a **describir un diseño instruccional creado como una propuesta pedagógica propia**, orientada a fortalecer el razonamiento algebraico a partir de la integración del enfoque por competencias y la mediación tecnológica. Al ser proyectivo, no requiere una aplicación inmediata, pero sí con la intención de servir como referencia para futuras implementaciones en el contexto educativo.

El proceso metodológico se estructuró en tres etapas principales. En la primera, **diagnosis**, se identificaron las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión del álgebra universitaria, así como las limitaciones didácticas de los programas de estudio. Esta etapa se realizó mediante una revisión bibliográfica complementada con un análisis documental de los planes y programas académicos vigentes. Los hallazgos evidenciaron problemas recurrentes en la interpretación simbólica, la aplicación contextual del conocimiento y la escasa utilización de re-

cursos tecnológicos en la enseñanza. Esto permitió establecer las bases teóricas necesarias para el desarrollo de una propuesta instruccional pertinente y contextualizada.

En la segunda etapa, **elaboración del Diseño Instruccional RAMC-e** (Ruta de Aprendizaje Mediada por Competencias y Tecnologías Digitales), se consideraron todos los aspectos teóricos analizados en la etapa anterior. Se integraron los fundamentos del aprendizaje significativo, el enfoque por competencias y los principios contemporáneos de diseño instruccional propuestos por Góngora y Martínez (2012), quienes contextualizan modelos clásicos para entornos mediados por tecnología. Este diseño incorporó herramientas tecnológicas como GeoGebra (software de geometría dinámica), ChatGPT (IA conversacional) y plataformas LMS (Learning Management System, sistema de gestión del aprendizaje) para potenciar la visualización, la interacción y la colaboración.

La tercera etapa consistió en la **valoración del diseño** por parte de ocho docentes expertos: tres en matemática, tres en tecnología educativa y dos en diseño instruccional. Los especialistas revisaron los criterios de pertinencia, coherencia, factibilidad y relevancia mediante una escala de estimación cualitativa, con el fin de orientar posibles ajustes y mejoras antes de su futura imple-

mentación en contextos universitarios.

Resultados y Discusión

El Diseño Instruccional RAMC-e surge como una propuesta pedagógica propia creada para dar respuesta a los desafíos que presenta la enseñanza y el aprendizaje del álgebra en las universidades. Lejos de enfocarse únicamente en transmitir fórmulas y procedimientos, este diseño busca transformar la experiencia de aprendizaje en un proceso activo, con significado y con sentido para el educando, reconociendo sus necesidades, contextos y formas de aprender. En la Tabla 1 se muestra la matriz estructural de RAMC-e, la cual se sostiene en tres pilares teóricos que le dan coherencia y profundidad: el aprendizaje significativo, el enfoque por competencias y el constructivismo y, la mediación tecnológica.

Descripción del Diseño Instruccional RAMC-e

RAMC-e sintetiza una ruta de aprendizaje que guíe al estudiante desde el diagnóstico de sus conocimientos previos hasta la consolidación de competencias algebraicas mediante entornos digitales interactivos, integrando cinco fases interdependientes que conforman un proceso sistémico, flexible y adaptable al contexto educativo.

Tabla 1

Matriz estructural de los tres pilares teóricos del Diseño Instruccional RAMC-e

Pilar 1. Aprendizaje significativo	Pilar 2. Enfoque por competencias – Constructivismo	Pilar 3. Mediación tecnológica
Relación entre nuevos saberes y los previos.	Saber hacer con lo aprendido.	Saber hacer con lo aprendido.
Facilita comprensión profunda y duradera.	Desarrollar desempeños útiles.	Desarrollar destrezas digitales.
Base para abordar lo abstracto.	Integra conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales.	Integra conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales.
Promueve la motivación y la autonomía del estudiante.	Construcción activa del conocimiento.	Permite experimentar y explorar fenómenos matemáticos de forma interactiva.
Propicia la transferencia del conocimiento.	Centrado en el estudiante	
Conecta teoría y práctica mediante ejemplos significativos.	Análisis, representación y resolución de problemas con sentido.	

Nota. Elaboración propia (2025)

Fase R – Recolección de Información del Contexto y Diagnóstico

Esta fase tiene como finalidad identificar las características del contexto educativo, los recursos disponibles, las condiciones institucionales y las particularidades del grupo estudiantil, con el propósito de reconocer sus saberes previos, estilos de aprendizaje, actitudes y competencias iniciales relacionadas con el álgebra, además de los factores tecnológicos que pueden influir en el proceso formativo.

Actividades Principales

- Aplicación de cuestionarios diagnósticos sobre contenidos algebraicos y uso de TIC.
- Entrevistas o sondeos para determinar la disponibilidad tecnológica del estudiantado.
- Observación del entorno institucional (recursos, conectividad, perfil docente).

Herramientas Empleadas

En la Tabla 2 se muestran algunos recursos tecnológicos empleados para la construcción del EVA, necesarios para el desarrollo de RAMC-e.

Tabla 2

Recursos tecnológicos utilizados en el EVA

Recurso / Herramienta	Función en el EVA
GeoGebra	Visualización y manipulación de combinaciones lineales, análisis gráfico de sistemas de ecuaciones.
ChatGPT	Asistente de consulta para dudas conceptuales, guía paso a paso de ejercicios, generación de nuevos problemas para practicar.
Google Forms / Formularios de Moodle	Evaluaciones diagnósticas, formativas y encuestas de percepción.
Foros (en Moodle o Classroom)	Espacios de discusión colaborativa, resolución de dudas entre pares, retroalimentación del docente.
Videos (YouTube / Videos propios)	Complemento visual para la explicación de los métodos de solución de sistemas.
Cuestionarios Moodle	Evaluaciones gamificadas para repaso y retroalimentación en tiempo real.
Hojas de cálculo colaborativas (Google Sheets)	Resolución de problemas en grupo, registro de procedimientos y resultados.
Padlet o Mural	Muro interactivo para mapas conceptuales, lluvia de ideas o reflexiones finales.

Nota. Elaboración propia (2025)

Producto de la Fase

Un informe diagnóstico contextual, que sirve de base para diseñar estrategias pertinentes y accesibles, garantizando la adecuación pedagógica y tecnológica del diseño instruccional.

Fase A – Análisis de Competencias y Contenidos

Se realiza el estudio detallado de las competencias específicas y genéricas que se pretenden desarrollar, junto con la organización y jerarquización de los contenidos algebraicos. Este análisis in-

cluye las competencias de razonamiento, comunicación, modelación y representación matemática, estableciendo su relación con los saberes requeridos en el curso o programa universitario, con el fin de garantizar la coherencia entre competencias, contenidos y evaluación dentro del enfoque por competencias.

Acciones clave

- Redacción de competencias en términos de desempeño observable.
- Identificación de evidencias de aprendizaje y criterios de logro.
- Estructuración del mapa de contenidos desde lo concreto hasta lo abstracto.

Resultado

Una matriz de correspondencia pedagógica que relaciona competencias, resultados de aprendizaje, actividades, evaluación y herramientas digitales.

Fase M – Modelado Instruccional

Esta fase constituye el núcleo pedagógico del modelo, donde se estructura el diseño instruccional que articula las estrategias de enseñanza, los recursos tecnológicos, el contenido programático de álgebra universitaria y los mecanismos de evaluación. Su finalidad es organizar un proceso formativo centrado en el estudiantado, promoviendo experiencias de aprendizaje significativo en las que el docente actúa como mediador y guía para el desarrollo de las competencias algebraicas.

Elementos Diseñados

- Guías de aprendizaje estructuradas por competencias.
- Secuencia de actividades colaborativas y autónomas.
- Estrategias de mediación tecnológica: simulaciones, tutorías, recursos interactivos.
- Rúbricas e instrumentos de autoevaluación.

Resultado

Un diseño instruccional integral, coherente y adaptable al entorno digital.

Fase C – Creación del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)

En esta fase se concreta el diseño pedagógico mediante la implementación tecnológica del entorno digital, generalmente en plataformas como Moodle o Google Classroom. Se construyen los espacios de aprendizaje, se integran recursos multimedia y se configuran herramientas de interacción y evaluación que permitan dinamizar la experiencia formativa. El objetivo es crear un ambiente visual, accesible e inclusivo que fomente la autonomía, la participación activa y la colaboración entre los estudiantes.

Estructura Modular

Unidades de aprendizaje organizadas por competencias.

Recursos Digitales

Applets de GeoGebra, videos explicativos, infografías, lecturas guiadas (en formato digital).

Actividades Interactivas

Foros, wikis, tareas y quizzes formativos.

Herramientas de Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) se utiliza como herramienta de apoyo en la educación matemática para la mediación tecnológica. ChatGPT funciona como tutor conversacional, ofreciendo explicaciones personalizadas, resolución de dudas y retroalimentación inmediata, lo que favorece la práctica de problemas, la reflexión sobre los conceptos y la autoevaluación.

Otras aplicaciones de IA utilizadas incluyen:

Socratic (de Google): Brinda guías paso a paso para resolver problemas y comprender conceptos matemáticos.

Wolfram Alpha: Genera soluciones, gráficos y análisis detallados, facilitando la exploración y experimentación de fenómenos matemáticos.

Quizlet con IA: Permite crear ejercicios adaptativos y fichas de estudio, apoyando la práctica y la memorización.

Khan Academy con IA: Ajusta actividades y contenidos según el progreso de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje personalizado y adaptativo.

Estas herramientas facilitan la visualización de conceptos abstractos, la resolución de problemas y la interacción con los contenidos de manera continua y flexible, fortaleciendo la mediación tecnológica en la enseñanza del álgebra.

Rúbricas digitales

Utilizadas para el seguimiento del desempeño y la autoevaluación.

Resultado

Un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) operativo, atractivo y accesible, alineado con las competencias matemáticas definidas.

Fase e – Evaluación y Retroalimentación de los Aprendizajes y del Diseño Instruccional

La última fase tiene un carácter evaluativo y reflexivo, orientado a valorar tanto el desempeño del estudiantado como la eficacia del diseño instruccional, mediante un proceso continuo, integral y participativo que favorece la mejora constante.

Componentes de la Evaluación

• **Diagnóstica:** identifica avances respecto al punto de partida.

• **Formativa:** retroalimentación constante durante el desarrollo de las actividades.

• **Sumativa:** comprobación del logro de competencias al finalizar cada módulo.

Se emplean instrumentos como rúbricas analíticas, portafolios digitales,

encuestas de percepción y datos provenientes del LMS para valorar la participación y el aprendizaje del estudiantado. Asimismo, aunque el estudio es proyectivo, el diseño fue valorado por docentes expertos en las áreas de matemática, tecnología educativa y diseño instruccional, quienes analizaron su pertinencia, coherencia y factibilidad. Sus recomendaciones fortalecen un proceso de retroalimentación cíclica que permite ajustar y perfeccionar la propuesta en futuras implementaciones.

Resultado

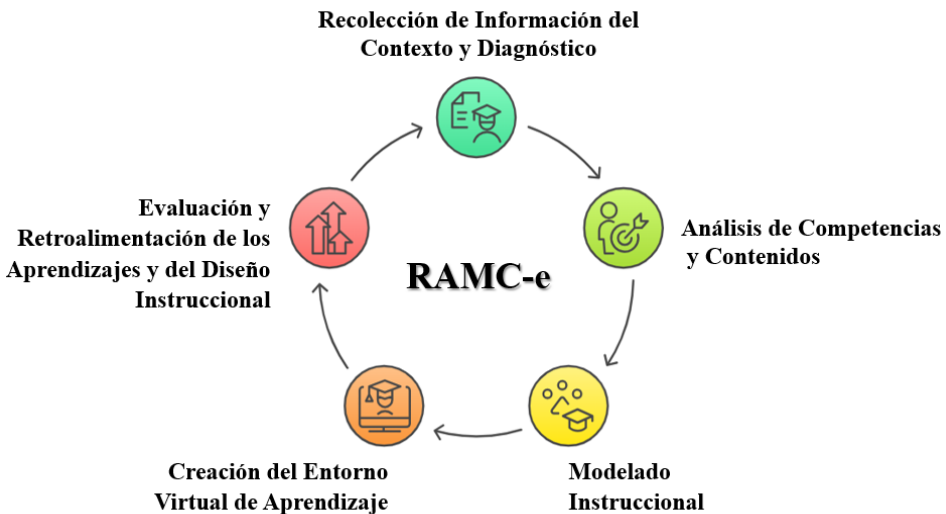
Un sistema de mejora continua que garantiza la validez pedagógica y tecnológica de RAMC-e.

Síntesis Integradora del Diseño Instruccional RAMC-e

RAMC-e representa un proceso cíclico, flexible y autorregulable, en el cual cada fase retroalimenta a las demás, garantizando una mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su fortaleza radica en la articulación entre teoría, práctica y tecnología, permitiendo al docente diseñar experiencias significativas centradas en la comprensión y aplicación del álgebra. De esta manera, este diseño se consolida como una propuesta pedagógica que potencia la autonomía, la reflexión y el pensamiento matemático en ambientes digitales (Figura 1).

Figura 1

Ciclo del Diseño Instruccional RAMC-e



Nota. Elaboración propia (2025)

El ciclo del Diseño Instruccional RAMC-e (Figura 1) organiza de manera articulada la planificación, la mediación tecnológica y la evaluación formativa a lo largo del proceso educativo. Cada fase del ciclo contribuye a la adquisición de competencias algebraicas y al desarrollo de prácticas pedagógicas con principios constructivistas, centradas en la innovación, la adaptabilidad y la mejora continua, de forma colaborativa, en correspondencia con los planteamientos de Castillo et al. (2025), Mendizábal et al. (2025), García-Peñalvo (2024), Rodríguez (2024), Dávila et al. (2021), Pimienta (2021) y Tobón (2020). Además, cada iteración permite ajustar estrategias, integrar nuevas herramientas digitales y fortalecer la interacción entre docente y estudiante, asegurando que el diseño se mantenga coherente y relevante para los contextos de aprendizaje.

En ese sentido, el diseño constituye un proceso adaptable que evoluciona conforme a las necesidades del contexto y a los avances tecnológicos. La valoración realizada por los docentes expertos permitió identificar ajustes necesarios y orientar la elaboración de experiencias de aprendizaje más inclusivas y significativas para el estudiantado, considerando sus ritmos, estilos y formas de interacción en entornos digitales. Así, RAMC-e trasciende el ámbito del álgebra y se proyecta como un referente metodológico aplicable a otras áreas del conocimiento, consolidando su aporte a la transformación de la enseñanza universitaria mediada por tecnologías digitales.

La valoración realizada por especialistas permitió establecer la validez, coherencia y pertinencia del Diseño Instruccional RAMC-e dentro del marco de una investigación de carácter proyectivo. Los docentes expertos analizaron la propuesta en función de su estructura pedagógica, su articulación con las tecnologías digitales y su correspondencia con las competencias algebraicas que se buscan desarrollar. Coincidieron en que el diseño responde adecuadamente a las necesidades reales del proceso de enseñanza del álgebra universitaria, integrando de manera equilibrada los componentes pedagógicos, tecnológicos y competenciales.

Entre los aspectos más destacados, los especialistas resaltaron la pertinencia pedagógica del diseño, señalando que ofrece una estructura clara que favorece la construcción de experiencias de aprendizaje contextualizadas. También valoraron la coherencia entre los elementos didácticos y tecnológicos, indicando que RAMC-e supera enfoques meramente instrumentales y convierte los recursos digitales en mediadores cognitivos que fortalecen la comprensión. Asimismo, reconocieron su potencial para promover la autonomía, la autorregulación y la evaluación continua, gracias al uso de herramientas interactivas que facilitan la retroalimentación.

Los comentarios de los expertos también subrayaron que las actividades propuestas en el EVA fomentan la motivación y la participación activa, al vincular los contenidos algebraicos con situaciones aplicadas y significativas para

el estudiante. En comparación con los modelos tradicionales, el diseño favorece una enseñanza más dinámica y centrada en el alumno, donde el docente actúa como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje (Góngora & Martínez, 2012). Estas observaciones coinciden con lo expuesto por Sánchez y Rojas (2024), Arias-Rueda et. al. (2020) y Araque et al. (2018), quienes señalan el uso de plataformas digitales y los EVA tienen un impacto favorable en el aprendizaje matemático, potenciando las habilidades metacognitivas cuando están acompañados de una mediación pedagógica planificada.

Conclusiones

La descripción del Diseño Instruccional RAMC-e permite visualizarlo como una propuesta pedagógica innovadora que responde a las demandas actuales de la educación matemática universitaria y en particular del álgebra. Su principal aporte radica en integrar de manera coherente los fundamentos del aprendizaje significativo, el enfoque por competencias, el constructivismo y la mediación tecnológica dentro de un mismo proceso. Esta articulación permite unir la teoría y la práctica didáctica, generando experiencias formativas más activas, contextualizadas y centradas en el estudiantado.

La estructura del RAMC-e, organizada en cinco fases interdependientes: recolección de información del contexto y diagnóstico; análisis de competencias y contenidos; modelado instruccional;

creación del entorno virtual de aprendizaje; y evaluación y retroalimentación de los aprendizajes y del diseño instruccional, constituye una propuesta propia, de forma integral para el proceso de enseñanza y aprendizaje del álgebra universitaria. Cada fase aporta un valor formativo específico, asegurando la pertinencia, coherencia, mediación tecnológica, retroalimentación y mejora continua de la labor educativa, consolidando así un diseño instruccional sistemático y dinámico que fortalece la práctica docente y promueve la construcción significativa del conocimiento algebraico.

La incorporación de herramientas como GeoGebra, las plataformas de gestión de aprendizaje y los asistentes de inteligencia artificial demuestran que la tecnología, utilizadas con una intención formativa, puede trascender su uso instrumental. Estos recursos facilitan la visualización dinámica de los procesos algebraicos, la experimentación interactiva y la autoevaluación del desempeño, contribuyendo a un aprendizaje más significativo y reflexivo. Además, potencian la colaboración entre pares, al crear entornos digitales donde los estudiantes construyen conocimiento de manera conjunta.

Desde la perspectiva teórica, RAMC-e puede considerarse una guía práctica para rediseñar experiencias formativas en el campo del álgebra, fomentando prácticas centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo de competencias transferibles a otros ámbitos del conocimiento. Su carácter flexible permite proyectar su adaptación a distin-

tos contextos institucionales, modalidades (presencial, virtual o híbrida) y niveles educativos, ampliando su potencial alcance y relevancia.

El estudio se centró en la descripción y estructuración del Diseño Instruccional RAMC-e como propuesta pedagógica propia para la enseñanza del álgebra universitaria. Como parte del proceso proyectivo, se contó con la valoración de docentes expertos, quienes emitieron observaciones sobre la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del diseño. Esta valoración tuvo un carácter conceptual y orientativo, permitiendo identificar posibles ajustes y mejoras, sin constituir una validación empírica. De esta manera, se asegura que el diseño instruccional está fundamentado y organizado de manera sistemática, estableciendo bases sólidas para futuras implementaciones y estudios de campo que permitan evaluar su efectividad en contextos reales de enseñanza y aprendizaje del álgebra universitaria.

Durante el desarrollo y la valoración del RAMC-e se identificaron limitaciones relacionadas principalmente con las condiciones tecnológicas. La conectividad inestable y la disponibilidad desigual de recursos en algunos contextos universitarios donde laboran los docentes expertos, dificultaron el uso simultáneo de herramientas interactivas y la exploración completa del entorno virtual propuesto.

Se recomienda avanzar hacia la implementación empírica del RAMC-e en cursos de matemática universitaria, con el propósito de evaluar su impacto

en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias digitales. También se sugiere fortalecer la formación docente en diseños instruccionales mediados por tecnologías, promoviendo comunidades de práctica innovadoras que impulsen la transformación educativa. El RAMC-e se consolida como una propuesta pedagógica integral, donde la teoría, la tecnología y la práctica convergen para hacer del aprendizaje del álgebra universitaria una experiencia significativa, contextualizada y transformadora.

Referencias

- Araque, I., Montilla, L., Meleán, R. & Arrieta, X. (2018). Entornos virtuales para el aprendizaje: una mirada desde la teoría de los campos conceptuales. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(1), 86-100.
<https://doi.org/10.14483/23464712.11721>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Episteme.
- Arias-Rueda, C., Arias-Rueda, M., & Arias-Rueda, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades metacognitivas. *Encuentro Educativo*, 26(1), 30-48.
<https://produccioncientifica.luz.-edu.ve/index.php/encuentro/article/view/34599>
- Arrieta, X. (2024). Del formato impreso y el inicio de las tecnologías al

- formato digital y la era de la inteligencia artificial. 30 aniversario de la Revista Encuentro Educativo. *Encuentro Educativo*, 31(2), 230-231.
<https://produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/articulo/view/43012>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balseca, Z., Guamán, Á., Lagos-Ortiz, K., & Robinson J. (2025) Integración de Herramientas Digitales en la Enseñanza de la Resolución de Problemas Matemáticos: Una Propuesta Pedagógica para la Labor Docente. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 9(3) 34-55.
<https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/317/725>
- Castillo, D., Jaime, B., Mendoza, S., & Gómez, A. (2025) El Conocimiento Matemático Pre-Universitario en Estudiantes que Ingresan a la Licenciatura en Matemáticas: Dificultades y Acciones en Aritmética y Álgebra. *Ciencia y Reflexión. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 853-866.
<https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/294>
- Belloch, C. (2010). *Diseño instruccional en entornos virtuales*. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Dávila, R., Agüero, E., & Ruiz, J. (2021). Retos de la Educación por Competencias en la Sociedad Contemporánea. *Revista de Filosofía*, 38(98), pp. 270-290.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5527562>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Durán, L. (2024) Dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje del álgebra. *Gaceta de Pedagogía*. (49), 33-48.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2615>
- Duval, R. (1995) *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizaje intelectual*. Peter Lang.
<https://es.scribd.com/document/635628248/Duval-Semiosis-y-Pensamiento-Humano>
- García-Peñalvo, F. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 22(1), 1-14.
<https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25, 1-24
<https://doi.org/10.14201/eks.31942>

- Góngora, Y., & Martínez, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), 342-360.
<https://doi.org/10.14201/eks.9144>
- Guàrdia, L. & Sangrà, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje: hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (Monográfico IV), 1-14.
<https://revistas.um.es/red/article/view/24531>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2024). Investigación proyectiva: Más allá de la investigación tecnológica. *Revista Impacto Científico*, 19(1), 13-26.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>
- Merrill, D. (2002). First principles of instruction [Primeros principios de instrucción]. *Journal Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
<https://web.mit.edu/ruggles/articles/first-principles-of-instruction-merrill-educational-technology-research-and-development-2002.pdf>
- León, J. (2024). El modelo Conocimiento Tecnológico Pedagógico y de Contenido (TPACK): una estrategia para potenciar las competencias digitales de los docentes. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2079-2094.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2395>
- Mendizábal, C., Alarcón, E., & Martínez, K. (2025). El diseño de entornos educativos virtuales como desafío y vertiente para el aprendizaje: Significados del docente universitario. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 133-149.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3701>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monroy, E., & Riveros, V. (2023). Referentes de calidad del área de matemática y la inserción del software interactivo GeoGebra. *Encuentro Educacional*, 30(2), 378-395.
<https://produccioncientificaluz.edu.ve/index.php/encuentro/article/view/41301>

- Morales, A. A. (2025). Estrategias efectivas para mejorar las habilidades matemáticas en estudiantes. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento CUNZAC*, 5(1), 28-41.
<https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v5i1.161>
- Morales, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, 14(1) 80-95.
<https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2160>.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/77-1/77100606.pdf>
- Pimienta J. (2021) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias* (1ª ed.). Pearson.
http://prepajocotepec.sems.udg.-mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rodríguez, A. (2024). Educación en valores: la responsabilidad social universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2),1-17.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/tobon-s.-formacion-basada-en-competencias.pdf>.
- Vega, C. (2022). *Estrategia de enseñanza-aprendizaje del álgebra para mejorar la capacidad de resolución de problemas* [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán].
<https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10317>

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 351-366

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925513>

Tecnologías Digitales y su Impacto en la Motivación Estudiantil en Educación Básica Superior

Beatriz Teresa Carrera Garay

Programa de Maestría en Educación Superior.

Universidad Estatal de Milagro. Milagro-Ecuador

bcarrerag@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-2432-2641>

Resumen

Como consecuencia de la situación vivida durante la pandemia del COVID-19, las clases se han tornado cada vez más digitales. Esto, en muchos casos es un beneficio; sin embargo, surge la problemática al fijarse en alumnos de escasos recursos o de zonas marginales. El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto del uso de tecnologías digitales en la motivación de estudiantes de educación básica superior en una institución educativa pública de Ecuador. Mediante un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario a la totalidad de la población estudiantil de tres cursos (octavo, noveno y décimo) de la Unidad Educativa Fiscal *Naciones Unidas* ubicada en Portoviejo, Manabí, Ecuador. Los resultados revelan niveles generales de motivación superiores al punto medio de la escala, destacando la dimensión Relaciones en el aula como la de mayor puntaje. Se observaron variaciones según el curso, con mayor motivación en los niveles inferiores. El modelo de regresión confirmó que el interés y la motivación predicen la comprensión y utilidad percibida de la tecnología. Estos hallazgos evidencian que la integración pedagógica adecuada de las tecnologías digitales no solo fomenta la motivación, sino que también potencia el aprendizaje significativo y el clima colaborativo en el aula. Se concluye con la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan el interés y la motivación inicial, promuevan actividades digitales entre pares y aseguren un uso intencional y contextualizado de los recursos tecnológicos.

Palabras clave: tecnologías digitales, motivación estudiantil, educación básica superior

Recibido: 08-09-2025 ~ Aceptado: 20-10-2025

Digital Technologies and their Impact on Student Motivation Higher Basic Education

Abstract

As a consequence of the situation experienced during the COVID-19 pandemic, classes have become increasingly digital. This, in many cases, is a benefit; however, the problem arises when looking at students from low-income or marginalized areas. The present study aims to analyze the impact of the use of digital technologies on the motivation of higher basic education students in a public educational institution in Ecuador. Using a quantitative approach, a questionnaire was applied to the entire student population of three grades (eighth, ninth and tenth) of the Unidad Educativa Fiscal *Naciones Unidas*, located in Portoviejo, Manabí, Ecuador. The results reveal general levels of motivation above the midpoint of the scale, highlighting the Relationships in the classroom dimension as the one with the highest score. Variations were observed according to the course, with higher motivation at lower levels. The regression model confirmed that interest and motivation predict perceived understanding and usefulness of technology. These findings show that the appropriate pedagogical integration of digital technologies not only promotes motivation, but also enhances meaningful learning and collaborative classroom climate. They conclude with the need to design pedagogical strategies that strengthen initial interest and motivation, promote digital activities among peers and ensure an intentional and contextualized use of technological resources.

Keywords: digital technologies, student motivation, higher basic education

Introducción

La pandemia del COVID-19 transformó diversos aspectos de la sociedad mundial y uno de estos fue la educación. Debido a las necesidades del contexto, las clases se han ido digitalizando cada vez más. En principio, la digitalización de las clases no representa un aspecto negativo, no obstante, al considerar alum-

nos de bajos recursos, surge la problemática de si estas herramientas realmente los motiva. Se hace necesario analizar el impacto del uso de las tecnologías digitales (TD) en la motivación de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Fiscal *Naciones Unidas*, ubicada en la ciudad de Portoviejo, perteneciente a la provincia de Manabí, Ecuador, con el fin de proponer estrate-

gias pedagógicas mediante el uso de TD que favorezcan su implementación efectiva en entornos de aprendizaje.

A partir de la identificación de las TD más empleadas en los entornos educativos, se analizó la percepción de los estudiantes respecto a su utilización y la relación existente con su motivación. De igual manera, se examinaron los factores pedagógicos y contextuales que inciden en dicho proceso. Con base a estos hallazgos, se plantean estrategias pedagógicas y contextuales orientadas a fortalecer la motivación estudiantil, promover aprendizajes significativos y generar condiciones adaptadas a la diversidad de contextos registrados en la investigación.

Aunque la incorporación de tecnologías digitales en la educación básica superior se ha intensificado a raíz de la pandemia, no se dispone de suficiente evidencia empírica que permita establecer si su utilización incrementa la motivación estudiantil en instituciones públicas de Ecuador, particularmente en contextos con limitaciones socioeconómicas y tecnológicas. Esta carencia de información dificulta el diseño de estrategias pedagógicas eficaces que aseguren aprendizajes significativos y sostenibles.

Para dar respuesta a esta problemática, el presente estudio adopta un diseño de investigación cuantitativo de tipo descriptivo, sustentado en la aplicación de un cuestionario censal a la totalidad de la población estudiantil de tres cursos. Este enfoque posibilita medir con precisión los niveles de motivación vinculados al uso de tecnologías digi-

tales y analizar sus asociaciones con variables contextuales y pedagógicas proporcionando bases sólidas para la formulación de propuestas educativas contextualizadas.

Desde el punto de vista educativo y práctico, se busca generar conocimiento útil para rediseñar prácticas docentes y políticas el estudio se enmarca en las teorías de la motivación educativa, especialmente en los modelos sociocognitivos que consideran la motivación como un proceso dinámico influenciado por el entorno de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y la percepción de autoeficacia del estudiante. La integración de TD modifica significativamente ese entorno, y por tanto, entender su efecto en la motivación permite aportar evidencia empírica a teorías como la de la autodeterminación o la teoría del aprendizaje activo (Mosquera Gende, 2023).

En cuanto a su novedad científica, el estudio propone abordar un problema emergente en el sistema educativo ecuatoriano: no basta con introducir tecnología en las aulas, sino que es necesario comprender su efecto real en el involucramiento de los estudiantes. Aunque existen investigaciones similares en contextos internacionales, como las de Ábalos-Aguilera et al. (2024), Gil-Rendón & Monroy-Coronel (2019) y Carneiro et al. (2021), en Ecuador este campo aún es incipiente, especialmente en lo que se refiere al análisis cualitativo de las percepciones estudiantiles. Así, la investigación aporta datos locales actualizados y análisis crítico sobre una problemática actual.

Fundamentación Teórica

Interacción entre Estudiantes y las Tecnologías Digitales

La interacción entre las personas y el uso de tecnologías digitales ha posibilitado aprendizajes que trascienden la presencialidad, ya que los dispositivos permiten integrar recursos de diversas procedencias y construir entornos adaptados a las preferencias e intereses de cada estudiante (Coll Salvador et al., 2023). En este sentido, los dispositivos con conexión inalámbrica amplían el acceso a múltiples contextos de actividad y proporcionan recursos que favorecen la construcción de conocimientos (Coll Salvador et al., 2023). Desde una perspectiva complementaria, Zamora Delgado (2022) destaca que la tecnología móvil no solo genera mejoras en el proceso educativo, sino que también respalda la labor docente al enriquecer métodos prácticos de enseñanza tanto dentro como fuera del aula, lo que refuerza la idea de un aprendizaje flexible, independiente de espacio y tiempo.

De manera más amplia, Salinas (2012) subraya que las tecnologías digitales constituyen herramientas esenciales para afrontar y satisfacer necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida. Ejemplos de esta integración se observan en iniciativas editoriales que, mediante libros de texto con Códigos QR, permiten a los estudiantes acceder a imágenes, videos y archivos multimedia que enriquecen su experiencia educativa y fomentan una comprensión más profunda de los contenidos. Estas experiencias, al favorecer la lectura y la inves-

tigación, transforman progresivamente el rol docente hacia una función de acompañamiento y mediación en los procesos de aprendizaje.

No obstante, la implementación de estas prácticas no es uniforme en todos los contextos. Como advierte Marín Zavala (2019), factores como las políticas públicas, las condiciones socioeconómicas y la capacitación docente determinan la posibilidad de aplicar efectivamente estos recursos en las instituciones educativas. De este modo, si bien las tecnologías digitales ofrecen oportunidades significativas, su impacto real depende de las condiciones estructurales y pedagógicas que acompañan su utilización.

Motivación de los Estudiantes por uso de Herramientas Digitales

Las TD han demostrado su potencial para generar entornos de aprendizaje interactivos y dinámicos que fortalecen la motivación y el compromiso estudiantil. En este sentido, Guaña-Moya et al (2024) evidencian que el uso de recursos como la realidad aumentada y los laboratorios virtuales incrementa de manera significativa la motivación, alcanzando un efecto medio de 0,67 en el rendimiento académico, lo que refleja su capacidad para estimular la participación y la creatividad. De manera complementaria, Wang et al. (2024) señalan que la flexibilidad inherente a estas tecnologías permite ampliar la cobertura educativa, favoreciendo la inclusión de estudiantes con limitaciones geográficas o personales. Asimismo, Zhang et al. (2024) reportan que en entornos vocacionales la integración de tecnologías digitales se asocia positivamente con la

satisfacción y el compromiso del estudiante, al mejorar su experiencia global de aprendizaje.

Entre las tendencias más destacadas en el ámbito educativo figuran la gamificación y la realidad aumentada, que facilitan experiencias inmersivas y altamente motivadoras (Guaña-Moya et al., 2024). A estas se suma el uso emergente de la inteligencia artificial, orientada a personalizar el aprendizaje, detectar tempranamente la desmotivación y optimizar la selección de contenidos. Tales innovaciones responden al llamado de la UNESCO (2024b), que enfatiza la necesidad de transformar los modelos escolares mediante tecnologías emergentes con el fin de garantizar la equidad y la inclusión educativa a nivel global.

No obstante, la motivación derivada del uso de tecnologías digitales no depende únicamente de la herramienta en sí, sino de las condiciones en las que se implementa. Díaz-Noguera et al. (2023), al comparar estudiantes ecuatorianos y españoles, concluyeron que la satisfacción y motivación en entornos virtuales varían de manera significativa en función de los recursos tecnológicos disponibles y de las metodologías aplicadas. En consecuencia, si bien la tecnología constituye un medio eficaz para estimular la motivación, su impacto real requiere condiciones estructurales como el acceso equitativo, la capacitación docente y el diseño pedagógico pertinente. De ahí que la evidencia internacional y nacional coincida en que la integración de tecnologías digitales constituye un desafío urgente y estratégico para elevar la calidad educativa en Ecuador y en otros contextos.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, el cual permite caracterizar fenómenos educativos y analizar las relaciones entre variables a partir de datos empíricos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de investigación busca describir tendencias y, a la vez, establecer asociación entre factores sin manipular deliberadamente las condiciones o el contexto. La metodología implementada permitió tanto la descripción detallada de los promedios de motivación en distintas dimensiones como la identificación de relaciones significativas entre interés, motivación y comprensión, lo que ofrece un panorama integral de cómo las TD se asocian al compromiso académico en el contexto estudiado.

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Fiscal *Naciones Unidas*, en los cursos de octavo, noveno y décimo. Se seleccionó esta institución educativa debido a que se identificó en los estudiantes y docentes el uso de TD aumentada notablemente en el periodo post COVID pudiendo observar desde la perspectiva docente un antes y un después en el empleo de las mismas. Dicho cambio generó la necesidad de identificar si las Tecnologías digitales influenciaban la motivación de los alumnos.

Población y Muestra

Según Klinger Angarita (2024) existen dos estrategias principales para la recolección de información. La primera consiste en examinar la totalidad de las unidades que conforman la pobla-

ción lo que se denomina censo; la segunda se basa en seleccionar conforme a un plan previamente diseñado, un conjunto específico de unidades de la población, conformando así una muestra, cuyos resultados se consideran representativos del conjunto total.

La población de este estudio fueron estudiantes pertenecientes a la Unidad Educativa Fiscal *Naciones Unidas* de la República del Ecuador, que cursaron durante el periodo académico abril-julio de 2025. Dado que la población es reducida ($N = 75$), se optó por realizar un censo. Estuvo compuesta por 12 estudiantes de Décimo A, 17 de Décimo B, 25 de Noveno y 21 de Octavo, divididos en 39 hombres y 36 mujeres.

La estrategia censal permite describir con exactitud el comportamiento de las características estudiadas, mientras que la estrategia muestral requiere la extrapolación de las conclusiones obtenidas hacia la totalidad de la población, asumiendo que los resultados de la muestra reflejan adecuadamente las particularidades del grupo completo. De tal forma que, en estos casos, el censo permite obtener información más directa de la investigación realizada, debido a que toda la población genera las respuestas obtenidas (Klinger Angarita, 2024).

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se empleó como técnica la encuesta estructurada, de carácter cuantitativo, y se di-

señó un instrumento denominado *Cuestionario de Percepción y Motivación hacia el Uso de Tecnologías Digitales en el Aula (CPMHTD)*. Este instrumento, de elaboración inédita y autoría propia, estuvo conformado por 16 ítems con escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta: (1) En desacuerdo, (2) Poco de acuerdo, (3) Medianamente de acuerdo, (4) Muy de acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

El cuestionario se estructuró en cuatro dimensiones (Tabla 1):

Interés por la tecnología en el aula (D1), orientada a identificar el grado de atracción que despierta que despierta en los estudiantes el uso de recursos tecnológicos durante el proceso de enseñanza.

Motivación y participación (D2), destinada a valorar la disposición y el involucramiento del alumnado a través de actividades mediadas por tecnologías digitales.

Comprensión y utilidad (D3), cuyo propósito fue examinar si la integración de estas herramientas favorece la asimilación de contenidos fue examinar si la integración de estas herramientas favorece la asimilación de contenidos y su aplicación práctica.

Relaciones en el aula (D4), enfocada en analizar la contribución de las tecnologías digitales al fortalecimiento de las interacciones sociales y la colaboración entre pares y docentes.

Tabla 1

Cuestionario de Percepción y Motivación hacia el uso de TD en el aula (CPMHTD)

Dimensiones	Aspectos
Interés por la tecnología en el aula	1. Me gusta cuando usamos computadoras, tablets o pantallas para aprender. 2. Me emociona cuando la maestra o maestro usa videos o juegos digitales en clase. 3. Me gustaría usar más tecnología en las clases. 4. Prefiero las clases con tecnología que las clases sin ella.
Motivación y participación	5. Me esfuerzo más cuando usamos tecnología para aprender. 6. Las clases con tecnología me hacen sentir con ganas de aprender. 7. Siento que aprendo mejor cuando usamos herramientas digitales. 8. Me concentro más cuando usamos la computadora o el proyector en clase.
Comprensión y utilidad	9. Las herramientas digitales me ayudan a entender mejor los temas. 10. Los videos, juegos y programas me ayudan a estudiar. 11. La tecnología hace que sea más fácil hacer mis tareas escolares. 12. Me gustaría usar la tecnología para repasar en casa lo que vi en clase.
Relaciones en el aula	13. Me gusta trabajar con mis compañeros usando la tecnología. 14. Mi maestra o maestro me ayuda cuando no entiendo cómo usar la tecnología. 15. Me siento acompañado cuando usamos tecnología para aprender. 16. Me gusta compartir lo que hago con tecnología con mis compañeros o mi familia.

Nota. Elaboración propia (2025).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

La validez de contenido del Cuestionario CPMHTDD se estableció mediante el juicio de tres expertos en el ámbito pedagógico y educativo, con formación de posgrado en pedagogía, educación especial y educación básica. Los especialistas evaluaron cada ítem en función de los criterios de claridad, relevancia, coherencia interna y adecuación contextual, utilizando una escala cualitativa de valoración. Con base en sus observaciones, se realizaron ajustes semánticos y estructurales al instrumento, a fin de garantizar la correspondencia entre los ítems y los constructos teóricos definidos. Este proceso permitió fortalecer la pertinencia y representatividad del cuestionario antes de su aplicación definitiva.

Las sugerencias emitidas por los expertos derivaron en ajustes de redacción, eliminación de ambigüedades y una mejor correspondencia entre las dimensiones teóricas y los ítems propuestos. Este procedimiento, acorde con las recomendaciones metodológicas actuales (Guerrero-Chirinos et al., 2025), fortaleció la validez de contenido del instrumento y aseguró que los ítems midieran con precisión las dimensiones investigadas.

Se utilizó el software IBM SPSS Statistics, el cual es uno de los más utilizados para realizar investigaciones psicológicas y de tipo sociológicas, además de poseer facilidad de uso e integridad (González, 2009). Constituyéndose como la herramienta más viable para el aná-

lisis estadístico de este trabajo investigativo.

Se calculó el alfa de Cronbach para el cuestionario de 16 ítems, obteniéndose un coeficiente de 0.940, lo que indica una excelente consistencia interna del instrumento. A nivel de dimensiones, todas superan el valor de 0.70 recomendado: Interés por la tecnología en el aula ($\alpha = 0.804$), Motivación y participación ($\alpha = 0.802$), Comprensión y utilidad ($\alpha = 0.783$) y Relaciones en el aula ($\alpha = 0.731$). Esto confirma que cada dimensión mide de manera confiable los constructos compuestos.

Procedimiento

La recolección de datos e información fue obtenida mediante el cuestionario CPMHTD, lo que facilita la comprensión de la población encuestada con premisas sencillas adaptadas a sus edades, esto permite a los participantes realizarla de forma voluntaria y precisa. Lo que da una mayor autonomía y participación mediante el acceso físico al cuestionario.

En concordancia con los principios éticos de la investigación educativa, la aplicación del cuestionario se realizó bajo un estricto respeto a la autonomía y confidencialidad de los participantes. Previamente a su aplicación, se informó a los estudiantes y a sus representantes legales acerca de los objetivos, alcance y carácter académico del estudio, garantizando que la participación fuera voluntaria y que los datos recolectados serían utilizados únicamente con fines científicos.

Se solicitó el consentimiento informado por escrito a los representantes legales, así como el asentimiento verbal de los estudiantes, asegurando que comprendieran que podían retirarse del proceso en cualquier momento. A su vez se resguardó la identidad de los participantes mediante el anonimato de la información y el tratamiento estadístico de los datos, con el fin de preservar la confidencialidad e integridad de los alumnos.

Para el análisis de los datos se utilizaron pruebas estadísticas que responden a la naturaleza de los datos y los objetivos del estudio. En primer lugar, se emplearon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar y frecuencias) con el fin de caracterizar los niveles de motivación en cada dimensión del cuestionario.

Resultados y Discusión

Los resultados muestran que todas las dimensiones evaluadas presentan puntuaciones superiores al punto medio de la escala, lo que indica una motivación general positiva hacia el uso de tecnologías digitales. La dimensión *Relaciones en el aula* alcanzó la media más alta ($M=3.64$), lo que sugiere que los entornos digitales favorecen la interacción y la colaboración entre estudiantes. En contraste, *Motivación y participación* obtuvo la media más baja ($M=3.49$), lo que podría reflejar que la simple incorporación tecnológica no garantiza un involucramiento activo si no va acompañada de estrategias pedagógicas participativas (Tabla 2). La Figura 1 muestra la comparación de medias por dimensión del cuestionario.

Tabla 2

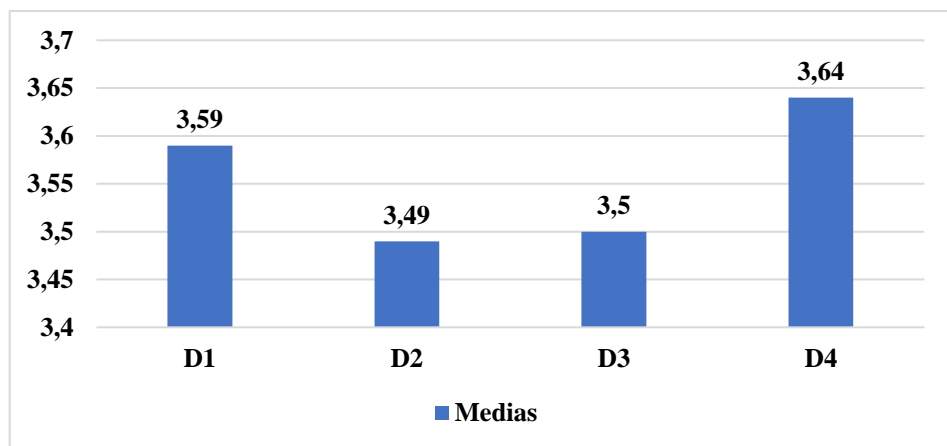
Estadísticos descriptivos por dimensión

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Interés por la tecnología en aula (D1)	75	1.75	5.0	3.59	0.69
Motivación y participación (D2)	75	1.75	5.0	3.49	0.69
Comprensión y utilidad (D3)	75	1.50	4.75	3.50	0.68
Relaciones en el aula (D4)	75	2.00	5.00	3.64	0.62
Total	75	2.06	4.88	3.55	0.63

Nota. Las medias corresponden a la escala Likert establecida. Elaboración propia (2025).

Figura 1

Comparación de medias por dimensión del cuestionario



Nota. Se excluye el valor Total para resaltar comparaciones entre dimensiones.

Elaboración propia (2025)

En relación con el género, los varones reportaron medias ligeramente superiores en todas las dimensiones. Sin embargo, las diferencias observadas son pequeñas, lo que indica que tanto hombres como mujeres perciben la tecnolo-

gía de manera similar en términos de interés, comprensión y utilidad. Este hallazgo sugiere que la motivación hacia las tecnologías digitales podría depender más de factores pedagógicos que de diferencias de género (Tabla 3 y Figura 2).

Tabla 3

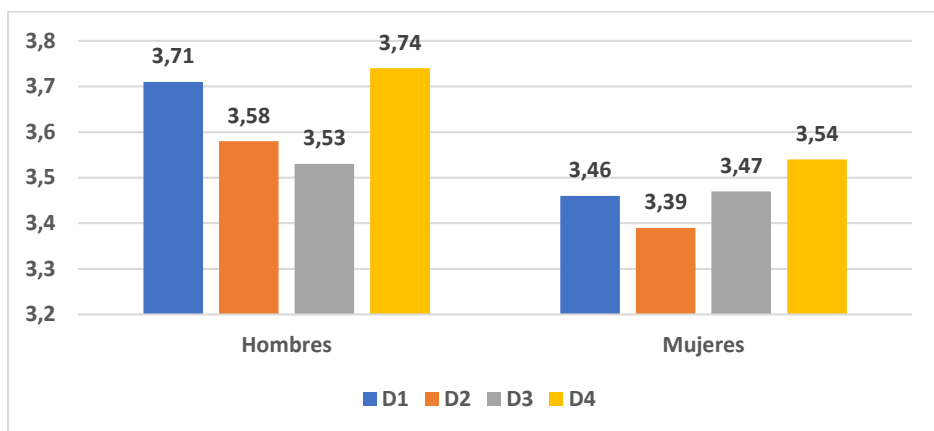
Medias por género

Género	D1	D2	D3	D4	Total
Hombres	3.71	3.58	3.53	3.74	3.64
Mujeres	3.46	3.39	3.47	3.54	3.46

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 2

Medias por género en cada dimensión



Nota. Elaboración propia (2025).

Al comparar las medias por cursos, se observó que los estudiantes de octavo ($M = 3.71$) y noveno ($M = 3.66$) alcanzaron los niveles de motivación más altos, mientras que los de décimo B presentaron las puntuaciones más bajas

($M = 3.19$). Este patrón sugiere un posible efecto novedad, en el cual la introducción inicial de recursos digitales genera mayor entusiasmo, que tiende a disminuir en niveles superiores si las experiencias tecnológicas no se renuevan o complejizan (Tabla 4 y Figura 3).

Tabla 4

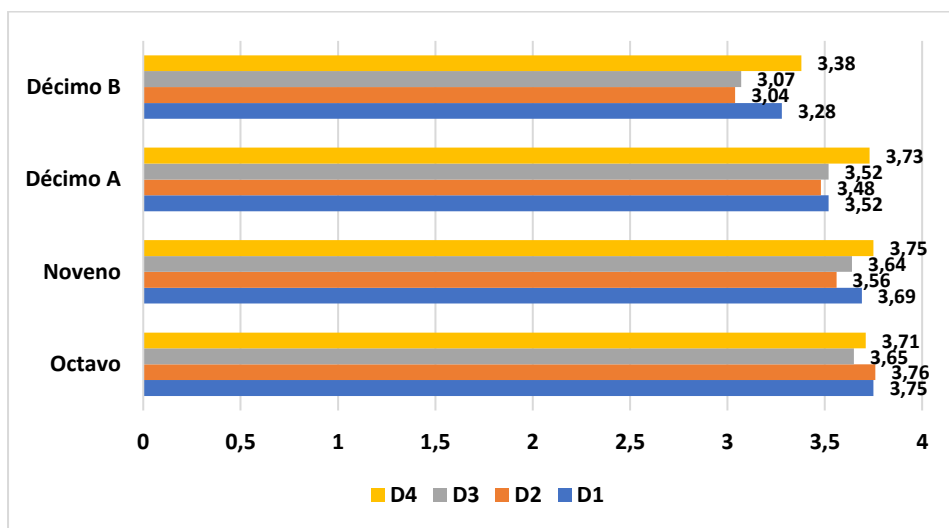
Medias por curso

Curso	D1	D2	D3	D4	Total
Octavo	3.75	3.76	3.65	3.68	3.71
Noveno	3.69	3.56	3.64	3.75	3.66
Décimo A	3.52	3.48	3.52	3.73	3.56
Décimo B	3.28	3.04	3.07	3.38	3.19

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 3

Medias comparativas según el curso



Nota. Elaboración propia (2025).

Los resultados evidencian que el uso de TD genera un impacto positivo en la motivación estudiantil, especialmente en las relaciones dentro del aula y en la disposición al aprendizaje. Aunque las diferencias por género no son significativas, si se observan variaciones relevantes según el curso, siendo los grados inferiores quienes reportan mayor motivación. Además, el interés y la motivación se consolidan como factores predictivos de la comprensión y utilidad percibida de la tecnología.

Esto sucede porque el uso de TD genera entornos de aprendizaje más dinámicos, interactivos y adaptados a los intereses del alumno, lo que estimula su

curiosidad y refuerza la sensación de competencia y autonomía, elementos fundamentales de la motivación intrínseca. Los estudiantes que manifiestan mayor interés por la tecnología se involucran más activamente en las actividades de aprendizaje, lo que a su vez mejora su comprensión y percepción de utilidad de los contenidos.

Además, en los cursos inferiores se observa un nivel de motivación más alto, probablemente debido al efecto de novedad que produce la incorporación de herramientas digitales, mientras que en los grados superiores esta motivación puede disminuir por la familiaridad o repetición del recurso. La ausencia de diferencias por género refuerza la idea de

que la motivación depende menos de factores individuales y más de la familiaridad que tengan los estudiantes con estas nuevas herramientas, por tanto, es importante que en el diseño pedagógico se integren nuevas tecnologías en el aula, confirmando que la clave está en el uso intencionado y contextualizado de la herramienta.

Luego del análisis, los resultados descriptivos del estudio evidencian niveles positivos de motivación hacia el uso de tecnologías digitales entre los estudiantes de educación básica superior. Las puntuaciones más altas se concentraron en la dimensión **Relaciones en el aula**, lo que indica que los entornos tecnológicos favorecen la interacción social y la cooperación entre pares. Este hallazgo coincide con lo planteado por Amores Valencia y De Casas Moreno (2019), quienes señalan que las tecnologías digitales, cuando se utilizan con intencionalidad pedagógica, pueden contribuir a mejorar el clima de aula y la participación del alumnado.

En cuanto al género, los varones mostraron promedios ligeramente superiores en todas las dimensiones. Esta tendencia podría reflejar una mayor familiaridad o confianza de los varones en el uso de herramientas digitales, aspectos también mencionados en investigaciones previas (Ábalos-Aguilera et al., 2024). No obstante, los niveles de motivación en ambos grupos fueron altos, lo que sugiere que las tecnologías digitales son valoradas por alumnos de distintos géneros como recursos útiles y atractivos

para el aprendizaje.

Respecto al curso, los resultados muestran que los niveles de motivación fueron más altos en los grados inferiores (octavo y noveno), disminuyendo ligeramente en décimo año. Esta tendencia puede vincularse con un posible *efecto de novedad*, según el cual la introducción inicial de recursos digitales despierta mayor entusiasmo que tiende a atenuarse con el tiempo si no se incorporan desafíos o actividades nuevas (Gil-Rendón y Monroy-Coronel, 2019). En esta línea, organismos como la OEI (Carneiro et al., 2021) y la UNESCO (2024a) destacan la necesidad de mantener una innovación pedagógica constante en el uso de tecnologías, de modo que su integración se traduzca en aprendizajes sostenibles y significativos.

Los hallazgos confirman que la motivación estudiantil frente a las tecnologías digitales no depende exclusivamente del acceso o del tipo de herramienta, sino del modo en que estas se utilizan en contextos de aprendizaje colaborativos, dinámicos y con sentido pedagógico. Tal como sostienen Prieto-Andreu et al. (2022) y Navarro Mateos et al. (2021), la gamificación y las metodologías activas, cuando se articulan con objetivos curriculares claros, pueden mantener el interés y fortalecer el compromiso del alumnado. En este sentido, los resultados de este estudio respaldan la importancia de diseñar experiencias tecnológicas planificadas que estimulen tanto la interacción como la participación sostenida de los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que los estudiantes de educación básica superior presentan niveles positivos de motivación hacia el uso de tecnologías digitales, lo que refleja una disposición favorable para integrarlas en sus experiencias de aprendizaje. La dimensión *Relaciones en el aula* obtuvo la media más alta, lo que indica que los entornos tecnológicos contribuyen a fortalecer la interacción social y el sentido de colaboración entre pares.

Se observaron diferencias descriptivas por género, con promedios ligeramente superiores en los varones, lo que podría relacionarse con una mayor familiaridad o afinidad hacia el uso de recursos digitales. Del mismo modo, los niveles de motivación fueron más elevados en los cursos inferiores, tendencia que sugiere un mayor entusiasmo inicial frente a la incorporación de tecnologías, el cual tiende a estabilizarse en los grados superiores si no se implementan estrategias pedagógicas innovadoras.

En conjunto, los resultados resaltan la importancia de promover un uso pedagógico intencionado y contextualizado de las tecnologías digitales, orientado a fomentar la participación, la colaboración y la sostenibilidad del interés estudiantil. Más que en la herramienta tecnológica en sí, la clave reside en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, capaces de mantener la motivación y potenciar la construcción activa del conocimiento en el aula.

Se recomienda a las instituciones educativas: (a) invertir en formación docente que priorice el uso pedagógico de la tecnología; (b) diseñar actividades digitales colaborativas que capitalicen la dimensión social de la motivación; y (c) planificar estrategias graduales que mantengan el interés a lo largo de los cursos, evitando que la familiaridad reduzca la motivación inicial.

Este estudio contribuye con evidencia empírica a la discusión regional sobre tecnologías educativas y resalta la importancia de su implementación contextualizada para promover aprendizajes auténticos, inclusivos y sostenibles en el sistema educativo ecuatoriano.

Referencias

- Ábalos-Aguilera, F., Romero-Rodríguez, L. M., & Bernal Bravo, C. (2024). TIC, motivación y rendimiento académico en educación primaria: Meta-análisis, revisión de literatura y estado de la cuestión. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31799, 1-25. <https://doi.org/10.14201/eks.31799>
- Amores Valencia, A. J., & De Casas Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *HAMUT'AY*, 6(3), 37-49. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>

- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI. Fundación Santillana.
<https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/desafios-de-las-tic-en-cambio-educa-tivo.pdf>
- Coll Salvador, C., Díaz Barriga Arceo, F., Engel Rocamora, A., & Salinas Ibáñez, J. (2023). Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 9-25.
<https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>
- Díaz-Noguera, M. D., García-Jiménez, J., Martín-Gutiérrez, Á., & Hervás-Gómez, C. H.-. (2023). Ecuador and Spain in the digital era. Discovering the motivation and satisfaction of online learning in higher education. *Kurdish Studies*, 11(3), 403-416.
<https://idus.us.es/items/010a96fe-108c-4a58-b878-90fd8a89-b9c2>
- Gil-Rendón, M. E., & Monroy-Coronel, M. O. (2019). Tecnología y motivación para el desempeño académico de alumnos en educación básica. En A. Cotán Fernández (Coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (66-74).
<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/05/Parrad8.pdf>
- González, J. A. (2009). *Manual Básico SPSS*.
https://www.fibao.es/media/uploads/manual_basico_spss_universidad_de_talca.pdf
- Guaña-Moya, J., Arteaga-Alcívar, Y., Criollo-C, S., & Cajamarca-Carrasco, D. (2024). Use of interactive technologies to increase motivation in university online courses. *Education Sciences*, 14(12), 1-28.
<https://doi.org/10.3390/educsci14121406>
- Guerrero-Chirinos, R., Delgado Fernández, J., Pacheco Molina, A., Vivanco Ureña, C., Reyes Carrión, J., & Vivanco Ureña, J. (2025). Validación de contenido por expertos: Concordancia interjueces y modelo estandarizado para instrumentos de investigación. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(3), e423, 1-11.
<https://doi.org/10.53595/rle.v3.i3.015>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Klinger Angarita, R. (enero de 2024). Muestreo estadístico: métodos básicos. *Programa Editorial Universidad del Valle*.
<https://doi.org/10.25100/peu.5070950>
- Marín Zavala, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estu-

- diantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 28, 31-57.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Mosquera Gende, I. (2023). Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 632-645.
<https://doi.org/10.3926/jotse.2084>
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., & Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos Digital*, 42, 507-516.
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escaloni-lla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 11(32), 1-23.
<https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- UNESCO (2024a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*
https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf
- UNESCO (2024b, 6 de febrero). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación.*
<https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- Wang, X., Liu, J., Jia, S., Hou, C., Jiao, R., Yan, Y., Ma, T., Zhang, Y., Liu, Y., Wen, H., Wang, Y.-F., Zhu, H., & Liu, X.-Y. (2024). Hybrid teaching after COVID-19: advantages, challenges and optimization strategies. *BMC Medical Education*, 24(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05745-z>
- Zamora Delgado, R. I. (2022). Las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje en la educación básica. *ReHuSo Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(1), 91-102.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.6796085>
- Zhang, X., Qian, W., & Chen, C. (2024). The effect of digital technology usage on higher vocational student satisfaction: The mediating role of learning experience and learning engagement. *Frontiers in Education*, 9, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1508119>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 367-386

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925550>

Métodos Estratégicos en la Formación de Guías de Turismo Agroecológico bajo Entornos Virtuales E-Learning

Alfonso José Fernández, Heiddy Ludmila Lizcano de Avilés y Naudy Omar Lares Jiménez

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas-Venezuela.

*alfjosefer@gmail.com, heiddylizcano76@gmail.com, normar1376@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0678-7014>, <https://orcid.org/0009-0001-8050-1272>, <https://orcid.org/0000-0002-3160-171X>*

Resumen

Los métodos estratégicos de formación se centran en desarrollar las habilidades y conocimientos esenciales para el guía de turismo agroecológico, utilizando como herramienta la multimodal y la modalidad E-Learning para transformar e innovar en las experiencias en la capacitación de estos profesionales. Esta investigación tiene con propósito describir los métodos estratégicos empleados en la formación de guías de turismo agroecológico bajo la modalidad E-Learning desde el Grupo VENTURAGRO-UNELLEZ (Barinas, Venezuela, 2020-2025). Utilizando un enfoque cualitativo y el método de sistematización de experiencias, se analizaron formatos de vinculación, entrevistas y registros de actividades formativas durante la pandemia y postpandemia, revelando que el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación con retos locales, las mentorías virtuales y la evaluación por productos creativos fueron los métodos estratégicos más relevantes. Estas estrategias, implementadas generaron una alta satisfacción en los participantes, quienes lograron crear rutas turísticas reales, demostrando la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos. A pesar de desafíos como la brecha digital y la necesidad de mayor interacción práctica, la formación virtual fue efectiva en el desarrollo de competencias en interpretación ambiental, gestión patrimonial y comunicación intercultural. En conclusión, la combinación de pedagogías activas y herramientas digitales optimiza la formación de estos guías. Se recomienda capacitar a los facilitadores en metodologías innovadoras, integrar tecnologías inmersivas y fomentar la educación virtual en el turismo agroecológico.

Palabras clave: métodos estratégicos, formación, guía de turismo agroecológico, entornos virtuales E-Learning

Recibido: 11-07-2025 ~ Aceptado: 01-09-2025

Strategic Methods for Training Agroecological Tourism Guides Using Virtual E-Learning Environments

Abstract

Strategic training methods focus on developing essential skills and knowledge for agroecological tourism guides, utilizing multimodal and E-Learning tools to transform and innovate training experiences for these professionals. This research aims to describe the strategic methods used by the VENTURAGRO-UNELLEZ Group (Barinas, Venezuela, 2020-2025) to train agroecological tourism guides using E-Learning. Using a qualitative approach and the experience systematization method, linking formats, interviews, and records of training activities during the pandemic and post-pandemic were analyzed, revealing that project-based Learning, gamification with local challenges, virtual mentoring, and evaluation through creative products were the most relevant strategic methods. These strategies, when implemented, generated high satisfaction among participants, who were able to create real tourist routes, demonstrating the immediate application of the acquired knowledge. Despite challenges such as the digital divide and the need for greater hands-on interaction, virtual training was effective in developing skills in environmental interpretation, heritage management, and intercultural communication. In conclusion, the combination of active pedagogies and digital tools optimizes the training of these guides. It is recommended that facilitators be trained in innovative methodologies, immersive technologies be integrated, and virtual education in agroecological tourism be promoted.

Keywords: Strategic methods, training, agroecological tourism guide, virtual E-Learning environments

Introducción

Los guías turísticos (GT) son pilares fundamentales en la experiencia del viajero, ofreciendo un vasto conocimiento cultural, histórico y natural de

los destinos. Más allá de transmitir información, actúan como puentes interculturales, promoviendo el respeto y la comprensión mutua entre visitantes y comunidades locales, lo que contribuye a la preservación del patrimonio. Como

mencionan Sánchez et al. (2021), “El resurgimiento del turismo requiere el desarrollo de competencias profesionales en los guías turísticos para impulsar la reinversión de este sector. Es necesario desarrollar su capacidad de pensar, actuar, apreciar la historia, la cultura e interpretar el patrimonio local” (p. 17). Además, sus habilidades y destrezas les permiten conectar con los turistas a través de narrativas atractivas, enriqueciendo cada recorrido.

En ese contexto, la profesión del guía turístico ha evolucionado para satisfacer las demandas del mercado actual, integrando aspectos cruciales como la sostenibilidad, la accesibilidad y la personalización de los servicios. Esta transformación refleja una concepción del turismo más globalizada e inclusiva. Las funciones de estos especialistas son diversas y esenciales para asegurar una experiencia satisfactoria. En primer lugar, se dedican a planificar y organizar itinerarios, considerando los intereses de los viajeros. Asimismo, son responsables de proporcionar información relevante y velar por la seguridad de los turistas, actuando también como intermediarios entre los visitantes y los servicios turísticos locales. Para Fernández (2025), el turismo agroecológico es una modalidad que “fomenta actividades vinculadas a la agricultura ecológica, la producción de alimentos locales y la preservación de los paisajes rurales.” (p. 1).

Para ser un GT excepcional, la formación académica se complementa con habilidades y cualidades personales esenciales. La pasión por viajar y descubrir nuevas culturas es primordial, ya

que se transmite a los visitantes, enriqueciendo su vivencia. Igualmente, es crucial ser empático, sociable, extrovertido y poseer facilidad para relacionarse con personas de diversos orígenes, demostrando una escucha activa para atender sus necesidades. Además, la organización, la puntualidad y la capacidad de resolver problemas de manera rápida y eficaz son indispensables, dado que los imprevistos son habituales en el turismo. Al respecto, Blanco y Urbina (2022) señalan que la formación en turismo debe promover enfoques ecologistas y humanistas para gestionar, promover y planificar destinos de manera sostenible.

La pandemia de Covid-19 en 2020 impulsó una adaptación significativa en los procesos formativos, destacando el rol de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el E-Learning. Fernández (2021) indica que “La formación en turismo agroecológico es una actividad compleja que en tiempos de pandemia por Covid-19 requirió de una aceleración en el uso pedagógico de medios tecnológicos y de comunicación” (p. 12). Esta modalidad promueve flexibilidad y dinamismo, utilizando diversas herramientas y plataformas educativas para fomentar nuevas competencias. La experiencia del Grupo de Creación Intelectual VENTURAGRO-UNELLEZ, que capacitó a integrantes del sistema turístico agroecológico, es un claro ejemplo. Como sostienen Mc Carthy et al. (2025), esta modalidad turística “emerge como estrategia fundamental para el desarrollo sostenible de comunidades rurales, integrando turismo, preservación ambiental, agricultura tradicional y fortalecimiento comunitario,

con énfasis en el empoderamiento femenino” (p. 215), facilitando la construcción de conocimiento reflexivo y colaborativo.

Esta investigación tiene como propósito general describir los métodos estratégicos empleados en la formación de guías de turismo agroecológico bajo la modalidad E-Learning desde el Grupo VENTURAGRO-UNELLEZ (Barinas, Venezuela, 2020-2025). Dicha sistematización busca la identificación de las estrategias y las herramientas virtuales que han resultado más efectivas para capacitar a estos profesionales, con el fin de replicar y mejorar futuras iniciativas de formación en el sector.

Fundamentación Teórica

La integración de métodos estratégicos en la enseñanza-aprendizaje es fundamental para una formación efectiva y adaptada a las necesidades individuales. Estos enfoques, según Rivadeneira et al. (2024), destacan que “la combinación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, el uso de las TIC, y la promoción de la participación activa y la resolución de problemas pueden mejorar significativamente la calidad de la educación” (p. 718). Esta perspectiva subraya la importancia de un diseño instruccional que no solo transmita información, sino que también desarrolle habilidades esenciales para el crecimiento integral del individuo. La combinación de técnicas innovadoras busca maximizar la retención, la aplicación práctica y la motivación, siendo crucial en la for-

mación de guías de turismo agroecológico, especialmente en entornos virtuales, para adquirir conocimientos y habilidades que enriquezcan las experiencias.

Además, el concepto de métodos estratégicos, desde la visión de Jerez (2015), abarca una serie de herramientas metodológicas de enseñanza-aprendizaje con aplicación en el espacio educativo, diseñado para potenciar al máximo las habilidades cognitivas, las destrezas prácticas, las capacidades analíticas y las competencias integrales de cada individuo, cultivando un aprendizaje dinámico, flexible y significativo que no solo valora la diversidad, sino que celebra las diferencias individuales y promueve activamente la inclusión. Este modelo prioriza la participación activa y el desarrollo de competencias clave, estimulando la interacción colaborativa, el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y la transferencia práctica del aprendizaje a contextos reales. En síntesis, la implementación de metodologías innovadoras y centradas en el individuo conduce a una formación integral y adaptada a las demandas del mundo actual.

La formación de guías de turismo agroecológico se centra en desarrollar las competencias y habilidades necesarias para este creciente sector. El turismo agroecológico, una alternativa sostenible, exige guías con conocimientos en producción sostenible, biodiversidad y conservación de ecosistemas, como destacan Paredes et al. (2023). La praxis del facilitador es crucial, pues

debe fomentar un ambiente de aprendizaje interactivo, permitiendo a los estudiantes construir su conocimiento, según Porto (2022). Esta interacción es vital, ya que la naturaleza y las comunidades son la esencia de la experiencia turística. La formación debe capacitar al guía para ser un mediador cultural y ambiental, promoviendo el aprecio y respeto por los sistemas agroecológicos, tal como señalan Sánchez et al. (2021).

En síntesis, la formación de guías de turismo agroecológico es fundamental para un turismo responsable y transformador. No solo implica adquirir conocimientos técnicos en agroecología, sino también desarrollar habilidades interpersonales y éticas para que el guía sea un mediador cultural y ambiental eficaz. La integración de entornos E-Learning en este proceso se presenta como una modalidad innovadora que facilita la actualización y el acceso a la formación. Esto contribuye a crear profesionales capaces de promover una conexión profunda y auténtica entre los visitantes, el ambiente y las comunidades locales. De acuerdo con Fernández y Gutiérrez (2024),

Los entornos virtuales E-Learning brindaron durante la pandemia Covid-19, una alternativa educativa multiplataforma utilizando aulas invertidas y Moodle como plataformas educativas. A su vez; la integración de las aplicaciones móviles como WhatsApp, YouTube y Telegram como estrategias para la formación, capacitación y sensibilización en entornos virtuales E-Learning del sistema turístico

en el área de turismo agroecológico. (p. 2)

Este enfoque integral asegura que los guías informen e inspiren a los turistas a contribuir a la sostenibilidad de los sistemas agroecológicos, fortaleciendo el capital humano del sector y garantizando su competitividad. En el panorama educativo actual, la gestión del conocimiento es clave para transformar el aprendizaje, fomentando colaboración e innovación. Las tecnologías son cruciales para la comunicación y formación en todos los niveles, como afirman Azuaje et al. (2021). Dentro de esto, el E-Learning se ha vuelto muy relevante, transformando los espacios educativos tradicionales en entornos virtuales. Estos entornos brindan beneficios como flexibilidad, accesibilidad e interacción, siendo un modelo educativo de rápida expansión, que según Guillén et al. (2020), facilita la interacción entre docentes y estudiantes.

Asimismo, los entornos virtuales ofrecen a los futuros guías de turismo agroecológico una experiencia de aprendizaje flexible y personalizada, esencial para desarrollar sus competencias. Esta modalidad les da acceso a recursos actualizados y especializados, permitiéndoles explorar temas específicos y acceder a información sobre destinos y tendencias del sector. Esto los prepara para el mercado laboral y asegura un servicio de calidad. Sánchez (2024) resalta la importancia de los materiales didácticos, tanto físicos como virtuales, para optimizar el aprendizaje. La capacidad de estos entornos para simular escenarios reales y promover el intercambio de

ideas contribuye a una comprensión más profunda del turismo agroecológico.

Metodología

Este estudio, de enfoque cualitativo, busca describir los métodos estratégicos de formación en E-Learning para guías de turismo agroecológico en VENTURAGRO-UNELLEZ (2020-2025). Según Hernández et al. (2019), se enmarca en el paradigma sociocrítico siendo descriptivo. Se fundamenta en la sistematización de experiencia, buscando comprender la realidad de facilitadores y estudiantes. Valle et al. (2022) enfatizan esta conexión del investigador con el objeto de estudio. Esta aproximación permite entender las necesidades de los estudiantes y comunidades, optimizando los métodos estratégicos.

La investigación es descriptiva, buscando establecer una base de conocimiento y describir el objeto de estudio. Hurtado (2015) señala que la investigación descriptiva interpreta realidades de hechos, enfocándose en descubrir características fundamentales de fenómenos homogéneos. La formación de guías especializados en turismo agroecológico es vital para el desarrollo sostenible, y la praxis del facilitador en entornos virtuales fortalece esta capacitación.

El método central es la sistematización de experiencia educativa, definida por Jara (2018) como “la produce conocimientos y aprendizajes significa-

tivos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 4). Este método consta de tres fases. Primero, ordenar y reconstruir el proceso vivido, que implica documentar los métodos estratégicos mediante revisión de documentos, entrevistas y encuestas. Segundo, realizar una interpretación crítica, analizando cómo los métodos influyen en el desarrollo de competencias e identificando fortalezas y debilidades. Finalmente, la fase extraer el aprendizaje y compartirlos, busca sintetizar y difundir las lecciones aprendidas, elaborando esquemas y recomendaciones. La recolección de datos se apoya en revisión documental, entrevistas y cuestionarios, y el análisis utiliza categorización, estructuración, triangulación e interpretación, según Guevara et al. (2020) y Miles et al. (2014).

Resultados y Discusión

Fase A. Ordenar y Reconstruir el Proceso Vivido

Este estudio describe los métodos estratégicos para la formación de guías de turismo agroecológico E-Learning en VENTURAGRO-UNELLEZ (2020-2025). Se revisó los informes de gestión y recopilaron los informes de las actividades de Vinculación Sociocomunitaria (VSC), cursos, duración, participantes (género /ubicación) y plataformas (Tabla 1).

Tabla 1

Actividades Formativas Grupo creación intelectual VENTURAGRO-UNELLEZ

Código VSC	Acción Formativa	Nro. Horas	Sexo		País	Plataformas virtuales
			F	M		
52121101	Microcurso de Diseño de Senderos de Interpretación Ambiental	80	47	16	Venezuela, Brasil	WhatsApp, Telegram, YouTube, Google Classroom
52220202	Curso de Senderos de Interpretación Ambiental	80	86	49	Venezuela, Brasil, México, Cuba, Ecuador	WhatsApp, Telegram, YouTube, Instagram
52121101	Taller de Senderos de Interpretación Ambiental Agroecológica	24	54	20	Venezuela, Brasil, México, Cuba, Ecuador	WhatsApp, Telegram
52121101	Microcurso de Cartografía y Diseño de Senderos	80	90	41	Venezuela, Brasil, Ecuador, Colombia	WhatsApp, Telegram, YouTube, Google Classroom
52422203	Diplomado en Diseño de Rutas y Senderos Turísticos Agroecológicos	200	7	4	Venezuela, Ecuador	Moodle, Telegram
52122201	Taller de Estrategias de Interpretación de Rutas y Senderos	8	55	79	Venezuela, Ecuador	WhatsApp, YouTube
52421201	Diplomado en Nociones Básicas de Guiatura Turística Agroecológica Sostenible	250	55	22	Venezuela, Brasil, Colombia, Ecuador	Moodle, YouTube, Telegram, Wakelet, Blogger
52422201	Diplomado en Gestión del Patrimonio para el Turismo Agroecológico	120	2	2	Venezuela, Ecuador, Chile	Moodle, Telegram
52422202	Diplomado Guías de Turismo Agroecológico desde una Mirada Socio Espiritual	200	3	2	Venezuela, Ecuador	Moodle, Editores de video

Código VSC	Acción Formativa	Nro. Horas	Sexo		País	Plataformas virtuales
			F	M		
52122201	Proyecto Planes, Programas y Metodologías aplicadas al Emprendimiento Turístico Agroecológico	200	688	358	Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela *	YouTube y WhatsApp, prácticas de campos
52121205	Inventarios de Atractivos Turísticos Agroecológicos	200	30	25	Venezuela	Moodle (VENTURAGRO), WhatsApp, Telegram
52222101	Planificación de Productos Turísticos Agroecológicos Locales	40	61	29	Venezuela, España, Ecuador	Telegram, WhatsApp
52422101	Diplomado de Turismo Agroecológico, Biodiversidad y Sistemas Socioproductivos	200	14	5	Venezuela	Moodle, Telegram

Nota. Tomado del informe de Gestión de VENTURAGRO–UNELLEZ (2020–2025)

La Tabla 1 ofrece un análisis completo de la formación en turismo agroecológico; se observa una notable participación de Venezuela en la iniciativa, con una presencia significativa, complementada por la contribución de Ecuador, Colombia y Brasil (* más de 600 instituciones como Universidades, operadoras turísticas, prestadores de servicios turísticos, emprendedores turísticos, docentes y estudiantes, funcionarios de Mintur–Inatur, Inparques, entre otros). Las plataformas de comunicación más empleadas incluyen WhatsApp y Telegram, con YouTube y Google Classroom también destacándose como herramientas importantes. Los talleres y microcursos han demostrado ser efectivos, logrando una satisfacción completa, mientras que los diplomados también han alcanzado un alto nivel de éxito en

términos de satisfacción. Estos resultados sugieren la importancia de explorar una mayor variedad de plataformas para la difusión del contenido y la necesidad de establecer programas de mentorías sostenidos. Estos hallazgos, en línea con la investigación de Amaguaya et al. (2024), subrayan el impacto transformador de las plataformas educativas en la mejora y la innovación de la formación.

Asimismo, la formación en turismo agroecológico, al integrar un enfoque práctico con herramientas tecnológicas, capacita a los guías con habilidades esenciales para diseñar, implementar y gestionar proyectos sostenibles. Esto incluye conocimientos técnicos en cartografía e inventario de atractivos, así como habilidades interpersonales para facilitar experiencias turísticas y promover el desarrollo local. Esta

capacitación integral es un aprendizaje continuo y transformador, que va más allá de la mera adquisición de conocimientos, preparando a los individuos para los desafíos de un mundo complejo, como refuerzan Juanes et al. (2022).

A pesar de la alta participación, el programa de VENTURAGRO-UNELLEZ enfrenta desafíos como tasas de aprobación variables y una distribución geográfica desigual, lo que sugiere la necesidad de ajustar metodologías y fortalecer la difusión. No obstante, el programa ha sentado las bases para la profesionalización del turismo agroecológico en América Latina, promoviendo el desarrollo sostenible. La investigación de Fernández (2021) resalta el potencial de

los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para transformar la educación en este sector, enfatizando la importancia de la evaluación y mejora continua para asegurar la sostenibilidad y pertinencia de estos programas.

Fase B. Realizar una Interpretación Crítica del Proceso

Esta investigación analizó críticamente cómo los métodos estratégicos innovadores en entornos E-Learning potencian las competencias de los guías de turismo agroecológico. Utilizando herramientas digitales, se busca superar barreras, fomentar la participación y desarrollar habilidades prácticas para la sostenibilidad turística (Tabla 2).

Tabla 2

Métodos Estratégicos para Formación de Guías de Turismo Agroecológico en Entornos E-Learning (VENTURAGRO-UNELLEZ, Barinas, 2020-2025)

Nombre de la Formación	Métodos Estratégicos	Descripción	Herramientas	Categorías Emergentes
Cursos o Microcursos				
Microcurso de Diseño de Senderos de Interpretación Ambiental	Aprender Haciendo	Enfoque práctico con diseño de senderos y aplicación en tiempo real.	WhatsApp, Telegram, YouTube, Classroom	Participación activa, aprendizaje experiencial
Curso de Senderos de Interpretación Ambiental	Trabajo Colaborativo	Discusión y socialización en grupos virtuales.	WhatsApp, Telegram, YouTube, Instagram	Interacción grupal, construcción colectiva
Microcurso de Cartografía y Diseño de Senderos	Multimodalidad Virtual	Uso integrado de plataformas para aprendizaje sincrónico/asincrónico.	WhatsApp, Telegram, YouTube, Classroom	Flexibilidad, accesibilidad

Nombre de la Formación	Métodos Estratégicos	Descripción	Herramientas	Categorías Emergentes
Curso Inventarios de Atractivos Turísticos Agroecológicos	Recorridos Virtuales/Prácticos	Visitas virtuales al Centro Histórico de Barinas.	Moodle, WhatsApp, Telegram	Aprendizaje experiencial
Curso Planificación de Productos Turísticos Agroecológicos Locales	Video Clases y Chats	Contenidos audiovisuales y sesiones interactivas.	Telegram, WhatsApp	Flexibilidad pedagógica
Talleres, Foros o Webinars				
Taller de Senderos de Interpretación Ambiental Agroecológica	Estrategia de las 3P (Participación, Presentación, Preguntas)	Dinamización del aprendizaje virtual.	WhatsApp, Telegram	Motivación, retroalimentación inmediata
Taller de Estrategias de Interpretación de Rutas y Senderos	Evaluación por Productos	Creación de micro videos promocionales como evaluación final.	WhatsApp, YouTube	Creatividad, evaluación formativa
Diplomados				
Diplomado en Diseño de Rutas y Senderos Turísticos Agroecológicos	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Diseño de 17 rutas /senderos reales como productos finales.	Moodle, Telegram	Aplicación práctica, contextualización
Diplomado en Nociones Básicas de Guiatura Turística Agroecológica Sostenible	Flipped Classroom	Contenidos asincrónicos en Moodle y clases síncronas en Telegram.	Moodle, Telegram, YouTube	Autonomía, flexibilidad
Diplomado en Gestión del Patrimonio para el Turismo Agroecológico	Mentorías Virtuales	Acompañamiento personalizado para diseño de estrategias patrimoniales.	Moodle, Telegram	Seguimiento individualizado
Diplomado Guías de Turismo Agroecológico desde una Mirada Socio Espiritual	Microclases con Editores de Video	Creación de videos para integrar espiritualidad y guiatura.	Moodle, Foros	Creatividad, habilidades digitales

Nombre de la Formación	Métodos Estratégicos	Descripción	Herramientas	Categorías Emergentes
Proyectos				
Proyecto Planes, Programas y Metodologías aplicadas al Emprendimiento Turístico Agroecológico	Gamificación con Retos Locales	Retos prácticos como diseño de rutas eco socialistas.	YouTube, WhatsApp	Innovación pedagógica

Nota. Elaboración propia (2025)

La Tabla 2 ilustra la implementación de métodos estratégicos innovadores por VENTURAGRO-UNELLEZ (2020-2025) en la formación E-Learning de guías de turismo agroecológico. Un ejemplo clave es el método Aprender Haciendo, que utiliza plataformas como WhatsApp y Telegram para un aprendizaje práctico y participativo, lo que González y Yanacallo (2020) destacan como efectivo. Además, el Trabajo Colaborativo fomenta la construcción colectiva del conocimiento, mientras que la Multimodalidad Virtual garantiza flexibilidad y accesibilidad, reflejando una exitosa adaptación al E-Learning, según Aljibe et al. (2021).

Entre otros métodos estratégicos, los recorridos virtuales/prácticos simulan visitas a Barinas, utilizando Moodle, WhatsApp y Telegram para un aprendizaje inmersivas del patrimonio biocultural, vital para la interpretación, como señala Valenzuela (2019). Las Video Clases y Chats ofrecen flexibilidad pedagógica y optimizan el acceso al conocimiento, herramienta clave en la gestión tecnológica, según Megna et al. (2024). La Estrategia de las 3P (Participación,

Presentación, Preguntas) dinamiza el aprendizaje virtual, y la Evaluación por Productos estimula la creatividad y la evaluación formativa, en línea con García et al. (2023).

En el ámbito de los diplomados, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido fundamental, permitiendo a los participantes diseñar rutas reales. Este método, apoyado por Moodle y Telegram, promueve la aplicación práctica y la contextualización del conocimiento, esencial para formar guías capaces de enfrentar desafíos reales, como describen Fernández et al. (2025). El enfoque Flipped Classroom ofrece autonomía y flexibilidad con contenidos asincrónicos y clases síncronas, invirtiendo el modelo tradicional para una mayor interacción, en consonancia con las tendencias de innovación educativa que Tippe y Soto (2021) asocian con el E-Learning. Las Mentorías Virtuales y la Gamificación con Retos Locales impulsan la gestión y la innovación pedagógica, evidenciando un esfuerzo sistemático para profesionalizar la formación y contribuir al desarrollo rural sostenible, como postulan Fernández et al. (2024b).

Fase C. Interpretar Aprendizajes y Compartirlos

La formación de guías de turismo agroecológico en entornos virtuales de VENTURAGRO-UNELLEZ (Barinas, 2020-2025) ha permitido describir métodos estratégicos innovadores que fusionan pedagogía, tecnología y sostenibilidad. Esta sistematización, basada en el modelo de Jara (2018), ha revelado cómo la integración de herramientas di-

gitales como WhatsApp, Telegram, Moodle y YouTube con enfoques pedagógicos activos (Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación, Mentorías Virtuales) optimizó el desarrollo de competencias en los participantes. Este modelo integra plataformas tecnológicas, estrategias pedagógicas y resultados en competencias profesionales, ofreciendo una guía replicable para instituciones educativas en el ámbito del turismo sostenible (Figura 1).

Figura 1

Esquematización de los métodos estratégicos en la formación de guías de turismo agroecológico bajo la modalidad E-Learning



Nota. Elaboración propia (2025)

La Figura 1 esquematiza las Estrategias Pedagógicas implementadas para la formación de guías de turismo agroecológico, destacando la interconexión esencial entre la tecnología, la pedagogía y el desarrollo de competencias para el turismo sostenible. En su núcleo, el esquema se centra en el turismo agroecológico, rodeado por tres elementos esenciales (Estrategias, Pedagogía y Recorrido Virtual), los cuales a su vez se complementan con Multimodalidad Virtual.

Dentro del pilar de Estrategias, se implementan Microclases Virtuales, Retos Locales, 3P (Participación, Presentación, Preguntas), Flipped Classroom, Gamificación y Mentorías Virtuales, todas ellas apoyadas por tecnología digital. El componente pedagogía abarca la evaluación por productos, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y aprender haciendo, que buscan desarrollar habilidades prácticas y colaborativas. Finalmente, el recorrido virtual se entrelaza con las estrategias" y la pedagogía para ofrecer experiencias de aprendizaje inmersivas y contextualizadas, demostrando cómo la tecnología digital (a través de microclases, gamificación, mentorías y recorridos virtuales) potencia las metodologías pedagógicas (como el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos) para formar guías de turismo agroecológico competentes en un enfoque de sostenibilidad.

La formación virtual de guías de turismo agroecológico, tal como la implementa VENTURAGRO-UNELLEZ

(Barinas, 2020-2025), resalta la intrínseca conexión entre la tecnología, la pedagogía y el desarrollo de competencias para un turismo sostenible. Esta iniciativa, que busca ser un marco replicable especialmente en el contexto latinoamericano, responde a la creciente necesidad de modelos educativos flexibles y prácticos en el sector turístico. Como bien señala Fernández (2021), es imperativo abordar los desafíos y oportunidades que presentan los entornos virtuales en el turismo agroecológico. En este sentido, la propuesta se fundamenta en la experiencia práctica y exitosa de proyectos como el de VENTURAGRO-UNELLEZ, buscando establecer un precedente para futuras capacitaciones en la región.

De esa manera, las Plataformas Digitales constituyen el primer pilar de este modelo, funcionando como los canales esenciales que habilitan el proceso formativo. Herramientas ampliamente accesibles y versátiles como WhatsApp, Telegram, Moodle y YouTube no solo facilitan la distribución de contenido, sino que también son cruciales para la interacción y el seguimiento de los participantes. Por ejemplo, Moodle es reconocida por su impacto en el proceso de enseñanza postpandemia, como lo indican Amaguaya et al. (2024), mientras que WhatsApp y YouTube brindan la flexibilidad necesaria para adaptarse a diversos contextos y niveles de conectividad, una idea respaldada por Fernández et al. (2024a) al proponer una estrategia combinada de formación multimodal. Además, Megna et al. (2024) subra-

yan la importancia de estas plataformas tecnológicas como herramientas fundamentales para la gestión del conocimiento.

Además, las Estrategias Pedagógicas representan el núcleo metodológico del modelo, concebidas para transformar el aprendizaje en experiencias prácticas y significativas. Un elemento central es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que fomenta la aplicación de conocimientos en situaciones reales, como el diseño de rutas turísticas. Esta metodología es ampliamente reconocida por su capacidad para vincular la teoría con proyectos concretos, tal como lo plantean Fernández et al. (2025); González y Yanacallo (2020), refuerzan esta orientación práctica, mientras que la Gamificación y la metodología 3P (Participación, Presentación y Preguntas) dinamizan el proceso, aumentando significativamente el compromiso y la motivación de los participantes, tal como lo sugieren García et al. (2023) en relación con la dinamización del aula.

Adicionalmente, la formación se enfoca en el desarrollo de Competencias Específicas cruciales para el guía de turismo agroecológico. Entre estas se incluyen la interpretación ambiental, esencial para transmitir el valor del entorno natural y cultural; el diseño de rutas que sean sostenibles y atractivas; la gestión patrimonial para la conservación y valoración del legado local; y habilidades digitales para el manejo efectivo de las herramientas virtuales. Autores como Sánchez et al. (2021) resaltan la importancia de la interpretación del patrimonio en la formación del guía turístico, mientras

que Guillén et al. (2020) profundizan en la competencia digital pedagógica. La conexión entre estas competencias y el turismo sostenible es directa, ya que los proyectos generados buscan contribuir activamente al desarrollo local, como se observa en trabajos de Paredes et al. (2023) sobre el turismo agroecológico como modelo sostenible.

Conclusiones

La formación de guías de turismo agroecológico a través de entornos virtuales E-Learning ha demostrado ser un método estratégico innovador y altamente efectivo. Estas plataformas no solo han logrado superar las barreras geográficas y temporales, sino que también han facilitado el acceso a una amplia diversidad de participantes, ampliando significativamente el alcance de la capacitación. En este proceso, la figura del facilitador es crucial, ya que proporciona un acompañamiento personalizado y resuelve dudas de manera eficiente, garantizando que el aprendizaje sea continuo y adaptado a las necesidades individuales.

La metodología empleada, que combina teoría y práctica mediante proyectos colaborativos y retroalimentación constante, ha sido fundamental para el desarrollo de competencias tanto profesionales como socioculturales. Este enfoque holístico permite abordar las diversas dimensiones del turismo agroecológico, formando guías con una visión integral y sostenible, capaces de aplicar sus conocimientos en escenarios reales.

La amplia gama de actividades formativas que se implementaron, desde cursos básicos hasta diplomados especializados; este enfoque integral les ha permitido abarcar las diversas dimensiones del turismo agroecológico, abordando aspectos tanto técnicos como socioculturales. Igualmente, la utilización de plataformas virtuales ha sido esenciales para facilitar el acceso a esta formación a un público amplio y diverso, tanto a nivel nacional como internacional.

Dando respuesta al propósito de esta investigación, se pudo describir los métodos estratégicos relevantes para la formación de guías de turismo agroecológico bajo la modalidad E-Learning en VENTURAGRO-UNELLEZ (Barinas, 2020-2025). Se identificaron enfoques pedagógicos innovadores como el *Aprender Haciendo*, el *Trabajo Colaborativo* y el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, los cuales se adaptaron eficazmente a plataformas digitales como WhatsApp, Telegram y Moodle. Estos métodos no solo facilitaron la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también promovieron habilidades prácticas cruciales para el guiado turístico. Además, la multimodalidad virtual, combinando recursos síncronos y asíncronos, optimizó la flexibilidad y accesibilidad del aprendizaje, permitiendo una mayor participación de estudiantes de diversos contextos geográficos.

Es importante destacar que la efectividad de estos métodos estratégicos radica en su capacidad para integrarse de forma holística en el programa de formación. Lejos de ser abordados de forma aislada, esta integración permite

abarcar las diversas facetas de la guía-tura agroecológica, desde el diseño de rutas hasta la interacción con los turistas. Así, se forman profesionales competentes y plenamente adaptados a las demandas actuales del sector.

La apuesta del grupo de creación intelectual por estos métodos estratégicos en la formación de guías de turismo agroecológico bajo la modalidad E-Learning se alinea con los principios de sostenibilidad e innovación al empoderar a los futuros guías con habilidades prácticas, digitales y una comprensión profunda del patrimonio local, se contribuye directamente al desarrollo económico y social de la región de Barinas. La capacidad de los egresados para diseñar y promover experiencias turísticas agroecológicas de calidad se traduce en un impacto positivo en la conservación del ambiente y en la valorización de las prácticas agrícolas sostenibles.

Este estudio logró interpretar cómo estos métodos estratégicos contribuyeron al desarrollo de competencias en los guías, la implementación de mentorías virtuales y evaluaciones por productos, como micro videos y diseño de rutas, demostró ser clave para fortalecer habilidades comunicativas, creativas y técnicas. Asimismo, la gamificación con retos locales incentivó la aplicación práctica de los conocimientos, generando proyectos reales con impacto comunitario. Estos hallazgos confirman que la formación virtual, cuando se estructura con metodologías activas, puede superar las limitaciones de la presencialidad, preparando profesionales

capaces de enfrentar los desafíos del turismo sostenible con soluciones innovadoras.

En sustento, se describieron los métodos estratégicos empleados, destacando su eficacia en la formación integral de los participantes teniendo presente que la esquematización presentada integra tres dimensiones fundamentales: plataformas tecnológicas, estrategias pedagógicas y desarrollo de competencias, ofreciendo un modelo replicable para instituciones educativas. Este enfoque no solo garantizó un alto nivel de satisfacción en la formación, sino que también facilitó la creación de rutas turísticas reales, evidenciando la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

La integración de tecnología, pedagogía y estrategias permitieron extraer aprendizajes valiosos para futuras implementaciones por medio de la flexibilidad pedagógica, mediante el uso de herramientas accesibles como WhatsApp y YouTube, aseguró la inclusión de participantes con diferentes niveles de conectividad. Por otro lado, el enfoque práctico, basado en proyectos y gamificación, reforzó la vinculación entre teoría y práctica, esencial para el turismo agroecológico. Estos aprendizajes subrayan la importancia de adaptar las metodologías a las necesidades del contexto, garantizando que la formación sea pertinente, dinámica y orientada a resultados tangibles.

Mirando hacia el futuro, la experiencia de VENTURAGRO-UNELLEZ entre 2020 y 2025 sienta las bases para una continua evolución del E-Learning

en la formación de guías de turismo agroecológico, así como, la consolidación de estos métodos estratégicos y la constante adaptación a las nuevas tecnologías garantizarán que los programas sigan siendo pertinentes y de alta calidad. La posibilidad de integrar otras herramientas en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, podría potenciar aún más el aprendizaje experiencial y la inmersión de los estudiantes. Parte importante, son el desafío radica en mantener la flexibilidad pedagógica y la interacción humana en un entorno cada vez más digitalizado. Asegurar que la formación de guías de turismo agroecológico continúe siendo un motor de desarrollo sostenible y una referencia en el ámbito del E-Learning será clave para el futuro.

La combinación de metodologías activas, herramientas digitales innovadoras y retroalimentación constante ha sido la clave para el éxito de la formación de guías de turismo agroecológico en el Grupo VENTURAGRO-UNELLEZ permitiendo desarrollar en los participantes las competencias necesarias para desempeñarse como profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, es crucial continuar investigando el impacto a largo plazo de estas estrategias y explorar nuevas formas de adaptar la oferta formativa a las demandas cambiantes del sector turístico.

En síntesis, esta investigación evidencia que la formación de guías de turismo agroecológico en entornos virtuales es viable y efectiva cuando se basa en métodos estratégicos bien estructurados. Los resultados reflejan un

equilibrio entre teoría y práctica, innovación y tradición, lo que posiciona a VENTURAGRO-UNELLEZ como referente en la materia. Los hallazgos no solo enriquecen el ámbito académico, sino que también ofrecen insumos para políticas educativas y proyectos de desarrollo turístico sostenible, asegurando que los guías estén preparados para liderar un turismo responsable y transformador.

Referencias

- Aljibe, C., Martí, M. R., Candela, A. R., Román, M. I., & Thieser, A. (2021). *Adaptación al e-Learning de proyectos de aprendizaje activo de la lengua alemana para el turismo* [Ponencia]. En R. Satorre Cuerda (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21* (pp. 3337-3352). Universitat d'Alacant. España <http://hdl.handle.net/10045/121309>
- Amaguaya, L., Chela, S., Guaigua, J., & Rumbaut, D. (2024). El impacto de la plataforma Moodle en el proceso de enseñanza postpandemia: revisión sistemática. *Explorador Digital*, 8(4), 6-31. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i4.3214>
- Azuaje, D., Murillo, E., & Etchart, A. (2021). Propuesta curricular maestría en entornos virtuales. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1(2), 1-14. <https://www.eumed.net/es/revistas/contribuciones-ciencias-sociales/febrero-2021/maestria-entornos-virtuales>
- Blanco, A., & Urbina, F. (2022). La presencia de la Universidad Nacional del Turismo como herramienta de formación del talento humano en el Parque Nacional Archipiélago Los Roques (Venezuela) desde la visión del Desarrollo Sostenible. *MEROPE*, 3(5), 135-143. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/merope/article/download/3963/60972>
- Fernández, A. (2021). Turismo agroecológico: entornos virtuales de aprendizaje, innovación y sostenibilidad. *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, 4(2), 12-25. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rodlez/article/view/1526>
- Fernández, A. (2025). Interpretación ambiental y las infraestructuras verdes como estrategia de promoción del turismo agroecológico: una sinergia desde la sostenibilidad. *Red de Investigación Educativa (REDINE)*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15684977>
- Fernández, A., & Gutiérrez, I. (2024). Modalidad E-Learning en la formación del Sistema Turístico para el área de turismo agroecológico. *Revista de Innovaciones y Tecnologías en Educación a Distancia Ezequiel Zamora*, 2(1), 1-15.

- <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/reditedez/article/view/2622/>
- Fernández, A., Díaz, M., & Lares, N. (2024a). Innovación tecnológica y turismo agroecológico un binomio para la formación desde plataformas educativas. *UMH-Sapientiae*, 5(1), 33-47.
<https://repositorio.umh.edu.hn/recursos?id=46>
- Fernández, A., Díaz, M., & Lares, N. (2024b). Estrategia combinada de formación multimodal para la enseñanza y el aprendizaje de los guías de turismo agroecológico. *Copérnico*, 21(41), 6-21.
<https://servicio.uneg.edu.ve/crear/index.php/copernico/article/view/392>
- García, M. A., Mateos, I., Moreno, M., Sánchez, M., Pérez, M. L., Rodríguez, E., & Jiménez, R. T. (2023). *Gamificación y elaboración de contenidos virtuales para la dinamización en el aula y la mejora del aprendizaje*.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/b49a4ed4-5c69-47a8-a55a-eb75bc2693c6>
- González, V., & Yanacalco, W. (2020). “Aprender haciendo”: Aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(7), 188-208.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518058>
- Guevara, G., Verdesoto, A. E., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guillén, D., Mayorga, M., Bravo, J., & Escribano, D. (2020). Analysis of Teachers’ Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(3), 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Hernández, C., Fernández, R. y Baptista, P. (2019). *Metodología de la investigación* (8ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (8ª ed.). Ediciones Quirón.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- Juanes, B., Salas, W., Álvarez, I., y Mullo, E. (2022). La formación per-

- manente del docente universitario con énfasis en turismo. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 395-402.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000400395-&script=sci_arttext&tlng=en
- Mc Carthy, N., Fernández, A., Paredes, M., & Cáceres, B. (2025). Hacia un plan de formación en turismo agroecológico con perspectiva de género: Cabañas Mamá Rosa. *Metanoia: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(2), 215-238.
<https://doi.org/10.61154/metanoia.v11i2.4043>
- Megna Alicia, A., Estevez Torres, A., & Vasco Leal, J. F. (2024). Plataformas Tecnológicas: herramientas para la gestión del conocimiento tecnológico en estudiantes de Licenciatura en Turismo. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-19.
<https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/8371>
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3^a ed.). Sage.
<https://www.jstor.org/stable/24332877>
- Paredes, M., Cáceres, B., & Fernández, A. (2023). Turismo agroecológico como modelo sostenible en las comunidades. *Revista de Investigación Cañetana*, 2(1), 15-25.
<https://doi.org/10.60091/ric.2023.v2n1.03>
- Porto, A. (2022). El uso de los recursos tecnológicos como facilitadores del aprendizaje en la atención a la diversidad. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 71-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8473775>
- Rivadeneira, J., Lozano, R., Orellana, C., & Medrano, E. (2024). Innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y evaluación por competencias a nivel curricular. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 717-736.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10197459>
- Sánchez, R. (2024). Entornos virtuales, conocimiento y utilidad en estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 34-44.
<https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v8i32.702>
- Sánchez, T., Jiménez, B., & Bordón, Y. (2021). Tour Guide Training based on Heritage Interpretation. *Explorador Digital*, 5(3), 17-37.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1750>
- Tippe, S. D., & Soto, S. L. (2021). Política educacional para una modalidad E-Learning en la universidad a partir de la pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), 1-12.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162021000200006&script=sci_arttext&tlng=pt

- Valenzuela, H. (2019). *Análisis del proceso de mediación del museo Guayasamín a partir de los Principios de Interpretación del Patrimonio, como una herramienta esencial del guía intérprete* [Tesis de Grado, Universidad Iberoamericana del Ecuador].
<http://repositorio.unibe.edu.ec/jspui/handle/123456789/275>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184-559>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 387-404

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925590>

Transformación Pedagógica del Inglés en Contextos Vulnerables: El Papel de las Comunidades de Aprendizaje Reflexivo

Luz Amanda Rubiano Camargo

Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

amandita.rubiano@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1905-3376>

Resumen

La enseñanza del inglés en contextos vulnerables enfrenta desafíos estructurales, como la escasez de recursos, conectividad limitada y formación docente insuficiente; agravados por modelos pedagógicos poco ajustados a las realidades locales. Este estudio tiene como propósito analizar la integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar (TPACK) con espacios de comunidades de aprendizaje reflexivo, y su contribución en la transformación de las prácticas de docentes de inglés en un contexto vulnerable del municipio de San Martín de Loba, Colombia. Esta investigación, de enfoque cualitativo y diseño documental-etnográfico, sistematiza fundamentos teóricos y evidencias empíricas sobre la transformación pedagógica en contextos vulnerables. Se basó en la revisión sistemática de diversas fuentes en datos etnográficos recolectados mediante observación participante; entrevistas a 15 docentes y matrices de análisis validadas. Se encontró que la articulación entre el modelo TPACK y reflexión colaborativa impulsa prácticas pedagógicas acertadas en contextos vulnerables. El uso de memorias USB se reconfigura como una herramienta estratégica para distribuir videos, audios y materiales bilingües, transformando el conocimiento tecnológico en gestión de recursos sin conectividad. Combinado con WhatsApp® sin datos y secuencias críticas sobre realidades locales, fortalece el PCK y reduce el aislamiento docente. El modelo TPACK en la enseñanza del inglés en zonas geográficas dispersas como San Martín de Loba, prioriza la pertinencia cultural, la agencia docente y la resistencia pedagógica frente a currículos hegemónicos.

Palabras clave: formación docente, comunidades de aprendizaje, TPACK, vulnerabilidad educativa

Recibido: 01-09-2025 ~ Aceptado: 19-10-2025

Pedagogical Transformation of English Teaching in Vulnerable Contexts: The Role of Reflective Learning Communities

Abstract

Teaching English in vulnerable contexts faces structural challenges, such as resource scarcity, limited connectivity, and insufficient teacher training, exacerbated by pedagogical models poorly adapted to local realities. The purpose of this study is to analyze the integration of pedagogical, technological, and subject-matter knowledge (TPACK) with reflective learning communities and its contribution to transforming the teaching practices of English teachers in a vulnerable context in the municipality of San Martín de Loba, Colombia. This qualitative, documentary-ethnographic research systematizes theoretical foundations and empirical evidence on pedagogical transformation in vulnerable contexts. It was based on a systematic review of various sources, including ethnographic data collected through participant observation, interviews with 15 teachers, and validated analytical matrices. The study found that the integration of the TPACK model and collaborative reflection fosters effective pedagogical practices in vulnerable contexts. The use of USB drives is being reconfigured as a strategic tool for distributing bilingual videos, audio, and materials, transforming technological knowledge into resource management for offline use. Combined with WhatsApp® without data and critical sequences about local realities, it strengthens the PCK (Professional Competence Knowledge) and reduces teacher isolation. The TPACK model in English language teaching in geographically dispersed areas like San Martín de Loba prioritizes cultural relevance, teacher agency, and pedagogical resistance to hegemonic curricula.

Keywords: teacher training, learning communities, TPACK, educational vulnerability

Introducción

En Colombia, el 68% de las instituciones educativas rurales carecen de conectividad a internet (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2024), y el 42% de los docentes

de inglés en áreas vulnerables reportan formación insuficiente para abordar complejidades sociolingüísticas (Torres & Gamboa, 2021). Esta situación es particularmente crítica en el municipio de San Martín de Loba, departamento de Bolívar, Colombia, donde factores como

la geografía fluvial, la minería informal, la movilidad estudiantil y la precariedad tecnológica configuran un entorno de alta vulnerabilidad educativa (Vergara-Murillo et al., 2022).

A pesar de que las políticas educativas nacionales han posicionado el inglés como un eje estratégico, los modelos pedagógicos implementados suelen replicar formatos urbano-céntricos y descontextualizados. Los materiales curriculares, por ejemplo, promueven escenarios como *viajes a Londres o compras en Nueva York*, desconociendo las realidades fluviales, agrícolas y migratorias de los estudiantes (Cely & Osorio, 2024). Esta desconexión no solo reproduce asimetrías de poder lingüístico y cultural, sino que también perpetúa una visión colonial del conocimiento (Kumaravadivelu, 2016). Frente a este panorama, la reflexión pedagógica emerge como una herramienta esencial para transformar la práctica docente, siempre que sea colectiva, crítica y situada.

Este estudio tiene como propósito analizar la integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar (TPACK) con espacios de comunidades de aprendizaje reflexivo, y su contribución en la transformación de las prácticas de docentes de inglés en un contexto vulnerable del municipio de San Martín de Loba, Colombia.

Fundamentación Teórica

A continuación, se describen las bases conceptuales y científicas que sustentan la investigación.

Práctica Reflexiva y Vulnerabilidad

En entornos vulnerables, la reflexión pedagógica no puede limitarse a un acto individual (Cerecero Medina, 2021); debe ser colectiva y política (Freire, 1970), cuestionando las estructuras coloniales presentes en los materiales educativos (Kumaravadivelu, 2016). Por ejemplo, en San Martín de Loba, los libros de texto que promueven *viajes a Londres* ignoran las realidades fluviales de los estudiantes, perpetuando una desconexión cultural y asimetrías de poder lingüístico y cultural (Cely & Osorio, 2024).

Más allá de un simple círculo virtuoso de mejora técnica, la reflexión debe transformarse en un espacio de resistencia frente a currículos hegemónicos. Freire (1970) advirtió que una educación sin reflexión crítica reproduce opresión, y en contextos como San Martín de Loba, preguntarse por la pertinencia de estos textos implica desafiar dichas asimetrías. Así, la reflexión adquiere un matiz político; no solo se trata de cómo enseñar, sino también de qué enseñar y con qué propósitos sociales.

Modelo TPACK Contextualizado

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006), ofrece un marco teórico que integra tres tipos de conocimiento esenciales para la enseñanza: el **conocimiento del contenido (CK)**, el **conocimiento pedagógico (PK)** y el **conocimiento tecnológico (TK)**. Estas dimensiones, junto con sus intersecciones (PCK, TCK, TPK), convergen en el conocimiento TPACK,

que permite a los docentes diseñar lecciones significativas en entornos digitales. Sin embargo, en contextos vulnerables con conectividad limitada, como zonas rurales o marginadas, la aplicación directa de este modelo enfrenta retos importantes.

La implementación efectiva del modelo TPACK en zonas con recursos limitados requiere adaptar sus componentes a las realidades locales. A continuación, se detallan los elementos del modelo y su reconfiguración contextualizada (Yuste-Primo, et al., 2024; Mishra & Koehler, 2006).

Conocimiento del Contenido (CK)

En la enseñanza del inglés, *English Foreign Language* (EFL), (Kumaravadivelu, 2016) el CK debe centrarse en habilidades comunicativas específicas, incorporando elementos culturales y lingüísticos relevantes para los estudiantes. Por ejemplo, se pueden integrar saberes locales, como las narrativas orales del río Magdalena, para conectar el contenido con la experiencia de los aprendices, haciéndolo más significativo y accesible.

Conocimiento Pedagógico (PK)

El PK debe basarse en estrategias de didáctica situada que respondan a las dinámicas sociales del entorno, como las migraciones temporales de los estudiantes. Un enfoque comunicativo adaptado, flexible ante estas realidades, permite a los docentes optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conocimiento Tecnológico (TK)

Dado el acceso limitado a internet, el TK debe priorizar el dominio de herramientas offline y redes locales. Tecnologías de bajo costo, como memorias USB o Pendrive para distribuir materiales o mensajes de voz offline para prácticas auditivas, se convierten en recursos clave para superar las barreras tecnológicas.

Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)

Este componente implica diseñar actividades que articulen contenidos gramaticales con usos reales del lenguaje. Por ejemplo, la narración de historias locales puede servir como base para enseñar estructuras gramaticales y vocabulario, promoviendo un aprendizaje contextualizado.

Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK)

Las tecnologías seleccionadas deben potenciar aspectos específicos del aprendizaje del inglés, como la fonética. Herramientas de audio offline, por ejemplo, facilitan prácticas de escucha y pronunciación en ausencia de conectividad.

Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)

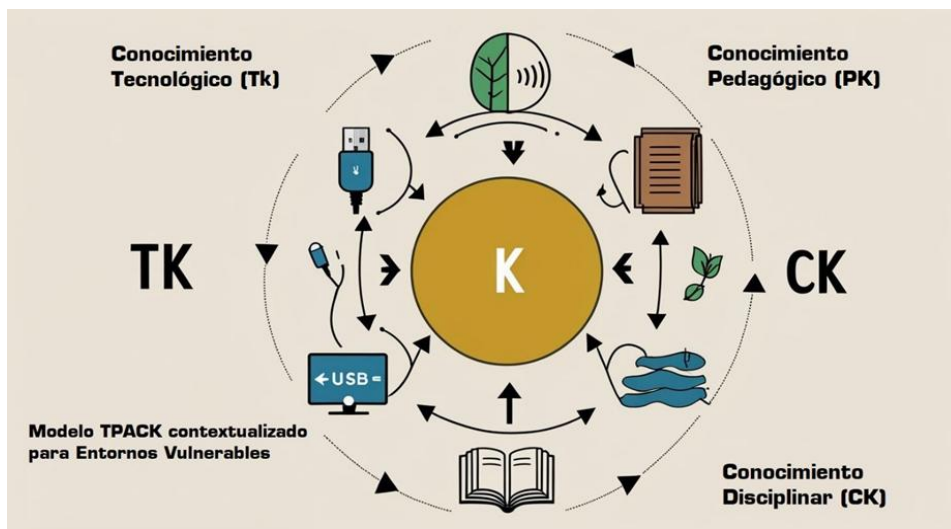
Las prácticas pedagógicas deben estar mediadas por tecnologías híbridas que combinen recursos digitales y analógicos. Esto permite innovar en la enseñanza sin depender exclusivamente de internet.

La integración holística de CK, PK y TK debe orientarse a resolver problemas concretos del contexto, como la falta de conectividad o la migración diaria de estudiantes. Un TPACK contextualizado asegura que las intervenciones educativas sean efectivas y culturalmente relevantes.

El modelo TPACK, aunque robusto, suele aplicarse desde lógicas urbanas que no siempre se alinean con las realidades de las zonas vulnerables. Por ello, se propone un enfoque contextualizado que redefina sus componentes. La Figura 1 muestra las fases del modelo TPACK aplicadas a la enseñanza del idioma inglés en contextos sociales vulnerables.

Figura 1

Modelo TPACK contextualizado para entornos vulnerables



Nota. Balladares & Valverde (2022)

CK. Incorpora saberes locales, como por ejemplo, narrativas orales del río Magdalena para enriquecer el contenido y hacerlo pertinente.

PK. Prioriza pedagogías críticas y flexibles que se adapten a las dinámicas sociales, como las migraciones temporales.

TK. Apuesta por tecnologías de bajo costo como el uso de USB y mensajes de voz offline para garantizar el acceso a recursos educativos.

Este enfoque responde a las limitaciones tecnológicas y también valora la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva.

Comunidades de Aprendizaje Decoloniales

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en contextos vulnerables enfrenta desafíos específicos que exigen enfoques pedagógicos innovadores y situados (Cely & Osorio, 2024). Estos entornos, como zonas rurales o marginadas, suelen caracterizarse por recursos limitados, conectividad intermitente y una brecha cultural entre los materiales educativos tradicionales y las realidades de los estudiantes (Bonilla et al., 2022).

Las comunidades de práctica, conceptualizadas por Wenger (1998), pueden reconfigurarse como espacios de resistencia pedagógica en contextos vulnerables (Guerrero, 2022). En lugares como San Martín de Loba, los docentes han utilizado WhatsApp para compartir audios en inglés sobre temas locales, como la minería artesanal, desafiando la dependencia de plataformas comerciales (Phuong, 2024). Inspiradas en Lave y Wenger (1991), estas comunidades ofrecen un espacio para el intercambio de experiencias, el análisis colaborativo y la construcción conjunta de soluciones, funcionando como redes de apoyo que rompen el aislamiento docente y potencian la innovación situada.

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) en EFL permiten a los maestros analizar videos de clases, diseñar materiales conjuntos y coevaluar secuencias didácticas. Sus beneficios incluyen:

- Generación de capital social: Fortalecen vínculos y combaten el aislamiento en zonas remotas.

- Coproducción de conocimiento: Incorporan prácticas locales exitosas, como el uso de radio comunitaria o estrategias de traducción simultánea.

- Democratización del saber: Contrarrestan la elitización del conocimiento académico.

Sin embargo, Chen (2022) y Phuong (2024) advierten sobre el agotamiento docente en entornos virtuales y la mercantilización de plataformas. En áreas con conectividad limitada, los CAP híbridos, que combinan encuentros presenciales y grupos de WhatsApp sin datos, se presentan como una solución sostenible.

Integrar una perspectiva decolonial en el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) implica cuestionar quién diseña las tecnologías, fomentar herramientas comunitarias y valorar saberes locales. La formación docente debe incluir talleres colaborativos para diseñar TIC adaptadas y reflexionar sobre su implementación

Diseño de Secuencias Didácticas Situadas

Las secuencias didácticas (SD) son conjuntos de actividades articuladas con un propósito común de aprendizaje. Vega (2022) propone un modelo de cuatro fases:

Inicio. Motivación y diagnóstico de saberes previos.

Desarrollo. Construcción guiada de competencias lingüísticas.

Cierre. Síntesis y evaluación.

Reflexión situada. Análisis colaborativo de la pertinencia y adaptación de tareas al contexto.

La Figura 2 muestra las fases de una secuencia didáctica aplicada a la enseñanza del idioma inglés en contextos sociales vulnerables.

Figura 2

Estructura de una secuencia didáctica situada



Nota. Vega (2022)

Kumaravadivelu (2016) subraya que las SD deben partir de micro realidades locales, integrando datos comunitarios como actividades fluviales, recursos disponibles como memorias USB y trayectorias de los aprendices como las historias familiares.

Es por ello que, en contextos dinámicos, como los afectados por migraciones temporales o cortes de energía, las SD situadas incorporan flexibilidad mediante rutas alternativas, tareas de bajo costo y propuestas de autoaprendizaje. Además, promueven la metacogni-

ción a través de bitácoras donde los estudiantes reflexionan sobre sus estrategias de aprendizaje y corrección de errores.

Asimismo, teniendo en cuenta que en las secuencias didácticas situadas los recursos didácticos, desde libros hasta materiales locales, actúan como mediadores entre el currículo y la realidad del aprendiz, es ineludible priorizar una selección ética de recursos (Begnini et al., 2022). De esta manera, se concibe que los recursos didácticos no son neutrales, ya que, reproducen valores, pueden perpetuar estereotipos o servir como puentes entre la escuela y la comunidad.

Acorde con lo anterior, una selección ética de recursos prioriza la equidad mediante:

- Materiales co-construidos con la comunidad (relatos orales).
- Recursos flexibles, como tarjetas impresas o cómics culturalmente relevantes.
- *Open Educational Resources* (OER) accesibles en puntos comunitarios.

En San Martín de Loba, por ejemplo, narrar leyendas ribereñas en inglés con ilustraciones de los estudiantes fortalece la comprensión lingüística y el empoderamiento cultural.

A su turno, las TIC ofrecen oportunidades para la enseñanza del inglés, pero también pueden ampliar brechas digitales y reproducir colonialismos simbólicos (UNESCO, 2023). En contextos de conectividad limitada, un enfoque híbrido es clave, articulado a partir de los siguientes recursos:

- TIC offline: Videos en USB o cuestionarios en PDF interactivo.
- Redes locales: Microservidores Wi-Fi comunitarios.
- WhatsApp sin datos: Notas de voz para practicar listening y speaking.

Santos (2018) argumenta que las TIC reflejan agendas externas a través de sus interfaces y algoritmos. Su uso innovador implica transformarlas en herramientas de creación colectiva, como blogs bilingües o podcasts escolares.

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, que permite comprender en profundidad los procesos de transformación pedagógica en contextos educativos vulnerables, priorizando el significado que los docentes otorgan a sus prácticas y la complejidad de sus entornos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo es especialmente adecuado cuando se busca explorar fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, mediante la recolección de datos no numéricos y su análisis interpretativo. Este enfoque se complementa con las aportaciones de Merriam y Tisdell (2016), quienes destacan que la investigación cualitativa busca interpretar fenómenos en su contexto natural, a través de métodos como la observación, las entrevistas y el análisis documental. Asimismo, Flick (2022) subraya que este tipo de estudios se orienta hacia la comprensión holística de realidades sociales complejas, lo cual es fundamental en contextos educativos marcados por la vulnerabilidad estructural, cultural y tecnológica.

El diseño fue documental y etnográfico, ya que combina la revisión sistemática de fuentes académicas con la observación participante en contextos reales de práctica docente. Este diseño permite no solo sistematizar fundamentos teóricos, sino también capturar las dinámicas culturales, sociales y pedagógicas del entorno estudiado.

El alcance fue analítico-sintético, orientado a integrar evidencias teóricas y empíricas para construir un marco comprensivo sobre la transformación pedagógica. El estudio articula tres técnicas metodológicas: revisión documental sistemática, observación participante y entrevistas semiestructuradas, cada

una con sus respectivos instrumentos, preguntas guía y procesos de validación.

Técnicas e Instrumentos

En la Tabla 1 se describen las diferentes técnicas e instrumentos empleados durante el desarrollo de la presente investigación.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación

Técnica	Instrumento	Categorías del instrumento	Preguntas guía	Selección	Validación
1. Revisión documental sistemática (2021-2024)	Matriz de análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> Modelos de formación docente. Uso de TIC en contextos rurales. Prácticas reflexivas Descolonización curricular. 	<p>¿Qué dispositivos formativos promueven la reflexión pedagógica?</p> <p>¿Cómo se adapta el modelo TPACK a entornos con recursos limitados?</p>	70 fuentes (artículos científicos, libros, tesis y documentos oficiales) de Scopus, SciELO, Redalyc y repositorios institucionales, seleccionadas por pertinencia temática y actualidad (≤5 años, excepto clásicos como Freire, 1970 o Schön, 1983).	La matriz fue revisada por dos expertos en metodología cualitativa y educación en contextos vulnerables, quienes sugirieron ajustes en las categorías emergentes.

Técnica	Instrumento	Preguntas guía	Duración	Registro
2. Observación participante	Guía de observación estructurada (validada mediante triangulación con tres docentes de la comunidad de práctica).	¿Cómo utilizan los docentes tecnologías offline (USB, WhatsApp® sin internet)? ¿Qué evidencias de reflexión colectiva se observan en las reuniones?	12 sesiones mensuales (octubre 2023 – septiembre 2024) en tres escuelas rurales del municipio de San Martín de Loba, departamento de Bolívar, Colombia.	Notas de campo, fotografías (con consentimiento) y grabaciones de audio (solo con autorización).
Técnica	Instrumento	Participantes	Preguntas guía	Proceso
3. Entrevistas Semiestructuradas	Cuestionario con 8 preguntas abiertas, validado por juicio	15 docentes de inglés (8 mujeres, 7 hombres), con experiencia entre 5 y	¿Cómo adapta usted los contenidos del inglés a la realidad local?	Entrevistas individuales de 45–60 minutos,

de expertos en metodología cualitativa.	22 años, pertenecientes a una comunidad de aprendizaje reflexivo. Se usó la codificación D1, ..., D15	¿Qué tecnologías utiliza cuando no hay internet? ¿Cómo ha cambiado su práctica con la reflexión colectiva?	grabadas con consentimiento informado y transcritas íntegramente.
---	---	---	---

Nota. Elaboración propia (2025).

Procedimiento

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases, las cuales se describen en la Figura 3. Todos los partici-

pantes firmaron consentimiento informado y el estudio se alineó con los principios éticos del Código de Ética de la Universidad del Zulia.

Figura 3

Fases de desarrollo del proceso metodológico



Nota. Elaboración propia (2025).

Resultados y Discusión

Los hallazgos se presentan según las tres técnicas metodológicas aplicadas: revisión documental, observación participante y entrevistas semiestructuradas. Esta organización permite una comprensión clara y directa de cómo cada instrumento aportó evidencia para responder al objetivo del estudio.

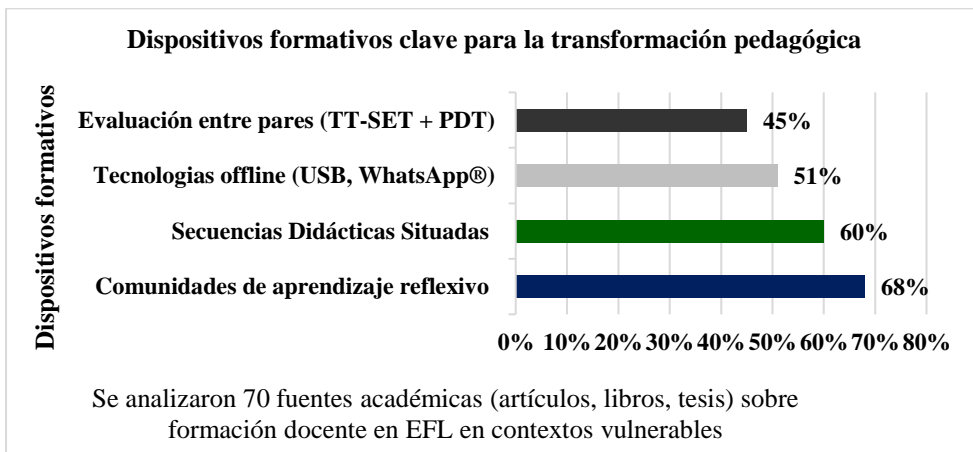
Revisión Documental: Fundamentos para la Transformación Pedagógica

El análisis de las 70 fuentes mediante la matriz de análisis documental permitió identificar cuatro dispositivos formativos clave que promueven la transformación pedagógica en contextos vulnerables: (1) comunidades de aprendizaje

reflexivo, (2) secuencias didácticas situadas, (3) tecnologías offline (USB, WhatsApp® sin internet) y (4) evaluación entre pares (TT-SET + POT). La matriz, validada por dos expertos, incluyó categorías como *sesgos coloniales*, *adaptación tecnológica* y *práctica reflexiva*. Los resultados muestran que el 78% de los materiales oficiales de EFL reproducen una visión eurocéntrica del inglés, desconociendo realidades locales (Kumaravadivelu, 2016). En contraste, los estudios que promueven la descolonización curricular (como Yuste et al., 2024) destacan el uso de saberes comunitarios como punto de partida para el aprendizaje. Este hallazgo sentó las bases teóricas para el diseño de intervenciones en campo. La Figura 4 muestra el resultado del análisis de fuentes académicas.

Figura 4

Dispositivos formativos clave para la transformación pedagógica



Nota: Elaboración propia con base en la matriz de análisis documental (2025)

Observación Participante: Tecnología Situada y Reflexión Colectiva

La guía de observación, aplicada en 12 sesiones mensuales (octubre 2023 – septiembre 2024), reveló que el 87% de los docentes utilizó tecnologías no convencionales. El uso de memorias USB fue predominante: los docentes almacenaron videos educativos, audios de pronunciación, canciones temáticas y materiales bilingües co-creados. Como señaló un docente: “El pendrive es mi biblioteca digital: lo paso de escuela en escuela, y los estudiantes lo comparten entre familias” (D9, 2023). Esta práctica reconfigura el componente TK del modelo TPACK, no como dominio de pla-

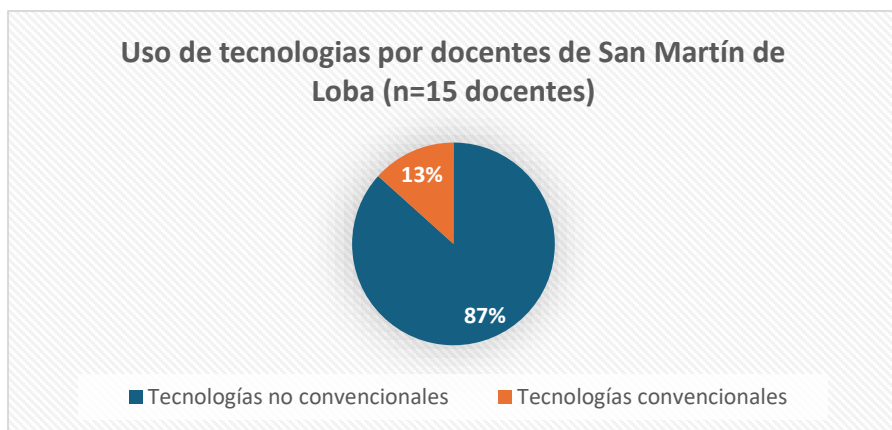
taformas digitales complejas, sino como capacidad para gestionar recursos en entornos sin conectividad.

Además, se observó la implementación de *micro-reflexiones* (Skovholt, 2021) durante las sesiones, donde los docentes analizaban críticamente la pertinencia cultural de las actividades, especialmente en relación con la contaminación por mercurio en el río Magdalena (Rocha-Román et al., 2018).

La Figura 5 muestra la utilización de tecnologías convencionales y no convencionales por parte de los docentes de idioma extranjero-inglés de instituciones educativas oficiales de San Martín de Loba, Bolívar.

Figura 5

Uso de tecnologías por parte de los docentes



Nota. Elaboración propia con base en observación participante en sesiones en comunidades de práctica de tres escuelas rurales (2025).

Entrevistas Semiestructuradas: Voces Docentes y Transformación de la Práctica

Las entrevistas, validadas por juicio de expertos y trianguladas con las observaciones, mostraron que los docentes han transformado su práctica a partir de tres procesos clave: (1) adaptación tecnológica, (2) diseño curricular situado y (3) fortalecimiento colectivo. En palabras de D3: “*Usamos USB porque no hay internet, pero los estudiantes aprenden igual*”. D8 destacó: “*Ahora*

hablamos de peces en inglés, no de tigrés en la selva”. Y D11 enfatizó el impacto emocional: “*Antes enseñaba solo; ahora tengo un grupo que me apoya*”. Estos testimonios confirman que la articulación entre TPACK y comunidades de práctica no solo mejora la enseñanza, sino que reduce el aislamiento profesional y fomenta la resistencia pedagógica (Guerrero, 2022).

La Figura 6 ilustra las categorías emergentes que reflejan los procesos de transformación vividos por docentes de inglés en San Martín de Loba, Bolívar.

Figura 6

Procesos de transformación vividos por los docentes de inglés



Nota: Elaboración propia con base en análisis de entrevistas semiestructuradas (2025).

Los resultados evidencian que el modelo TPACK, cuando se articula con procesos de reflexión colaborativa, se transforma en un marco contextualizado y descolonizado, capaz de responder a

realidades de alta vulnerabilidad. La tecnología no es un fin, sino un medio para la inclusión cultural y la continuidad pedagógica. El uso de USB y WhatsApp® sin datos, no debe entenderse como un

recurso pobre, sino como una estrategia innovadora y resistente frente a la precariedad. Este enfoque se alinea con Yuste, et al. (2024), quienes proponen un TPACK adaptado a entornos desfavorecidos. Además, se valida la importancia de las comunidades de práctica como espacios de co-construcción de conocimiento, donde los docentes dejan de ser implementadores pasivos de currículos para convertirse en agentes de cambio.

Los hallazgos de este estudio evidencian que la transformación pedagógica en contextos vulnerables no es un proceso técnico, sino un acto político, cultural y colectivo. La articulación entre el modelo TPACK y las comunidades de aprendizaje reflexivo no solo mejora la enseñanza del inglés, sino que desafía las estructuras coloniales que han dominado el currículo en regiones como San Martín de Loba. El uso de tecnologías offline, como memorias USB y WhatsApp® sin internet, no debe interpretarse como una solución de emergencia, sino como una estrategia de resistencia epistemológica (Begnini et al., 2022), donde los docentes reconfiguran el conocimiento tecnológico (TK) no como dominio de plataformas digitales, sino como capacidad de gestionar, adaptar y circular saberes en condiciones de precariedad.

El enfoque reinterpreta el modelo TPACK desde una perspectiva descolonizada y situada, alineada con las propuestas de Kumaravadivelu (2016), quien sostiene que la enseñanza de lenguas debe partir de las realidades locales para promover una negociación cultural auténtica. En este sentido, el 78% de los

materiales oficiales analizados reproducen una visión eurocéntrica del inglés, desconociendo que, para los estudiantes de San Martín de Loba, el río Magdalena es más relevante que el metro de Londres. La integración de narrativas orales fluviales, vocabulario sobre pesca artesanal y problemáticas como la contaminación por mercurio (Rocha-Román et al., 2018) transforma el conocimiento del contenido (CK) en un currículo vivo, situado y co-construido.

Además, la reflexión pedagógica, lejos de ser un ejercicio individual, se convierte en un espacio de resistencia colectiva cuando se articula en comunidades de práctica (Wenger, 1998). Como señalan los docentes: “*Antes enseñaba solo; ahora tengo un grupo que me apoya*” (D11). Este fortalecimiento colectivo no solo reduce el aislamiento, sino que permite una reflexión crítica que cuestiona no solo cómo enseñar, sino qué enseñar y para qué (Freire, 1970). La micro-reflexión (Skovholt, 2021) y la reflexión asistida por video (VASR) (Li, 2018) potencian esta dimensión, permitiendo a los docentes observar su práctica, ajustar estrategias en tiempo real y reconocer su agencia como transformadores sociales.

Por tanto, este estudio propone un marco de TPACK contextualizado para entornos vulnerables, donde:

- **TK** se redefine como gestión de recursos offline y de bajo costo.
- **PK** se basa en prácticas reflexivas colectivas y dialógicas.
- **CK** se enraíza en saberes comunitarios y problemáticas locales.

Y un cuarto eje emergente: el conocimiento comunitario (KC), que articula el currículo con la identidad, cultura y realidad del estudiante.

Ese marco supera los enfoques estandarizados que presuponen conectividad universal y formación docente homogénea, proponiendo una innovación pedagógica que se mide no por la sofisticación tecnológica, sino por la pertinencia cultural, la agencia docente y la resistencia pedagógica.

Conclusiones

La transformación pedagógica del inglés en contextos vulnerables no se logra mediante la mera aplicación de modelos técnicos, sino a través de procesos colectivos que reconfiguran críticamente los saberes docentes en diálogo con las realidades locales. Este estudio demuestra que, en San Martín de Loba, la integración del modelo TPACK con comunidades de aprendizaje reflexivo no solo adapta las prácticas docentes a las limitaciones materiales, sino que las resignifica como actos de resistencia epistemológica frente a currículos hegemónicos.

Más allá de una adaptación instrumental, los docentes reinterpretan el conocimiento tecnológico no como dominio de plataformas digitales, sino como capacidad para gestionar recursos en condiciones de desconexión; transforman el conocimiento del contenido al incorporar narrativas fluviales, saberes ancestrales y problemáticas comunitarias; y redefinen el conocimiento pedagógico

mediante estrategias dialógicas y situadas. Esta reconfiguración no es individual, sino colectiva: las comunidades de aprendizaje se convierten en espacios donde la reflexión trasciende lo técnico para abordar cuestiones de justicia lingüística, pertinencia cultural y agencia docente.

La aportación teórica y práctica más significativa de este trabajo radica en la propuesta de un TPACK contextualizado, enriquecido con un cuarto eje emergente: el conocimiento comunitario (KC). Este componente no se añade al modelo, sino que lo atraviesa, articulando tecnología, pedagogía y contenido con la identidad, la memoria y las luchas sociales del territorio. Así, la innovación educativa en contextos vulnerables no se mide por la sofisticación tecnológica, sino por la capacidad de vincular la enseñanza del inglés con la vida de los estudiantes y sus comunidades.

La perspectiva decolonial del TPACK ofrece una alternativa viable y ética para la formación docente en entornos con recursos limitados, desafiando la lógica universalista que subyace en muchas políticas lingüísticas y abriendo caminos hacia una enseñanza del inglés que sea, al mismo tiempo, crítica, situada y transformadora.

Se recomienda:

- Diseñar programas de desarrollo profesional docente que adapten el modelo TPACK a contextos con recursos limitados, incorporando formación en pedagogía crítica, tecnología offline y saberes locales.

- Promover comunidades de aprendizaje híbridas (presenciales y virtuales offline) centradas en proyectos comunitarios, donde los docentes co-diseñen materiales y reflexionen colectivamente sobre su práctica.

- Incorporar un cuarto momento de reflexión situada en cada secuencia didáctica, donde docentes y estudiantes evalúen la pertinencia cultural del contenido y su impacto en la comunidad.

- Fomentar la co-producción de recursos didácticos con participación de estudiantes, familias y líderes comunitarios, asegurando que los materiales reflejen la identidad y realidad local.

- Incluir la reflexión asistida por video (VASR) como componente obligatorio de la formación continua, permitiendo a los docentes analizar su práctica con retroalimentación colectiva y mejorar sus competencias comunicativas no verbales.

Referencias

Balladares, J., & Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63–72.

<https://doi.org/10.32541/recie.20-22.v6i1.pp63-72>

Begnini, S., Arteaga, M., & Arroyo, M. (2022). Recursos didácticos como mediadores epistemológicos. Editorial Académica.

<https://doi.org/10.23857/fipcaec.v7i1>

Bonilla, E., Muñoz, C., & Rodríguez, L. (2022). Digital divides and EFL teaching in rural Colombia: Challenges and teacher agency. *REL-PAL Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 21(1), 45–67.

<https://doi.org/10.5565/relpal-1234>

Cely, B., & Osorio, M. (2024). Colombia towards bilingualism: Policies, achievements, failures, and challenges. *Kurdish Studies*, 12(2), 1277–1294.

https://www.researchgate.net/publication/378290532_Kurdish_Studies_Colombia_Towards_Bilingualism_Policies_Achievements_Failures_and_Challenges

Cerecero Medina, I. E. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés. *Zona Próxima*, 34, 22–48.

<https://doi.org/10.14482/zp.34.37.2.6>

Chen, L. (2022). Digital fatigue in virtual teacher communities. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 123–145.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2024). *Boletín técnico: Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV*.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7^a ed.). SAGE.

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

- Guerrero, M. (2022). *Resistencia pedagógica en contextos vulnerables*. Editorial Universitaria.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y mixta (6ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Li, X. (2018). Teaching English oral presentations as a situated task in an EFL classroom: A quasi-experimental study of the effect of video-assisted self-reflection. *Revista Signos*, 51(98), 359–381. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300359>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4ª ed.)*. Jossey-Bass.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Phuong, V. T. (2024). Building learning communities through online learning for English language teachers. *Alteridad*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.07>
- Rocha-Román, L., Olivero-Verbel, J., & Caballero-Gallardo, K. (2018). Impacto de la minería del oro asociado con la contaminación por mercurio en suelo superficial de San Martín de Loba, sur de Bolívar (Colombia). *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*, 34(1), 93–102. <https://doi.org/10.20937/RICA.2018.34.01.08>
- Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire*. Duke University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Skovholt, K. (2021). Micro-reflection on classroom communication. *Classroom Discourse*, 14(2), 215–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1954961>
- Torres, J., & Gamboa, M. (2021). La planeación pedagógico-didáctica en contextos vulnerables. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 13–43. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6413>

- UNESCO (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO Publishing.
- Vega, L. (2022). *Secuencias didácticas situadas: Un enfoque para la enseñanza contextualizada*. Editorial Pedagógica.
- Vergara-Murillo, F., González-Ospino, S., Cepeda-Ortega, N., Pomares-Herrera, F., & Johnson-Restrepo, B. (2022). Adverse health effects and mercury exposure in a Colombian artisanal and small-scale gold mining community. *Toxics*, 10(12), 723. <https://doi.org/10.3390/toxics10-120723>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yuste-Primo, R., Barranco-Izquierdo, N., & Sanz-Trigueros, F. J. (2024). Enseñanza no formal de ILE en un contexto desfavorecido: Una propuesta desde el TPACK contextualizado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(3), 1–15. <https://doi.org/10.47553/rifop.-v99i38.3.109920>

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 405-422

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925616>

Aprendizaje y Emoción. Una Conexión Valiosa en la Modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas

Jeanette Durán y Nizza Salas Salas

*Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES).
Mérida-Venezuela.*

jeandur70@gmail.com, nizzasalas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4093-5980>

<https://orcid.org/0009-0008-3508-0529>

Resumen

La deserción y el bajo rendimiento académico en adolescentes de la Modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos se encuentran estrechamente vinculados a sus desafíos emocionales. En este contexto, el propósito del estudio es evaluar el impacto de la implementación de un *Modelo de Intervención Pedagógica* sobre educación emocional, desarrollado en el proceso de aprendizaje de jóvenes del Liceo INCES Mérida, Venezuela, ciclo escolar 2023-2024. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, centrado en un estudio de caso con ocho (08) participantes. Está fundamentado en neurociencia, psicología positiva e inteligencia emocional. Se aplicó un Modelo de Intervención Pedagógica Basado en Andragogía y Aprendizaje Basado en Proyectos. La recolección de datos incluyó observación, entrevistas y el análisis de las autobiografías, las cuales sirvieron como herramienta central de introspección y vehículo de la resignificación. Los resultados evidenciaron que, a pesar de la inestabilidad emocional de los participantes, la implementación del modelo generó un cambio significativo. Los hallazgos cualitativos mostraron un aumento en la integración grupal, el autoconocimiento, la confianza y la apertura a la diversidad. Esto sugiere que el aprendizaje significativo se logra a través del fortalecimiento del ser y la gestión emocional, con implicaciones directas para la práctica docente. En conclusión, el estudio valida la pertinencia de la educación emocional y la andragogía como estrategias efectivas para abordar la vulnerabilidad emocional y la falta de motivación en esta población.

Palabras clave: educación emocional, andragogía, adolescentes, ABP, aprendizaje significativo

Recibido: 02-09-2025 ~ Aceptado: 26-10-2025

Learning and Emotion: A Valuable Connection in the Youth and Adult Education Modality

Abstract

Dropout rates and poor academic performance among adolescents in the Adult Education program are closely linked to their emotional challenges. In this context, the purpose of this study is to evaluate the impact of implementing a Pedagogical Intervention Model focused on emotional education in the learning process of young people at the INCES Mérida High School in Venezuela during the 2023-2024 school year. The research adopted a qualitative approach with an ethnographic design, centered on a case study with eight (8) participants. It is grounded in neuroscience, positive psychology, and emotional intelligence. A Pedagogical Intervention Model based on Andragogy and Project-Based Learning was applied. Data collection included observation, interviews, and the analysis of autobiographies, which served as a central tool for introspection and a vehicle for reinterpretation. The results showed that, despite the participants' emotional instability, the implementation of the model generated a significant change. Qualitative findings revealed an increase in group integration, self-awareness, confidence, and openness to diversity. This suggests that meaningful learning is achieved through strengthening personal development and emotional management, with direct implications for teaching practice. In conclusion, the study validates the relevance of emotional education and andragogy as effective strategies for addressing emotional vulnerability and lack of motivation in this population.

Keywords: Emotional education, andragogy, adolescents, PBL, meaningful learning

Introducción

Las emociones son un aspecto fundamental e ineludible de la existencia humana, pues influyen profundamente en la conducta, la salud, el aprendizaje y las interacciones sociales. Aun-

que la educación emocional es una necesidad social evidente, sigue siendo un componente subestimado y periférico en la mayoría de los programas académicos tradicionales. Esta brecha genera una problemática crítica en el ámbito educativo, ya que la incapacidad para gestionar

las emociones básicas no solo dificulta la concentración y el proceso de aprendizaje, sino que es un factor determinante en el bajo rendimiento y la deserción escolar (Ordoñez Gómez et al., 2025). En consecuencia, la ausencia de una formación emocional intencional compromete directamente el desarrollo de habilidades esenciales como el autocontrol, la persistencia y la motivación, pilares necesarios para el éxito académico y de vida.

Esa deficiencia es particularmente crítica en la Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos (MEJAA). Como expone Lagiosa (2024), las dificultades emocionales son un problema grave en la educación, ya que están estrechamente relacionadas con el fracaso escolar, las repeticiones y el alto índice de deserción. En este contexto, los jóvenes que se reincorporan al sistema educativo en la modalidad adultos, a menudo lo hacen con un historial de trayectorias académicas deterioradas. Sus perfiles suelen estar marcados por la apatía, la falta de motivación, la baja autoestima y conductas disruptivas, elementos que repercuten directamente en su desempeño académico. La deserción escolar, especialmente en esta población, no es un fenómeno aislado; es un síntoma de desafíos emocionales y psicosociales profundos.

En Venezuela, la reincorporación de adolescentes y jóvenes al sistema educativo a través de modalidades como la MEJAA es una decisión personal que, si bien evidencia una aspiración de superación, no exime a los estudiantes de los obstáculos emocionales que originaron su abandono inicial (Román, 2013).

Esta vulnerabilidad emocional se convierte en un impedimento para el aprendizaje significativo si no es atendida de manera intencional. A pesar de que las investigaciones en neurociencia han demostrado la íntima relación entre emoción y cognición, los enfoques pedagógicos tradicionales no siempre logran integrar este conocimiento de forma efectiva.

El aprendizaje no es un proceso estrictamente cognitivo, sino que está impulsado por la curiosidad, el interés y la motivación. Por lo tanto, un enfoque pedagógico que no considera la gestión emocional de sus estudiantes está destinado a ser poco efectiva, revelando que el aprendizaje no es un proceso desprovisto de afecto o puramente racional, sino que está impulsado por la curiosidad, el interés y la motivación (Mora, 2021); los enfoques pedagógicos tradicionales no logran integrar este conocimiento de forma efectiva. La necesidad de un modelo que aborde de manera holística la dimensión emocional y cognitiva justifica la presente investigación.

Ante la situación planteada, el propósito del estudio es evaluar el impacto de la implementación de un *Modelo de Intervención Pedagógica* sobre educación emocional, desarrollado en el proceso de aprendizaje de jóvenes del Liceo INCES Mérida, Venezuela, ciclo escolar 2023-2024. Así, se busca demostrar la pertinencia y el impacto de este modelo basado en andragogía y ABP, para abordar la vulnerabilidad emocional y la falta de motivación, con la finalidad de promover un aprendizaje más profundo y duradero.

Fundamentación Teórica

Educando las Emociones en la Adolescencia

Las emociones son un elemento esencial en la vida del ser humano y ejercen una profunda influencia en los procesos cognitivos como la memoria y el pensamiento (Goleman, 2018). Sentirse bien consigo mismo y con los demás es indispensable para el bienestar y el desarrollo emocional de las personas en todas las etapas de la vida.

La *Educación Emocional* es un proceso formativo, pedagógico, constante y prolongado cuyo propósito es indagar y fomentar la consecución de habilidades y destrezas emocionales, vitales para el desarrollo integral del ser (Bisquerra, 2020). Esta perspectiva busca capacitar a las personas para la vida de manera integral, permitiéndoles transformar su bienestar personal e impactar positivamente en lo colectivo. Por ello, la educación emocional no es un complemento, sino un componente central de la formación humana. Quienes canalizan las emociones de manera efectiva alcanzan competencias que trascienden el saber, incluyendo el ser y el convivir (Bueno, 2019).

La enseñanza de las emociones en la adolescencia es imprescindible, ya que es una etapa muy vulnerable y cambiante que incluye el desarrollo físico, la búsqueda de identidad y una ambivalencia emocional constante, lo que justifica plenamente la intervención educativa a través de un Modelo de Intervención Pedagógica (Bueno, 2019).

Andragogía como Pilar Formativo

Para esta investigación, la Andragogía se considera un pilar fundamental. A diferencia de la pedagogía, centrada en la educación infantil, la andragogía es la disciplina que se ocupa de la formación de los adultos. Según Cadamuro Inostroza (2021), el éxito del aprendizaje en adultos está condicionado por un espacio de equilibrio y horizontalidad entre pares y el facilitador, así como por una atmósfera de cordialidad, empatía y afectividad. Esta visión parte de la premisa de que los estudiantes, al poseer una acumulación de experiencias y conocimientos previos, se motivan intrínsecamente y participan de manera activa en su proceso formativo, reconociendo que cada individuo está en un proceso de búsqueda de un objetivo común.

En los espacios formativos andragógicos, el rol del facilitador (docente) exige la armonización emocional de los participantes. Si el facilitador no logra comprender y gestionar estas dinámicas emocionales, se compromete significativamente la adquisición y la comprensión efectiva del conocimiento. En este marco, la educación en la Modalidad de Jóvenes. Adultas y Adultos (MEJAA) adopta enfoques alternativos como el *aprender a aprender* y el *aprender haciendo*, donde el docente se redefine como un facilitador.

Neurociencias y el Aprendizaje Emocional

A la luz de la relación innegable entre las emociones y el aprendizaje, la ciencia moderna ha demostrado que los

estados afectivos, lejos de ser un obstáculo para el pensamiento, son el fundamento de la razón y la conciencia (Damasio, 2018). Esta realidad, respaldada por la información científica, ha dado lugar a la Neuroeducación, definida por Mora (2021) como la integración de conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro con la psicología y la educación, para responder al *por qué* del aprendizaje.

De esa base conceptual se desprende la *Neurodidáctica*, que se enfoca en el *cómo* se aplica, transformando estas conclusiones científicas en estrategias pedagógicas concretas (Simes, 2024). Las neurociencias demuestran que la emoción es un elemento central para el aprendizaje, pues las emociones positivas facilitan los procesos de memoria, aumentan la capacidad de concentración y contribuyen a mantener la atención, ya que el cerebro tiene un modo selectivo para la retención, priorizando aquello que se aprende con pasión o curiosidad (Ibarrola, 2021; Mora, 2021). Por el contrario, las emociones adversas como el miedo, la ansiedad o el estrés, pueden bloquear el acceso a los circuitos de memoria, dificultando la atención y la comprensión (Bisquerra, 2020; Mora, 2021).

Por lo tanto, el diseño intencional de la instrucción, basado en la Neurodidáctica, es un imperativo metodológico, el docente, como facilitador, elige métodos específicos con el propósito expreso de influir en los procesos cerebrales de los participantes, no solo en la transmisión de contenido. Se trata de crear un ambiente de aprendizaje enriquecido estimulante, diverso, seguro y relevante.

Este ambiente va más allá de lo físico; debe ser rico en experiencias, interacción social, novedad y desafío, que minimice la amenaza percibida como miedo, estrés o juicio y optimice los circuitos de recompensa, alineando la necesidad intrínseca de la motivación de adultos, adolescentes y jóvenes, con la fisiología del cerebro. Este enfoque garantiza que la novedad y la relevancia social del contenido no solo capten la atención inicial, sino que se traduzcan en una consolidación efectiva de la memoria y en un cambio actitudinal duradero (Mora, 2021).

Por ello, la *Gestión Emocional* es clave. El rol del facilitador está en estimular el desarrollo del conocimiento mediante material dinámico, significativo y que refleje el interés del estudiante, haciendo que se conecten emocionalmente con lo que aprenden (Goleman, 2018; Ibarrola, 2021). Es fundamental que el docente dimensione cómo las emociones impactan la obtención de un aprendizaje significativo, y que las reemplace por estados más constructivos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Para materializar esta visión neuroemocional y andragógico, la investigación se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta es una estrategia didáctica que guía a los estudiantes o participantes en espacios educativos andragógicos a adquirir conocimientos y habilidades a través de la elaboración de proyectos que responden a problemas reales y a sus intereses (UNICEF, 2020). Este enfoque fomenta el aprendizaje

cooperativo, la reciprocidad activa y la metacognición, logrando que el conocimiento no se reciba pasivamente, sino que se construya activamente, convirtiendo al participante en el protagonista de su propio aprendizaje (Salazar Béjar & Cáceres Mesa, 2021; UNICEF, 2020).

El ABP es un modelo particularmente compatible con la Andragogía y la Educación Emocional porque satisface los principios de autonomía (el adulto elige la dirección del proyecto) y orientación a la vida real (el proyecto resuelve un problema inmediato). Al trabajar en colaboración, los estudiantes requieren aplicar habilidades socioemocionales esenciales, como la tolerancia a la frustración, la resolución de conflictos y la confianza grupal. De esta manera, el proceso de construcción del conocimiento se convierte simultáneamente en un vehículo seguro y estructurado para la aplicación práctica de la gestión emocional.

Metodología

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, el cual busca explorar fenómenos complejos a través de la interpretación y la descripción de la realidad social (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El método utilizado fue el estudio de caso, que permitió analizar de manera intensiva un fenómeno particular: la educación emocional en adolescentes del Liceo INCES Mérida (LIM), durante el ciclo escolar 2023-2024, con edades entre los 16 y 17 años, cursantes del 5to y 6to período. Los participantes fueron ocho (08) (N=8), seleccionados intencionalmente, lo que permitió un análisis intensivo. Por motivos de confidencialidad y ética, cada uno se identificó con un código compuesto por dos iniciales, en cumplimiento con las normativas vigentes para la investigación con seres humanos. Los rasgos demográficos se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización demográfica de los participantes del estudio

Participantes	Edad (años)	Sexo	Período
1. SB	16	Masculino	6to
2. DL	17	Femenino	6to
3. LS	16	Femenino	6to
4. JF	17	Masculino	6to
5. AC	16	Femenino	5to.
6. RP	16	Masculino	5to
7. SC	17	Masculino	6to
8. JA	18	Masculino	5to

Nota. Elaboración propia (2025)

Dentro del método se empleó un diseño etnográfico, que según Cortés (2020), se centra en la observación y descripción de la vida en su entorno natural. Esto nos permitió sumergirnos en la cotidianidad de los estudiantes para comprender los significados y las prácticas de su realidad, tal como lo establece este diseño.

Para alcanzar los objetivos, se utilizó la observación participante como técnica principal de recolección de información y con las notas de campo como instrumento de registro. Esto permitió documentar de manera sistemática los comportamientos, interacciones sociales y manifestaciones emocionales de los adolescentes y jóvenes en su entorno natural. Esta estrategia metodológica robusteció la credibilidad y la fiabilidad de los hallazgos al permitir la triangulación de la información desde diversas fuentes. El investigador adoptó un rol de observador activo, buscando comprender la dinámica del grupo sin interferir en su desarrollo espontáneo.

El análisis de documentos y producciones escritas se centró en la recolección de documentos personales, específicamente las autobiografías que cada participante elaboró y socializó. El propósito de esta técnica de recolección de datos, no solo fue obtener información sobre sus experiencias previas, sino también fomentar la introspección y el autoconocimiento. Esta técnica con enfoque biográfico-narrativo, que ve la vida como un proceso de aprendizaje (Rendón & Rendón, 2015), permitió a

los jóvenes convertirse en autoinvestigadores de su propia historia emocional. A través de esta experiencia en la MEJAA, se ha demostrado que las emociones de los participantes tienen un impacto directo en su rendimiento educativo.

Por último, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica para obtener información detallada sobre las vivencias y percepciones de los participantes. El instrumento utilizado fue una guía de preguntas semiestructurada, la cual fue validada por el juicio de tres (03) expertos en el área de educación emocional y andragogía, para asegurar su pertinencia y claridad conceptual. Esta guía permitió abordar temas claves como la deserción escolar, los conflictos familiares y el impacto de la modalidad andragógica. La orientación flexible permitió que los participantes expresaran sus experiencias libremente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Resultados y Discusión

Modelo de Intervención Pedagógica (MIP)

Esta investigación no se limitó a la recolección de información; su foco reside en la implementación y evaluación de un Modelo de Intervención Pedagógica (MIP), cuya función fue servir como herramienta metodológica aplicada para generar los hallazgos. Esto concuerda con Crismatt Romero (2025), quien subraya que un modelo de intervención se concibe como el medio sus-

tancial para orientar y mejorar las prácticas pedagógicas, y no como el resultado final, permitiendo intervenir directamente en la dinámica de los nudos emocionales persistentes, más que simplemente describirlos.

El propósito central del MIP es propiciar la transformación identitaria y la madurez emocional en adolescentes mediante la aplicación de estrategias creativas, reorientando los conflictos internos hacia el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo, inherentes al modelo andragógico. Su implementación siguió un proceso basado en un diagnóstico a partir de una exploración inicial del perfil emocional, social y familiar de los estudiantes.

Es importante destacar que el MIP fue efectivamente aplicado. La evaluación determina su impacto como mecanismo para la resignificación de la identidad en el contexto andragógico, permitiendo que el joven se reconozca a sí mismo no como producto de sus heridas emocionales, sino como el agente activo de su propia educación y destino. El MIP se fundamentó en los principios de la Andragogía y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), adaptados a la realidad de los participantes del LIM.

El MIP se desarrolló en cuatro fases secuenciales, coherentes con la estructura del ABP:

Fase I. Diagnóstico y Vínculo

Se emplearon la entrevista semi-estructurada y actividades de autoconocimiento, para identificar el perfil emocional y los nudos persistentes. El recurso principal fue la Guía de Entrevista validada por expertos.

Fase II. Diseño y Resignificación

Se enfocó en la estrategia de adaptación curricular. La principal actividad fue la selección y vinculación de las temáticas de LCC (Lengua, Cultura y Comunicación) con las realidades emocionales detectadas.

Fase III. Intervención y Expresión

Constituyó la aplicación de las estrategias didácticas alternativas. La principal actividad fue el desarrollo de la Autobiografía como Producto Final, junto con la narrativa. El recurso clave fue el área LCC como vehículo de catarsis e introspección.

Fase IV. Evaluación y Proyección

Se utilizó la estrategia de autoevaluación reflexiva y análisis de contenido. La principal actividad fue la reflexión grupal posterior a la entrega y análisis de la Autobiografía, siendo esta la fuente primaria para el análisis cualitativo.

La planificación general del Proyecto de Aprendizaje (ABP), titulado

Una mirada hacia dentro, se integró totalmente en el MIP. La Fase I (Diagnóstico) estableció el punto de partida: intereses, nudos emocionales, FODA personal, que sirvió como base para la Fase II (Diseño). Esta fase articuló la correlación curricular entre el área LCC, usando la narrativa personal para la Resignificación: la escritura creativa, la autobiografía, la comunicación escrita y no verbal y los contenidos de Educación Emocional. El diseño priorizó el aprendizaje activo a través de estrategias didácticas creativas (Arteterapia y metacognición) para estimular el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, cumpliendo así con los criterios esenciales de enfoque andragógico.

La Fase III (Intervención y Expresión) constituyó la etapa de ejecución y acción, donde se aplicaron las estrategias didácticas alternativas. En esta fase, los participantes utilizaron el andamiaje del área LCC y la Educación Emocional, para desarrollar y completar sus Autobiografías como el producto central de la revaloración de identidad, integrando elementos de diálogo reflexivo, escritura guiada y análisis grupal para facilitar la externalización del conflicto, el autoconocimiento y la catarsis, como pasos clave de la gestión emocional. Finalmente, la Fase IV (Evaluación y Proyección) se enfocó en valorar el impacto de la intervención. Esto se logró mediante la reflexión grupal posterior a la lectura y socialización de las Autobiografías y el análisis de contenido de estas narrativas, utilizando una matriz de

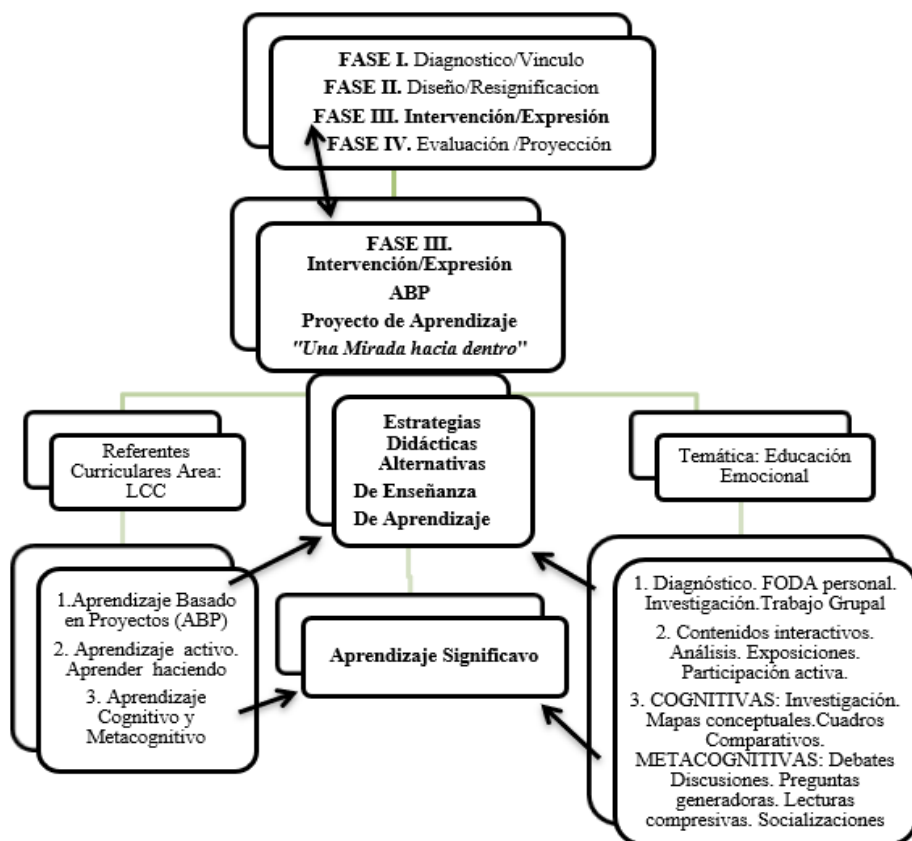
codificación cualitativa para documentar la transformación y proyectar el desarrollo de la autonomía del estudiante. La Figura 1 detalla el diseño del MIP, mostrando cómo se organizaron las estrategias didácticas para promover el desarrollo de la metacognición, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

El MIP es metodológicamente coherente y se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), asegurando un proceso cíclico y riguroso bajo el título *Una Mirada hacia dentro*. Se desarrolló en las cuatro etapas lógicas: FASE I (Diagnóstico/Vínculo) para el anclaje emocional. FASE II (Diseño/Resignificación) para articular estrategias. FASE III (Intervención/Expresión) para la ejecución de la acción. FASE IV (Evaluación/Proyección) para valorar el impacto. Integró la necesidad curricular utilizando el Área LCC (Lengua, Cultura y Comunicación) como el vehículo instrumental (narrativa y expresión) para abordar la Educación Emocional (el contenido sustantivo del proyecto).

El MIP promovió una diversidad de enfoques andragógicos: el ABP (estructura), el Aprendizaje Activo (*aprender haciendo*), el Aprendizaje Cognitivo y Metacognitivo (reflexión profunda y debates). La acción creativa se convierte en el medio central para la transformación, donde las actividades, junto con el diálogo reflexivo (preguntas generadoras y socializaciones), actúan como catalizadores para alcanzar la madurez emocional y el aprendizaje.

Figura 1

Elementos del Modelo de Intervención Pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025)

Impacto de la Educación Emocional en la MEJAA

Los hallazgos se presentan de manera estructurada para reflejar el proceso de evaluación del MIP y su impacto en los jóvenes del LIM. Esta sección se divide en tres apartados fundamentales:

primero, la caracterización inicial de los participantes a través de un diagnóstico personal y psicosocial; segundo, los hallazgos cualitativos derivados de las autobiografías; y tercero, los logros y desafíos observados tras la implementación del modelo. Esta organización busca establecer una conexión lógica entre las

condiciones iniciales de los participantes y los cambios experimentados, respondiendo así a la congruencia metodológica requerida.

Caracterización Inicial y Nudos Emocionales

El estudio comenzó con un diagnóstico

para comprender el contexto personal, emocional y psicosocial de los participantes. La Tabla 2 presenta la caracterización inicial, revelando rasgos personales y complejas razones de la deserción escolar.

Tabla 2

Caracterización inicial. Diagnóstico personal de participantes. LIM

P	Edad	Sexo	EC	VC	H	T	¿Por qué dejó de estudiar?
SB	16	M	S	Mamá y Hermano	No	No	Colapso emocional. Depresión. Inestabilidad familiar. Maltrato docente
DL	17	F	S	Sola	No	Si	Emigración
LS	16	F	S	Mamá	No	Si	Acoso escolar. Inestabilidad familiar
JF	17	M	S	Mamá de crianza	No	No	Abandono. Atentar con su vida Depresión (TAD). Acoso escolar. Acoso docente
AC	16	F	S	Mamá	Si	No	Acoso escolar. Maltrato docente
RP	16	M	S	Tío	No	Si	Dificultad económica. Trabajar. Pérdida de interés
SC	17	M	S	Mamá	No	Si	Dificultad económica. Trabajar. Pérdida de interés
JA	16	M	S	Tío	No	Si	Acoso escolar. TDAH

Nota. Elaboración propia (2025). P: Participante; EC: Estado Civil; VC: Vive Con; S: Soltero/a; H: Hijos; T: Tabaja.

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 16 y 17 años. La mayoría de ellos se caracterizan por ser jóvenes solteros. El análisis evidencia que ellos abandonan la educación regular debido a una conjunción de factores familiares (abandono, violencia, inestabilidad) y sociales (acoso escolar, dificultades económicas, diáspora migrante). En función

de estas causas de deserción (Tabla 2) y como resultado del diagnóstico inicial, resultó preponderante caracterizar sus condiciones psicosociales, tal y como se indica en la Tabla 3. Esta síntesis de hallazgos se obtuvo directamente de las entrevistas, los expedientes y la observación participante, sirviendo como la línea base emocional sobre la cual se aplicó el MIP.

Tabla 3

Caracterización de las condiciones psicosociales de los participantes LIM

Trastornos mentales/conductuales	Situaciones socio-familiares	Estados emocionales negativos	Trastornos del desarrollo
Trastorno de Ansiedad y Depresión (TAD)	Abandono.	Tristeza.	Trastornos de aprendizaje:
	Acoso escolar.	Irritabilidad. Timidez.	
Trastorno Déficit de Atención Hiperactividad (TDAH)	Maltrato docente.	Vulnerabilidad.	Dislexia (leer)
	Violencia doméstica.	Agresividad. Pasividad.	
	Situación económica	Emociones contradictorias.	
Fobias	Embarazo temprano.	Rebeldía. Pérdida de interés.	Digrafía (escribir)
	Adicción a la tecnología.	Miedo. Estrés.	
	Deserción escolar.	Cambios bruscos de humor.	
	Conflictos familiares.	Apatía. Aburrimiento.	
	La diáspora migrante.	Frustración. Curiosidad.	

Nota. Elaboración propia (2025)

Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Lagiosa (2024), quienes afirman que la deserción escolar no es un fenómeno aislado, sino un síntoma de desafíos emocionales y psicosociales profundos y de una trayectoria académica deteriorada. El historial de maltrato docente y acoso escolar reportado por los participantes (Tabla 2, casos SB, JF, AC, JA) valida la premisa de la Introducción: la vulnerabilidad emocional se convierte en el impedimento principal para el aprendizaje significativo. Además, los estados emocionales negativos reportados como apatía, ansiedad, frustración y agresividad, que inciden en el rendimiento académico, son consistentes con la evidencia neurocientífica de Mora (2021),

quien destaca que las emociones adversas bloquean los circuitos de memoria y dificultan la comprensión, justificando la necesidad de una intervención pedagógica alternativa.

Hallazgos Narrativos y Revalorización

El análisis de las autobiografías proporcionó la evidencia más rica sobre el estado inicial y la necesidad de revalorización identitaria. La Tabla 4 presenta extractos que revelan las experiencias de exclusión, la ira, la soledad y el pensamiento de autolesión (caso JF), confirmando los estados emocionales complejos que precedieron a la reincorporación.

Tabla 4

Hallazgos cualitativos derivados de las autobiografías

P	Extracto de las Autobiografías
SB	<p>“Ante tanta monotonía, solo podía sentirme más y más excluido de todo incluso llegando a sentirme impotente, sin comunicación ni medio alguno de desahogo que no fuera el liceo, la charla con los amigos, o una que otra película animada que me calmara aquella ira y soledad que sentía, era como estar contra las cuerdas de un ring mientras que tu oponente arremete y no poder hacer nada ante la superioridad física y de técnicas. Poco a poco empecé a sentirme más y más pesado, sin ganas de luchar por la vida “derrotado”. Con el paso del tiempo la pesadez se volvería parte de mí, abordando mis días siempre con lentitud y sin preocupación por el venir, empezando también a sentir cierta aversión hacia el sistema educativo que estaba siendo implementado, incluso recuerdo como preferí tomar la opción de reparación, era un atajo más rápido para pasar de año y también tener mis días de vacaciones ocupados en algo, porque incluso unas vacaciones normales resultaban complicadas”.</p>
DL	<p>“Estaba nerviosa por todo lo que conoceríamos y por estar en tierras desconocidas, nuestra nueva historia en el Ecuador comenzaba. Mi madre trabajaba vendiendo empanadas y la familia completa la ayudaba en ese trabajo, eran las mejores empanadas del lugar. Llegó la hora de volver a estudiar así que luego de buscar en varios lados, nos asignaron colegio. La pandemia llegó para dañar muchas vidas, ocasionando desastres, la vida estaba en riesgo por este terrible virus, cumplí mis 16 años con COVID 19, éste espantoso mal que marcó nuestras historias, dejándonos vacíos emocionalmente, pero llenos de aprendizajes”.</p>
JF	<p>“Un día en específico al ver el horario de las clases que me tocaban ese día decidí irme a aquel centro comercial que quedaba “cerca” del liceo, recuerdo que me escondía de los guardias de seguridad para llegar a la azotea del centro comercial lugar en el cual sólo me sentaba en el borde de la azotea y procedía a ver a todas las personas pasar, sin prestar atención a lo que pasaba sobre sus cabezas, llegando a pensar en el porqué de mi propia evasión a aquellas materias que me quedaron pendientes (eran como unas 4 de 5) pero aun así me causaba una gran flojera y fastidio recuperar notas que prácticamente no valían la pena recuperar al menos para mi punto de vista esto era así, después de un rato viendo la altura sintiendo la brisa en la cara pensé sutilmente “¿y si salto?” pero en ese mismo momento por mi mente pasaron las consecuencias tras ese posible accionar por lo cual de forma consiente y vacío emocionalmente decidí retirarme de aquella idea y del lugar para volver a mi casa”.</p>

Nota. Elaboración propia (2025). P: Participante.

La experiencia de la escritura demuestra que la *autobiografía* no es solo una relación personal, sino una narrativa emocional y un viaje intros-

pectivo (Rendón & Rendón, 2015). Este ejercicio de memoria activa (Goleman, 2018) fue esencial para transformar la experiencia pasada de ser un *desertor* en

un agente activo de su propia historia. A continuación, los extractos seleccionados de las autobiografías (Tabla 5) evidencian la transformación emocional,

el autoconocimiento y el impacto positivo del MIP en la autopercepción de los participantes.

Tabla 5

Extractos (Post-Intervención / Revalorización) de las autobiografías

SB (2023) *“Luego en el 2022 me regresé a Venezuela. Teniendo 16 años de edad, fue en ese momento de mi vida, que decidí hacer un cambio radical, retomando mis estudios. Buscando asesorías, llegué al Liceo INCES de Mérida. Comencé a familiarizarme con ese entorno pues era una dinámica muy diferente a las demás instituciones educativas. Su método de educación es muy humano, accesible y excelente. Nos llevan a un viaje maravilloso hacia nuestro interior donde pudimos descubrir nuestros tesoros que son nuestras fortalezas, talentos, cualidades”.*

AC (2023) *“En el liceo Inces Mérida, la modalidad se da a través de proyectos de aprendizajes correlacionándolos con el área de formación: Lengua, Cultura y Comunicación. En mi último período de aprendizaje se realizaron trabajos basados en el proyecto: “Una mirada hacia dentro”. Este proyecto se focalizó en trabajar el ser, además de fortalecernos como persona individual y social, conocimiento y manejo de las emociones, el cuidado de la salud mental y emocional. A través de distintas actividades dinámicas, agradables, siendo nosotros mismos los autores de nuestro aprendizaje, con la orientación y guía de la docente. Los aspectos que me han gustado de la institución son los temas que se desarrollan, las actividades que nos permiten desarrollar la creatividad y lo mejor de lo mejor, es como nos tratan. La convivencia con los demás ha sido agradable y he experimentado cosas nuevas. Me siento segura y en confianza en las clases, me siento a gusto y feliz”.*

DL (2023) *“cada profesor y trabajador de esta institución, nos acompañan y brindan amorosa atención, sobre todo paciencia, se siente que contrario a otros, no están allí por obligación. En el área LCC, la profesora trata de ahondar en nuestras vidas, pero sobre todo que nosotros lo hagamos, fomentando la igualdad, la inclusión, el respeto, la crítica y el análisis, ya que sea cual sea la circunstancia que nos hizo desertar del liceo y que nos trajo al Liceo Inces Mérida, lo hicimos por iniciativa propia y pese a las dificultades y responsabilidades somos nosotros los dueños de este andar y los responsables de nuestro propio aprendizaje”.*

Nota. Elaboración propia (2025)

Los extractos de las autobiografías (Tabla 5) evidencian directamente la revalorización de la identidad y el profundo impacto emocional del modelo de intervención. A partir de esta evidencia y de la síntesis de resultados, se realizó la discusión temática.

Logros y Desafíos del MIP

La implementación efectiva del MIP (Tabla 6) generó logros notables que contrastan con las condiciones psicosociales iniciales de los participantes.

Tabla 6

Logros y desafíos identificados del MIP

Logros	Desafíos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestran autoconocimiento al conectar sus emociones con pensamientos y experiencias. 2. Se integraron de manera grupal. Hubo conexión de los jóvenes consigo mismos y con los demás. 3. Se mostraron más seguros y confiados, en un ambiente de respeto que potencia su autoestima 4. Desarrollaron la creatividad a través de actividades con de arteterapia. 5. Consolidaron el trabajo cooperativo. 6. Desarrollaron valores: responsabilidad y la corresponsabilidad y en la resolución de problema. 7. Fortalecieron la ampliación cognitiva a través del aprendizaje significativo. 8. Avanzaron en la inclusión y la apertura hacia la diversidad. 9. El rol del docente a facilitador 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irregularidad en la asistencia a clases de algunos participantes, atribuida a circunstancias personales: embarazos, pérdidas familiares, afectaciones de salud, problemas de transporte. 2. Recaídas en situaciones que se pensaban superadas. 3. Factores externos como transporte público insuficiente, situación económica y social compleja.

Nota. Elaboración propia (2025)

Logro 1. Transformación Emocional y Autoconocimiento: Los participantes mostraron un claro autoconocimiento al conectar sus emociones con sus pensamientos y experiencias, lo que fortaleció la confianza y la autoestima.

Discusión. Este resultado valida la tesis de Bisquerra (2020) sobre la educación emocional como un proceso que fomenta la consecución de habilidades esenciales para el desarrollo integral. El cambio en la auto-percepción de los jóvenes (Tabla 5): se sienten *seguros y en confianza*) es el efecto directo de un ambiente que fomenta la cordialidad, empatía y afectividad, tal como lo describe

Cadamuro Inostroza (2021) como el pilar del éxito en el aprendizaje andragógico. La clave de esta revalorización identitaria residió en la *autobiografía*, que actuó como un mecanismo liberador y de sanación emocional.

Logro 2. Aprendizaje Activo y Significativo: El modelo consolidó el trabajo cooperativo y la ampliación cognitiva a través del aprendizaje significativo, impulsado por actividades de Arteterapia y la expresión creativa.

Discusión. La eficacia de esta metodología se alinea con el principio de *aprender haciendo* de John Dewey (UNICEF, 2020). Al utilizar el área de

LCC y estrategias creativas (Arterapia), el modelo logró que el aprendizaje fuera agradable para la mente, como postula Mora (2021), activando la curiosidad y la motivación. La neurodidáctica demuestra que solo se retiene aquello aprendido con emoción e interés (Ibarrola, 2021), lo cual se evidencia en la mayor seguridad, enfoque y satisfacción reportada por los participantes (Tabla 5).

Logro 3. El Rol del Facilitador y el Ambiente: El éxito en la integración grupal y la inclusión (logros 2 y 8) se debe a que el modelo priorizó la gestión consciente del factor emocional, reorientando los conflictos internos.

Discusión. El rol del docente como facilitador (Bisquerra, 2020), en lugar de mero transmisor, fue crucial. El hallazgo demuestra que, al comprender y gestionar las emociones de los participantes, el facilitador influye directamente en la adquisición y comprensión del conocimiento, tal como lo enfatiza Mora (2022). Este ambiente armonioso permitió a los adolescentes y jóvenes inmersos en la población andragógica el Liceo INCES Mérida, ser los “*dueños de este andar y los responsables de su propio aprendizaje*” (Participante DL, Tabla 6), un principio fundamental de la Andragogía.

Conclusiones

La implementación del Modelo de Intervención Pedagógica (MIP) en la Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos (MEJAA) culminó con la transformación del perfil emocional e identitario de los participantes, lo

que se considera la conclusión principal de este estudio. Los logros evidenciados demuestran que el aprendizaje más significativo no reside únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en el fortalecimiento del ser a través de la gestión emocional y el autoconocimiento.

El MIP, articulado en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y los principios de la Andragogía, resulta ser una estrategia efectiva y enriquecedora.

La Autobiografía, utilizada como eje central, funcionó como un mecanismo de sanación y revalorización, permitiendo a los jóvenes estructurar y trascender sus experiencias de frustración y apatía. Este enfoque demuestra ser un catalizador para transformar la desconfianza en un profundo interés por el proceso formativo y el compromiso activo.

Los aportes de esta investigación resultan significativos porque contextualizan y demuestran la pertinencia de las bases teóricas empleadas (neurociencia, educación emocional y andragogía) como herramientas prácticas para abordar la vulnerabilidad emocional en adolescentes en contextos de reincorporación educativa. Se afirma que estas bases teóricas y metodológicas son esenciales para fomentar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la salud mental de esta población.

Este estudio de caso demuestra que la aplicación del MIP, fundamentado en la educación emocional y la andragogía, es una estrategia efectiva para

abordar la inestabilidad emocional y la falta de motivación en adolescentes de la MEJAA.

Asimismo, la investigación contribuye a la generación de conocimiento al evidenciar que herramientas como la Autobiografía no son solo un ejercicio literario, sino un mecanismo poderoso para el autoconocimiento y la revalorización identitaria, facilitando una profunda transformación del ser.

Sin embargo, dado que este es un estudio de caso con participantes reducidos (N=8), sus resultados no son generalizables a otras poblaciones. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones desarrollen proyectos de mayor alcance, con la participación de un grupo más amplio de jóvenes, a fin de validar la pertinencia de este modelo en diversos contextos.

Referencias

Bisquerra, R. (5 de febrero de 2020). *El concepto de la educación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>

Bueno, D. (2019). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.

Cadamuro Inostroza, I. (2021). *La Andragogía. El arte de educar adultos (una visión general)* [Documento académico]. Universidad Arturo Prat, Vicerrectoría de Sede de la UNAP.

https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20210709/pags-/20210709231717.html

Crismatt Romero, D. (2025). Modelo de intervención emocional mixta para la enseñanza del bienestar en contextos educativos en instituciones de educación básica. *Vitalia. Revista Científica y Académica*, 6(1), 1618-1650. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/558/1219>

Cortés, E. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28), 92-101. <https://legadodearquitecturaydiseño.uaemex.mx/article/view/15994>

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Ediciones Destino.

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Kairós.

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

Ibarrola, B. (23 de abril de 2021). *Las emociones son las guardianas del aprendizaje* [Video]. Aprende Juntos. BBVA. <https://www.youtube.com/watch?v=r1MJhLtggk>

Lagiosa, M. (2024). El aprendizaje y las emociones. *Persona*, 7(12), 41-55. <https://revistas.ucalp.edu.ar/index.php/persona/article/view/380>

- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2022). *Neurociencia del cerebro social: cómo las emociones y el vínculo afectivo nos ayudan a aprender*. Editorial Pirámide.
- Ordoñez Gómez, Y. R., Jiménez Espinoza, J. A., Ocampo Vivar, L. V., & Jama Fajardo, N. D. (2025). La inteligencia emocional y su impacto en la deserción escolar de los estudiantes. *ROCA. Roca. Revista científico-Educacional de la Provincia Granma*, 21(2), 375-386. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/5467/>
- Rendón, A., & Rendón, P. (2015). *La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/74297c66-0f36-4162-aba9-7b8f22506435/content>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Salazar Béjar, J. E., & Cáceres Mesa, M. L. (2021). *Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos*. *Revista Conrado*, 18(84), 6-16. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-6.pdf>
- Simes, J. I. (2024). *Los aportes de las neurociencias a la educación: una búsqueda de interdisciplinariedad* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4915/TM_2024_simes_060.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 423-440

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925648>

Gestión Emocional y Proyecto de Vida en Estudiantes Adolescentes de Instituciones Educativas de Medellín, Colombia

Joan Kathleen Quiñonez González

*Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana
de Educación, Ciencia y Tecnología. Panamá-Panamá*

joanquinonez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0008-3444-7659>

Resumen

Las emociones condicionan la forma en que los adolescentes construyen su futuro, de ahí la urgencia de dotarlos desde la familia y la escuela con herramientas que les permita identificar, expresar y redirigir sus emociones mediante pensamientos y acciones positivas. El propósito de este estudio es analizar la incidencia de las estrategias de gestión emocional en la orientación de los proyectos de vida de estudiantes adolescentes de instituciones de tres instituciones educativas en la Comuna Ocho de Medellín, Colombia; posteriormente se generan recomendaciones para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico, desarrollado con estudiantes de las instituciones La Libertad, Sol de Oriente y San Francisco de Asís. Para la recolección de información se emplearon cuestionarios y grupos focales, cuyos datos fueron codificados y posteriormente triangulados en torno a tres categorías: competencias socioemocionales, contexto familiar-escolar-social y proyecto de vida. Los resultados revelaron dificultades para regular emociones complejas; la carencia de modelos de inteligencia emocional en el hogar y en el aula, y la percepción de pobreza e inseguridad como barreras para el futuro. Se concluye que integrar la educación socioemocional al currículo permitiría que los adolescentes transformen su narrativa de futuro, especialmente en contextos socioeconómicamente vulnerables, y como recomendaciones derivadas de esta investigación surgió la creación del grupo familiar *Mi familia, mis emociones*, aplicación de la asignatura *Emociones y Proyecto de Vida*.

Palabras clave: gestión emocional, inteligencia emocional, proyecto de vida, adolescencia, frustración

Recibido: 22-09-2025 ~ Aceptado: 02-11-2025

Emotional Management and Life Project in Adolescent Students from Educational Institutions in Medellín, Colombia

Abstract

Emotions shape how adolescents build their future, hence the urgent need to equip them, both at home and at school, with tools that allow them to identify, express, and redirect their emotions through positive thoughts and actions. The purpose of this study is to analyze the impact of emotional management strategies on the life plans of adolescent students from three educational institutions in Commune Eight of Medellín, Colombia. Recommendations for strengthening socio-emotional competencies are then developed. The study employed a qualitative approach with a phenomenological design, conducted with students from the La Libertad, Sol de Oriente, and San Francisco de Asís schools. Data was collected through questionnaires and focus groups, and the data were coded and subsequently triangulated around three categories: socio-emotional competencies, family-school-social context, and life plan. The results revealed difficulties in regulating complex emotions; a lack of emotional intelligence role models at home and in the classroom; and the perception of poverty and insecurity as barriers to the future. It is concluded that integrating socio-emotional education into the curriculum would allow adolescents to transform their narrative of the future, especially in socio-economically vulnerable contexts, and as recommendations derived from this research, the creation of the family group My family, my emotions emerged, an application of the subject *Emotions and Life Project*.

Keywords: emotional management, emotional intelligence, life project, adolescence, frustration

Introducción

La educación en Latinoamérica atraviesa una crisis silenciosa que, aunque no siempre es evidente de forma inmediata, se ha gestado a lo largo de los

años como consecuencia de las desigualdades sociales y económicas que viven las comunidades. Dichas desigualdades han generado un déficit en el acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje, espe-

cialmente al servicio de internet, convirtiéndose en una barrera que afecta de manera negativa el sistema educativo. Tras la pandemia, se evidenció una educación marcada por la escasa familiaridad entre docentes y estudiantes, producto del distanciamiento social y del proceso transitorio hacia la formación en línea. Posteriormente, la reapertura de las escuelas dejó al descubierto un aumento en la deserción escolar, derivado de la crisis económica que afectaba a la mayoría de las familias del continente (Grupo Banco Mundial, 2020).

Ahora bien, las desigualdades económicas existentes en Latinoamérica han originado un sistema educativo carente de herramientas que le permitan impartir el conocimiento de manera coherente con los avances del resto del mundo. A ello se suma, como señalan Levin y Muller (2024), la escasa apertura mental derivada del deterioro de la salud psicológica de los jóvenes, quienes, aunque tienen acceso a teléfonos inteligentes y redes sociales, no los utilizan como medios para el aprendizaje ni para fortalecer sus competencias emocionales. Esta situación evidencia una dicotomía: a pesar de que muchos adolescentes viven en contextos de pobreza, disponen de dispositivos tecnológicos, pero los emplean principalmente con fines recreativos y no educativos, desaprovechando así el potencial de las plataformas digitales y de los contenidos disponibles sobre neurociencia, autococonocimiento y gestión emocional.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019),

el nivel socioeconómico de las familias influye de manera positiva o negativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Este nivel se determina, en gran medida, por el grado educativo de los padres, el acceso a bienes y servicios, el ingreso económico y la disponibilidad de libros y tecnologías, factores que en conjunto permiten crear las condiciones necesarias para brindar seguridad y favorecer el crecimiento integral del alumno.

Se comprende que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en Latinoamérica está estrechamente vinculado con la condición socioeconómica de las familias, lo cual influye de manera directa en la gestión emocional de los estudiantes. Este es un tema de creciente relevancia en Colombia y en el mundo, dado que las instituciones educativas son los espacios encargados de proteger la infancia y promover el bienestar integral. Por ello, es en la escuela donde se debe ofrecer herramientas que permitan a los jóvenes identificar, comprender y manejar sus emociones de forma efectiva, fortaleciendo así su desarrollo personal y social.

Cuando las competencias no se estimulan, los adolescentes enfrentan mayores dificultades para proyectar su vida y establecer metas de superación. En consecuencia, muchos de ellos interrumpen su formación académica: solo cinco de cada diez jóvenes culminan la educación secundaria y manifiestan interés en continuar estudios superiores. Esta deserción suele estar asociada a las limitaciones económicas, que los empujan a incorporarse prematuramente al

mundo laboral o, en algunos casos, a involucrarse en contextos de riesgo y conductas delictivas (Vanegas, 2024).

Ante esa situación, en Colombia, las instituciones educativas públicas concentran la mayor población estudiantil, sin embargo, sus planes de estudio no contemplan asignaturas orientadas al desarrollo de la inteligencia o la gestión emocional. Este vacío curricular evidencia que, en la práctica, la formación socioemocional no ha sido incorporada como un componente esencial del proceso educativo. En la mayoría de los países de la región ocurre una situación similar, donde los programas oficiales priorizan el aprendizaje académico tradicional y dejan en segundo plano la educación emocional, pese a su importancia para el crecimiento personal y la construcción de un proyecto de vida. En efecto, en Colombia resulta que lo más cercano al desarrollo de una habilidad está centrado en el aprendizaje de una segunda lengua, deporte o artes (Agudelo et al., 2020).

Asimismo, Agudelo et al (2020), afirman que los estudiantes en Colombia tienen poco manejo de sus emociones, clasificando estas en: atención de emociones, claridad emocional y reparación emocional. Además, destacan que estos factores integran el reconocimiento propio que debe tener el individuo sobre el reconocimiento, aceptación y entendimiento de sí mismo. Para poder ser una persona sociable debe tener el respeto y la comprensión frente a las emociones ajenas, pero indicaron los autores, que, sobre la atención emocional, un 40.43% de los entrevistados ignoraba cómo po-

día manejar lo que sentía. En consecuencia, a los entrevistados les parecía de poca importancia, llegando a sentir dificultad para relacionarse socialmente y, en última instancia, desarrollaba estados depresivos. Por lo que solo el 8.51% prestaba demasiada importancia a lo que sentía, lo cual, demostraba una carencia educativa para el manejo de las emociones en la mayoría de los jóvenes.

Respecto a la claridad emocional, el 65.96 % de los estudiantes analizados manifestó no saber definir sus emociones, lo que refleja dificultades para la autorreflexión, la empatía y la evolución personal. Esta carencia se relaciona con una limitada capacidad de reparación emocional, constituyéndose en una barrera significativa para mejorar su bienestar y sus relaciones interpersonales. En contraste, solo el 7,45 % de los encuestados mostró un adecuado manejo de sus emociones, comprendiendo los cambios internos y generando condiciones más favorables para socializar y proyectar un plan de vida (Agudelo et al, 2020).

La gestión de las emociones constituye la base para que los estudiantes, especialmente los adolescentes, puedan afrontar de manera constructiva las situaciones que la vida les presenta. Para lograrlo, requieren una formación especializada que les proporcione herramientas para reconocer lo que sienten, comprender el origen de sus emociones y actuar de manera asertiva. Sin embargo, en las instituciones educativas públicas de Colombia esta enseñanza continúa ausente, lo que dificulta el desarrollo integral y la construcción de un proyecto de vida coherente. Cuando

a esta carencia se suman las condiciones socioeconómicas desfavorables, el panorama se torna más complejo: muchos jóvenes se ven impulsados a abandonar el sistema escolar, lo que limita su desarrollo cognitivo y sus oportunidades laborales, y en algunos casos los expone a contextos de riesgo o conductas delictivas en busca de sustento económico.

La Institución Educativa La Libertad, en la Comuna Ocho de la ciudad de Medellín, expone en su plan de estudio un esquema de conocimiento en ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, física, religiosa, ética, humanidades, matemáticas, tecnología, filosofía y el proyecto lúdico para preescolar (Institución Educativa La Libertad, 2025). Sin embargo, no se observan espacios de conocimiento para la gestión emocional y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Una situación semejante ocurre en la Institución Educativa Sol de Oriente, ubicada en la misma comuna de la institución anterior, donde se expone un modelo pedagógico comprometido para generar impacto social, pero que se centra en que los estudiantes aprendan a hacer por medio del trabajo colaborativo y el desarrollo del saber conceptual, para que de esta manera, generen competencias que les permita un aprendizaje significativo y así logren saber ser, por medio de una pedagogía holística (Institución Educativa Sol de Oriente, 2025). Observándose, una vez más, que lo único que se busca es la preparación de los alumnos para el trabajo.

La Institución Educativa San Francisco de Asís, también ubicada en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín, es un centro educativo con un modelo que busca la inclusión de las diversas culturas para generar una educación igualitaria donde todos los alumnos puedan sentir que, sin importar su etnia o nacionalidad, tienen los mismos derechos (Periódico Virtual, 2025). Sin embargo, se debe destacar que el portal web oficial de esta institución no expone concretamente su modelo pedagógico.

La presente investigación, al centrarse en adolescentes entre 14 y 16 años que asisten a instituciones educativas públicas, busca comprender si las particularidades de este grupo poblacional y su entorno afectan de manera significativa su capacidad para gestionar sus emociones. Este propósito se abordó con estudiantes de las instituciones educativas La Libertad, San Francisco de Asís y Sol de Oriente, ubicadas en la Comuna Ocho de Medellín, un contexto caracterizado por su diversidad cultural, donde convergen jóvenes procedentes de distintas regiones del país y población migrante.

El propósito de este estudio es analizar la incidencia de las estrategias de gestión emocional en la orientación de los proyectos de vida de estudiantes adolescentes de instituciones de tres instituciones educativas en la Comuna Ocho de Medellín, Colombia; posteriormente se generan recomendaciones para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

Fundamentación Teórica

El desarrollo de este apartado aborda conceptos esenciales, entre ellos la inteligencia emocional, la gestión emocional y el proyecto de vida. A través de diversos autores, se analiza cómo el desarrollo de las competencias socio-emocionales influye en el bienestar de los adolescentes y en su capacidad para planificar su futuro, considerando además el papel de la educación como espacio formativo clave para fortalecer dichas habilidades.

Inteligencia Emocional (IE)

De acuerdo a Cornejo et al. (2022), quienes comparten el concepto dado por Goleman al referir que, la inteligencia emocional es la capacidad para percibir, evaluar y expresar emociones de manera precisa, resaltando que una adecuada gestión emocional permite desarrollar empatía hacia los demás, identificar sentimientos y colaborar. Esto debido a que la IE implica la capacidad para manejar las propias emociones y comprender las de los demás de manera positiva, lo que resulta esencial para el bienestar y el éxito personal y social.

La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los jóvenes ha llevado a Oliveros (2018), partiendo de la teoría de Punset (2013), a criticar el sistema educativo vigente por no incluir este tema en el currículum, a pesar de su impacto positivo en el bienestar personal y social de los niños y adolescentes. La inclusión de la IE en la educación podría contribuir a reducir comportamientos violentos y promover un desarrollo

integral en los jóvenes. Además, Oliveros (2018), coincide en que la incorporación de la inteligencia emocional en el proceso educativo potenciaría herramientas esenciales para que los jóvenes puedan alcanzar un desarrollo óptimo y visualizar proyectos de vida satisfactorios. Esto se lograría mediante el manejo efectivo de emociones como la empatía y la asertividad, lo que les permitiría resolver conflictos de manera efectiva en diferentes contextos, ya sea escolar, social o laboral.

Por otra parte, González (2020) menciona que el desarrollo de la IE puede ser un factor determinante para que los jóvenes se separen del consumo de sustancias estupefacientes y del alcohol. Además, la autora afirma que la IE es un protector en la vida de los adolescentes porque al tener el desarrollo de esta habilidad la persona tiene una autopercepción positiva de sí misma, es auto eficiente y asertiva al momento de tomar decisiones pudiendo así apartarse de cualquier tipo de sustancias dañinas y, llegando a rechazar a grupos de amistades si considera que no son beneficiosos para su desarrollo como persona. La implementación de la IE en todas las etapas de la vida joven de un individuo, es uno de los mejores métodos para apartarlo de los vicios al convertirse en un predictor de bienestar y de un mejor funcionamiento adaptativo en los jóvenes.

En esa misma línea de ideas, Sánchez (2021), indica que la IE influye en la creatividad, el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. De hecho, la etapa de la universidad es la puerta que lleva a las personas al mundo laboral, lo cual, conlleva a los

docentes a dar el conocimiento clásico enfocado específicamente en lo académico con el fin de que obtengan las competencias educativas que les permita perfilarse para buenos empleos. Sin embargo, la autora considera que la creatividad es la base para que los alumnos puedan encontrar en sí un adecuado proyecto de vida, pero, pese a su importancia esta no es desarrollada por la pedagogía universitaria y menos aún se le relaciona con las emociones.

Proyecto de Vida

Tintaya y Portugal (2009) definen el proyecto de vida como la planificación consciente y reflexiva que una persona realiza respecto a su futuro, fundamentada en sus deseos, metas, valores y recursos. Esta construcción implica autoconocimiento, autorreflexión y toma de decisiones dirigidas hacia el desarrollo integral del individuo. Por medio de esta planificación, se efectúa con mayor eficacia la toma de decisiones de manera consciente de acuerdo con los objetivos que se espera lograr, los cuales van orientados a generar satisfacción y plenitud. Así mismo, García-Ancira (2020), complementa que el proyecto de vida no solo les permite a los individuos enfrentar de forma efectiva los retos cotidianos y mejorar sus relaciones interpersonales, sino que también juega un papel crucial en el bienestar psicológico y la salud mental.

Arias et al. (2020), resaltan que el proyecto de vida se inicia en la adolescencia por ser la etapa más importante en el ser humano, y es aquí donde los jóvenes necesitan mayor atención debido a que no logran manejar de la forma más

adecuada sus emociones, llegando a sentir de forma ocasional que las situaciones complejas de la vida son un obstáculo para continuar.

Inteligencia

Es la posibilidad que tiene el ser humano de utilizar el conocimiento adquirido para la resolución de una situación determinada; también se entiende como la destreza mental que tiene una persona a partir del desarrollo de su área cognitiva, que le permite razonar e indicar qué debe hacer en una situación precisa (Vega et al., 2019).

Cornejo et al. (2022), en su estudio mencionan a los expertos Salovey y Mayer (1990), al indicar que la inteligencia necesita de mecanismos que ayuden a definirla, lo cual es posible cuando se ha ideado un plan que permita medir de qué es capaz el individuo para generar un criterio propio, y de esta manera definir su camino de vida. En esa misma dirección, Bisquerra (2020) afirma que la inteligencia conocida como el desarrollo cognitivo va de la mano con la emoción para así generar herramientas que faciliten la adquisición y uso del conocimiento en todos los contextos donde se desarrolle el ser humano. De este modo, ambos enfoques se complementan, dado que, mientras Cornejo et al. (2022) enfatizan la necesidad de operacionalizar la inteligencia, Bisquerra (2020) expone cómo dicha operacionalización ocurre a través de prácticas concretas en el proceso educativo.

Gestión Emocional

Es un mecanismo mediante el cual los individuos logran identificar,

procesar y expresar sus emociones de manera efectiva. Esto implica no solo reconocer y comprender las emociones, sino también ser capaz de regularlas y manejarlas de manera adaptativa en diferentes situaciones. La gestión emocional se considera una habilidad crucial para el bienestar, el éxito personal y social, ya que facilita la toma de decisiones informadas, la resolución de problemas y la promoción de relaciones interpersonales saludables (García-Ancira, 2020).

Según García-Ancira (2020), esta habilidad es fundamental para el desarrollo personal, porque permite al individuo enfrentarse de manera efectiva a los desafíos de la vida, mejorar sus relaciones interpersonales, y contribuir a su bienestar psicológico y salud mental. La gestión emocional involucra varias estrategias, tales como la reevaluación cognitiva, la supresión de respuestas emocionales inapropiadas, la atención plena (mindfulness) y el desarrollo de una actitud positiva hacia los desafíos y los cambios.

Inteligencia Emocional y Educación

La IE es una herramienta que al implementarse en la educación podría contribuir a reducir comportamientos violentos y promover un desarrollo integral en los jóvenes. No obstante, a pesar de los beneficios de la educación emocional y su respaldo en numerosos estudios, así como la afirmación de muchas escuelas que indican que el fin único es el desarrollo integral del estudiante

(cognitivo, intelectual, social, emocional y ético), estos aspectos no se reflejan en los planes de estudios, y menos aún en la aplicación de herramientas que estimulen un desarrollo emocional, social o ético (Punset, 2013).

Díaz et al. (2020), a partir de un estudio elaborado en Colombia, demostraron la importancia que tienen las escuelas de educación secundaria para que los alumnos desarrollen una adecuada inteligencia emocional y con ello un coherente proyecto de vida. Dicha afirmación, se da en virtud de que la etapa escolar es donde se adquiere mayor conocimiento, lo cual les despierta el interés por querer ser cada día más exitosos. Pero este logro, de acuerdo con los autores solo es posible cuando el adolescente tiene inteligencia emocional, por medio del manejo adecuado de sus emociones y deseos ante las distintas situaciones de la vida.

Se resalta también que los docentes y padres tienen la obligación de proporcionar apoyo y sensibilización hacia los estudiantes, debido a que, así generan una contribución importante para desarrollar un proyecto de vida. Sin embargo, en el contexto educativo de Colombia la gestión de las emociones es un tema que recibe poca o nula atención en las instituciones educativas. Por su parte, dentro del núcleo familiar esta carencia se ve agravada por la falta de abordaje de la inteligencia emocional, lo cual puede tener un impacto negativo en la autoestima y bienestar emocional de los adolescentes (Díaz et al., 2020),

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permitió comprender las experiencias subjetivas de los adolescentes en relación con la gestión emocional y su incidencia en el proyecto de vida (Vizcaíno et al, 2023). Este enfoque fue el idóneo para explorar y comprender las razones que justifican la selección de los informantes, ya que los adolescentes representan un grupo poblacional en etapa de transición, caracterizado por cambios emocionales, sociales y cognitivos que impactan directamente en la construcción de su proyecto de vida.

Asimismo, el contexto de la Comuna Ocho de Medellín, marcado por condiciones de vulnerabilidad social y económica, permite visibilizar cómo dichos factores inciden en la gestión emocional de los estudiantes. El grupo poblacional abordado constituyó un fenómeno social complejo y multifacético que demandaba una aproximación comprensiva y en profundidad. En este sentido, la investigación de corte cualitativo posibilitó analizar cómo el reconocimiento y la regulación de las emociones incidían en la construcción de un proyecto de vida influenciado por la experiencia académica, aspecto esencial para comprender las dinámicas sociales y emocionales implicadas en este proceso. Esta perspectiva metodológica se consolidó como una vía idónea para indagar en los significados, percepciones y vivencias de los participantes respecto a la gestión emocional, generando un conocimiento contextualizado y enriquecido

que amplió la comprensión del fenómeno estudiado.

El diseño de investigación fue fenomenológico, el cual, según Castillo (2021), permite adentrarse en la dinámica escolar y por consiguiente comprender desde el contexto las vivencias de cada uno de los participantes. Ahora bien, para asegurar la fiabilidad de los hallazgos, se diseñaron e implementaron técnicas e instrumentos específicos que permitieron una comprensión profunda y detallada de la complejidad y riqueza de las experiencias y percepciones de los alumnos.

Se emplearon dos técnicas de recolección de información: la encuesta y el grupo focal. La primera se materializó en un cuestionario abierto, diseñado con preguntas orientadas a indagar sobre habilidades emocionales como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, así como a explorar la influencia del contexto social, familiar y escolar en dichas competencias. Por su parte, la técnica de grupo focal utilizó como instrumentos un guion temático de discusión grupal y una grabadora de audio, lo que permitió registrar tanto los aportes verbales como las actitudes y comportamientos no verbales de los participantes.

Esos recursos facilitaron una comprensión más profunda y detallada de las competencias socioemocionales y de la forma en que el entorno incide en la orientación de sus proyectos de vida. Todos los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes revisaron la pertinencia de las preguntas, la coherencia con los propósitos de la investigación y

la claridad del lenguaje, garantizando la confiabilidad y consistencia en la recolección de información.

Referente a la población, estuvo conformada por adolescentes escolarizados de la Comuna Ocho de Medellín, matriculados en educación básica secundaria en tres instituciones educativas ofi-

ciales: La Libertad, Sol de Oriente y San Francisco de Asís.

Los participantes del estudio se seleccionaron de manera intencional, resultando 124 estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. La distribución por institución se especifica en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los participantes

Institución educativa	Número de estudiantes
La Libertad	45
Sol de Oriente	40
San Francisco de Asís	39
Total	124

Nota. Elaboración propia (2025)

Los participantes pertenecían a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, categorías que en Colombia representan los niveles más bajos de la clasificación social: el estrato 1 corresponde a hogares en condiciones de pobreza extrema o vulnerabilidad, el estrato 2 a familias de bajos ingresos con acceso limitado a bienes y servicios, y el estrato 3 a hogares de ingresos medios-bajos que cuentan con mejores condiciones, aunque aún enfrentan restricciones en educación, salud y bienestar. Fueron incluidos estudiantes de ambos géneros, con consentimiento informado, firmado por padres o acudientes, lo que garantizó la participación voluntaria y ética en el estudio.

Fueron seleccionados 19 participantes para integrar cuatro grupos focales fenomenológicos (*informantes clave*). Su elección respondió a criterios de diversidad vivencial (experiencias emocionales intensas), equilibrio sociodemográfico (10 mujeres y 9 hombres en representación de las tres instituciones) y facilidad narrativa (disposición para socializar y expresar sus vivencias).

Los criterios de inclusión contemplaron: autorización institucional de los rectores; estar matriculado en una de las tres instituciones educativas; encontrarse en el rango de edad entre 14 a 16 años al momento de la convocatoria; manifestar

interés en el tema y disposición voluntaria para participar; aportar consentimiento informado firmado por los padres o representantes; poseer competencias comunicativas adecuadas y disponibilidad de tiempo para asistir a las sesiones. Los criterios de exclusión se aplicaron a estudiantes que no cumplieran estas condiciones o que no podían asistir de manera constante.

El instrumento de grupo focal, de elaboración propia, evaluado y aprobado por diferentes expertos en psicología y educación, estuvo compuesto por categorías analíticas, definidas de la siguiente manera: (a) Competencias socioemocionales, (b) Contexto familiar-escolar-social, y (c) Proyecto de vida. Estas orientaron la codificación inicial de las fuentes. Paralelamente, el diseño permitió la emergencia de códigos y categorías adicionales durante la lectura inductiva de los datos; en este estudio aparecieron dos categorías emergentes: *Búsqueda de identidad personal* y *Dificultad de transformación por falta de recursos*.

El procedimiento de análisis siguió los pasos metodológicos que se describen a continuación:

(1) **Transcripción:** las grabaciones de los cuatro grupos focales fueron transcritas de forma literal.

(2) **Lectura inmersiva:** se realizaron lecturas sucesivas de las transcripciones para familiarizarse con el material y registrar notas de campo.

(3) **Codificación abierta:** en la primera fase se generaron códigos descriptivos que resumían unidades de sentido en el discurso de los participantes.

(4) **Codificación axial:** los códigos iniciales se agruparon relacionándolos con las categorías; al mismo tiempo se identificaron códigos que no encajaban y que dieron lugar a categorías emergentes.

(5) **Triangulación:** se trianguló la información entre fuentes (grupos focales y cuestionarios abiertos) y autores, contrastando los hallazgos con el marco teórico.

(6) **Saturación interpretativa:** se constató que, a partir de las cuatro sesiones y la muestra de 19 participantes, emergían repetidamente los mismos ejes temáticos, lo que permitió considerar alcanzada la saturación para los propósitos del estudio fenomenológico.

El guion temático desarrollado para los grupos focales se integró por bloques, donde se abordaban elementos de importancia de acuerdo a las categorías que se habían planteado, los cuales se exponen a continuación:

Bloque 1. Definición y experiencias: (1) ¿Qué entienden por “gestión/gestionar las emociones”? Den ejemplos. (2) Cuéntenos alguna experiencia reciente en la que se hayan sentido muy enojados, ansiosos o tristes; ¿cómo reaccionaron y qué hicieron luego?

Bloque 2. Familia y escuela: (1) ¿Cómo influyen la familia y los profesores en cómo ustedes manejan las emociones? (2) ¿Qué apoyo emocional reciben en la escuela? ¿Qué falta?

Bloque 3. Proyecto de vida y contexto: (1) ¿Qué significa para ustedes “ser alguien en la vida”? ¿Qué pasos creen necesarios para lograrlo? (2) ¿Qué barreras (económicas, de seguridad, culturales) identifican en su barrio que dificultan sus metas?

Bloque 4. Recursos y propuestas: (1) ¿Qué recursos o programas creen que podrían ayudarles a mejorar la gestión emocional y a planear su futuro? (2) Si ustedes pudieran diseñar una asignatura o taller sobre emociones, ¿qué temas incluirían?

Resultados y Discusión

El análisis de la información recolectada corresponde al análisis a las sesiones de grupos focales integradas por 19 adolescentes procedentes de las tres instituciones focales. Los resultados se organizaron alrededor de las tres categorías definidas en el diseño y de las categorías que emergieron durante la codificación.

Primera Categoría: Competencias Socioemocionales

Cada uno de los participantes mostró dificultad para identificar y regular emociones complejas como la ira, la ansiedad, la tristeza y el estrés, lo que se evidenció en expresiones recurrentes como “*me siento confundido*” o “*me bloqueo*”. Esta limitación se traduce en

reacciones impulsivas ante situaciones de conflicto y en dificultades para formular metas a mediano y largo plazo. Resultados que tienen similitud a lo indicado por Cornejo et al. (2022), quienes sostienen que la falta de autoconocimiento emocional afecta la empatía y la toma de decisiones asertivas, generando una baja percepción de control frente a los desafíos personales.

De igual modo, Oliveros (2018) señala que la ausencia de programas de educación emocional en el contexto escolar impide que los jóvenes desarrollen estrategias de autorregulación, como la reevaluación cognitiva o la búsqueda de apoyo adulto, coincidiendo con lo observado en este estudio. En consecuencia, la carencia de estas competencias limita la posibilidad de construir un bienestar emocional estable y de orientar de manera consciente un proyecto de vida.

Segunda Categoría: Contexto Familiar-Escolar-Social

A partir de las narrativas expuestas por los participantes, se evidenció una comunicación afectiva limitada en el hogar y la ausencia de referentes adultos que modelen una adecuada gestión emocional. Los jóvenes relacionaron la precariedad económica y la violencia comunitaria con la falta de espacios para expresar sus emociones; además, muchos manifestaron que las prioridades económicas familiares hacen que la educación superior se perciba como un objetivo inalcanzable. Estos resultados coinciden con lo planteado por Díaz et al. (2020), quienes señalan que la falta de acompañamiento emocional por parte de la familia y los docentes reduce la

motivación académica y obstaculiza la planificación del futuro.

De igual forma, Bisquerra (2020) advierte que la escuela suele centrarse en el aprendizaje cognitivo y descuida la formación emocional, lo que impide que los estudiantes adquieran herramientas para afrontar situaciones adversas. En la misma línea, García-Ancira (2020) sostiene que la ausencia de apoyo emocional en los entornos familiares y educativos afecta el bienestar psicológico y limita la construcción de relaciones interpersonales saludables. Por tanto, los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de fortalecer el rol de la familia y de los docentes como mediadores emocionales en contextos vulnerables.

Tercera Categoría: Proyecto de Vida

Surgió una evidente tensión entre los deseos y los obstáculos: la mayoría de los participantes manifestó su anhelo de “ser alguien en la vida”, estudiar y acceder a un empleo digno; sin embargo, la inseguridad económica y la violencia local condicionan sus expectativas y limitan la concreción de sus metas. Cada relato reflejó motivación y aspiraciones, pero también miedo e incertidumbre que impiden transformar los deseos en planes de acción. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Tintaya y Portugal (2009), quienes sostienen que la construcción del proyecto de vida requiere autoconocimiento y estabilidad emocional, elementos que difícilmente se desarrollan en contextos de vulnerabilidad.

Al respecto, Arias et al. (2020) afirman que durante la adolescencia el

proyecto de vida se ve afectado por la falta de acompañamiento emocional y por las limitaciones del entorno familiar y social. García-Ancira (2020), destaca que el bienestar psicológico y la gestión emocional son condiciones necesarias para orientar la vida de manera consciente. En este sentido, los resultados del estudio reafirman que la precariedad económica y la inseguridad social no solo dificultan la proyección personal, sino que debilitan el sentido de propósito y la confianza en el futuro de los adolescentes.

Categorías Emergentes

En el desarrollo del análisis surgieron dos categorías que no estuvieron previstas inicialmente: (1) Búsqueda de identidad personal: el deseo de reconocimiento y pertenencia; (2) Dificultad de transformación por falta de recursos: frustración y resignación ante la imposibilidad de materializar metas por limitaciones económicas. Estas categorías evidencian la brecha entre el potencial individual y las condiciones externas.

A partir de las transcripciones y del análisis de los grupos focales, quedó demostrado que las limitaciones en competencias socioemocionales y las barreras contextuales se combinan para dificultar la formulación y el seguimiento de un proyecto de vida consistente (Los resultados provenientes del cuestionario abierto aplicado a 105 estudiantes fueron usados para triangulación; sin embargo, en esta sección se reportan exclusivamente los hallazgos derivados del análisis cualitativo en profundidad de los 19 informantes claves).

Al contrastar los hallazgos con los referentes teóricos que fundamentaron la investigación se alinean con Cornejo et al. (2022), quienes indican que la inteligencia emocional es esa capacidad de poder expresar las emociones de manera adecuada, lo cual favorece la empatía y la colaboración. No obstante, los resultados además revelan una notable dificultad en la claridad emocional por parte de los participantes, demostrando la carencia de esta habilidad, afectando su bienestar personal y la construcción de proyectos de vida sólidos. Oliveros (2018) critica que haya ausencia de la gestión de las emociones dentro del sistema educativo, afirmando que, si se incorporara esta herramienta, se potenciarían habilidades como la empatía y la asertividad, las cuales resultan ser esenciales para la convivencia escolar y social.

Los hallazgos investigativos demuestran ese planteamiento, toda vez que, las instituciones educativas que hicieron parte de este estudio, carecen de espacios curriculares dedicados a la gestión emocional, limitando el desarrollo integral de los participantes y manteniéndolos en un estado de conflicto ante la vida.

González (2020), afirma que la inteligencia emocional es un escudo que protege a los jóvenes de caer en el consumo de sustancias estupefacientes, y de acuerdo con los hallazgos existieron participantes con deseos de *cortarse*, lo cual reafirma esa urgencia de incorporar la inteligencia emocional tanto en el hogar como en las instituciones educativas para prevenir el consumo y acciones en

contra de la vida, permitiéndoles visualizar un futuro óptimo y alejarlos de todo riesgo. Sánchez (2021), resalta que la inteligencia emocional estimula la creatividad y con ello hay una mejoría en el rendimiento académico. Entre los hallazgos de este estudio, los participantes expresaron su deseo de culminar la secundaria, pero a la vez indicaron sentir miedo al futuro. Situación que reafirma lo planteado por el autor precitado, que, si no hay un adecuado manejo de la inteligencia emocional, los jóvenes se encuentran en una situación de carencia para instaurar herramientas que potencien su creatividad, y orienten su vida académica hacia un adecuado proyecto de vida.

Siguiendo con el proyecto de vida, Tintaya y Portugal (2009), indican que este es un proceso reflexivo que requiere autoconocimiento y toma de decisiones conscientes. A partir de los hallazgos la mayoría de los participantes no tienen ese espacio que les ayude para estimular la autorreflexión, coincidiendo con lo afirmado por Arias et al. (2020), quienes consideran que la adolescencia es una etapa esencial en el ser humano para la construcción del proyecto de vida, donde también son altamente vulnerables emocionalmente.

En cuanto a la inteligencia, Cornejo et al. (2022), coinciden con Salovey y Mayer (1990) al indicar que esta debe ser operativa, lo que se traduce en la importancia de generar para los seres humanos las estrategias pertinentes por medio de herramientas para la gestión emocional, que vayan acorde con la estimulación que se requiere en cada una

de las etapas de su vida. A su vez, Bisquerra (2020) resalta que es esencial generar estrategias concretas para facilitar el aprendizaje, y de acuerdo con los resultados los participantes tienen grandes deseos de superarse o como lo mencionan coloquialmente *ser alguien en la vida*. Pero no cuenta con metas claras, lo que demuestra que en el sistema educativo hay un déficit de estrategias concretas que estimulen la inteligencia en materia emocional.

Los adolescentes, específicamente de Colombia, según Díaz et al. (2020), requieren de la inteligencia emocional para proyectar su vida. Sin embargo, el carente acompañamiento de la familia y la falta de abordaje de las instituciones educativas en materia emocional, limita el desarrollo de estas competencias. En efecto, los hallazgos de este estudio refuerzan lo afirmado por los autores, donde la inteligencia emocional es la base para que los adolescentes se desarrollen en contextos de alta vulnerabilidad para que así puedan construir un proyecto de vida factible y positivo.

Conclusiones

La educación socioemocional debe incorporarse de manera formal y obligatoria en el currículo escolar, no como asignatura aislada, sino como un eje transversal del proceso educativo. Asimismo, se resalta la necesidad de fortalecer la capacitación docente en gestión emocional, puesto que los maestros se constituyen en agentes clave para orientar los proyectos de vida de los adoles-

centes, y esto fue posible afirmarlo porque de acuerdo a la categoría competencias socioemocionales, se identificó que los estudiantes presentan dificultad para reconocer y controlar emociones como la ira, la tristeza y la frustración, lo cual afecta su motivación y su bienestar.

En el contexto familiar, escolar y social, se evidenció poca comunicación emocional en el hogar, escaso acompañamiento docente y condiciones socioeconómicas adversas que limitan el desarrollo integral. En relación con el proyecto de vida, los participantes no tienen claridad sobre cómo definir sus metas o planificar su futuro, aunque expresan el deseo de superarse y mejorar sus condiciones de vida.

Entre las categorías emergentes se observó una búsqueda de identidad personal y frustración ante la falta de recursos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las competencias emocionales y brindar mayores oportunidades educativas y sociales.

Recomendaciones

(1) Creación del grupo familiar *Mi familia, mis emociones*, diseñado para generar una comunicación eficiente y la expresión emocional en el núcleo familiar, con el fin de fortalecer la corresponsabilidad entre padres e hijos en la gestión de emociones.

(2) Creación de la asignatura piloto *Emociones y Proyecto de Vida*, para poder desarrollar una cátedra centrada en la regulación emocional, vinculada a la planificación del futuro académico y

profesional de los estudiantes.

(3) Programas de crecimiento personal, a través de talleres y actividades que promuevan el autoconocimiento, la autoestima y la resiliencia, elementos necesarios para enfrentar la adversidad.

(4) Creación de grupos virtuales interactivos *Soy adolescente y expreso mis emociones*, aprovechando las redes sociales como plataformas de acompañamiento y expresión, y generando comunidades de apoyo entre pares.

(5) Capacitación docente en gestión emocional, dirigida para otorgarle a los maestros herramientas pedagógicas que les permita orientar a los adolescentes en el reconocimiento y manejo de sus emociones, así como en la construcción de proyectos de vida significativos.

Por medio de estas estrategias, se busca integrar a las instituciones educativas con la familia y la sociedad, todos como participantes corresponsables para el desarrollo de competencias socioemocionales por medio la construcción de aportes prácticos que sirven para hacerle frente a los problemas de desmotivación, baja autoestima y falta de proyección en los jóvenes entre 14 y 16 años de contextos de alta vulnerabilidad.

Limitaciones

El estudio se centró solo en tres instituciones educativas de la Comuna 8 de Medellín, lo que restringió generalizar resultados en otros contextos educativos. La aplicación del grupo focal si bien es una experiencia enriquecedora,

esta dependió solo de la disposición narrativa de los participantes; algunos adolescentes con menos habilidades comunicativas pudieron aportar información limitada. No existió un seguimiento longitudinal, porque fue un estudio llevado a cabo en un periodo temporal fijo, lo que impidió ver cambios sobre la gestión emocional y el proyecto de vida a largo plazo. La información recolectada se centró en la percepción subjetiva de los participantes lo cual implica que los resultados reflejan experiencias particulares más que mediciones objetivas.

Referencias

- Agudelo, B., Arias, B., & Guerreo, G. (2020). *Revisión técnica sobre el aporte del sistema educativo público en Colombia al desarrollo de habilidades emocionales y su incorporación a la práctica educativa* [Trabajo de pregrado. Tecnológico de Antioquia Institución Educativa]. <https://share.google/OFzJ0Fj1Q-zDB3yXOi>
- Arias, E., Martínez, D., & Zuluaga, C. (2020). *Manejo adecuado de la inteligencia emocional en situaciones de estrés de los adolescentes pertenecientes al programa de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) modalidad externado media jornada. Proyecto de intervención: INTEENSE* [Proyecto de Intervención. Universidad CES y Corporación Universitaria Alexander Von Humboldt].

https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/4830/1096645610_2020.pdf;jsessionid=4F5-E2842BC51AE4BBF9BC55C3423199B?sequence=5

Bisquerra, R. (2020). *Educación Emocional*.

<https://www.rafaelbisquerra.com/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20versi%C3%B3n%20original%20de,los%20propios%20pensamientos%20y%20acciones>

Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.

<https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia-como-metodo>

Cornejo, Y., Morán, D., & García, S. (2022). Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios en el aula de clases. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, e267, 1-31.

<https://share.google/y6iq9nQa-MuGQMjy3>

Díaz, I., Narváez, I., & De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Investigación, Desarrollo e Innovación*, 1(11), 113-126.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/11687/9750

García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e15, 1-22.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-431-42020000200015#B6

González, S. (2020) *Inteligencia emocional como factor protector del consumo de drogas en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria-España].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297291>

Grupo Banco Mundial-GBM (01 de junio de 2020) *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente*.

<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>

Institución Educativa La Libertad (2025). *Plan de Estudios*.

<https://www.ielalibertad.edu.co/index2.php?id=30630&idmenutipo=739>

Institución Educativa Sol de Oriente (2025). *Modelo Pedagógico*.

<https://www.iesoldeoriente.edu.co/modelo-pedagogico/>

- Levin, V., & Muller, N. (19 de noviembre de 2024). *El "PISA" 2023 de habilidades socioemocionales: ¿cómo están los adolescentes en América Latina?*
<https://blogs.worldbank.org/es/latina/america/habilidades-socioemocionales-como-estan-los-adolescentes-en-america-latina>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 95-109.
<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/7503/4288>
- Periódico Virtual (2025) *Institución Educativa San Francisco de Asís*.
<https://sites.google.com/iesanfranciscodeasis.edu.co/peridico-virtual/portada>
- Punset, E. (22 de mayo de 2013) *Se pueden educar las emociones y el comportamiento. El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida*. RTVE.
<https://www.rtve.es/television/20130522/aprendizaje-social-emocional-habilidades-para-vida/669382.shtml>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211
[Salovey - & - Mayer, - 1990a Español \[PDF\] | Las emociones | Inteligencia](#)
- Sánchez, S. (2021) *Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela].
<https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/891/TESIS%20SUBIDA%20AL%-20REPOS%20SIN%20SELLO-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tintaya, P., & Portugal, P. (2009). Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje. *Revista de Psicología*, (5), 13-26
- UNESCO (2019) *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240/PDF/380240spa.pdf.multi>
- Vanegas, G. (14 de septiembre de 2024). *Solo 65.000 de 500.000: Colombia está muy lejos de cumplir su meta de cupos nuevos en la educación superior*. El País.
<https://elpais.com/america-colombia/2024-09-14/solo-65000-de-500000-colombia-esta-muy-lejos-de-cumplir-su-meta-de-cupos-nuevos-en-la-educacion-superior.html>
- Vega, N., Flores, R., Flores, I., Hurtado, V & Rodríguez, J. (2019) Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/issue-/archive>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 9723-9762.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 441-460

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925673>

Creando Cuentos para Enseñar Ciencias Utilizando Inteligencia Artificial: Experiencia Didáctica con Futuros Docentes de Biología

*Fernando Tapia Luzardo, Yanice Romero Carrasquero y
Breilin De La Cruz Puente*

*Universidad Central del Este. San Pedro de
Macorís-República Dominicana.*

ftapia@uce.edu.do, ymromero@uce.edu.do, bd2022-0803@uce.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-8014-1086>, <https://orcid.org/0009-0006-1645-2767>, <https://orcid.org/0009-0006-2234-894X>

Resumen

Enseñar ciencias en los niveles educativos obligatorios sigue siendo un desafío. Se planteó como objetivo general proponer el uso de la IA como herramienta tecnológica para la creación de cuentos con contenido científico que favorezcan el aprendizaje de la estructura celular y la promoción de valores en estudiantes de educación secundaria. Fue una investigación con enfoque mixto, alcance descriptivo y diseño no experimental, de campo. Participaron 17 futuros profesores de Biología. Para crear los cuentos se propusieron 8 etapas, utilizando ChatGPT. Los cuentos creados se analizaron utilizando una matriz para identificar estructura del cuento, contenidos científicos y la inclusión de valores, actitudes y emociones. Se aplicó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para indagar las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia didáctica y el uso de herramientas de IA. Todos los participantes crearon un cuento para enseñar contenidos científicos sobre membrana celular, apoyados por la IA. Como conclusiones, se evidenciaron pocas variaciones en el inicio y cierre de los cuentos; se manejó diversidad de conceptos científicos del tema; pero se identificaron errores conceptuales, algunos de los cuales fueron corregidos por los estudiantes. En la mayoría se omitieron conceptos centrales del tema, que pudieran corregirse al humanizar los cuentos o contrastarlos con la literatura científica. Los participantes consideraron positiva la IA para crear cuentos, y están dispuestos a utilizarla en su futuro ejercicio profesional.

Palabras clave: Inteligencia artificial, cuentos, enseñanza de las ciencias, ChatGPT, estructura de la célula

Recibido: 23-10-2025 ~ Aceptado: 08-11-2025

Creating Stories to Teach Science with Artificial Intelligence: Didactics Experience with Future Biology Teachers

Abstract

Teaching science at compulsory education levels remains a challenge. The general objective was to propose the use of AI as a technological tool for the creation of stories with scientific content that promote learning about cell structure and the promotion of values in secondary school students. It was a mixed-methods investigation, with a descriptive scope and a non-experimental, field-based design. Seventeen future biology teachers participated. To create the stories, 8 stages were proposed, using ChatGPT. The stories created were analyzed using a matrix to identify story structure, scientific content, and the inclusion of values, attitudes, and emotions. A survey with closed and open questions was applied to investigate students' perceptions of the teaching experience and the use of AI tools. All participants created a story to teach scientific content about cell membranes, supported by AI. As conclusion, few variations were observed in the beginning and end of the stories; a diversity of scientific concepts of the topic were handled; but conceptual errors were identified, some of which were corrected by the students. Most of the stories omitted central concepts of the topic, which could be corrected by humanizing the narratives or comparing them with scientific literature. Participants viewed AI as a positive tool for creating stories and expressed their willingness to use it in their future professional practice.

Keywords: Artificial intelligence, storytelling, science teaching, ChatGPT, cell structure

Introducción

La enseñanza de las ciencias en la sociedad actual más que un reto es una necesidad imperiosa (Delgado Mora & Alcocer Tocora, 2024), pues los ciudadanos están rodeados a diario de las bondades que ofrece la ciencia y la tecnología,

las cuales avanzan a pasos agigantados y han tomado parte de la vida cotidiana de las personas. Esto hace que la enseñanza de las ciencias en la educación formal sea obligatoria.

A pesar de los esfuerzos realizados en distintos países los resultados en

educación científica no son los mejores. En República Dominicana la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Secundaria enfrenta múltiples desafíos, siendo uno de los más relevantes la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, quienes, en su mayoría, continúan obteniendo puntajes bajos en Pruebas Nacionales e internacionales como la prueba PISA. En San Pedro de Macorís, al analizar el desempeño en Ciencias Naturales, más del 50% de los estudiantes se ubicaron en los niveles 1 y 2, los más bajos, con un promedio general de 56% (Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, 2024).

Ahora bien, entre las ciencias naturales el estudio de la biología implica el manejo de conceptos abstractos y teorías complejas, así como un lenguaje científico propio y muy específico. En el caso del contenido sobre la célula, su estructura y los procesos fisiológicos que en ella ocurren, estas características cobran mayor relevancia, pues la célula no puede observarse a simple vista y sus procesos fisiológicos no pueden evidenciarse de forma directa, lo cual aumenta el grado de abstracción de estos contenidos, que tienen carácter de obligatoriedad tanto en educación primaria como en secundaria (Tapia et al., 2021; Fernández & Tapia, 2020).

En ese contexto, en la didáctica de este contenido el uso de ilustraciones juega un papel fundamental (Tapia & Arteaga, 2012), así como las prácticas de laboratorio (Rivera et al., 2023), las analogías (Tapia et al., 2024), más recientemente el uso de simuladores (Romero & Canjura, 2025), de aplicaciones

móviles (Garzón Valderrama et al., 2024) y la Inteligencia Artificial (IA) (Moyano León et al., 2023), entre otros. Estas estrategias ayudan a contextualizar los contenidos, donde la capacidad de imaginar de los estudiantes se pone a prueba; de hecho, algunas investigaciones al respecto han trabajado los modelos mentales que construyen los alumnos sobre las células al estudiarlas en el contexto formal.

Con la importancia que cobra la imaginación del estudiante en el aprendizaje de este contenido y la experiencia de los investigadores, la idea de utilizar el cuento como estrategia pedagógica para enseñarlo, adquiere sentido. Ello, unido a las potencialidades de la inteligencia artificial como herramienta creadora, se convierte en una oportunidad para mejorar el aprendizaje de la Biología. Partiendo de estos planteamientos, se formuló como objetivo general de la investigación: Proponer el uso de la inteligencia artificial como herramienta tecnológica para la creación de cuentos con contenido científico que favorezcan el aprendizaje de la estructura celular y la promoción de valores en estudiantes de educación secundaria.

Como objetivos específicos se plantearon: (1) Generar cuentos que incluyan contenido científico sobre la estructura celular y el fomento de valores, con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, dirigidos a estudiantes de educación secundaria; (2) analizar la estructura narrativa y el rigor científico de los cuentos generados mediante la IA; y (3) evaluar la percepción de futuros docentes de Biología sobre el uso de la inteligencia artificial como herramienta para

la creación de recursos educativos en la enseñanza de las ciencias.

Fundamentación Teórica

Los Cuentos como Estrategia Didáctica

El cuento como estrategia implica un aprendizaje activo para el estudiante, quien debe: escuchar, leer, escribir, expresar ideas, entre otras cosas que apoyan la mejora de la creatividad como habilidad, la capacidad para fantasear e imaginar, pero también se puede estimular el aprendizaje significativo, involucrando al mismo tiempo el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (Castillo, 2019). De hecho, la escritura es uno de los métodos más utilizados por las ciencias para comunicar sus resultados; por tanto, la lectura es una estrategia básica para enseñar ciencia (Reviglio, 2019). En ese sentido, el cuento es un recurso literario que puede ser de gran utilidad, pues mientras se enseña ciencia se promueve la lectura entre los estudiantes.

En ese orden de ideas, Celdrán y Quirante (2021) diseñaron una propuesta donde utilizaron el cuento como estrategia didáctica central para trabajar el modelo de ser vivo a través de los pollitos haciendo analogía con el ser humano. El trabajo fue realizado con niños de educación inicial y en este caso utilizaron un cuento ya publicado en la literatura infantil española. Como resultado, las autoras destacan que la secuencia didáctica utilizada incluyendo el cuento como estrategia central, logró acercar a los niños al conocimiento de

las ciencias naturales de forma significativa.

En el ámbito de la educación secundaria, enseñar algunos contenidos de ciencias a través de cuentos puede resultar interesante y atractivo, pues evoca los primeros años de la infancia, donde los cuentos forman parte del proceso enseñanza aprendizaje como una herramienta lingüística dinámica y divertida. Efectivamente, Castillo (2019) plantea en su trabajo que los cuentos pueden satisfacer la necesidad de jugar, entretenerse e incluso de placer, mientras se aprenden no solo contenidos conceptuales, sino también valores y actitudes positivas. La autora afirma que el uso de cuentos como estrategia de evaluación en una secuencia didáctica diseñada para el aprendizaje de las ciencias naturales, despierta en los estudiantes el interés por explorar fenómenos naturales, apropiándose de términos propios de las ciencias y la Educación Ambiental; en ese sentido el uso del cuento se convierte en una forma de evaluar y a su vez en un momento para aprender (Tapia et al., 2023).

La creación e ilustración de cuentos digitales con apoyo de la IA puede mejorar las habilidades de escritura y narración, incluso en el nivel universitario. Investigaciones en el área reportan que estudiantes de educación superior valoran positivamente el uso de la herramienta ChatGPT para la creación de cuentos, sin inducir al plagio ni apropiarse del contenido generado, más bien promoviendo su análisis crítico (Villegas & Sepúlveda, 2024). Estos autores recomiendan como secuencia didáctica:

(a) inducción sobre los elementos de comunicación a utilizar, resaltando la importancia de un *prompt* con instrucciones claras y bien contextualizadas, además de la posibilidad de nuevos *prompt* para ir delineando el producto final; (b) creación del cuento; (c) análisis de los resultados obtenidos y humanización de los mismos; (d) ilustración de los cuentos; y, (e) el proceso de divulgación.

Este tipo de experiencias pone énfasis en el uso del cuento como estrategia pedagógica con beneficios múltiples en: hábitos de lectura y escritura, desarrollo de imaginación y creatividad, aprendizaje de contenidos. Se destaca que el cuento, aunque es una metodología tradicional sigue siendo efectivo, proporcionando un doble beneficio, pues estimula la creatividad y a su vez permite presentar contenidos de las diferentes áreas en un formato accesible y ameno, favoreciendo la transposición didáctica. Asimismo, las herramientas de IA pueden convertirse en un instrumento poderoso para apoyar a los futuros docentes en el desarrollo habilidades para escribir cuentos, potenciando su creatividad, aumentando su capacidad para generación de ideas, mejorando sus habilidades lingüísticas (lectura, escritura, comprensión lectora) y competencias didácticas (Villegas & Sepúlveda, 2024).

Si lo anteriormente expuesto se acompaña de una percepción positiva respecto al uso de la IA generativa por parte de los futuros docentes, estas herramientas podrían resultar potencialmente favorables para el desarrollo de competencias orientadas al diseño y la creación de recursos didácticos propios, con el acompañamiento y la guía experta

del profesorado. No obstante, resulta necesario revisar los planes de formación docente con el fin de incorporar la capacitación en el uso crítico de la inteligencia artificial (Ayuso & Gutiérrez, 2022).

La inteligencia Artificial (IA)

Actualmente la IA está desempeñando un papel importante en el ámbito educativo, ofreciendo herramientas y métodos que permiten personalizar el aprendizaje, automatizar tareas tanto académicas como administrativas y apoyar las decisiones pedagógicas. En contra parte, la educación enfrenta el desafío de un uso equitativo, ético y realmente beneficioso para los involucrados en el proceso educativo. Pues, básicamente las máquinas a través de herramientas de IA pueden realizar tareas que de forma natural lo hacía la inteligencia humana: reconocer patrones, tomar decisiones, resolver problemas, análisis de casos, entre otras (Uzcátegui & Ríos, 2024).

El lanzamiento de la IA ha impulsado la aparición de nuevas aplicaciones, además de la evolución de las antiguas. Ahora bien, la IA generativa que utiliza modelos de aprendizaje profundo, es capaz de generar contenido (texto, imágenes, videos, canciones, incluso establecer conversaciones) parecido al creado por humanos a partir de indicaciones específicas. ChatGPT está basado en modelos de IA aumentada, que utilizando patrones y estructuras aprendidas puede crear nuevos contenidos; en el caso particular de este estudio se utilizó para la creación de cuentos con contenido científico (Segarra Ciprés et al., 2024).

En educación, la incursión de las tecnologías y en particular la IA fue acelerada con la pandemia del COVID-19, hoy día se está empleando para desarrollar herramientas y sistemas para mejorar la organización de la enseñanza, la experiencia de aprendizaje, optimizar la gestión educativa y ofrecer nuevas formas de relacionarse entre estudiantes y profesores (Uzcátegui & Ríos, 2024). Entre las aplicaciones educativas basadas en la inteligencia artificial destacan: tutoría inteligente, sistemas de recomendación de contenido (videos, lecturas, ejercicios), análisis de datos generados por los alumnos durante su proceso de aprendizaje (prever patrones de comportamiento, predecir resultados, avances en los aprendizajes, entre otras), personalización del aprendizaje (necesidades de acuerdo a ritmos, estilos y niveles de aprendizaje), mejora de la eficiencia administrativa (programación de clases), apoyo individualizado de los estudiantes.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto, con predominio cualitativo. Desde esta perspectiva, se realizó un análisis de la estructura de los cuentos y de su contenido científico. Para la sección dedicada a las opiniones de los participantes sobre el uso de la IA en el ámbito académico, se empleó un análisis cuantitativo. El estudio tuvo un alcance descriptivo y se desarrolló bajo un diseño no experimental y de campo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La población estuvo conformada por los estudiantes del décimo cuatrimestre de la Licenciatura en Biología

orientada a la Educación Secundaria, inscritos en la asignatura La Biología y su Didáctica Especializada II en una institución de Educación Superior de San Pedro de Macorís. Se trabajó con una muestra censal (no probabilística), integrada por todos los alumnos matriculados en la asignatura, en total 17, quienes otorgaron su consentimiento para participar.

Dado que se trataba de estudiantes avanzados en la carrera de Biología, se seleccionó un tema fundamental de esta disciplina para la elaboración de los cuentos: la célula; con especial énfasis en la membrana celular y sus funciones de transporte, considerando las dificultades que suele presentar la enseñanza de este constructo teórico.

El proceso didáctico se desarrolló en distintas etapas:

Etapa 1. Lectura y discusión de un artículo arbitrado sobre el manejo de las emociones y el uso de textos literarios en la enseñanza de las ciencias.

Etapa 2. Selección del tema de Biología sobre el cual se deseaba trabajar.

Etapa 3. Explicación por parte del profesor de la actividad de creación de cuentos, orientados a la enseñanza de determinadas propiedades de la célula en educación secundaria (en este caso, la membrana celular y sus funciones de transporte), incorporando además actitudes, valores y emociones.

Etapa 4. Selección de la herramienta de IA ChatGPT, por ser la más conocida entre los estudiantes.

Etapa 5. Presentación del *prompt* inicial propuesto por el profesor para la generación del cuento: *Crea un cuento para estudiantes de secundaria que consista en un viaje al interior de la célula, utilizando el conocimiento científico sobre la membrana celular y los mecanismos de transporte a través de esta.*

Etapa 6. Elaboración de los cuentos por parte de los estudiantes con apoyo de ChatGPT; lectura de los textos creados en el aula y posterior análisis del conocimiento científico presente, así como de las emociones y valores incorporados.

Etapa 7. Los estudiantes tuvieron libertad para modificar el cuento (cambiando, eliminando o agregando palabras en el *prompt* inicial) según consideraran pertinente.

Etapa 8. Contextualización (o *humanizar*) del cuento creado y contrastarlo con la literatura especializada en ciencias biológicas.

Al final de la experiencia, se empleó como instrumento una matriz para analizar la estructura del cuento (inicio, desarrollo y cierre), así como su ajuste al conocimiento científico y la inclusión de aspectos relacionados con emociones, actitudes y valores (Tabla 1). Asimismo, se aplicó una encuesta a los estudiantes participantes, para la cual se diseñó un cuestionario de 20 ítems validado por tres expertos. La intención del cuestionario fue valorar la experiencia didáctica y el uso de la IA como herramienta

para la creación de recursos didácticos en la Educación Secundaria. En el procesamiento y análisis de la información de estos datos, se utilizó estadística descriptiva (frecuencia relativa), que sirvió únicamente como apoyo y soporte para las interpretaciones realizadas, las cuales fueron compartidas con los propios estudiantes.

Resultados y Discusión

Del Contenido de los Cuentos

En la Tabla 1 se presenta una muestra del análisis realizado a los cuentos creados y entregados por los estudiantes, incluso después de haber sido revisados por ellos. Respecto al inicio del cuento, ChatGPT presentó varias opciones que se repitieron en casi todos los cuentos: el personaje estaba en un aula convencional, en el laboratorio de la escuela (la más repetida), en casa leyendo o después de haber leído un libro. En los casos de la escuela (laboratorio o aula) el personaje principal del cuento estaba acompañado por el profesor. Así mismo, se redundó mucho sobre un acto mágico de luz que envolvía a los personajes al inicio; en algunos casos la luz se manifestaba luego de accionar un botón en el microscopio o en el asiento. Llamó la atención el papel de profesor en algunos casos. Respecto al cierre de cada cuento, también fue mágico y el fenómeno más repetido fue la luz intensa que les envolvía y regresaban al lugar donde estaban.

Tabla 1

Matriz para analizar la estructura de los cuentos y correspondencia científica

Forma de inicio	Estructura de los cuentos		Forma de cierre	Valores	Emociones	Actitudes
	Conceptos biológicos trabajados	Errores detectados				
<p>En clase de biología estudiante curioso con su profesor en el aula, la cual se desvaneció y aparecieron flotando en un mar viscoso y vibrante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de membrana: doble capa de lípidos, región hidrofóbica e hidrofílica. - Membrana: estructura fluida. - Presencia de proteínas que atraviesan la membrana. - Moléculas de oxígeno y agua atraviesan libremente. - Glucosa usa proteína transportadora. - Endocitosis y exocitosis. - Proteínas receptoras. - Permeabilidad selectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecen flotando en el interior celular, debe ser sumergidos (crea imagen falsa del interior celular). - No explicita que las moléculas se transportan según la concentración. - Puede confundir decir que el oxígeno es una molécula. 	<p>Luz intensa los envolvió y regresaron al aula.</p>	-	<p>Sorpresa</p> <p>Admiración</p>	<p>Cuidados del cuerpo</p>
<p>...estudiantes de secundaria en el laboratorio con su profesor. Presionaron un botón en el microscopio. Fueron absorbidos por un haz de luz. Se despertaron, flotando en un mundo diminuto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la membrana: doble capa de lípidos, con proteínas. - Permeabilidad selectiva. - Transporte de gases y agua libremente por concentración. - Citoplasma flotaban las estructuras celulares. - Fluidez de la membrana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las estructuras celulares no flotan, están sumergidas en el citosol. - No se mencionan mecanismos activos de transporte. - No se menciona la exocitosis ni la endocitosis. 	<p>...una luz intensa los rodeó. Estaban regresando al laboratorio. Cuando abrieron los ojos, seguían junto al microscopio...</p>	<p>Solidaridad</p>	<p>Asombro</p> <p>Admiración</p>	<p>Ayuda al otro</p>

Estructura de los cuentos						
Forma de inicio	Desarrollo		Forma de cierre	Valores	Emociones	Actitudes
	Conceptos biológicos trabajados	Errores detectados				
Mientras leía un libro sobre biología, un misterioso destello iluminó la habitación... Tomás se vio reducido al tamaño...	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo presenta la membrana como una barrera o puerta. - Destaca función de protección y transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> - No especifica composición de la membrana, tampoco la presencia de proteínas transportadoras. - No se menciona endocitosis y exocitosis. -No se menciona función de reconocimiento y señalización. 	Al final del día, Tomás fue devuelto a su tamaño original. Aunque había sido un viaje fugaz, pero lleno de conocimientos.	Solidaridad	Admiración	Trabajo en equipo Curiosidad
...noche oscura y lluviosa... después de estudiar durante horas, dejó su libro de biología... Antes que pudiera reaccionar, un resplandor azul...	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la membrana como una pared inmensa. - Transporte a través de la membrana. 	<ul style="list-style-type: none"> - No especifica componentes y estructura de la membrana, solo hace una metáfora, pero no maneja el conocimiento científico. - Tampoco hace especificaciones sobre las moléculas que pueden transportarse. 	Rocío despertó en su habitación. La tormenta había cesado.	Valor por la vida Solidaridad	Miedo/ temor	Perseverancia. Trabajo individual y colaborativo. Esfuerzo
La profesora anunció "Hoy haremos un experimento especial"... Al presionar un extraño botón en los pupitres, un destello de luz los envolvió... Estaban flotando...	<ul style="list-style-type: none"> - Membrana en movimiento semitransparente. - Función de protección y mantenimiento de equilibrio interno. - Proteína de transporte selectiva. - Mecanismo de transporte por exocitosis (fusión de la membrana). - Transporte por endocitosis - Función de reconocimiento celular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicita que los personajes flotaban, cuando lo correcto es estar sumergidos. - Menciona que el sodio es una molécula. 	La profesora Sar presionó otro botón desde fuera y, en un parpadeo, Romina y Alberto estaban de vuelta en el aula.	Trabajo Empatía	Admiración Fascinación	Amabilidad

Nota. Elaborado por los autores (2025).

Al revisar el contenido científico manejado durante el desarrollo de los cuentos, tenemos: **Estructura y composición química** de la membrana (doble capa de **lípidos**), incluso manejo de términos que describen propiedades de sus componentes, tales como: **hidrofóbico, hidrofílico** (sólo 4 cuentos). **Fluidez de la membrana, proteínas canales transportadoras**, en ese sentido, los cuentos hacían referencia a la función de transporte de la membrana por **difusión** (se hizo mención en 5 cuentos al transporte de gases de forma **simple** y glucosa por difusión **facilitada**), **endocitosis y exocitosis** (en pocos cuentos). Un elemento que destacó en todos los cuentos fue la función de **barrera semipermeable y selectiva** (en varios), sólo algunos cuentos mencionaron la función de **recepción de señales y reconocimiento** a través de **receptores**. Debe destacarse, que en 3 de los cuentos se menciona el papel de la membrana plasmática en el mantenimiento del equilibrio interno de la célula.

Para finalizar esta parte, se observó con detenimiento que la mayoría de los cuentos expresan abiertamente emociones tales como: sorpresa, admiración, miedo, fascinación, asombro;

pero no sólo emociones sino actitudes y valores, tales como: valor al trabajo, al conocimiento científico, la solidaridad; también la empatía, la curiosidad, el trabajo en equipo, el cuidado del cuerpo, la perseverancia, entre otros.

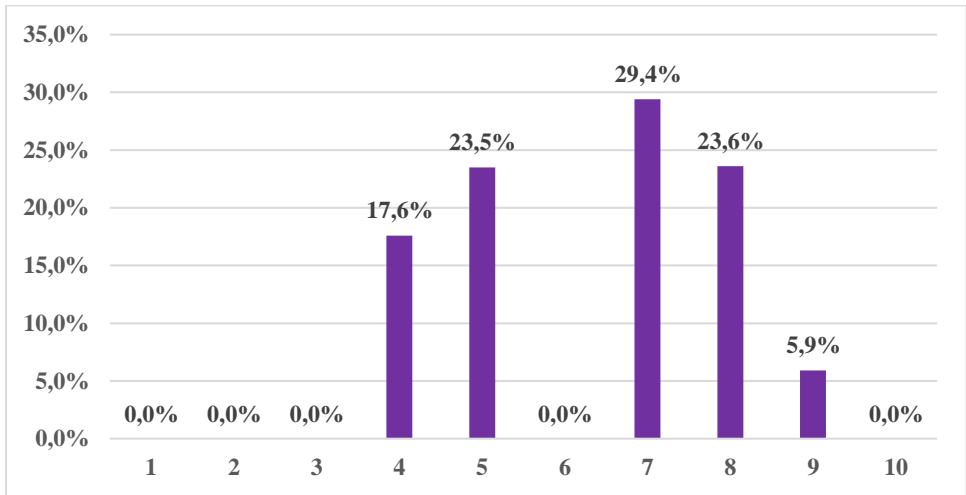
Resultados de la Encuesta: Sobre el uso de la IA

En este apartado se muestran los resultados de la encuesta relacionados con la opinión de los futuros docentes sobre el uso de la IA en actividades académicas. Se le preguntó en una escala del 1 al 10 por el uso de la inteligencia artificial en sus actividades académicas y el 100% de ellos se ubicó entre 4 y 9 (Figura 1), lo cual implica un uso medio y alto. La herramienta más conocida por ellos (76.5%) y utilizada (94.1%) es ChatGPT.

También se les cuestionó sobre el porqué y el para qué utilizan la IA: en cuanto al porqué el 70% lo considera una buena opción, unos porque es fácil de utilizar y otros porque la información es buena (Figura 2); apenas un 12% expresó: por su capacidad para crear. Respecto, al para qué: resaltan la rapidez para encontrar respuestas, crear textos para las tareas y crear videos en último lugar.

Figura 1

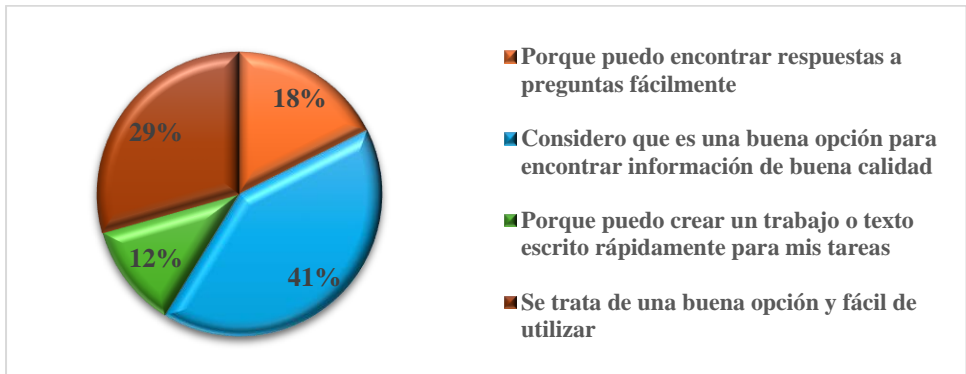
Uso de IA en Actividades Académicas.



Nota. Elaborado por los autores (2025).

Figura 2

¿Por qué Utilizas Inteligencia Artificial?



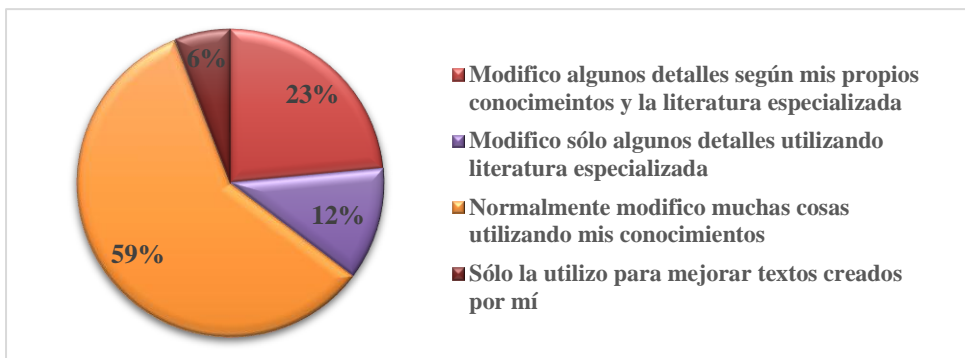
Nota. Elaborado por los autores (2025).

Al construir las tareas con IA, resulta positivo que ninguno expresó copiar y pegar exactamente lo generado por la IA, el 59% asegura cambiar mu-

chas cosas de acuerdo con sus conocimientos y solo el 12% indicó hacerlo utilizando literatura especializada (Figura 3), lo cual puede representar una debilidad.

Figura 3

Procesamiento de Información Generado por la IA



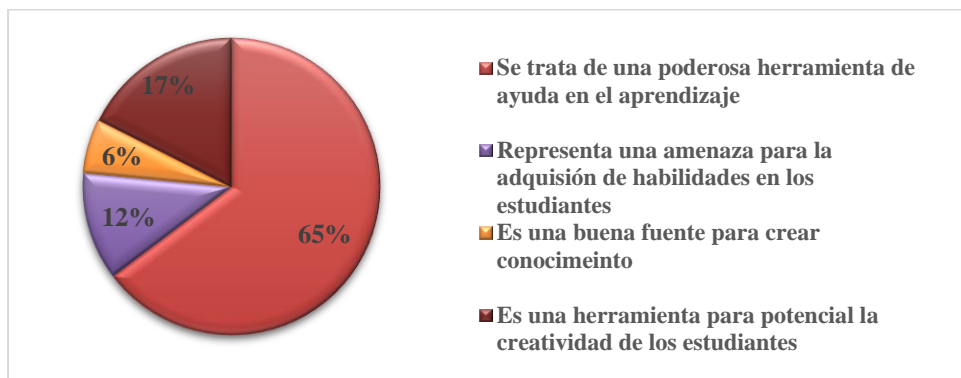
Nota. Elaborado por los autores (2025).

Al indagar su opinión sobre la utilización de la inteligencia artificial en su posición como futuro docente, el 82.4% tienen una percepción positiva con relación a su uso, al resto le es indiferente. En concordancia con esto, en otro ítem, el 65% de los participantes se refirió a la IA como una poderosa herramienta de

ayuda en el aprendizaje, otro 17% la catalogó como una herramienta para potenciar la creatividad en el estudiante; sin embargo, un 12% dijo que representa una amenaza para la adquisición de habilidades en los estudiantes; a pesar de ser todos nativos digitales, todavía algunos tienen reservas sobre la utilización de la IA (Figura 4).

Figura 4

Posición Respecto a la IA como Futuro Docente



Nota. Elaborado por los autores (2025).

También, se les pidió según su opinión como docentes en formación, enumerarán 2 ventajas y 2 amenazas del uso de las herramientas de IA en el desarrollo de actividades académicas de sus futuros estudiantes, las cuales se resu-

men en la Tabla 2. Entre las ventajas, los estudiantes valoran que la IA proporciona información de manera rápida, clara y ordenada, lo que les permite ahorrar tiempo y obtener respuestas inmediatas.

Tabla 2

Ventajas y Amenazas del uso de IA en la Escuela: Opinión de Futuros Docentes.

Frecuencia	Ventajas	Frecuencia	Amenazas
12	Rapidez para encontrar información	14	Crea dependencia
9	Ahorro de tiempo	11	Disminuye capacidad crítica y de razonar
6	Facilidad de acceso a la información	5	Reduce el pensamiento creativo
4	Buena información	2	No se investiga a profundidad
3	Información clara y breve	2	Disminución de la lectura

Nota. Elaborado por los autores (2025)

Como mayor amenaza se percibe que un uso constante puede volver a los estudiantes dependientes, impidiendo que desarrollen habilidades propias como el análisis crítico, el razonamiento o la investigación autónoma. Sin embargo, un buen uso y controlado por parte del docente, puede revertir estas amenazas.

Sobre la Opinión Frente a la Experiencia Didáctica: Creando un Cuento con IA

En primera instancia, se solicitó a los participantes describieran en una palabra la estrategia didáctica empleada por el profesor *creando un cuento con IA* para enseñar célula con énfasis en la estructura y funciones de la membrana celular, el 52.9% describió la actividad como innovadora mientras que el 35.3% la encontró interesante, ambas aseveraciones son positivas e indican que la actividad despertó el interés de los estudiantes al integrar tecnología con temas académicos (Villegas & Sepúlveda, 2024). Sólo un 5.9% expresó *desconfianza*, lo que podría señalar cierta incertidumbre sobre la efectividad o el propósito de la actividad. Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría reaccionó positivamente, aún hay una pequeña parte de los estudiantes que necesita mayor claridad o familiarización con el uso de IA en el aula.

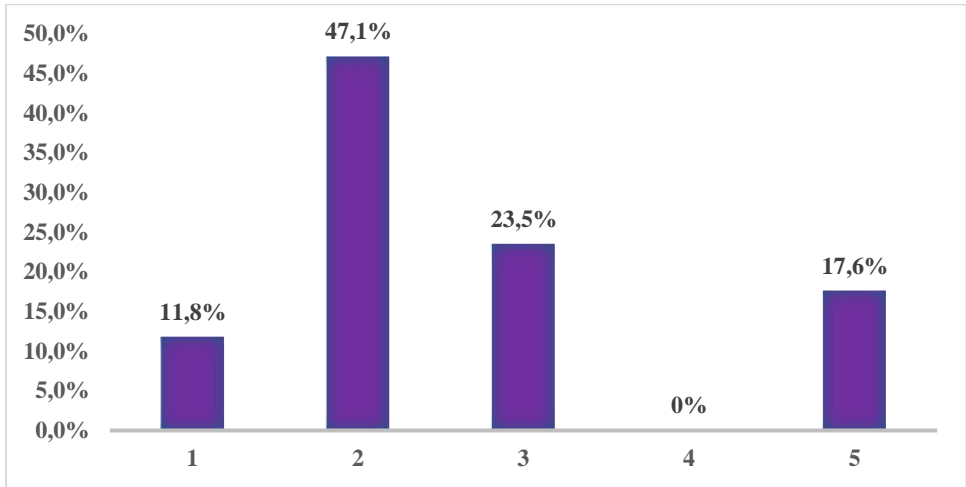
Se indagó su impresión sobre el resultado obtenido en primera instancia

utilizando el *prompt* sugerido por el docente; el 47.1% calificó el resultado como excelente y el 41.2% lo calificó como bueno y el resto lo calificó con un regular, quizás esperaban mayores detalles, tal como se evidenció en el análisis de los cuentos, pues algunos resultaron deficientes. A pesar de estos resultados el 47.1% indicó que solicitó a ChatGPT una segunda versión del cuento cambiando algunas instrucciones al *prompt* inicial (Figura 5); otro 23.5% afirmó haber solicitado la creación de una tercera versión, entre tanto el 17.6% lo hizo hasta 5 veces, en correspondencia con resultados de Villegas & Sepúlveda (2024); cuestión que evidencia el esfuerzo de los estudiantes por obtener mejores versiones cada vez.

Por otra parte, el 76.5% de los participantes considera conveniente enseñar contenido científico a través de cuentos creados por la IA; sin embargo, desde el punto de vista científico el 88.2% consideró que el cuento creado a través de la IA poseía pequeños errores conceptuales, que de acuerdo con el procedimiento sugerido intentaron corregir, cuestión evidenciada en el siguiente ítem donde el 88.2% señaló que corrigieron errores detectados, de esos el 70.6% además afirmó haber humanizado su cuento. A pesar de ello, en el análisis de los cuentos entregados aún se detectaron errores conceptuales y ausencia de algunos contenidos claves en muchos de los cuentos.

Figura 5

Número de versiones creadas del cuento utilizando la IA



Nota. Elaborado por los autores (2025).

Finalmente, el 100% de los futuros profesores consideró la experiencia valiosa para su aprendizaje, y el 82.2% está dispuesto a utilizar la IA como herramienta creadora en su futuro ejercicio docente, sólo el 17.8% aún tiene dudas de hacerlo; respondiendo, que tal vez la usaría.

Es importante destacar que la interpretación de los resultados es una visión compartida con algunos de los mismos participantes. Respecto al inicio y cierre del cuento fue poca la diversidad de opciones mostrada por la IA. ChatGPT utilizó varios patrones que se repetían en casi todos los cuentos, en acuerdo a lo descrito por Segarra Ciprés et al. (2024), quienes mencionan que

ChatGPT trabaja con patrones y modelos aprendidos; esta característica hace necesario la intervención del usuario para humanizar los contenidos emanados desde la IA. Por otra parte, se resalta en algunos cuentos la presencia del profesor junto al estudiante, lo cual hace manifiesta su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ayuso & Gutiérrez, 2022).

Con relación al conocimiento científico sobre la membrana celular en el desarrollo de los cuentos; en todos ellos se adecuó al nivel secundaria; fueron identificados variedad de conceptos sobre la membrana celular y sus funciones de transporte, reconocimiento y señalización celular; cuestión que valida el cuento como una estrategia didáctica

para la enseñanza de las ciencias (Celdrán & Quirante, 2021; Castillo, 2019). Sin embargo, no puede dejar de mencionarse ciertos errores conceptuales presentes en las narraciones, por lo cual es importante hacer un análisis de los contenidos creados por la IA; sobre todo en el caso de los docentes, quienes deben ser cuidadosos para no repetir errores conceptuales que se conviertan en obstáculos epistemológicos para el aprendizaje de los estudiantes en el futuro, tal como lo manifiestan Tapia y Arteaga (2012).

Entre los errores, uno que se repite en la mayoría de los cuentos, es que al entrar en la célula los personajes flotaban e incluso los organelos celulares; esta afirmación provoca una imagen errada del interior celular, pues la célula está completamente llena de agua, por tanto, más que flotar debían estar sumergidos, pues el interior celular no es mitad aire y mitad agua. Otro error detectado fue hacer mención del sodio y el oxígeno (no el molecular) como moléculas, cuestión que, tanto en biología como en química, son conceptos muy específicos.

Por otra parte, aunque en algunos de los cuentos se mencionan conceptos claves sobre la estructura y función de la membrana, en la mayoría de ellos se evidenciaron omisiones importantes; por tanto, muchos de los cuentos creados y presentados eran de poco provecho para la enseñanza de estos contenidos. Por ejemplo, entre los conceptos claves omitidos están: ósmosis, endocitosis y exocitosis, la importancia del gradiente de concentración de solutos en la difusión,

la función de reconocimiento y señalización, e incluso la propia composición de la membrana. El caso del transporte con gasto de energía, no se menciona en ningún cuento.

Estos fallos pudieran atribuirse a varias cuestiones tales como: *prompt* poco específico en sus instrucciones; aun cuando algunos estudiantes modificaron su *prompt* para mejorar la versión creada inicialmente (Villegas & Sepúlveda, 2024); también puede interpretarse como vacíos conceptuales en los estudiantes, y con ello una mayor dificultad para detectar tales fallas en los cuentos; o la baja contrastación con la literatura especializada, cuestión que puede ayudar a detectar tanto errores como omisiones.

Otro elemento por destacar en los cuentos analizados (creados por los participantes con apoyo de la IA), es la posibilidad de enseñar ciencias y a la vez trabajar con las emociones, los valores y las actitudes, elemento importante descrito por muchos autores entre los cuales están Castillo (2019) y Mellado Jiménez et al. (2014).

En relación con los resultados de la encuesta sobre el uso de la IA en el ámbito académico y como futuros profesores, la mayoría tiene una percepción positiva con relación a su uso, lo que refleja una actitud mayoritariamente favorable hacia la integración de estas herramientas en el proceso de aprendizaje. Este dato es alentador, ya que indica que muchos estudiantes ven el potencial de la IA para enriquecer su educación y facilitar diversas tareas académicas, estos

resultados son coincidentes con los presentados por Segarra Ciprés et al. (2024), quienes reportan un 92% de percepción positiva entre los estudiantes; así mismo estos autores refirieron como ventajas del uso de la IA el fácil manejo de la herramienta, la rapidez para encontrar información, entre tanto la dificultad para verificar su fiabilidad como desventaja, tal como se ha reportado en los resultados de esta investigación; de hecho los participantes expresaron haber realizado algunos ajustes a los cuentos generados por las IA, al detectar ciertos errores conceptuales.

Como se aprecia, los resultados obtenidos son favorables, lo más importante es hacer análisis de las producciones creadas por ChatGPT, humanizarlas y contextualizarlas, sobre todo si se trata de creaciones que buscan la enseñanza de conceptos científicos, es importante contrastar con la literatura especializada.

Conclusiones

Los diecisiete participantes de la investigación lograron crear un cuento ayudados por la IA para enseñar contenidos científicos, específicamente la enseñanza de la membrana celular, su estructura y funciones. Los cuentos creados tenían un lenguaje adecuado a estudiantes de secundaria.

Al analizar la estructura narrativa de los cuentos creados, todos tenían un inicio y un cierre con pocas variaciones, lo que sugiere el uso de patrones de la IA, que pudieran mejorar si se hacen

nuevas sugerencias en el *prompt* o al humanizar los cuentos.

Respecto al desarrollo, se evidenciaron omisiones importantes en los conceptos científicos que debían contener los cuentos originalmente creados por la IA, lo cual sugiere siempre la necesidad de contrastar con la literatura especializada. Sin embargo, se puede destacar en el contenido conceptos importantes sobre la estructura y diversas funciones de la membrana celular.

La percepción de los futuros docentes sobre el uso de la IA en tareas académicas y creativas es positiva, la mayoría de ellos continuarán utilizando la IA en el ejercicio de su profesión por considerar que es una herramienta poderosa para el proceso de enseñanza aprendizaje; además puede dar buenas respuestas y de forma rápida. La gran mayoría concordó que es preocupante el desarrollo de absoluta dependencia en los estudiantes, anulando o disminuyendo su competencia para la búsqueda autónoma de información, discriminación de fuentes, análisis crítico, entre otras. Por lo que su utilización debe siempre estar acompañada por el profesor y la revisión de otras fuentes confiables.

Referencias

- Ayuso, D., & Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como Recurso Educativo durante la Formación Inicial del Profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362.

<https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>

Castillo, C. E. (2019). El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la indagación en Ciencias Naturales. *Educación y Ciencia*, (20), 71-76.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8898>

Celdrán, E. & Quirante, O. (2021). Las ciencias de la naturaleza a través de los cuentos de educación infantil. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 6619-6642.

<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-023>

Delgado Mora, M. I., & Alcocer Tocora, M. (2024). Impacto de las herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje de la química en educación secundaria. *Encuentro Educativo*, 31(2), 452-473.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14263549>

Fernández, M. & Tapia, F. (2020). Contenidos conceptuales de Biología Celular en Educación Media General: Contraste entre programas oficiales y libros de texto. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 617-637.

https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen19/REEC_19_3_6_ex1668_286.pdf

Garzón Valderrama, F., Tavera España, A., & Vargas-Cuéllar, L. (2024). *Estrategia Didáctica con Aplicaciones Móviles para Comprender*

la Estructura Celular y sus Funciones Básicas. Universidad de Santander.

<https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/11223>

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

Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., & E. al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(3), 11-36.

<https://doi.org/10.5565/rev/ens-ciencias.1478>

MINERD (2024). *Estadísticas de Pruebas Nacionales*.

<https://www.minerd.gob.do/transparencia/conjunto-de-datos-abiertos/estadisticas-de-pruebas-nacionales/2024/listados>

Moyano León, L.F., Paucar Zari, W.V., Lecaro Castro, J.E., Espinosa Alcívar, P.A., Santander Rosero, M.C. & Tulcan Muñoz, J.M. (2023). La Didáctica de Ciencias Naturales y el Uso de la Inteligencia Artificial. Convergencia de la Integración de la IA en la Experiencia de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7801-7815.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9314

- Reviglio, A. (2019). Lectura y escritura en Biología. Una experiencia pedagógica con TIC. *Revista Bio-Grafía*, 12 (22), 133-142.
<https://doi.org/10.17227/BIOGRAFIA.VOL.11.NUM22-7040>
- Romero, R. A., & Canjura, J. A. (2025). Uso de simuladores de realidad virtual para el aprendizaje del ciclo celular: una innovación para la enseñanza de la biología. *Transdigital*, 6(11), e408.
<https://doi.org/10.56162/transdigital408>
- Rivera, Y.; Tapia, F. & Romero, Y. (2023). Prácticas de Laboratorio de Ciencias Naturales y el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de secundaria. En: P. Membiela & M. Cebreiros. *Estrategias metodológicas e investigación en enseñanza de las ciencias*. Educación editora. Vigo, España, 403-408.
- Segarra Ciprés, M., Grangel Seguer, R. & Belmonte Fernández, Ó. (2024). ChatGPT como herramienta de apoyo al aprendizaje en la educación superior: una experiencia docente. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (28), 7-44.
<https://doi.org/10.51302/tce.2024.19083>
- Tapia, F. & Arteaga, Y. (2012). Selección y manejo de ilustraciones para la enseñanza de la célula: propuesta didáctica. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 30(3), 281-294.
<https://doi.org/10.5565/rev/ec/v30n3.176>
- Tapia, F, Candelario, D; Romero, Y & Haché, J. (2021). Célula, concepto biológico clave: una revisión del currículo y los libros de texto. XI Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias. Lisboa, Portugal, 317-320.
https://congresoenseciencias.org/wp-content/uploads/2021/09-/Actas-Electronicas-del-XI-Congreso_compressed.pdf
- Tapia, F. J., Haché, J. A., Candelario, D. A., & Romero, Y. M. (2023). Concepciones sobre el concepto y finalidad de la evaluación en docentes de Biología en formación y en ejercicio. *Congreso Internacional Ideice*, 13, 237-243.
<https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp237-243>
- Tapia, F; Romero, Y. & Urdaneta, I. (2024). Desarrollo de pensamiento analógico en futuros docentes de biología. *Revista Bio-Grafía*. 17 (Extraordinario: Memorias XII Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental), 1123-1134.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/22602/14683>

- Uzcátegui, R. A. & Ríos, M. J. (2024). Inteligencia artificial para la educación: formar en tiempos de incertidumbre para adelantar el futuro. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10 (ee), 1-21.
<https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.1>
- Villegas, A. & Sepúlveda, C. (2024). Creación de cuentos digitales con apoyo de Inteligencia Artificial. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), e13.
<https://doi.org/10.24215/18509959.37.e13>

Encuentro Educativoe-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 461-479DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925737>**Enseñanza Geográfica con el Fomento de la
Reflexión Interpretativa Analítico-Crítica
Sobre la Realidad Comunitaria****José Armando Santiago Rivera***Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.**Universidad de los Andes. Táchira-Venezuela*

jasantiar@yahoo.com, jasantiar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>**Resumen**

En la complejidad contemporánea se revela notablemente la contradicción entre el progreso científico-tecnológico, el avance de los medios de comunicación social y el impulso económico, con el incremento de la pobreza, la crisis alimentaria y el cambio climático. En este contexto, en las comunidades ocurren sucesos intempestivos y catastróficos que ameritan de razonamientos interpretativos y críticos que activen el pensar formador de la conciencia geográfica. Este trabajo tiene el propósito de analizar la función de la enseñanza de la geografía con el fomento de la reflexión interpretativa analítico-crítica sobre la realidad comunitaria habitada. Esta tarea significa considerar lo preocupante del acto formativo limitado a aprender con la memorización de nociones y conceptos escolares, cuando es necesario ejercitar la elaboración del conocimiento con el incentivo del pensamiento crítico, desarrollado en el protagonismo y la participación comunitaria. De allí que se admita en el acto pedagógico de la enseñanza geográfica, la necesidad de promover los razonamientos explicativos para comprender lo complicado del mundo globalizado y sus realidades comunitarias. Metodológicamente, esta situación determinó realizar una revisión bibliográfica y estructurar un planteamiento que razona sobre la acción pedagógica y didáctica de la enseñanza geográfica. Concluye al destacar el apremio de fomentar el pensamiento crítico, como labor cotidiana de la labor formativa cotidiana de la escuela y aporta la importancia de la reflexión como base del análisis cuestionador de las circunstancias geográficas comunitarias.

Palabras clave: alfabetizar, enseñanza geográfica, realidad comunitaria, reflexión

Recibido: 27-09-2025 ~ Aceptado: 05-11-2025

Geographical Teaching with the Promotion of Analytical-Critical Interpretive Reflection on Community Reality¹

Abstract

In contemporary complexity, the contradiction between scientific and technological progress, the advancement of social media, and economic growth, along with the increase in poverty, the food crisis, and climate change, is strikingly revealed. In this context, untimely and catastrophic events occur in communities, which require interpretive and critical reasoning that activates thinking that fosters geographic awareness. This paper aims to analyze the role of geography teaching in fostering analytical and critical interpretive reflection on the inhabited community reality. This task entails considering the concern of the educational process limited to learning through the memorization of school notions and concepts, when it is necessary to practice knowledge development with the incentive of critical thinking, developed through community leadership and participation. Hence, the need to promote explanatory reasoning in the pedagogical process of teaching geography is recognized to understand the complexity of the globalized world and its community realities. Methodologically, this situation led to a bibliographic review and the development of a rationale for the pedagogical and didactic action of geographic teaching. It concludes by highlighting the urgency of fostering critical thinking as a daily part of the school's educational work and highlighting the importance of reflection as a basis for a questioning analysis of the community's geographic circumstances.

Keywords: literacy, teaching geography, community reality, reflection

Introducción

En la complejidad de la presente época, la ocurrencia de acontecimientos

imprevistos, sorprendentes e inquietantes, se evidencia la presencia de una conducta catastrófica, confusa y nefasta, caracterizada por sus importantes conse-

¹ Este artículo es producto de la investigación titulada: *La función pedagógica de la alfabetización geográfica de la práctica escolar*, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) de la Universidad de los Andes, bajo el Código: NUTA-H-420-23-09-B

cuencias comunitarias en diversas regiones del planeta con efectos desastrosos y marcadamente adversos. Del mismo modo, también son innegables las considerables contradicciones entre la revolución científico-técnica, el progreso económico-financiero y el incremento de la pobreza crítica.

Al reflexionar sobre esa situación, Matuszak (2021) considera un indiscutible reto que la acción educativa asuma el mejoramiento de la calidad de vida ciudadana, con una formación apropiada para comprender constructiva y críticamente las condiciones del actual momento histórico. Al respecto, desde fines del siglo XX, se han presentado renovadas opciones pedagógicas y didácticas, con la aspiración de la innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma acorde con la realidad geohistórica contemporánea.

Sin embargo, esta pretensión de acento significativo no ha potenciado el cambio requerido y amerita de la innovación de la transmisión del conocimiento, pues resulta altamente afecta con la formación educativa tradicional vigente en el ámbito escolar. De allí la propuesta constante de modernizar la acción psicológica de la formación escolar y, en eso, romper con la permanencia de la fijación de conceptos en la mente como forma de aprender que resulta inadecuada para entender hoy día a la difícil realidad existente.

El cuestionamiento obedece a que, ante los avances científicos de la neurociencia, el acto reproductor memorístico

resulta destacadamente inconveniente para desarrollar las explicaciones analíticas sobre los temas y problemáticas ambientales, geográficas y sociales de ocurrencia intempestiva e inoportuna. Al respecto, un planteamiento interesante es promover el fomento del pensamiento crítico como opción para analizar los objetos de estudio, en forma conveniente, apropiada, dada la condición de adversidades cotidianas comunes en el ámbito comunitario.

Indiscutiblemente, ese problema amerita de reflexiones analíticas y constructivas, sustentadas en los razonamientos que activen la participación y el protagonismo social, en procura de comprender críticamente el mundo, la realidad y la vida, desde la enseñanza de la geografía dialéctica y crítica. El apremio es desarrollar una acción hermenéutica que sensibilice la necesidad del entendimiento de las situaciones geográficas, desde una perspectiva generadora del cambio y la transformación de sus condiciones problemáticas.

Por las razones expresadas, esta circunstancia ha motivado la realización de una consulta bibliográfica, con el propósito de analizar la enseñanza geográfica con el fomento de la reflexión interpretativa analítico-crítica sobre la realidad comunitaria. En eso, proponer la innovación de la enseñanza de la geografía con el incentivo de la reflexión analítico-crítica sobre la realidad comunitaria y de la época. Al respecto, ejercitar el pensamiento crítico en el trabajo escolar cotidiano, como lo promueve la concepción geográfica humanística.

Fundamentación Teórica

La Necesidad de la Reflexión

En el escenario del mundo globalizado, para Aarón (2016) es una exigencia en la colectividad planetaria, promover en la enseñanza geográfica la reflexión, porque es una necesidad ineludible y obligatoria que los estudiantes desarrollen la capacidad del razonamiento crítico y creativo, en estrecha relación con proponer la conexión explicativa con la realidad comunitaria ante el incremento de los problemas de acento natural y social que afectan su calidad de vida. Esto implica desarrollar el entendimiento analítico de las complejidades del territorio habitado y educar ciudadanos conscientes y responsables con la transformación de los problemas de su entorno.

Para Briceño y Ribas (2012), un aspecto esencial es superar la influencia pedagógica tradicional que concibe la mente como un ámbito estático como lugar donde se retienen los datos aprendidos, a través de la transmisión de contenidos librescos. Esta situación admite como propósito acumular conceptos y definiciones, para luego, ante las interrogantes formuladas por los docentes, activar en forma verbal o escrita lo previamente fijado en la mente. Es facilitar la acción formativa con un saber teórico y abstracto, con escasa eventualidad explicativa de la realidad.

Desde esta perspectiva, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se han utilizado mecanismos pedagógicos

y didácticos como tarea directiva del docente. Lo preocupante es la escasez de la conversación y el debate de ideas, porque la actividad formativa se ha concentrado en reproducir los contenidos y escasea la necesaria reflexión ante la exigencia de la restricción de la actividad mental, limitada a la reproducción conceptual. Por eso:

Hoy, más que nunca, es urgente asumir el reto de aprender a vivir en un mundo globalizado, comprender la importancia de sentirse ciudadano del mundo y reconocerse como un sujeto activo y protagonista del progreso social. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una posibilidad para la formación integral del ser humano, en cuanto contribuye al desarrollo de estrategias para aprender a aprender y mejorar las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas del contexto actual; y la enseñanza, reconocida como compleja e incierta, requiere atención y transformaciones permanentes (Chacón, 2006, p. 335).

En consecuencia, desde esa explicación, según Cordero y Svarzman (2007), el resultado es preservar la cultura pedagógica tradicional centrada en la memorización, que ha considerado que aprender es solamente activar la memoria con la acumulación de datos fragmentados, aislados y estructurados en nociones y conceptos fácilmente reproducibles. Por tanto, hoy día todavía en los fundamentos pedagógicos, se asigna escasa importancia a la actividad reflexiva, porque lo esencial es reproducir lo facilitado por el

docente como tarea específica del trabajo pedagógico escolar.

En opinión de Calvo (2010), la incidencia de la memorización es notablemente visible en la enseñanza y el aprendizaje. Con la presencia activa del modelo tradicional transmisivo, la memorización se ha convertido en un preocupante obstáculo que impide la ejercitación de la reflexión analítico-crítica. La inquietud obedece a que, en las reformas educativas planteadas en reciente data, en el cambio curricular, preserva los fundamentos del paradigma positivista y salvaguardar la labor formativa limitada a la rutina del aula de clase.

Sin embargo, para Mejía (2011), ante las características del mundo globalizado la presencia de la memorización ocasiona una notable dificultad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues son realizados con marcada distancia de lo complejo de las realidades actuales. Resulta que, ante la abundancia de noticias, informaciones y conocimientos, la persistencia de la transmisión de contenidos deriva en distanciar la comprensión de las complicaciones enrevesadas comunes en las condiciones históricas del mundo globalizado.

Pero, lo llamativo lo constituye que, con la impresionante revolución científico-tecnológica, en la perspectiva de Mires (1996), la educación amerita de la innovación de la enseñanza y el fomento del aprendizaje crítico y constructivo que facilite educar para entender la realidad geográfica actual. Es inevitable que ante las nuevas formas de enseñar y de aprender con sentido inter-

pretativo, se evita fomentar las explicaciones que permitan descifrar reflexivamente los acontecimientos en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata de promover el análisis crítico de la realidad desde los fundamentos originados en la revolución paradigmática y epistemológica en desarrollo durante el siglo XX e inicios del nuevo milenio, que ha originado la reivindicación de la subjetividad y, en eso, la importancia epistémica del sentido común, la intuición y la investigación en la calle. El resultado ha sido incentivar la elaboración del conocimiento geográfico desde las experiencias y prácticas de quienes participan en el tratamiento de los objetos de estudio.

De allí, se trata de una oportunidad para esclarecer la debilidad epistémica del modelo educativo tradicional, ante las exigencias del momento histórico. Por tanto, las influencias epistémicas innovadoras han afectado notablemente el diseño de los currículos, las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza y de evaluación. Allí, proponer la explicación cuestionadora de la realidad geográfica. En efecto:

Considerando la escuela como el lugar concreto donde tiene lugar el aprendizaje de estas conexiones de factores explicativos, el conocimiento geográfico, resulta un instrumento sociocultural de formación que puede ayudar a comprender el mundo en que vivimos y su amplia complejidad, así como a desarrollar valores éticos que conduzcan a la supera-

ción de las contradicciones y problemas sociales actuales (Matuszak, 2021, p. 2)

Esa situación ha derivado en el planteamiento de exigencias pedagógicas y didácticas, dados los razonamientos hermenéuticos que promueven ejercitar la reflexión sobre el contexto comunitaria. En esta iniciativa, imprescindible comprender las actuales circunstancias dinámicas, cambiantes y complicadas, con razonamientos activos y promotores el protagonismo de quien aprende y, en eso, activar el ejercicio del pensamiento crítico. Al resaltar la reflexión como tarea formativa en la enseñanza y el aprendizaje geográfico, en el trabajo escolar cotidiano se ha motivado el desarrollo de la imaginación, el pensar activo y la comunicación de ideas, planteamientos y criterios sobre el mundo, la realidad y la vida.

Necesariamente, se impone activar los razonamientos para ejercitar la actividad mental creativa e incentivadora de la inventiva fomentada desde la originalidad. En principio, en esta dirección, se ha promovido reflexionar con explicaciones que han ameritado del análisis constructivo, para entender el enrevesado objeto de estudio, en su causalidad y realizaciones; en especial, la influencia del cambio acelerado y la acentuada mutabilidad; es decir, conocer lo real en el movimiento impregnado de falibilidad, fragilidad e inestabilidad.

Consecuentemente la investigación educativa ha empezado a considerar el hecho de formar de profesionales críticos reflexivos

como una alternativa prometedora ya que ello permitiría que los profesores elaboren sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de los datos de su propia práctica. La reflexión crítica se convertiría en un camino riguroso para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas que dieran lugar a un pensamiento pedagógico de mayor nivel capaz no sólo de comprender mejor la práctica docente sino también de mejorarla (Mena & García, 2013, p. 198).

Ante lo planteado, en el punto de vista de Cordero y Svarzman (2007), la enseñanza de la geografía en la escuela debe estimular en su trabajo en el aula, otras formas de explicar los temas y problemáticas. Al respecto, el incentivo del pensamiento crítico como base fundante de las interpretaciones que, en forma habitual, realizan los ciudadanos sobre su propia realidad. En eso, la reflexión analítica para entender los hechos desde la experiencia de los actores que los viven. De allí que el desafío sea convertir la observación contemplativa en una activa observación reflexiva y hermenéutica que agilice la reflexión, en la gestión por obtener la manifestación de los explicativos argumentos personales.

De esta manera, los razonamientos analizan los sucesos más allá de la naturalidad positivista. Es el acto reflexivo decodificador que descifra las razones que evidencian los hechos demostrativos del deterioro ecológico y ambiental. Precisamente, en palabras de Ga-

rrido (2005) el acto educante debe contribuir a formar a los ciudadanos con los fundamentos y estrategias, con capacidad para intervenir en forma activa y protagónica la realidad geográfica inmediata. Además, entender científicamente los problemas que afectan a la comunidad.

Esto traduce asumir como objeto de estudio al acontecimiento de la localidad, fortalecer el sentido y significado de lo social, juzgar las situaciones cotidianas con los puntos de vista de los habitantes y valorizar el diálogo, el contraste de opiniones y ejercitar la investigación en la calle. Esta reorientación de la enseñanza de la geografía significa reconocer que: “La experiencia ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación” (Garrido, 2005, p. 140).

Es comenzar a vigorizar en la práctica escolar cotidiana, el conocer con procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción que originen nuevos conocimientos geográficos que revaloricen la aplicabilidad pedagógica de las estrategias investigativas y activen la reflexión. La formación geográfica encuentra en la lectura hermenéutica de los hechos comunitarios, la posibilidad de ejercitar el acto de pensar y razonar. Ahora es factible que la labor formativa de la enseñanza active el pensamiento y la acción reflexiva.

Por tanto, las iniciativas pedagógicas y didácticas deben ser sustentada en el análisis, desde el sospechar, el pen-

sar, el imaginar y organizar explicaciones críticas sobre la geografía comunitaria. Entonces, con el ejercicio del razonamiento, el ciudadano podrá entender el agitado cambio y transformación de la realidad geográfica. Es evitar la contemplación ingenua, incauta y proponer la acción explicativa indagadora.

Así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello (Castellanos & Yayá, 2013, p. 4).

Por tanto, la acción alfabetizadora se apoya en la reflexión para entender de manera constructiva el desenvolvimiento de los acontecimientos contemporáneos de acento violento, acelerado y rápido; en especial, al considerar la exigencia de activar el pensamiento y, en eso, la reflexión activa y ágil, sobre cómo se desenvuelven los hechos en su dinámica geográfica cotidiana. De allí que, en la actualidad, al estudiar las realidades locales, se debe destacar el hecho de indagar cómo ocurren sus acontecimientos.

En esto, es básico reivindicar la subjetividad con la que los ciudadanos aprecian los sucesos, como también la posibilidad de remozar en el acto educante, su afecto a la tradición decimonónica. Estos aportes al proceso de alfabetización implican valorar la influencia

del pensamiento crítico, ante la necesidad de ejercitar la reflexión en la enseñanza y el aprendizaje. El motivo, es apremiante superar la memorización y motivar el razonamiento en las explicaciones geográficas promovidas en el aula de clase.

Por eso, el propósito de diligenciar la alfabetización geográfica ante la compleja realidad que evidencia el deterioro del equilibrio ecológico planetario, en sus consecuencias en la realidad social globalizada. Es entonces apropiado formar al ciudadano con capacidad de analizar con criticidad, originalidad y creatividad los hechos geográficos de su contexto vivido. Hoy preocupa que los temas se asuman con sentido superficial, cuando ocurren en un escenario complejo exigente del análisis razonado y crítico.

Esta situación ha derivado en el planteamiento de exigencias pedagógicas y didácticas, dados los razonamientos hermenéuticos que promueven ejercitar la reflexión sobre la realidad comunitaria. En esta iniciativa, es imprescindible proponer como labor fundamental comprender analíticamente las actuales circunstancias dinámicas, cambiantes y complicadas, con razonamientos activos y promotores el protagonismo de quien aprende y, en eso, activar el ejercicio del pensamiento crítico.

Metodología

Para la presente explicación sobre la realidad escolar de la enseñanza de la geografía en lo referido a alfabetizar la enseñanza geográfica con el incentivo

de la explicación de la realidad comunitaria, fue motivo de su elaboración la necesidad de considerar los conocimientos y prácticas propios de la investigación documental. Al respecto, la recolección de la información se realizó mediante la lectura e interpretación de referencias bibliográficas referidas al objeto de estudio. Se trata de recopilar y analizar información de libros y revistas que analizan la situación de esta práctica escolar, en sus fundamentos y prácticas. Al respecto:

La investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa 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 (Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado, 2020, p. 1).

Desde esa perspectiva, el objetivo fue obtener fundamentos para desarrollar un análisis del tema a través de la explicación crítica desde la investigación documental entendida como técnica cualitativa que permite confeccionar una visión sistemática sobre el objeto de estudio. Eso implica que para la investigación documental es posible estructurar un planteamiento coherente, pertenece y conveniente, en este caso sobre la enseñanza de la geografía, en

forma apropiada para comprender las realidades del mundo contemporáneo.

En efecto, se pretendió dar respuesta la siguiente pregunta: ¿Por qué analizar la función de la enseñanza de la geografía con el fomento de la reflexión interpretativa analítico-crítica sobre la realidad comunitaria habitada con el incentivo de la explicación de la realidad comunitaria? En consecuencia, se pretendió dar respuesta la siguiente pregunta: ¿Por qué alfabetizar la enseñanza geográfica con el incentivo de la explicación de la realidad comunitaria?

Resultados y Discusión

La Alfabetización Geográfica y la Necesidad de la Reflexión Crítica

El hecho de proponer la alfabetización geográfica obedece a que los ciudadanos, en el inicio del nuevo milenio, se hace imprescindible que sean capaces de entender las complicadas situaciones ambientales, geográficas y sociales que se vive en forma cotidiana en la compleja realidad del mundo vivido. Eso implica reconocer la importancia de la geografía como disciplina científica y de la educación en la formación de la personalidad de los estudiantes.

En ese propósito se trata de sensibilizar los comportamientos de los ciudadanos en la forma como aprovechan las potencialidades de los territorios habitados, pues es de obligación ante el desarrollo de eventos catastróficos, asumir en la toma de decisiones, la conciencia crítica ante la ocurrencia de los pro-

blemas socioambientales. Allí, precisamente, es el escenario para activar la reflexión crítica, con posibilidad para debatir sobre la organización del espacio geográfico y estudiar sus problemas comunitarios y globales.

Las condiciones históricas contemporáneas tienen como características importantes al impresionante desarrollo de la ciencia y la tecnología, el extraordinario progreso de la economía y las significativas transformaciones comunicacionales de la acción mediática. Se trata de un panorama de sorprendentes cambios desenvueltos en un escenario revelador de una situación compleja, confusa y difícil.

En esa situación, para Aarón (2016), un interesante y atractivo objeto de estudio lo constituye la realidad geográfica plena de contradicciones, controversias, polémicas y discusiones. Esa situación, requiere de reflexiones centradas en el tratamiento descifrador de los acontecimientos con propósitos epistémicos metódicos, útiles y constructivos. Por tanto, su intervención merece posturas reveladoras de la causalidad de los eventos complicados visibles en su existencia real y concreta. Eso requiere indagar lo real, desde razonamientos y prácticas apropiadas a su mismo desenvolvimiento.

En la perspectiva de Briceño y Ribas (2012), se trata de inmiscuirse en la realidad complicada de la época con los fundamentos del pensamiento complejo. Es considerar la presencia de un nuevo escenario, cuyos orígenes se ubican a fines del siglo XX e inicios del nuevo mi-

lenio. Allí, en las condiciones de la época contemporánea, en el suceder de eventos provocadores de sucesos de acento convulsivos, perturbadores y preocupantes en la diversidad territorial; en especial, son motivo de la atención de la colectividad planetaria porque ocasiona intranquilidad dada la forma agitada, dinámica y desastrosa de comportarse la dinámica de la realidad geográfica.

Justamente, para Mires (1996) constituye un ámbito enrevesado con eventos inesperados, catastróficos y confusos, en su desenvolvimiento nefasto complejizan la comprensión de los sucesos cotidianos. Ante esta situación, indiscutiblemente es apremiante planear nuevas formas de pensar y de actuar, por ejemplo, asumir la vivencia natural y espontánea de lo falible, lo incierto, lo inestable y la agilidad del cambio. Significa que los rasgos tradicionales de la realidad geográfica, analizados desde los conocimientos y prácticas del paradigma positivista de la ciencia, resultan poco confiables para entender la dinámica complicada de los actuales acontecimientos territoriales.

En palabras de Busch (2013), en las novedades teóricas y metodológicas geográficas actuales, sustentadas en las nuevas versiones epistemológicas, se puede percibir el hecho que sus explicaciones, sostenidas en los fundamentos teóricos centrados en la medición, resultan poco convenientes para asegurar su comprensión en forma apropiadas ante su ocurrencia, como en la gestión por su conocer en forma acertada, con la indagación orientada a explicar las adversidades difíciles de la época en desarrollo.

Quiere decir que, en esa circunstancia, en el tratamiento pedagógico y didáctico de la formación geográfica escolar, supone evitar la memorización que tan solo se limita a retener en la mente nociones y conceptos precisados en definiciones, estructuradas para ser retenidas y expuestas para atender la interrogante tarea del docente, en el propósito por evaluar el aprendizaje. En respuesta, es el pensamiento que debe reacomodarse ante las problemáticas demandantes de la reflexión crítica y constructiva. Por eso:

(...) podría decirse que lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica comprender, evaluar y resolver. Implica autoevaluación, pensar acerca del pensamiento (metapensamiento) y estar seguro de no pasar, sin fundamento suficiente, a conclusiones (Bezanilla et al., 2018, p. 95).

Desde esa perspectiva, el pensamiento debe permitir a los ciudadanos la posibilidad de activar una reflexión analítica, con la iniciativa de promover la subjetividad forjadora de puntos de vista argumentados como actividad formativa. La intención formativa es estructurar un planteamiento que esclarezca una determinada referencia informativa y asegurar una versión de verdad reconocida como cierta. Es entonces, concebir al conocimiento como veraz y evitar la vulgaridad y la banalidad. Precisamente,

en el contexto del mundo globalizado, las informaciones son cuestionadas por estar establecidas como falsas verdades, pues son versiones elaboradas para manipular la opinión pública.

Con las noticias y las informaciones mediáticas, se ha provocado la globalización cultural y, en eso, la unidad planetaria originada con la existencia del pensamiento único y la homogeneidad cultural sustentada en la macdonalización. Con esta perspectiva, se ha logrado preservar la verdad absoluta y libresca. En eso, es una prioridad examinar los problemas en forma mecánica, apadrinar el reduccionismo en la construcción de la verdad, educar mentes mecanizadas y evitar las posturas analítico-reflexivas y críticas que estén en capacidad de entender en forma constructiva las realidades geográficas.

Es común tener que analizar la confusión, la anarquía y el caos, para conocer las situaciones propias de la sociedad contemporánea, pues hay poca diferencia entre la información y el conocimiento. Allí, se ha consolidado que la verdad obedece a los mecanismos alienantes y manipuladores con la cotidianidad mediática, cuyas circunstancias están elaboradas para ser concebidas como verdades irrefutables, dada la certeza inequívoca del dato divulgado en los medios de comunicación social. Lo preocupante de esta labor es la posibilidad cierta de generar puntos de vista superficiales sobre los sucesos, cuya verdad es apoyada con imágenes muchas de ellas falsificadas.

Por eso llama la atención que, en las colectividades, en muchos casos, se

asigne prioridad a las referencias noticiosas divulgadas en los programas de la radio y la televisión. Allí, priva la verdad garantizada sentido y efecto nocional, superficial e innegable, maquillado con los aditivos psicológicos generadores de confianza, certeza y validez. Eso convierte al noticiero en momento atractivo para que los ciudadanos estén informados aparentemente sobre los sucesos ocurridos en diversos lugares del mundo. Se trata de:

(...) la alfabetización mediática e informacional», entendida como: la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía (...) se centra en cinco posibles competencias básicas: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía (Pablos & Ballesta, 2018, p. 120).

Esta forma de alfabetizar implica considerar como factor esencial y básico, el fomento del pensamiento crítico, ejercitado en la capacidad de procesar en forma reflexiva la información divulgada por la acción mediática. Por tanto, es resaltar lo ético en las noticias e informaciones facilitadas a los ciudadanos con planteamientos sobre los acontecimientos cotidianos. Precisamente allí, se

obvia agitar el análisis, priva el manipulador acento crítico y se evita el diálogo fecundo, como también las explicaciones argumentadas.

En esa dirección, la gestión comunicacional representa una novedosa oportunidad para desarrollar una formación educativa generalizada, cuyo propósito debería ser estimular las reflexiones en sus espectadores, con la seriedad originada en una veracidad bien entendida por las personas. En lo fundamental, avanzar desde un punto de vista somero, débil y escasamente analítico, hacia la construcción del conocimiento con el procesamiento razonado de las noticias y las informaciones sobre temas de actualidad geográfica.

Un logro significativo es estar en capacidad de analizar el complicado panorama de la época (Santiago Rivera, 2021). Necesariamente la alfabetización educativa estimulada por los medios de comunicación social debería centrarse en evitar disfrazar la realidad geográfica con el acento neutral, apolítico y desideologizado. De esta forma, se enuncia lo indiscutible y obvio de las situaciones, con lo trivial y lo frívolo. Al contrario, se debería realizar acciones para conocer lo real en forma hermenéutica y crítica. Este sentido obedece a la forma tergiversada como se dan a conocer los acontecimientos geográficos por la acción mediática a escala globalizada.

Por tanto, es razonable el desafío pedagógico de volver la atención sobre las reflexiones geográficas sobre los sucesos que, en forma cotidiana estremecen y complican la realidad, para evitar analizar la complejidad característica de

las situaciones contemporáneas, desde la contemplación ingenua del espectador pasivo.

Eso amerita de otras reflexiones diferentes a las orientadas por el paradigma positivista desde la observación neutral y reproducir su existencia desvirtuada; por ejemplo, con los juicios de valor. Lo significativo de la alfabetización geográfica es que, con el cambio paradigmático y epistemológico de los paradigmas hermenéutico y crítico, es posible percibir la acción mediática impregnada de la apoliticidad y la desideologización, donde es frecuente recurrir a la diversidad explicativa de los actores protagonistas de las circunstancias geográficas, cuyos testimonios, muestran opiniones y perspectivas personales reveladoras del pensamiento crítico; por cierto, en casos, divergentes de la matriz de opinión mediática.

Eso facilita entender que cada persona tiene su propia óptica para comprender lo que ve, escucha y vive. De esta forma, dada esta capacidad de los ciudadanos se impone fomentar una concepción explicativa que ejercite lo analítico, lo crítico y lo constructivo en la tarea formativa geográfica que relacione conocimientos e informaciones. Es concebir lo enredado del momento histórico, contaminado por la complejidad, pero donde se impide tratar con reflexiones explicativas; por ejemplo, sobre la realidad geográfica comunitaria.

Es indiscutible que las circunstancias ambientales, geográficas y sociales, ante su sentido enrevesado, requieren de iniciativas apuntaladas en una remozada reflexión interpretativa, centrada en la

apertura y el diálogo y, en eso, el debate sobre las ideas, propósitos e iniciativas. En esta situación, para Santiago Rivera (2021) se ha impuesto el esfuerzo analítico intencionado direccionado a innovar la elaboración del conocimiento al tomar en cuenta las condiciones de la época y el pensar abierto, ágil y activo.

Alfabetizar en ese contexto, es considerar la imperiosa necesidad de revisar la tarea de la transmisión conceptual y la memorización en la práctica escolar cotidiana. La dificultad obedece a que su afecto evidencia la obsolescencia que impide el desarrollo de la reflexión obligatoria y necesaria. Se trata de una evidencia de la discordancia escolar con las condiciones complicadas actuales, porque contradice educar a la colectiva, al impedir pensar sobre los hechos divulgados por la mediática, como hechos asombrosos y catastróficos

La Reflexión Alfabetizadora de la Enseñanza Geográfica

En el inicio del nuevo milenio, se han revelado remozados fundamentos teóricos y metodológicos, fundados en la revolución paradigmática y epistemológica, como factores posibles para innovar la formación pedagógica y didáctica, con capacidad motivadora del desarrollo del pensamiento crítico. En esa situación, la reflexión ha comenzado a ser un requerimiento primordial en la formación de los estudiantes en el sistema escolar y, en eso, el fomento de la acción interpretativa argumentada y analítica. De esta forma, se motivan explicaciones constructivas desde la labor de la práctica pedagógica.

En consecuencia, la reflexión ha supuesto la aplicación de la lectura comentada estimuladora del razonamiento de selecciones bibliográficas, artículos de periódico, programas televisivos de opinión, lecturas en Internet, entre otros. Pero, esta labor se incentiva con la exposición de la pregunta ¿Qué han aprendido? El resultado debe ser promover la elaboración de puntos de vista personales y la oportunidad para comunicar nuevas ideas en el diálogo abierto, natural y espontáneo. Así, será posible practicar la reflexión con el incentivo de la originalidad, la creatividad y la innovación.

En esa labor, articular la teoría con la práctica como logro significativo de la integración conceptual y experiencial, permitirá proponer el valor educativo de la acción interpretativa, sostenida en el sentido común y en la intuición. Eso ha significado reivindicar en la cotidianidad, la conversación informal de los ciudadanos, el intercambio de sus puntos de vista en el habitual compartir con los coterráneos y manifestar sus pareceres sobre los sucesos diarios. Con eso, en la escuela es posible plantear la relación entre la acción formativa de la práctica escolar y la orientación científica.

Según los autores citados, un propósito fundado en la reforma curricular ha sido fomentar la aplicación didáctica de los saberes originados en la práctica comunitaria y revelado con nuevos puntos de vista por los estudiantes. Esta labor significa emplear los conocimientos escolares en la explicación de la realidad geográfica comunitaria y, con eso, sensibilizar la utilidad pedagógica de las

metodologías de la ciencia en la solución de los problemas vividos. De esta forma, según Agray (2010) en la enseñanza de la geografía, es posible ejercitar las posturas críticas y creativas, en la iniciativa de comprender la naturaleza del lugar habitado.

Por tanto, la formación de un saber cultural para entender el contexto vivido, con fundamentos acertados, adecuados y convenientes en la gestión educativa. En consecuencia, la oportunidad para menguar la acentuada diferencia entre la enseñanza tradicional sustentada en el paradigma positivista y la enseñanza orientada por la innovación epistemológica hermenéutica. En eso, refrescar la forma cómo los ciudadanos asignan importancia al conocer de manera informal y sembrar la posibilidad de innovar la acción pedagógica y didáctica utilizada para preparar la formación ciudadana en forma integral y vivencial.

Un aspecto a reivindicar en esta circunstancia, ha sido requerir la experiencia ciudadana en el tratamiento de las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje geográfico, a la vez que valorizar los fundamentos teóricos. Con la experiencia se abre la posibilidad de privilegiar el sentido común y la intuición para conocer. Esta oportunidad epistémica, significa que lo real se comprende con lo aprendido en la actividad práctica, porque implica conocer en su desenvolvimiento natural lo vivido, como oportunidad de incentivar el aprendizaje geográfico en la elaboración científica del conocimiento.

Aunque en esta ocasión, es imprescindible resaltar la importancia de

los fundamentos teóricos en la gestión por elaborar un conocimiento sobre los acontecimientos geográficos, tanto en sus vivencias como con las explicaciones científicas. Allí, lo factible es el hecho de conocer a partir de la experiencia y con el apoyo de la hermenéutica al activar procesos reflexivos conducentes a elaborar desde los datos empíricos un nuevo conocimiento, fundado en la práctica ciudadana para interpretar lo real con argumentos confiables y rigurosos. De esta forma, es factible innovar las explicaciones con reflexiones constructivas.

El discurso interpretativo sobre los sucesos geográficos comunitarios podrá ser realizado con puntos de vista analíticos manifestados por los ciudadanos, al ser interrogados sobre las situaciones habituales de la vida cotidiana y ser procesados con pensamiento reflexivo y crítico. De allí que en la opinión de Pérez (2001) la formación educativa sienta las bases de la capacidad analítica personal, con la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica para comprender el complejo escenario geográfico habitado en permanente transformación, desde la participación y el protagonismo social.

En esa labor, un reto es practicar la actividad pensante, estimular la pluralidad de pensamiento y aperturar la libertad de pensar hacia la autonomía argumentativa de los criterios personales. De esta forma, la actividad reflexiva se convierte en el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el trabajo escolar cotidiano. De esta forma, el acto educante podrá asegurar la posibilidad

de formar ciudadanos como activos protagonistas de la democracia, gestores de la transformación de la sociedad y actores en la explicación crítica de los problemas geográficos comunitarios.

Se trata en la perspectiva de Pérez Esclarín (2010) reconocer que la acción educativa debe afinarse en educar ciudadanos como actores activos que fortalezcan su condición humana, en cuanto a la convivencia, la solidaridad y la ayuda mutua. Es avanzar más allá de la persona espectadora neutral, apolítica e indiferente de las situaciones cotidianas de su realidad geográfica. Eso representa reorientar la finalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ahora conducidos hacia una formación constructiva del habitante activo protagonista, apoyado en la reflexión analítica y crítica.

Según Pérez (2001) eso supone concientizar el acto de aprender, con el fomento de la actividad reflexiva desde una mente agitada por la interpretación analítica. Así, en la acción pedagógica y didáctica, se deberá revisar el desenvolvimiento del acto educante con el objeto de develar la racionalidad que se ha construido sobre la realidad desde la formulación de preguntas, la formulación de hipótesis o la participación en trabajos de campo.

En la opinión de Santiago Bondel (2008), la acción didáctica debe encaminar su esfuerzo formativo en favorecer en los ciudadanos, la posibilidad de realizar sus propias interpretaciones sobre los problemas que afectan la calidad de vida colectiva. En efecto, el resultado deberá ser activar los procesos analíticos

desde donde deben privar los procesos de actividades desencadenables en procesos didácticos constructivos. De allí que sea indispensable involucrar al ciudadano en su comunidad, con la posibilidad de transformar datos en conocimientos y contribuir con su bagaje empírico a interpretar la necesidad de los cambios comunitarios.

De esa forma, se impone el incentivo de la actividad investigativa. Se trata de asumir la importancia formativa del acto indagador y, en eso, el entendimiento reflexivo de los acontecimientos. Esta orientación pedagógica debe representar una motivación para el estudiante e implica en palabras de Rajadell (2001) lo siguiente: “Una enseñanza activa es aquella que busca despertar el interés de los alumnos, de motivarlos a hacerse preguntas y buscarles respuestas y de contribuir a que ellos pongan en marcha procesos cognitivos que lleven a la construcción de aprendizajes significativos” (p. 465).

De allí que sea razonable entender la importancia asignada a actividades didácticas, tales como: la lectura interpretativa, la escritura analítica y el discurso crítico, como también manifestar en forma oral la subjetividad elaborada y activar la mente con un razonamiento que exprese el pensamiento analítico, explicativo y expresivo de la autonomía de criterios sobre los objetos de estudio. Es promover los razonamientos personales argumentados con capacidad crítica y fomentar las posturas de habitantes comprometidos con la responsabilidad social.

Por tanto: “Esto va a requerir, entre otras cosas, métodos didácticos participativos que favorezcan el pensamiento crítico y autónomo y promuevan la solidaridad y el servicio (...) No olvidemos que los valores se aprenden, sobre todo, en la práctica, en el ejercicio diario (...)” (Rajadell, 2001, p. 2010). En efecto, el pensamiento crítico incentivará la transferencia del conocimiento científico para explicar la realidad vivida en esa labor constructiva del conocimiento. Es traducir el pensamiento crítico en la comprensión de las situaciones de la vida cotidiana.

En esa actividad, la enseñanza de la geografía deberá asumir la comprensión de la realidad en el acto pedagógico e incluye la observación integral de sus objetos de estudio. En efecto, observar es avanzar desde la contemplación pasiva hacia la observación interpretativa y supone fomentar el ejercicio activo del pensar sobre lo percibido y lo allí ocultado. Es, para Santiago Rivera (2017), conocer desde el desciframiento de la situación y eso amerita desarrollar una metodología facilitadora del revelamiento de la realidad geográfica apreciada a simple vista, como una situación compleja, pero en cambio y transformación.

El propósito es visibilizar lo clandestino para entender lo visible, desde la visión retrospectiva en que se formó. Esta acción holística debe conducir a revisar lo que sucede, en su existencia dinámica, como escenario de la convivencia humana y social. Esta actividad tendrá como propósito facilitar la lectura interpretativa del objeto de estudio desde un activo proceso reflexivo donde

el pensamiento debe ser el factor esencial. De esta forma, es posible innovar la enseñanza geográfica y comprender la confusa realidad contemporánea.

Conclusiones

La iniciativa por reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje tradicional, obedece a que es motivo de la atención actual de los investigadores por constituir una situación preocupante reveladora de la persistencia de los fundamentos decimonónicos en la práctica pedagógica de las asignaturas geográficas. Esta realidad es inobjetable e incuestionable porque representa un evidente obstáculo que impide educar para comprender la complicada realidad que caracteriza a los acontecimientos del inicio del nuevo milenio.

Mientras las circunstancias ocurren con el acento de lo imprevisto, lo inesperado y lo insospechado, en el aula de clase de la enseñanza geográfica está vigente la transmisión de contenidos programáticos y la memorización es la manifestación del aprendizaje. Allí, es común apreciar la participación pasiva, paciente e indiferente, pues los estudiantes se deben forzar para copiar lo dictado por el docente, porque eso debe facilitar acumular en su mente, pues lo debe reproducir fielmente, ante lo interrogante del educador.

Esa situación todavía es común en la práctica escolar. Mientras, teóricamente los expertos consideran que la innovación pedagógica y didáctica debe centrarse en el fomento de la interpretación de los acontecimientos geográficos,

dada su acento enrevesado, tanto en su causalidad, desarrollo y derivaciones complejas. Eso implica fortalecer el análisis crítico, el compromiso social y la conciencia crítica.

Al respecto, al activar los procesos pedagógicos reflexivos y creativos, el desenvolvimiento del pensamiento con sentido y efecto abierto, será factible originar la convulsión mental con la formulación de preguntas, como orientación de potenciar el análisis intencionado. Podría afirmarse que, en las condiciones sociohistóricas del mundo contemporáneo, la enseñanza geográfica tiene la responsabilidad de estimular el pensamiento crítico, pues el bombardeo de símbolos, iconos, códigos y condimentos audiovisuales se promueven con el propósito de evitarlo.

El afán por desviar la atención sobre la compleja realidad trae como consecuencia aplicar acciones tradicionales con notable efecto para desviar la atención escolar, de conocer críticamente la enredada realidad vivida en el escenario comunitario. Es, por tanto, forzoso ofrecer una educación acorde con las necesidades de la sociedad; en especial, contribuir decididamente en alfabetizar a los ciudadanos en forma coherente con las complicadas y adversas situaciones que merman su calidad de vida.

La respuesta debe ser una formación pedagógica y didáctica promotora de la ruptura de la memorización como exclusiva forma de aprender. Esta forma de aprender es, en el mundo contemporáneo, una notoria debilidad y es una inocultable amenaza para desvirtuar la

formación educativa. Por lo expuesto, se impone como destacado desafío motivar el pensamiento crítico, porque implica formar personas con criterios propios y fundamentar una democracia próspera y propicia donde se eduquen ciudadanos emprendedores, eficientes y laboriosos.

El apremio por comprender la enrevesada realidad de la época contemporánea, requiere dada su situación de escenario histórico difícil, con capacidad practicable de manera constructiva en promover la educación humanizadora. Se trata, entonces, de considerar a la enseñanza de la geografía como labor formativa esencial y básica para incentivar la comprensión de la realidad geohistórica originada en la forma cómo la colectividad ha utilizado los recursos de su territorio, cómo lo ha utilizado y la problemática que en eso se ha revelado. En efecto, humanizar el territorio desde la formación de la conciencia crítica.

Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416748>
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Revista Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571>

- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Briceño, J. & Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. *Revista Educere*, 16(55), 267-271.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140005.pdf>
- Busch., S. (2013). La Geografía en la reforma curricular del “compromiso entre lo nuevo y las tradiciones”. *Revista del IICE*, (34), 99-110.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1445>
- Calvo, F. (2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 269-282.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9925>
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325005>
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200017&lng=es&tlng=es
- Cordero, S. & Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las vigencias de la educación geográfica. *Cuadernos CENDES*, 25(66), 137-163
<https://www.scielo.br/j/cce-des/a/KBTgrHSRghr3758YMNSvS6D/?format=pdf&lang=es>
- Matuszak, M. (8 y 9 de abril de 2021). *Sobre la función social de la Geografía. Su enseñanza y su aprendizaje en la Educación Secundaria* [Ponencia]. XXII Jornadas de Investigación y Enseñanza de la Geografía, Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15076/ev.15076.pdf
- Mejía, M. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*. Universidad Pedagogía y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Mena, J. J. & García, M. L. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 197-210.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2051-2159>

- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Pablos, J. & Ballest, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 117-132.
<https://www.redalyc.org/journal/274/27454937009/html>
- Pérez, E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 103-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65200607.pdf>
- Pérez Esclarín, A. (2010). Educar para la ciudadanía. *Diario Panorama*, Maracaibo (Venezuela) p. 1-5.
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula. Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Didáctica general para psicopedagogos. Madrid. UNED.
- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio* [Investigación Documental, Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar].
<https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>
- Santiago Bondel, C. (13 al 17 de octubre de 2008). *Reflexiones ante discursos mediático-políticos sobre temas geográficos* [Ponencia]. Pánel “La Cuestión Ambiental”. X Encuentro Internacional Humboldt. Rosario, Argentina.
- Santiago Rivera, J. A. (2021), El tratamiento pedagógico de la realidad geográfica como objeto de estudio de la geografía escolar. *Revista Ciencia Geográfica*. 25(1), 9-23.
https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_1-/agb_xxv_1_web/agb_xxv_1-01.pdf
- Santiago Rivera, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(14), 24-43.
<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/528>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 480-501

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925807>

Gestión de los Actores Sociales para Garantizar la Permanencia Estudiantil en Zonas Rurales de Colombia

*Ernesto Leonel Escorcía Ferrer¹, Mineira Finol de Franco¹
y Taina María Fonseca Ortiz²*

¹Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

²IE Técnico Industrial Pedro A. Oñoro. Baranoa-Colombia.

ernestoescorcía2879@hotmail.com, mineirafin2411@gmail.com

tande155@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4962-6592>, <https://orcid.org/0000-0003-3010-142X>, <https://orcid.org/0009-0000-2363-5613>

Resumen

En la actualidad, el fenómeno de la deserción escolar ha sido comprendido con la desvinculación de las trayectorias educativas por parte de los estudiantes, ocasionados por diversos factores individuales, sociales, institucionales, familiares y sociopolíticos. Es por esto, que las autoridades educativas nacionales han delineado políticas educativas basadas en modelos de permanencia educativa con la participación activa de directivos, docentes, comunidades, familias y estudiantes. Esta investigación se planteó como objetivo fundamental analizar la gestión de los actores sociales para la permanencia de los estudiantes en las zonas rurales de Colombia. Se aplicó una investigación documental fundamentada en el enfoque cualitativo con diseño de revisión de alcance, por ser una metodología que permite mapear y examinar la literatura existente sobre un tema específico en base de datos de revistas especializadas. Los resultados resaltan que existen factores que determinan la gestión de permanencia estudiantil en el sector rural de Colombia. A su vez, se precisaron competencias pedagógicas, institucionales, administrativas y sociocomunitarias en la gestión de los actores sociales para garantizar la permanencia de los alumnos. Las acciones de gestión están sustentadas en las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Palabras claves: permanencia estudiantil, deserción escolar, gestión directiva, factores de permanencia estudiantil, zonas rurales

Recibido: 09-09-2025 ~ Aceptado: 01-11-2025

Management of Social Actors to Guarantee Student Retention in Rural Areas of Colombia

Abstract

Currently, the phenomenon of school dropout is understood as the disengagement of students from their educational paths, caused by various individual, social, institutional, familial, and sociopolitical factors. For this reason, national educational authorities have outlined educational policies based on models of educational retention with the active participation of administrators, teachers, communities, families, and students. This research aimed to analyze the management of student retention by social actors in rural areas of Colombia. A documentary research approach was applied, grounded in a qualitative design with a scoping review, as this methodology allows for mapping and examining existing literature on a specific topic using databases of specialized journals. The results highlight the existence of factors that determine student retention management in rural Colombia. Furthermore, pedagogical, institutional, administrative, and socio-community competencies were identified in the management of social actors to guarantee student retention. Management actions are based on the educational policies of the Ministry of National Education of Colombia.

Keywords: student retention, school dropout, management, factors affecting student retention, rural area

Introducción

Las nuevas miradas de la gestión de permanencia en el mundo actual se orientan hacia los procesos de adaptación, motivación, trayectoria educativa, brindar servicios oportunos, contextualización de la enseñanza, recursos, materiales, edificaciones escolares adecuadas, seguridad escolar y por ende la reducción de desigualdades, la vulnerabilidad de las comunidades rurales de don-

de proceden los estudiantes y su grupo familiar, para la culminación exitosa de los objetivos académicos de los estudiantes, como correlato de la política educativa nacional para el desarrollo educativo (Velásquez & González, 2017).

Para dar cabida a esa concepción, los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020), plantea como prioridad la *Educación para Todos*, co-

mo derecho fundamental para el desarrollo humano de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, cuya garantía es obligación de los Estados, a través de políticas educativas inclusivas e integrales en contextos escolares libres de violencia. No obstante, aproximadamente, 258 millones de niños, niñas y jóvenes permanecen alejados de las escuelas, liceos o universidades.

Sin embargo, en América Latina, a pesar de existir políticas enfocadas a la transformación y al mejoramiento del sistema educativo, sigue en aumento los estudiantes que repiten el año escolar y los que abandonan la escuela (Ávila, 2017). En el caso específico de Colombia, según datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media, SINEB (2023) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, Colombia, entre noviembre de 2022 y mayo de 2023, el 3,7 % de los menores de edad desertaron del sistema, lo que corresponde a 335.364 estudiantes de un total de 9.800.134 matriculados. En 2022 se registró la deserción de 374.123 estudiantes; es decir, el 4,1 % del total de matriculados, lo que correspondió a la cantidad más alta en diez años.

En la educación rural colombiana existe una complejidad de factores que influyen en la deserción estudiantil. Al respecto, el MEN (2022) indica que la deserción escolar “es un fenómeno complejo que involucra múltiples dimensiones” (p. 23) individuales, familiares, escolares y contextuales, que afectan las

trayectorias educativas de acceso, permanencia y culminación académica de los estudiantes en las distintos niveles o modalidades del sistema educativo vigente.

El MEN (2020), desarrolló una gestión de política educativa para la permanencia estudiantil, fundamentada en la educación inclusiva, formación integral, la flexibilidad curricular, basada en el Programa de Escuela Nueva (2015-2018); Republica de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2018), *Plan Especial de Educación Rural, PER*. Si bien se han hecho avances significativos en la gestión para la permanencia estudiantil, en las zonas rurales se observan algunos desaciertos en aplicación de las políticas para reducir la deserción, con reducida participación en la acción directiva, docente y comunitaria y demás limitaciones institucionales que afectan la calidad educativa (Vélez & Fernández, 2024).

El objetivo general del presente trabajo es analizar la gestión de los actores sociales para garantizar la permanencia de los estudiantes en las zonas rurales de Colombia. Los objetivos específicos son: diagnosticar la complejidad de factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en las zonas rurales de Colombia, identificar las competencias de los actores sociales en la gestión de permanencia estudiantil en las zonas rurales de Colombia y, determinar las acciones de la gestión para garantizar la permanencia estudiantil en las zonas rurales de Colombia.

Fundamentación Teórica

Permanencia Estudiantil

Bracho et al. (2019) definen la permanencia como “cobertura, acceso oportuno, conclusión y acceso al siguiente nivel a la edad ideal” (p. 44). Agregan además que deben crearse las condiciones para que todas las niñas, niños y adolescentes, avancen entre grados y niveles educativos continuamente, y así puedan completar su educación obligatoria en las edades planeadas.

Vergara (2014) expresa que la permanencia estudiantil se refiere a las particularidades que tienen todos los educandos en su entorno académico y familiar, que promueven el éxito de su ciclo académico. Ahora bien, en la permanencia influyen diferentes factores de índole socioeconómico, institucional, y personal. Otros autores como Sañudo (2022), citando a Gentili (2014) afirman que la permanencia al igual que el acceso a la educación no es una opción, es un derecho humano universal.

La gestión que ejercen los actores sociales es fundamental para garantizar la permanencia de los estudiantes, especialmente en las zonas rurales de Colombia. Tomando como base estudios realizados por el MEN (2020), es fundamental la gestión de los actores sociales para el diseño, implementación de estrategias, de políticas estatales que promuevan la estabilidad escolar y el éxito de los educandos en el ámbito rural colombiano.

Para Fonseca y García (2016), la gestión para la permanencia en la educación rural, es la capacidad del sistema educativo de garantizar que los estudiantes terminen los ciclos y niveles en los tiempos previstos. Se requiere disponer de los mecanismos, herramientas y recursos necesarios para el fortalecimiento y la promoción de las estrategias de permanencia y graduación estudiantil, manteniendo la calidad académica, beneficiando a toda la comunidad estudiantil matriculada, priorizando aquellos que se identifiquen en riesgo de deserción y propendiendo por la equidad en el despliegue de dichos mecanismos.

Factores que Afectan la Permanencia Estudiantil en las Zonas Rurales de Colombia

Según Castro y González (2023), en el contexto colombiano existen brechas estructurales que limitan la calidad educativa y la permanencia en los planteles de zonas rurales como son: las desigualdades territoriales con respecto a las zonas urbanas, la falta de recursos socio-educativos a nivel institucional, falta de acceso a las tecnologías, pedagogía multigrado, desvinculada de un currículo integral, intercultural, de formación para el trabajo, con poca actualización de las prácticas docentes, aunado a la escasa motivación al logro de los estudiantes, muchos de los cuales cumplen roles de apoyo familiar, la precariedad económica de las familias de procedencia, pobreza extrema, entre otros, que suelen conducir a la deserción escolar.

Factores Personales

Bedoya et al. (2021) y, Escobar y Mateu (2020), expresan que en la etapa de educación básica secundaria la mayoría de los estudiantes son adolescentes en proceso de cambios biológicos, cognitivos y psicológicos hacia la etapa de transición hacia la juventud. De este modo, la decisión de abandonar está condicionada por la extraedad, escasa motivación al logro, dificultades de aprendizaje, historia de fracaso escolar asociado a la repetencia, ausentismo, inicio temprano al trabajo, embarazo temprano, problemas de salud; características de la personalidad como inmadurez, inadaptación, introversión, sumisión, desequilibrio emocional, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, y ausencia de proyecto de vida futura.

Factores Socioeconómicos

Castro y González (2023) y Arias (2017) exponen que los territorios rurales de Colombia presentan altos niveles de vulnerabilidad económica, desigualdades con respecto a las comunidades urbana; pobreza extrema, necesidades básicas insatisfechas, alto riesgo psicosocial; los estudiantes deben caminar varios kilómetros para llegar a las escuelas por la falta de transporte público y escolar, falta de servicios de alimentación, salud oportuna, vivienda adecuada, difícil acceso a una ayuda oportuna.

Factores Familiares

Jiménez et al. (2021) señalan que existen condiciones de vulnerabilidad asociados a la escasa escolaridad de los

padres; pobreza, bajos ingresos con necesidades básicas insatisfechas, indiferencia con los estudios de sus hijos, maltrato infantil, barreras de comunicación, disciplina autocrática basada en el castigo, factores de riesgo psicosocial como conductas delincuenciales, adicciones al alcohol, drogas ilícitas; prefieren que sus hijos trabajen para ayudar económicamente al grupo familiar.

Factores Institucionales

Salas (2024) considera que en el sector rural existen deficientes condiciones de las infraestructuras escolares, falta de dotación de materiales para la enseñanza o de útiles escolares, carencia de becas, comedores escolares, ausencia de laboratorios, acceso a internet, carencia de bibliotecas, currículos desactualizados, debilidades en la formación docente, los profesores obligados a atender en aulas multigrados por la falta de matrícula o carencia de salones de clase, y otras situaciones.

Factores de Inseguridad y Conflicto Armado

Venegas (2022) argumenta que los eventos violentos por disidentes extremos paramilitares, trae como consecuencia la exposición al desplazamiento forzoso de niños, niñas, adolescentes y familiares, escuelas asaltadas o tomadas como cuarteles o centros de proselitismo y reclutamiento por parte del Ejército de Liberación Nacional (ELN), Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), aunado al fracaso de los acuerdos de paz, que hoy en día mantiene en zozobra a familias, estudiantes, docentes y directivos de los planteles rurales.

Competencias de los Actores Sociales en la Gestión de Permanencia Estudiantil en las Zonas Rurales de Colombia

Ramírez y Marín (2022) definen la gestión de los actores sociales para la permanencia escolar como un proceso de intervención de las condiciones académicas, sociales, institucionales, territoriales y sociopolíticas con la participación activa de las familias, profesores, directivos, alumnos y demás garantes que pueden influir positivamente en la permanencia estudiantil. Esto implica, dar respuestas a los factores que limitan la calidad educativa y conducen al abandono temporal o permanente de los estudiantes. Muchas de estas actuaciones están enmarcadas en modelos de retención en los períodos lectivos, en base a estándares de trayectoria educativa.

Miranda y Tabares (2015) consideran que en la gestión educativa interactúan todos los miembros del contexto educativo de carácter oficial como son las autoridades educativas nacionales, regionales o locales encargados de ejecutar las políticas educativas del MEN. A su vez, en los planteles participan los directores, docentes, estudiantes, personal administrativo, obreros, padres y madres de familia, y líderes de la comunidad local, basado en normas, principios, reglas, que promuevan espacios de interacción y condicionan aprendizajes óptimos para garantizar el acceso, permanencia y prosecución estudiantil.

Según Arbeláez y Ossa (2024) y Mendoza et al. (2014), la responsabilidad institucional, la gestión educativa, está a cargo del director que tiene como

principales funciones la organización, planificación, administración y liderazgo para el manejo de equipos de trabajo. Por otra parte, debe realizar el acompañamiento pedagógico al personal docente. Asimismo, cumple funciones administrativas, gestión de recursos materiales y académicos que garanticen el funcionamiento institucional, cumplimiento de la normativa legal y políticas educativas.

Con relación al papel del docente, se orienta hacia la adaptación curricular del modelo flexible en la planificación, estrategias y didácticas pedagógicas de aprendizajes significativos, desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para la formación integral académica, productiva y psicosocial, que propicien la motivación en los estudios y permanencia estudiantil. Para Cantillo y Mosquera (2025), el papel del docente tiene un “desafío persistente en áreas rurales donde factores como la necesidad de apoyar trabajo familiar, la pobreza, las distancias por encontrarse en zonas dispersas y las prácticas pedagógicas tradicionales aplicadas por los docentes a menudo alejan a los jóvenes” (p. 245)

De igual forma, Ríos y Olmos (2020), indican que el rol de la comunidad y los padres de familia ingresan como un factor relevante y a la vez estratégico para articular la educación en la ruralidad. La participación comunitaria y de las familias en procesos de autogestión y soberanía se convierte en un reto para las escuelas rurales. Se pasa revista a los currículos para que respondan a las necesidades, fortalezas, dinámicas y singularidades de cada comunidad.

Acciones de Gestión para la Permanencia Estudiantil en las Zonas Rurales de Colombia

Ávila (2017), define la gestión educativa para la permanencia estudiantil, como el modelo de intervención basado en políticas educativas para una adherencia de los estudiantes al sistema escolar para la culminación exitosa de los estudios. A su vez, implica el mejoramiento de las condiciones de enseñanza en relación con la actualización docente, supervisión o monitoreo pedagógico, considerar la motivación al logro, el rendimiento escolar, la formación integral para el trabajo, promover la cultura de paz y convivencia, y otros factores que puedan contribuir a la continuidad de las trayectorias educativas de los alumnos.

Por otra parte, Ávila (2017), MEN (2022), Cantillo y Mosquera (2025), plantean que las acciones de la política educativa del MEN se fundamentan en el MEN (2015), Proyecto de Educación Rural PER II FASE (2015), y el Plan Especial de Educación Rural (2021-2026), basado en el modelo de educación flexible mediante una serie de estrategias pedagógicas como son: Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT); Postprimaria rural; Telesecundaria; Aprendizaje Acelerado Inclusivo para los estudiantes con necesidades especiales o extraedad; Postprimaria rural. A su vez, contempla el plan de formación permanente y acompañamiento pedagógico para docentes de las aulas multigrados. Igualmente, se establecieron las alianzas estratégicas por la educación rural en las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), los Comités de Educación Rural y los

Planes de Educación Rural establecidos por la mayoría de las ETC, entre otros.

Según Bedoya et al., (2020), las tareas de índole institucional de la gestión educativa son inversiones de los gobiernos nacionales, regionales o locales en materia de atención al fenómeno de la deserción escolar, que incluye el mejoramiento en cobertura e infraestructura, políticas de permanencia, apoyo a las familias a través de subsidios alimenticios, de transporte, útiles escolares, bonos escolares y alivios económicos para los padres e hijos, entre otras estrategias. Por otra parte, la gestión administrativa directiva en los planteles consiste en velar por el funcionamiento de los planteles educativos, el cumplimiento de los manuales de convivencia escolar.

Además, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), a cargo del MEN establece como prioridad el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), basado en cuatro dimensiones: a) proyecto de actualización curricular, bienestar y permanencia estudiantil; b) convivencia social y educación para la paz; c) atención a las víctimas por conflicto armado y desplazamiento forzoso; d) Sistema de Participación General (SGP) para el financiamiento especial en materia de infraestructura escolar, servicios socioeconómicos de ayuda al estudiante.

Dentro de las acciones de apoyo personal para la motivación del estudiante a fin de disminuir la deserción escolar en el sector rural, el MEN (2022), en alianza con la UNESCO (2020), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2018),

se plantean los siguientes programas: orientación vocacional, habilidades para la vida, manejo del estrés, servicios de atención psicológica con alerta de riesgos psicosocial (adicciones, embarazo en adolescentes, violencia, salud mental), tutores resilientes para alumnos con bajo rendimiento y hábitos de estudios, asesoría socio ocupacional.

Para Romero y Santa (2021), existen otras acciones de índole socio comunitaria que buscan dar respuesta a la participación de las familias y demás miembros de la comunidad educativa como el programa de atención para la integración de las familias de los estudiantes, escuelas para padres en relación a disciplina positiva, estilo de vida saludables, comunicación asertiva, atención psicosocial por violencia de género y situaciones de riesgo por conflicto armado.

En el contexto jurídico colombiano, se encuentran varios instrumentos que dan sustento a la gestión de permanencia escolar. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991), el artículo 67, donde se garantiza la educación como derecho fundamental con gran relevancia social. Congreso de la República de Colombia (1994), artículo 96 de la Ley 115 de 1994, establece, al regular la permanencia del alumno en el establecimiento educativo. También, el Congreso de la República de Colombia (2001), artículo 7 de la Ley 715 de 2001, que asigna a las entidades territoriales, la labor de dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media en sus distintas modalidades, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad. El

Congreso de la República (2006), Código de la Infancia o Ley 1098 del 2006, para la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, entre otros.

Por consiguiente, la importancia de la gestión escolar como factor determinante en la calidad educativa, sosteniendo que una buena gestión escolar puede influir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la mejora continua de la calidad educativa y para lograrlo es necesario el compromiso y la participación activa de toda la comunidad educativa: Directivos, docentes, estudiantes, padres y representantes de la comunidad (Quintana, 2018).

Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro de un estudio documental, fundamentada en el enfoque cualitativo, que implica un acercarse a la realidad a través de fuentes secundarias, se accede a los datos a través de la disponibilidad en fuentes escritas o visuales que han sido generados por personas, investigadores o instituciones, sustentados por la búsqueda en revistas especializadas y la selección en base a criterios de exclusión e inclusión (Baena, 2017; Arias, 2012).

Asimismo, se adoptó un diseño de revisión de alcance, por ser una metodología que permite mapear y examinar la literatura existente sobre un tema específico. Peters et al. (2020), considera que en los estudios identificados en la búsqueda inicial fueron sometidos a un pro-

ceso de selección en dos etapas para diversas temáticas en las bases de datos DIALNET, SCOPUS, REDALYC, SCIELO.

Se revisaron los títulos y resúmenes para identificar los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión (Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Abordan explícitamente la deserción estudiantil en el contexto de la educación rural en Colombia.	1. No ofrecen datos o análisis específicos del contexto de la educación rural colombiana.
2. Fueran revisados por pares y publicados en revistas académicas indexadas en Scopus y la Web of Science.	2. Estuvieron exclusivamente en niveles educativos distintos de la educación superior.

Nota. Elaboración propia (2025)

Resultados y Discusión

A continuación, en la Tabla 2, se describen los principales resultados de

la revisión, los cuales aportan a la comprensión de la gestión de los actores sociales en la educación rural en Colombia.

Tabla 2

Hallazgos de la investigación

Autores	Objetivo	Enfoques	Hallazgos	Conclusiones
1. Vélez y Fernández (2024) Artículo científico “Estrategia de gestión para la continuidad de estudios en los estudiantes de la Educación Básica del contexto rural”	Diseñar una estrategia de gestión que garantice la continuidad de estudios en los estudiantes de educación básica en contextos rurales, abordando tanto los factores internos de la escuela	La educación básica en contextos rurales enfrenta numerosos desafíos que afectan la continuidad de los estudios de los estudiantes. Los sistemas educativos carecen y recursos adecuados para cubrir las necesidades de las comunidades rurales. Esta situación incluye la insuficiencia de infraestructuras escola-	Percepción de la calidad educativa: Insuficiente disponibilidad de recursos didácticos y la infraestructura escolar, falta de materiales adecuados y un entorno físico favorable que afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Barreras de continuidad en los estudios. Las principales barreras identificadas	A partir de los resultados obtenidos, se estructuró una estrategia de gestión con acciones frente a todas estas barreras que impiden la permanencia escolar: Implementación de programas de tutoría personalizada. Fortalecimiento de la infraestructura escolar.

<p>como los externos relacionados con la comunidad y la familia.</p>	<p>res, la falta de materiales didácticos adecuados y una escasez de docentes capacitados y motivados para trabajar en estas áreas. Además, las políticas educativas tienden a ser homogéneas y no siempre consideran las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades rurales.</p>	<p>incluyen factores socioeconómicos, falta de apoyo familiar y la motivación estudiantil. Estrategias de Apoyo Educativo. Estrategias actuales implementadas por los docentes, aunque bien intencionadas, no son suficientes para superar las barreras mencionadas.</p>	<p>Capacitación continua de los docentes. Involucramiento activo de los padres. Todas estas acciones constituyen aportes importantes que dan una respuesta contextualizada para solucionar el problema de la deserción escolar de la educación rural en Colombia.</p>
<p>2. Romero & Villalobos, (2024)</p>	<p>Analizar la permanencia académica de las escuelas de Venezuela y Colombia</p>	<p>La educación es un elemento central que indica el desarrollo en todas las sociedades, está asociado a una mejora en la calidad de vida de las personas y por lo tanto impacta el presente y futuro de niños, niñas y adolescentes al generarles condiciones socio-afectivas, académicas y productivas que incidirán en su vida adulta. La permanencia académica es definida como “el deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de educación superior desde el inicio hasta obtener su título”.</p>	<p>Destaca en ambas naciones la preponderancia concedida a las estrategias de permanencia académica atendiendo los diversos factores que tienen implicación. En Colombia se trabajó con una región con problemas de la periferia, con el responsable de educación del Departamento de Magdalena, la cual aportó una descripción de la permanencia académica de los adolescentes. “Es importante que se establezcan mecanismos, herramientas y estrategias que permitían que los estudiantes puedan culminar la secundaria, que los jóvenes puedan culminar sus estudios y potencializar hacia su futuro al En Colombia, se precisa desarrollar un plan multifactorial e integral con estrategias dirigidas a los diversos ámbitos que interfieren en la permanencia académica. Es necesario que las autoridades educativas atiendan a partir de un plan multifactorial e integral los diversos ámbitos que interfieren en la permanencia académica y no aisladamente respondiendo a las coyunturas particulares, lo cual permitirá resultados más efectivos a largo plazo que se traducen no solo en una mejora de la calidad de vida de los estudiantes, sino además en la posibilidad de generar más opciones de desarrollo para las na-</p>

			terminar una carrera profesional y a mejorar su calidad de vida”.	ciones a partir de un incremento en la profesionalización de sus ciudadanos.	
3. Atencia (2023)	Analizar las políticas públicas educativas y sus implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar en instituciones del municipio de Ariguaní de Colombia.	Se aboga por políticas educativas coherentes y bien estructuradas para abordar los problemas de la deserción escolar. La gestión educativa debe incluir la formación docente mejorar la infraestructura escolar, creación de materiales educativos adecuados y el fomento de la participación comunitaria en la educación. La gestión de políticas educativas debe garantizar que todos los individuos, tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad para la culminación exitosa de los estudios.	Las políticas educativas en Colombia tienen un papel crucial en la incidencia de la repetición y deserción escolar. A nivel académico incluye la calidad de la educación, influida por políticas de actualización curricular y formación docente A nivel administrativo, la disponibilidad de materiales didácticos, tecnología y apoyo educativo, infraestructuras adecuadas. Se precisan estrategias para involucrar a los padres en la educación de sus hijos y promover la colaboración entre la comunidad y las escuelas.	A pesar de la implementación de políticas educativas, la persistencia de la repitencia y la deserción escolar se origina en un tejido de factores como las desigualdades socioeconómicas por cuanto los estudiantes provienen de familias de bajos ingresos, la falta de apoyo familiar, problemas de salud insuficiente programas de asistencia económica y psicosocial	
4. Gutiérrez (2021)	Artículo científico “Modelo de gestión estratégica para aumentar el nivel de permanencia de los estudiantes de educación media, en colegios u	Desarrollar un modelo de gestión estratégica que involucra acciones para promover la permanencia de los estudiantes.	Los niveles promedio de permanencia estudiantil entre las zonas rurales y urbanas en Colombia presentan brechas importantes, las cuales se han visto acentuadas históricamente por eventos como el conflicto armado en zonas como el Departamento del Meta.	Aportaciones emanadas por docentes, directivos y comunidades encuestadas están las siguientes alternativas: Alianzas con industrias de la región del Meta para alternativas de capacitación para el trabajo de estudiantes y padres, pasantías. Articulación con las universidades de	Se propone un modelo de gestión estratégica que involucra acciones para promover la permanencia de los estudiantes, para los factores de riesgo de bajo financiamiento educativo, alto porcentaje de familias sin empleo regular y estable, necesidad

<p>bicados en zonas rurales en el departamento del Meta. Colombia, Colegio de Estudios Superiores de Administración-CESA”</p>		<p>Colombia para la prosecución de estudiantes de secundaria hacia la educación superior.</p> <p>Creación de redes de abordaje psicosocial para estudiantes, familias y comunidades</p> <p>Programas de educación para padres.</p> <p>Programa de formación permanente para docentes y directivos.</p> <p>Cumplimiento de normativas internacionales de derechos humanos.</p> <p>Reactivación y cumplimiento de acuerdos de paz con grupos armados en conflicto.</p>	<p>de migrar a ciudades para dar continuidad a estudios superiores, dificultades económicas, escasez de medios de transporte, familias sufren cambios frecuentes de vivienda y escuela y la escasa experiencia escolar de la familia de los estudiantes.</p>
<p>5. Jiménez et al. (2021)</p> <p>Artículo científico</p>	<p>Comprender los factores de riesgo de la deserción escolar en las instituciones públicas, del municipio de Girardot, en Cundinamarca Colombia.</p> <p>La deserción escolar considerada como realidad social, es un fenómeno que subyace a otras lógicas del contexto cultural y que influyen en los procesos educativos formativos.</p> <p>Las miradas retrospectivas cuestionan las fallas históricas de la gestión educativa en Colombia comprensión de la deserción escolar</p>	<p>Se identificaron las dimensiones que determinan la deserción escolar.</p> <p>Dimensión estructural: matrícula, infraestructura, servicios de salud, alimentación, transporte, becas.</p> <p>Dimensión académica: práctica docente, estrategias, didáctica y formación del docente, actualización curricular.</p> <p>Dimensión socioeconómica: desigualdad como pobreza, vulnerabilidad, disfuncionalidad familiar, factores de riesgo psicosocial, trabajo infantil.</p>	<p>La deserción, en un sentido estricto, es la desvinculación efectiva del sistema educativo.</p> <p>La desarticulación entre escuela, Estado, comunidad educativa y familia acentúan el fenómeno de la deserción escolar como un problema estructural.</p>

<p>6. Mínguez, et al. (2019)</p> <p>Artículo científico</p> <p>“Fracaso escolar y familias vulnerables”</p>	<p>Analizar la influencia de los factores familiares en el fracaso escolar de alumnos pertenecientes a familias de contextos vulnerables.</p>	<p>Las condiciones económicas como principal factor que determina la relación escuela-familia.</p> <p>Un estudio sobre equidad educativa en España determina que los efectos la desigualdad socioeconómica dificulta el acceso a una educación de calidad para el rendimiento escolar satisfactorio.</p> <p>La familia constituye el primer espacio educativo, y quizás más decisivo, en la construcción personal del niño.</p> <p>Las expectativas los padres sobre la educación de sus hijos, depende del status socioeconómico.</p>	<p>Resultados coincidentes con otros autores acerca de la infravaloración de la escuela y las bajas expectativas hacia la educación.</p> <p>Dentro los factores que conducen al fracaso escolar se encuentran los altos niveles de pobreza, que limita el acceso a una vida digna.</p> <p>Impacto negativo de la pobreza y vulnerabilidad extrema de los hogares</p> <p>Las familias entrevistadas no presentan un perfil homogéneo en su estructura y composición.</p> <p>Escaso compromiso de las familias en los estudios de sus hijos.</p>	<p>Existe una sólida cohesión familiar, pero el compromiso escolar de los progenitores resulta insuficiente, es necesario potenciar relaciones entre familia y escuela para favorecer un clima de cooperación, solidaridad e inclusión social.</p> <p>La desestabilidad económica en los hogares pobres, el trabajo temprano tiene un gran impacto en el abandono escolar.</p> <p>Integración de las familias en el contexto académico, administrativo y social para mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje.</p>
<p>7. Ramírez (2018)</p> <p>Tesis doctoral</p> <p>“Formación integral del estudiante como eje fundamental para la disminución de la deserción escolar. Modelo Estratégico”</p>	<p>Conocer el nivel de deserción y repetencia que han presentado los estudiantes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Ibagué, Tolima, Colombia.</p>	<p>Deserción escolar problema multidimensional asociado al fracaso escolar, interrupción de trayectorias escolares y falta de proyecto de vida.</p> <p>Modelos de permanencia educativa estructurales, interaccionistas, económicos.</p>	<p>Los resultados resaltan factores y causas de la deserción escolar enfocando: dificultad para cumplir con los gastos adicionales como transporte, material de estudios y para cumplir el horario de estudio; la forma de enseñanza del profesor, el bajo rendimiento académico, inestabilidad familiar, falta de motivación, conflictos, ubicación de la planta física.</p>	<p>Demanda de modelos de intervención para el abordaje de la deserción escolar.</p> <p>Propone un Modelo de formación integral para disminuir la deserción escolar en contextos académicos, institucionales, familiares y de apoyo estudiantil. Donde se conjuguen estrategias pedagógicas innovadoras, tutorías, programa familia, entre otros.</p>

<p>8. Sánchez (2017)</p> <p>Tesis doctoral Universidad Complutense de España</p> <p>“Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria”</p>	<p>Describir las situaciones personales y académicas que inciden en el abandono escolar temprano de los estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria.</p>	<p>Deserción escolar definida como abandono escolar; cuando el alumno, movido por unas circunstancias tanto individuales, sociales y escolares, decide abandonar la institución educativa.</p> <p>El ejercicio de la práctica docente consiste en emplear estrategias pedagógicas innovadoras a objeto evitar la desmotivación, el bajo rendimiento, el fracaso escolar, para evitar el abandono académico.</p>	<p>Las principales causas de la deserción escolar en España obedecen al contexto familiar (falta de cuidadores) y carencia de aprendizaje significativo.</p> <p>Existe una tasa medio alta de alumnos repetidores que, con el 34,3%, es una parte bastante amplia de los alumnos encuestados. La relación que se establece entre los alumnos repitientes</p>	<p>Uno de los elementos que pueden resultar determinantes para el fomento de la permanencia escolar es lograr que el alumnado tenga una gran convicción sobre la importancia del estudio en sus vidas.</p> <p>Se observó una alta tendencia de estudiantes con escasa motivación al éxito académico.</p>
<p>9. Farfán y Reyes (2017)</p> <p>Artículo científico</p> <p>“Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual”</p>	<p>Analizar los enfoques sobre la gestión educativa estratégica, el cual surge ante la necesidad de transformar y evaluar la calidad de la educación.</p>	<p>La gestión escolar debe ser entendida como: el conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en/con la comunidad educativa para garantizar la calidad educativa y la permanencia estudiantil.</p>	<p>Adecuar propuestas de gestión de permanencia educativa con la participación activa de las familias, docentes y comunidades educativas, a fin de brindar una calidad educativa cónsona con las necesidades de los escolares.</p> <p>Se debe proporcionar herramientas teórico prácticas como administración, filosofía, sociología, psicología en la gestión de los diferentes actores para mejorar la calidad educativa.</p>	<p>A nivel macro: el enfoque de gestión educativa estratégica, es resultado de un proceso de reformas en materia de educación que tienen como finalidad establecer líneas de acción para articular y transformar el sistema educativo.</p> <p>A nivel micro, este enfoque proporciona elementos teórico-prácticos para planear, organizar, dirigir y evaluar la labor de los centros educativos.</p> <p>La gestión estratégica es una respuesta a las necesidades y problemas educativos actuales en distintos niveles.</p>

<p>10. Muñoz (2016)</p> <p>Artículo científico</p> <p>“Factores que inciden en el riesgo de la deserción escolar temprana”</p>	<p>Identificar mediante una investigación cuantitativa, en qué período escolar se presenta el mayor riesgo de deserción escolar temprana y cuáles factores impactan en el rendimiento escolar de alumnos del primer y segundo semestre del 2015 en el CEC y TEM en el plantel La Paz, México.</p>	<p>Se reconoce la diversidad de modelos teóricos para abordar la deserción escolar.</p> <p>Los psicológicos basados en la exploración de la personalidad.</p> <p>Los económicos como respuestas administrativas de inversión para el funcionamiento eficaz.</p> <p>Los sociológicos explican la incidencia de factores sociales en la permanencia estudiantil.</p> <p>Los interaccionistas integran las variables institucionales, socioeconómicas y psicológicas.</p>	<p>Dentro de los factores que determinan la deserción escolar se distinguen:</p> <p>Rezagos educativos de los estudiantes</p> <p>Falta de interés de muchos estudiantes hacia la escuela</p> <p>Currículos desactualizados y baja calidad educativa en las escuelas rurales</p> <p>Escasa participación en el acompañamiento de los estudios de sus hijos.</p>	<p>La deserción escolar se debe a múltiples factores, entre los cuales destacan las deficiencias académicas, la falta de interés y adaptación a las normas escolares, escasa participación en las actividades curriculares de la escuela.</p>
--	---	--	--	---

Nota. Elaboración propia (2025)

Los hallazgos obtenidos permitieron distinguir en las investigaciones actuales que la gestión de los actores sociales para garantizar la permanencia estudiantil en las instituciones de educación básica el sector rural colombiano, están sustentadas en las políticas educativas desarrolladas por el MEN, enfocadas en la consecución de las trayectorias académicas mediante estrategias de educación inclusivas, programas de subvención económica y abordaje psicosocial de los estudiantes. Se percibe concordancia con respecto a los planteamientos de Atencia (2023); Vélez y Fernández (2024), quienes enfatizan en la gestión de los actores sociales como una serie de funciones de planeación, organización,

dirección y evaluación para garantizar la calidad educativa y la permanencia estudiantil.

Otras fuentes teóricas, como la de Jiménez et al. (2021), Romero y Villalobos (2024) y Muñoz (2016), se enfocan en los factores personales, institucionales, familiares y socioeconómicos que generan desigualdades en los planteles rurales que lejos de reducir la deserción definitiva de los estudios generan otras consecuencias como la vulnerabilidad sociopolítica, la desesperanza, el fracaso escolar por las escasas oportunidades de acceder a una calidad de vida digna a través de una formación integral productiva, apoyo psicosocial y proyecto de

vida. Aún más, las variables sociopolíticas, del incumplimiento de acuerdos de paz por parte de los grupos armados paramilitares han ocasionado pérdidas humanas, físicas o financieras debido a la intimidación, acoso, inseguridad, victimización de estudiantes, profesores, familias y comunidad en general, plasmado en la militarización de las escuelas, reclutamiento de jóvenes, fuga de docentes, y el desplazamiento forzoso.

Las investigaciones de Sánchez (2017), Gutiérrez (2021), Farfán y Reyes (2017) y Ramírez (2018), si bien reconocen los avances de las acciones de las políticas educativas implementadas por el MEN con apoyo de instancias internacionales como la UNESCO, no han tenido un impacto positivo para disminuir la deserción escolar. Sugieren, como prioridad desarrollar modelos estratégicos de gestión escolar para la educación básica secundaria fundamentados en formación integral, innovación curricular, asesoramiento pedagógico, educación inclusiva, protección estudiantil con abordaje psicosocial, establecer alianza para la inversión de programas socioeconómicos y cumplimiento de acuerdos de paz, que garanticen la permanencia estudiantil.

Conclusiones

En primera instancia, al analizar la complejidad de los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en las zonas rurales de Colombia, se evidencia una realidad multidimensional marcada por profundas desigualdades

territoriales en comparación con las escuelas urbanas. La oferta educativa rural se caracteriza por su debilidad, reflejada en las deficientes condiciones de infraestructura y en la baja calidad de la enseñanza.

A ello se suma el escaso interés de muchos estudiantes por los estudios y, en consecuencia, la ausencia de un proyecto de vida definido. Esta situación limita el acceso y la continuidad en la educación secundaria, en un contexto donde prevalecen el temor, las necesidades básicas insatisfechas y la falta de oportunidades. Dichas circunstancias fomentan el abandono escolar, impulsando a los jóvenes a dedicarse al trabajo infantil como medio de subsistencia familiar. Además, el desplazamiento forzoso derivado del conflicto armado agrava la situación, convirtiendo a las instituciones educativas en escenarios de violencia y vulnerabilidad.

Los documentos analizados permiten reconocer que la literatura actual y las políticas educativas del MEN, enfatizan la importancia del desarrollo humano como estrategia para promover la permanencia estudiantil en el ámbito rural. No obstante, se evidencia una limitada eficacia en la implementación de dichas propuestas para reducir la deserción escolar.

Asimismo, se puede inferir que las competencias de la gestión de los actores sociales para garantizar la permanencia estudiantil en las zonas rurales de Colombia están basadas en varias dimensiones. La responsabilidad académica es un trabajo conjunto entre autori-

dades nacionales, personal directivo, supervisores y docentes, orientado al acompañamiento pedagógico, adaptación curricular, estrategias de educación inclusiva, entre otras. La acción administrativa recae en las autoridades municipales y el personal directivo para la consecución de recursos educativos, económicos e inversiones para el funcionamiento óptimo. En las tareas sociocomunitarias participan la comunidad educativa en pleno con estudiantes, familias, líderes comunitarios locales.

Puede señalarse que, difícilmente la gestión de los actores sociales para la permanencia estudiantil en los contextos rurales ha logrado que los estudiantes culminen su trayectoria educativa. Se observan constantes violaciones de los derechos humanos por conflicto armado, desaciertos pedagógicos de la pedagogía multigrado y brechas sustanciales entre la educación del sector rural con respecto al contexto urbano.

Referencias

- Arbeláez, A. & Ossa, A. (2024). La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003-2016. *Pedagogía y Saberes*, (60),146-159.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n60/0121-2494-pys-60-146.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (10ª ed.). Editorial Episteme.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213576.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional N° 114. Bogotá, Colombia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Atencia, R. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-23.
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/316>
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(48), 121-158.
<https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Bedoya, D. A., Pulgarín, R. A., & Vargas, D. A. (2020). *Factores psicosociales relacionados con la permanencia y deserción escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia*. [Trabajo de maestría, Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5669>

- Bracho, T., Miranda, F., Figueroa, H., Núñez, M., & Gutiérrez, M. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.
- Cantillo, H., & Mosquera, M. (2025). El modelo educativo flexible escuela nueva, una alternativa para la permanencia escolar en los contextos rurales de Colombia. Universidad de Santander. *Re-vista Dialéctica*, 1(25), 243-263.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/3857>
- Castro, K., & González, D. (2023). Dificultades y desafíos de la educación rural de Colombia: explorando las brechas para un futuro educativo. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, (7).
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1738>
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994*. “Por la cual se expide la ley general de educación”.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo-pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2001). *Ley 715 de 2001*. “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357”.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*.
<https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>.
- Constitución Política de Colombia (1991). *La educación es un derecho de la persona y un servicio público*. Artículo 67.
https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67?utm_source
- Escobar, K., & Mateus, C. (2020). *Causas de la deserción escolar en la institución educativa El Paraíso del municipio de Algeciras-Huila* [Seminario de proyecto de Grado III, Politécnico Grancolombiano]
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2076?show=full>
- Farfán, M., & Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n179/0185-2760-resu-45-179-00025.pdf>

- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. (C. Duer, Entrevistador) Buenos Aires, Argentina: Diálogos del SITEAL
- García, J., & García, A. (2024). Desigualdad educativa: factores relacionados con la permanencia estudiantil en la secundaria costarricense. Cohorte 2015-2019. *Revista Rupturas*, 14(2), 85-117. <https://dx.doi.org/10.22458/rr.v14i2.5414>
- Gutiérrez, L (2021). *Modelo de gestión estratégica para aumentar el nivel de permanencia de los estudiantes de educación media, en colegios ubicados en zonas rurales en el departamento del Meta*. Colombia, Colegio de Estudios Superiores de Administración–CESA. <http://hdl.handle.net/10726/4149>
- Jiménez, F., Rivera, M., Serrano, S., Sepúlveda, M., Ariza, C., García, A., Morantes, F., & Rojas, K. (2021). *Aporte para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar en el sistema de educación pública colombiana*. Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO, Colombia. <https://repository.uniminto.edu/items/ec5a31fd-574a-432f-a77c-0a5422c4a1af>
- Mendoza, L., Mendoza, U., & Romero, D. (2014). Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior. *Revista Escenarios*, 12(2), 130-137. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194165972006/194165972006.pdf>
- Mínguez, R; Romero, E & Mármol, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *REDIPE*, 8(9), 23-41. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/813/745>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2022). *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las rurales de Colombia*. Nota Técnica. <https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/politica-integral-de-educacion-rural/>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2020). *Política integral de educación rural. Educación rinde cuentas*. <https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/politica-integral-de-educacion-rural/>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2018). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (PEER)*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404773_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2015). *Evaluación*

ción de los resultados de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural PER fase II, en su población beneficiaria identificando los efectos (esperados y no esperados) de la intervención sobre sus variables objetivo. (Bogotá: Econometría, SEI)

- Miranda, S. & Tabares, J. (2015). Un enfoque Humanista de la Gestión Directiva en las Organizaciones Escolares. (7ª ed.). Editorial Ave Viajera.
<https://www.amazon.com/-/es-/Sorangela-Miranda-Beltr%C3%A1n-ebook/dp/B013F3V51G>
- Mosquera, M & Cantillo, H. (2025). Los retos de la educación rural para alcanzar la calidad educativa. *Línea Imaginaria*, 2(20), 970-994.
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3769
- Muñoz, A. (2016). *Factores que inciden en el riesgo de la deserción escolar temprana* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
<https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2016/mayo/0744770/0744770.pdf>
- OCDE. (2018). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.*
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia (2016-2026).
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf>
- Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews [Orientación metodológica actualizada para la realización de revisiones de alcance]. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126.
<https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Universidad de la Sabana. Colombia. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281.
<https://www.redalyc.org/journal/834/83460719005/83460719005.pdf>
- Ramírez, O & Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. Colombia. *Praxis & Saber*, 13(33), 73-87.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477275068005>
- Ramírez, T. (2018). Formación integral del estudiante como eje fundamental para la disminución de la deserción escolar. Modelo Estratégico. [Tesis doctoral]. Universidad privada Dr. Rafael Belloso Chacín URBE.

- Ríos, E & Olmos, A. (2020). Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. En D. Juárez, et al. (ed.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Conversaciones pedagógicas* (pp. 15-32) Fondo editorial de la Universidad Católica de Oriente. Colombia.
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- Romero, D., & Villalobos, K. (2024). Factores de permanencia académica en la escuela. Estudio comparativo Colombia y Venezuela. *Saperes Universitas*, 7(2), 116-138.
<https://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RSU/article/view/451>
- Romero, S. L., & Santa, H. R. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77-85.
<https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110>
- Salas, J. (2024). Educación Rural en Colombia, Guardián de Territorios afectados por la violencia. *Revista FT. Franz Tamayo*, 6(17), 68-89.
<https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/1388>
- Sánchez, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://docta.ucm.es/entities/publication/22754c50-ee2c-4b97-8bbb-1fab31256c09>
- Sañudo, L. (2022). Del abandono a la permanencia escolar en Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 213-233.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13535>
- Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media. SINEB (2023). *Estadísticas e indicadores destacados de educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia.
<https://portalsineb.mineducacion.gov.co/portal/>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>.
- Venegas, J. (2022). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), 1-5.
<https://www.redalyc.org/journal/745/74568496020/html/>
- Velásquez y González (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138.

<https://www.redalyc.org/pdf/604-60454147007.pdf>

Vélez, C, & Fernández, I. (2024). Estrategia de gestión para la continuidad de estudios en los estudiantes de la Educación Básica del contexto rural. *Revista REINCASOL, Ciencia y Desarrollo Social*, 3(6), 5894-5918.

<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/473>

Vergara, R. (2014). *Factores de permanencia escolar: un análisis de la educación básica y media en Caldas*. Universidad EAFIT, Medellín-Colombia.

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 502-520

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925854>

Comunicación en el Aula de Clase. Un Análisis Reflexivo

Deninse Farías y Javier Pérez

Departamento de Formación General y Tecnología de Servicio.

Universidad Simón Bolívar. Camurí Grande-Venezuela

dfarias@usb.ve, perezj@usb.ve

<https://orcid.org/0000-0002-7383-2372>

<https://orcid.org/0000-0001-7313-3267>

Resumen

El manejo del salón de clases es un reto importante y una tarea esencial para los maestros, allí suceden diferentes procesos comunicacionales que ocurren a gran velocidad. Los grupos de estudiantes en un salón de clase son por naturaleza, multidimensionales, están llenos de actividades simultáneas, rápidas, inmediatas, impredecibles, públicas y afectadas por la historia de los estudiantes y docentes. El propósito del presente artículo es analizar la experiencia vivida por maestras de tercero a sexto grado de primaria, respecto a la comunicación en el aula, incluyendo las estrategias, los desafíos y los significados que subyacen en su práctica pedagógica para el fomento de un ambiente de aprendizaje seguro y participativo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo usando un método fenomenológico hermenéutico, con la participación de 6 educadoras de dos colegios del oeste de Caracas, Venezuela. Los resultados demuestran que la tarea educativa ante el predominio de los medios de comunicación, consiste entonces en contribuir a la formación de perceptores críticos, y creadores, capaces de asumir actitudes de reconfiguración, construcción y búsqueda del verdadero significado de las imágenes y símbolos en el que niños, jóvenes y adultos están inmersos para no permitir que sean alienados y desubicados con respecto a la realidad. En conclusión, el docente modela el mañana gestionando la comunicación, transformando el aula en un laboratorio donde los niños aprenden a decodificar su realidad críticamente.

Palabras clave: comunicación educativa, interacción pedagógica, clima de aula, ambiente de aprendizaje, relación docente-alumno

Recibido: 15-09-2025 ~ Aceptado: 11-11-2025

Classroom Communication: A Reflective Analysis

Abstract

Classroom management is a significant challenge and an essential task for teachers, as it is a space where various communication processes occur at high speed. Student groups in a classroom are inherently multidimensional, filled with simultaneous, rapid, immediate, unpredictable, and public activities, all influenced by the histories of both students and teachers. The purpose of this article is to analyze the experiences of teachers of grades three through six regarding classroom communication, including the strategies, challenges, and underlying meanings in their pedagogical practices for fostering a safe and participatory learning environment. The research adopted a qualitative approach using a hermeneutic phenomenological method, with the participation of six teachers from two schools in western Caracas, Venezuela. The results demonstrate that the educational task in the face of the dominance of mass media consists of contributing to the formation of critical and creative perceivers, capable of adopting attitudes of reconfiguration, construction, and search for the true meaning of the images and symbols in which children, young people, and adults are immersed, so as not to allow them to become alienated and disoriented with respect to reality. In conclusion, the teacher shapes the future by managing communication, transforming the classroom into a laboratory where children learn to critically decode their reality.

Keywords: educational communication, pedagogical interaction, classroom climate, learning environment, teacher-student relationship

Introducción

La comunicación puede considerarse como una interacción en la que un gran número de personas se emparejan o ajustan su comportamiento para crear vida en sociedad, además de un mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales con la ayuda de un sistema de comunicación o

información interpersonal a través de medios personales o de masas utilizando unos códigos de signos fijado de forma arbitraria.

Esta palabra proviene del latín *communicare* que significa participar en común y *relacionar con* por lo cual llegó a significar la *participación de dos o más en* relacionándose con transmisión; en

este punto se puede dar un primer concepto de comunicación en el cual *una persona comunica algo a otro*; es decir, consiste en una relación dinámica que interviene en el funcionamiento de algo o de alguien y que como proceso está relacionado con la transmisión de la información (Bateson, 1998). Esto nos indica que es un proceso de interacción social de carácter verbal o no verbal, con intencionalidad de transmisión y que puede influir, con y sin intención, en el comportamiento de las personas que están en la cobertura de dicha emisión (Vélez-Vélez, et al., 2020).

La comunicación es un elemento imprescindible el cuál se manifiesta de diversas formas, en distintas circunstancias, es enseñado desde nuestro nacimiento por nuestros padres y familiares, modificándolo en la vida escolar y determinando nuestra forma de ser a través de la interacción de otros iguales en el aula de clases donde afinamos nuestra habilidad para comunicarnos. Según Yáber (2008), la comunicación es un proceso dinámico en el que se construyen y se comparten significados a través de mensajes entre un emisor y un receptor; no se limita a la transmisión de información, también implica la interpretación, retroalimentación y contextualización de esos mensajes dentro de un marco cultural y social. En este sentido, cada interacción comunicativa es una oportunidad de generar comprensión mutua, negociar sentidos y fortalecer vínculos, ya que los participantes intercambian datos y también emociones, valores y perspectivas que enriquecen el acto comunicativo.

El propósito del presente artículo es analizar la experiencia vivida por maestras de tercero a sexto grado de primaria, respecto a la comunicación en el aula, incluyendo las estrategias, los desafíos y los significados que subyacen en su práctica pedagógica para el fomento de un ambiente de aprendizaje seguro y participativo.

Fundamentación Teórica

El *aula de clase o salón de clase* es el lugar por excelencia de realización del proceso de enseñanza y, por ende, la internalización del conocimiento hasta que éste se convierta en un saber personal. Según Euroinova (2023), es un espacio físico para la educación escolar, donde estudiantes y docentes se reúnen, uno aprende y el otro imparte conocimiento. Para Rizo García (2007), el aula es un espacio social de participación e interacción en relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, “donde aparecen diferentes marcos de referencia de las personas, que muchas veces derivan en avances y otros conflictos” (p. 48).

González y León (2009) plantean que el aula es como una estructura psicosocial especialmente diseñada para fines educativos formales, donde tienen lugar diversos eventos sociales y psicológicos como resultado de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje. Esta visión se complementa con la perspectiva de Martínez-Maldonado et al. (2019), quienes definen el aula en términos de su dimensión ambiente, enten-

dida como el “conjunto de características que conforman el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje; abarca desde aspectos físicos, de funcionalidad de los espacios, temporalidad y relacionabilidad” (p. 58). De esta manera, se subraya la naturaleza compleja y multifacética del aula como un sistema dinámico, la cual debe tener ciertas características:

(1) Disposición de las sillas o pupitres en filas, orientadas hacia el frente para poder observar al docente.

(2) Estantes que guarden libros y material escolar.

(3) Pintura blanca o azul claro para las paredes, ya que estos colores estimulan la concentración.

(4) Pizarra negra o verde para que el profesor escriba con tiza blanca, dicha pizarra también puede ser blanca para escribir con marcadores.

(5) Iluminación debe ser apropiada.

Las aulas se han visto en la necesidad de cambiar y evolucionar con el tiempo por la necesidad del mismo estudiante para que pueda continuar sus estudios, ayudado por los cambios tecnológicos que se han producido en este siglo y el desarrollo de los medios de comunicación actuales. Debido a la necesidad de educación continua, se cuenta con dos tipos de aulas: tradicionales y virtuales.

El *aula tradicional* se concibe como un espacio rígido y jerárquico donde el docente ocupa el rol central como transmisor de conocimientos y au-

toridad, mientras que los alumnos permanecen en una posición pasiva, limitados a escuchar, memorizar y reproducir información; en este modelo, la metodología se basa en la exposición magistral y la disciplina como garantía de orden, lo que asegura la estandarización de contenidos pero restringe la participación crítica, la creatividad y la construcción colectiva del saber, generando un entorno educativo que privilegia la obediencia y la repetición por encima del pensamiento autónomo y reflexivo (Saaavedra, 2011).

El aprendizaje en este modelo se reduce a la repetición y la memorización. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija, conformando una personalidad pasiva y dependiente. Amador (2018) plantea que el modelo pedagógico tradicional, aunque históricamente ha sido el arquetipo dominante en la educación por su énfasis en la transmisión de conocimientos y la disciplina, resulta insuficiente para responder a las demandas del siglo XXI. En su análisis sobre la enseñanza del derecho, advierte que este enfoque mantiene al docente como figura central y al estudiante en un rol pasivo, lo que limita la creatividad, la participación crítica y la formación integral, de modo que urge superar sus rigideces y abrir paso a metodologías más activas, dialógicas y contextualizadas que favorezcan el pensamiento autónomo y la construcción colectiva del saber.

La Figura 1 ilustra la concepción central de este modelo, que, según Román (2017), se caracteriza por el magistrocentrismo, el cual establece la ense-

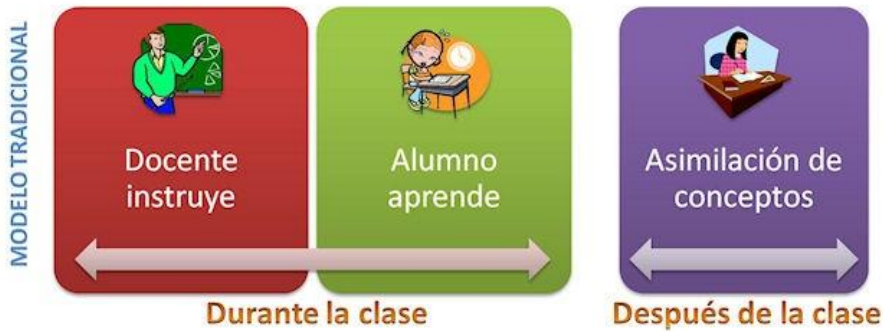
ñanza como una transmisión vertical de conocimientos, enfocándose primordialmente en el desarrollo del intelecto a través del esfuerzo y la disciplina impuesta.

Como se puede observar, el docente ejerce un modelo de comunicación escrita y verbal unidireccional llamado modelo bancario de comunicación, el

cual se caracteriza por el tipo de transmisión, debido a que el docente (emisor) deposita información para sus alumnos (receptores) sentados en filas frente al educador que dirige la clase desde un podio o espalda al pizarrón; este maestro orienta el contenido a impartir en el aula, donde el estudiante participa del aprendizaje.

Figura 1

Modelo tradicional



Nota. Román (2017)

El *aula virtual* es una modalidad educativa diferente a las aulas presenciales y se desarrolla de manera complementaria o independiente de las formas tradicionales de educación, genera otro tipo de instituto llamada escuela virtual, escuela en línea o ciberescuela. Esta surge a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valverde, 2021).

En el aula virtual la interacción física entre estudiantes y profesores, en-

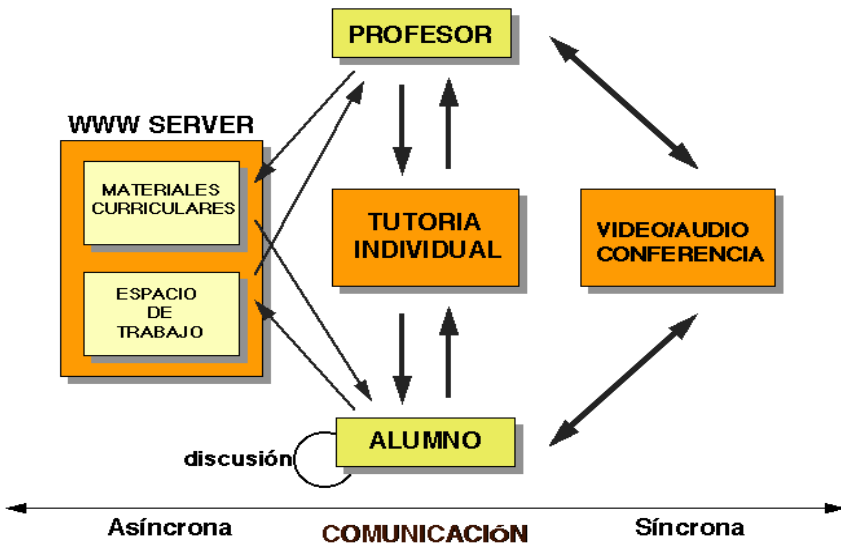
este caso es innecesaria, o en todo caso extraordinaria. Su comunicación se realiza a través de la conversación que implica el uso de tecnología, audio y video para ponerse en contacto con personas que no están presentes físicamente, con un lenguaje directo, sencillo, empático y cercano, realizado a través de un espacio virtual, donde comparten información, resuelven dudas, discuten temas, buscando consenso, aclarando malentendidos, preguntando, parafraseando, entre otros (Garrison et al., 2000).

En esta aula los estudiantes de las escuelas virtuales no siempre interactúan directamente con los profesores, produciendo entonces diferentes tipos de aprendizaje: el aprendizaje individual autónomo (enseñanza asíncrona) en el cual se proporciona materiales de trabajo para los estudios de ritmos propios del individuo, hasta clases interactivas en directo en las que los estudiantes o alumnos trabajan con un profesor en una clase grupal, donde también el docente

puede realizar un aprendizaje cooperativo, tutelado o libre (enseñanza síncrona). El tamaño de las clases puede variar ampliamente, desde un grupo pequeño de 6 alumnos, hasta cientos de ellos. Las clases en directo con interacción personal (aprendizaje síncrono) se efectúan generalmente en grupos pequeños de 6-30, mientras que aprendizaje a distancia (aprendizaje asíncrono) puede ser de cualquier número de participantes. En la Figura 2, se ilustra cómo se realiza la comunicación en esta aula.

Figura 2

Modelo Virtual



Nota. Mujica Sequera (2015)

Esta modalidad se conoce también como *aprendizaje a distancia*, en el cual el estudiante es responsable de su aprendizaje, dependiendo fundamentalmente de su interés por aprender y olvi-

da importantes aspectos como la motivación, la posibilidad de compartir y adquirir nuevo conocimiento en base a la interacción, tanto dentro del propio grupo de alumnos como entre el grupo y el profesor.

En ese espacio el alumno debe marcar su propio ritmo de trabajo adquiriendo los conocimientos expuestos en los contenidos, haciendo los ejercicios de autoevaluación, consultando y resolviendo dudas con el resto de participantes del curso, realizando las tareas. Luego el profesor o profesora es quien va guiándole durante su proceso de aprendizaje, esto genera un alumno autodidacta, el cual maneja que tanto quiere conocer sobre un tema en específico o puede manejar una variedad de elementos y herramientas que puede ir adquiriendo con el pasar del tiempo o con la colaboración de otros alumnos en diferentes territorios, los cuales en una educación presencial no puede adquirir (García Aretio, 2014).

Las aulas virtuales constituyen el núcleo operativo dentro de las plataformas de formación, teleformación o LMS (Learning Management System), siendo este último un *software* específicamente diseñado para la educación en línea. Aunque ambos términos están interconectados, es crucial distinguirlos: el aula virtual se entiende como el entorno digital donde ocurre el aprendizaje, facilitando la comunicación en tiempo real (*sincrónica*) entre el tutor y el alumnado. En contraste, la plataforma de teleformación o LMS es una aplicación web de mayor envergadura que no solo alberga aulas, sino que también ofrece “múltiples y variados recursos formativos sincrónicos y asincrónicos, así como recursos y materiales para controlar, administrar, impartir, hacer seguimiento del proceso formativo y facilitar la gestión administrativa” (Adell & Castañeda, 2012, p. 22).

Sin embargo, a pesar de sus capacidades de interacción y gestión, existe la crítica de que el diseño de muchos cursos en estas plataformas de formación a distancia se reduce a un simple *repositorio de contenidos y tareas* que el estudiante realiza a su propio ritmo, disminuyendo significativamente la interacción con el profesor y los compañeros (García Aretio, 2014).

Comunicación en el Aula de Clase

La comunicación en el aula constituye un elemento esencial que todo docente debe manejar con precisión y eficacia, pues de ella depende la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas, que puedan tener los alumnos, se verán reducidas de manera considerable o, de no ser así, serán resueltas de la manera más ventajosa tanto para su entendimiento como para el control sobre la clase.

Las interacciones comunicativas en el aula, según Villalta y Martinic (2020), constituyen el núcleo de la práctica pedagógica porque a través de ellas se configuran las dinámicas de enseñanza y aprendizaje; en su estudio con docentes en formación, los autores muestran que las estructuras conversacionales, preguntas, respuestas, retroalimentaciones y silencios, determinan la manera en que se transmiten los contenidos y se construyen relaciones pedagógicas, evidenciando que incluso en prácticas iniciales los futuros maestros reproducen patrones comunicativos similares a los de profesores experimentados, lo que revela la importancia de analizar y transformar estos intercambios

para favorecer una participación más activa y crítica de los estudiantes.

Según Martínez Romero et al. (2021), el lenguaje no se reduce a la transmisión de información, sino que constituye un instrumento esencial para el desarrollo humano, la construcción del pensamiento y la organización de estructuras cognitivas que sostienen los procesos educativos. De esta manera, el aprendizaje y dominio del lenguaje no se limita a la simple recepción pasiva de palabras, sino que exige un proceso activo de uso, práctica y asimilación mediante la interacción constante con otros individuos.

La interacción en el salón de clases está definida por distintas características comunicativas que influyen directamente en la relación entre el profesor y los estudiantes. Los flujos comunicativos se suelen clasificar en tres tipos fundamentales que determinan el rol de cada participante (Serrano-Sánchez, 2018):

- **Unívoca.** Se caracteriza por la emisión de mensajes únicamente por parte del profesor hacia los alumnos, quienes adoptan un rol pasivo de escucha. El docente ocupa una posición de autoridad absoluta, y los mensajes suelen ser uniformes para todo el grupo.

- **Biunívoca.** Se permite un intercambio de mensajes en ambas direcciones, lo que implica una participación limitada pero activa de los alumnos. Este flujo se manifiesta en situaciones puntuales como preguntas del profesor al alumno, del alumno al profesor, o en breves momentos de reflexión individual.

- **Múltiple.** Todos los participantes (docente y estudiantes) tienen un rol activo y protagonista en la comunicación, permitiendo que el aprendizaje se produzca de forma horizontal y enriquecedora. En este modelo, la comunicación es esencialmente bidireccional y se facilita el *aprendizaje entre pares*.

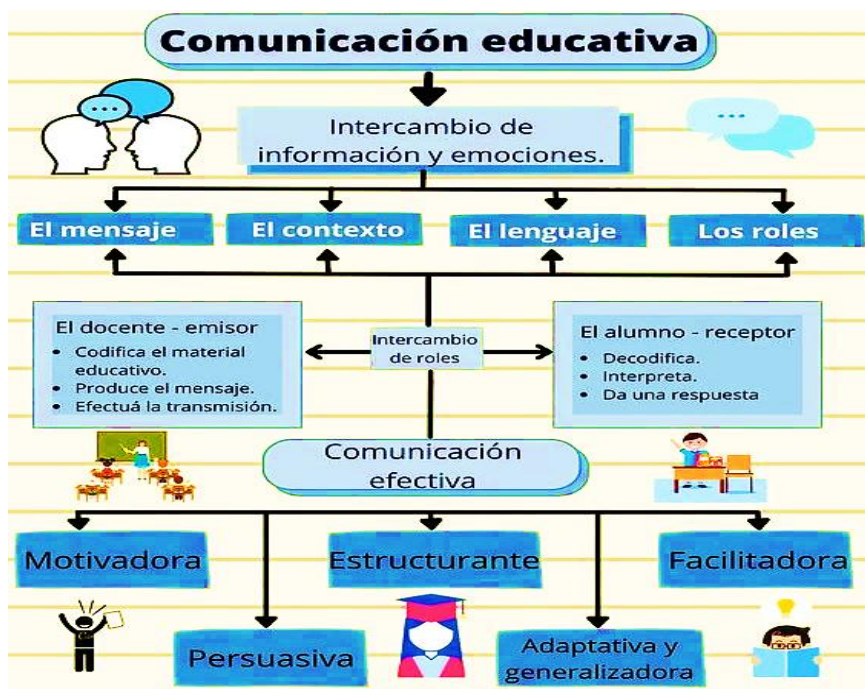
Comunicación - Educación (Comunicación Educativa)

La educación y la comunicación se entrelazan estrechamente relacionadas, siendo procesos inseparables. En donde la educación se concibe como la construcción de significados basados en la comunicación, que abarca todos los recursos emocionales, psicológicos y pedagógicos que un docente emplea para establecer una comunicación efectiva, sensible y afectiva con el estudiante a través de la transmisión de conocimientos, habilidades y valores de una persona o entidad a otra, con el fin de fomentar el aprendizaje y el crecimiento intelectual.

Ese proceso requiere la figura de un transmisor eficiente (el docente) y un receptor activo (el alumno) que sea capaz de decodificar los mensajes de forma clara y pertinente, asegurando que la retroalimentación sea efectiva. Con la retroalimentación bidireccional se cumple la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos, permanentes y aplicables. Esta dinámica de emisor-receptor-mensaje-retroalimentación constituye el modelo esencial de la comunicación educativa, tal como se representa en la Figura 3, propuesta por el CEUT (Centro Universitario Tehuacán, 2016).

Figura 3

Comunicación educativa



Fuente: CEUT (2016)

Como se aprecia en el modelo comunicativo, existe un constante intercambio no solo de información, sino también de emociones y significados. En este escenario, estudios destacan que una comunicación educativa eficaz resulta determinante para favorecer el aprendizaje profundo y el intercambio de significados. Dicho proceso, según Quiroga y Lara (2022), contribuye de manera directa al desarrollo integral de la personalidad del estudiante y potencia

su capacidad crítica, al integrar dimensiones cognitivas, interpersonales e intrapersonales dentro de las nuevas pedagogías. Sin embargo, este proceso ideal no siempre se cumple: la incomunicación puede surgir ocasionalmente, obstaculizando la adquisición de conocimientos debido a diversos elementos, ya sean de naturaleza académica (metodologías rígidas, falta de claridad) o externos (problemas personales, clima situacional) que están presentes en el aula.

Por último, se puede decir que, la comunicación educativa es un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, con el objetivo de crear un clima psicológico favorable para el desarrollo de la personalidad de los participantes. Es crucial que los docentes estén bien formados y actualizados en el conocimiento que imparten para lograr una transformación en la acción pedagógica y romper con antiguos esquemas.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, buscando una comprensión profunda y holística de las experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio se enmarcó dentro del método fenomenológico hermenéutico, buscando interpretar los significados atribuidos por las participantes a sus vivencias. Esto implica no solo describir lo que se experimenta, sino también comprender el *cómo* y el *porqué* de esas experiencias, a través de la interpretación de sus narrativas (Castillo, 2021).

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas con una matrícula significativa de estudiantes de seis a doce años, ubicadas al oeste de la ciudad de Caracas, Venezuela. El estudio se centró en un grupo de **seis (06) maestras** de *tercero a sexto grado*, consideradas **informantes clave**. La selección de estas educadoras se realizó mediante un muestreo no probabilístico combinado de conveniencia y bola de nieve.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estas técnicas se definen así:

- El muestreo por conveniencia se utilizó inicialmente para seleccionar participantes que eran accesibles y estaban en la proximidad logística del investigador, garantizando la viabilidad del estudio en la zona geográfica definida.
- El muestreo por bola de nieve se aplicó luego, donde las primeras maestras contactadas refirieron o recomendaron a otras que cumplieran con el perfil de experiencia requerido, lo que permitió asegurar la obtención de informantes cualificados.

El perfil buscado incluía al menos cinco años de experiencia docente y una marcada disposición a compartir sus vivencias; sus edades oscilaban entre 30 y 55 años, y todas contaban con formación pedagógica universitaria. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, se les asignaron seudónimos (Educadora 1, Educadora 2, ..., Educadora 6).

La principal técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada en profundidad, seleccionada por su idoneidad para la investigación cualitativa al permitir una exploración flexible y profunda de las perspectivas de las participantes. Para garantizar la calidad y pertinencia del instrumento, se diseñó una guía con preguntas abiertas sometida a un riguroso proceso de validación de contenido (juicio de expertos). Tres especialistas en Comunicación Educativa y Metodología Cualitativa revisaron la guía en cuanto a clari-

dad y relevancia, incorporándose sus observaciones para obtener el instrumento final que permitió a las educadoras abordar temas clave como la lectura de señales no verbales, el poder de la pregunta, y la construcción de la comunidad de aula.

El proceso de recolección se inició con el contacto inicial y la gestión del consentimiento informado por escrito, explicando el propósito del estudio y asegurando la participación voluntaria y confidencial de las maestras. Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un entorno que las participantes seleccionaron como cómodo y seguro para garantizar la privacidad y la obtención de información profunda. Cada sesión tuvo una duración promedio de 60 minutos y fue audio grabada previa autorización. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas *verbatim* (palabra por palabra), lo que significa que se reprodujo el discurso de forma literal y exacta para mantener la fidelidad contextual del dato, incluyendo todos los elementos del habla.

Para el procesamiento de la información y el aseguramiento del rigor cualitativo, las transcripciones fueron procesadas detalladamente. La recolección se consideró finalizada únicamente cuando se alcanzó la saturación teórica, un criterio clave que indica que las entrevistas adicionales ya no aportaban información, categorías o perspectivas sustancialmente nuevas a la investigación. Este proceso sistemático garantizó que los hallazgos estuvieran sólidamente fundamentados en las experiencias y el

conocimiento exhaustivo de las seis informantes clave.

La guía de entrevista se estructuró en torno a cuatro ejes temáticos principales, diseñados para cubrir la profundidad de las experiencias docentes. Los ejes incluyeron: (a) El Docente como Lector de Señales no Verbales (p. ej., “¿Cómo modifica su explicación cuando percibe señales de nerviosismo?”); (b) El Poder de la Pregunta Mágica (p. ej., “¿Qué estrategias utiliza para formular preguntas que promuevan la reflexión profunda?”); (c) Comunicación para Construir la Comunidad del Aula (p. ej., “¿Qué reglas de comunicación establece para que todos se sientan seguros de participar?”) y (d) Desafíos: Entre la Timidez y la Distracción (p. ej., “¿Cómo maneja la timidez de algunos estudiantes para incluirlos activamente?”). Este diseño aseguró una cobertura exhaustiva de la comunicación en el aula, desde la interacción emocional hasta las estrategias didácticas.

Para el análisis de la información en investigación cualitativa, resulta más pertinente aplicar los principios del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (1990). Este proceso implicó las siguientes fases: (1) Lectura Flotante: Lectura repetida de las transcripciones para obtener una comprensión global de los relatos; (2) Extracción de Unidades de Significado: Identificación de frases o fragmentos relevantes que capturaran la esencia de las experiencias de las educadoras; (3) Agrupación Temática (Categorización): Agrupación de las unidades de significado en temas o categorías emergentes

que reflejaran patrones recurrentes en los discursos; (4) Desarrollo de Descripciones Fenomenológicas: Elaboración de descripciones ricas y detalladas de cada tema, utilizando las propias palabras de las educadoras y contextualizándolas con los relatos; (5) Búsqueda de la Esencia: Una fase final de reflexión para identificar la estructura esencial o el núcleo de la experiencia compartida por las participantes.

Resultados y Discusión

Se realizó una revisión del currículo del nivel primaria venezolano utilizando los materiales del Ministerio del Poder Popular para la Educación. MPPE, (2005) con la finalidad de identificar los lineamientos conceptuales, metodológicos y filosóficos para el diseño de actividades educativa a desarrollar en clase y lograr los objetivos de la investigación. Se evidenció que el currículo de educación primaria en Venezuela se enfoca en el desarrollo de la persona como un Ser Social, fomentando la educación de los derechos fundamentales y los valores, desde una perspectiva humanista social (MPPE, 2005) Las bases pedagógicas del currículo se fundamentan en la perspectiva constructivista, la globalización del aprendizaje y el aprendizaje significativo. El conocimiento se fundamenta en cuatro pilares fundamentales: hacer, conocer, convivir y ser; para ello se utilizan tres ejes curriculares: afectividad e inteligencia, lúdico y numérico.

Los grados académicos considerados en esta investigación se justifican

por estar alineados con los propósitos del Currículo Nacional Bolivariano (CNB). Este currículo tiene como finalidad primordial formar niños y niñas con una actitud reflexiva, crítica e independiente, y con un elevado interés hacia las actividades científica, humanista y artística. El objetivo es desarrollar en los estudiantes una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su propia realidad de manera autónoma. Esto se logra promoviendo el aprendizaje desde el entorno y el desarrollo de ciudadanos cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación dentro de la escuela, la familia y la comunidad.

El análisis de las entrevistas en profundidad con las seis maestras de primaria que trabajan con estudiantes de tercero a sexto grado, reveló temas recurrentes que iluminan sus experiencias sobre la comunicación en el aula. Este estudio sintetiza sus percepciones, destacando la importancia de la comunicación no solo como una herramienta pedagógica, sino también como un pilar fundamental en la construcción de relaciones. A continuación, se presentan los temas principales que emergieron de sus relatos, los cuales reflejan un enfoque particular en las dinámicas del aula en este rango de edad.

El Docente como Lector de Señales no Verbales

Todas las docentes entrevistadas coincidieron en que la comunicación con niños de esta edad va mucho más allá de las palabras. Se ven a sí mismas como observadoras agudas, capaces

de interpretar gestos, miradas y silencios para entender lo que sus estudiantes realmente sienten o piensan.

• Educadora 1: “A veces un niño no te dice que está confundido. Simplemente notas que su mirada está perdida. Ese es mi momento de acercarme y preguntar, '¿qué se te atascó en el camino?’”

• Educadora 3: “Hay un silencio que significa 'están pensando' y otro que significa 'no han entendido nada'. Aprender a distinguir esos silencios es la clave para saber cuándo debo dar un paso atrás y cuándo debo volver a explicar”.

El Poder de la *Pregunta Mágica*

Las maestras destacaron la importancia de formular preguntas de manera intencional. No se trata solo de hacer preguntas para obtener una respuesta correcta, sino de usar el lenguaje para abrir la conversación y validar la voz del alumno.

• Educadora 2: “Aprendí que si le preguntas a un niño '¿entendiste?', lo más probable es que te diga que sí por no quedar mal. Ahora pregunto, '¿qué parte te hizo pensar más?' o '¿me ayudas a explicárselo a la clase con tus propias palabras?'. Eso los hace sentir importantes”.

• Educadora 5: “Cuando un niño da una respuesta equivocada, mi trabajo no es corregirlo inmediatamente. Mi trabajo es preguntar '¿por qué crees eso?'. El porqué es la parte más importante. Si puedo entender cómo llegaron a esa respuesta, puedo guiarlos mejor”.

Comunicación para Construir

la *Comunidad del Aula*

Las docentes no ven la comunicación como un simple acto de instrucción, sino como la base para construir una comunidad segura y colaborativa. Las estrategias comunicativas están orientadas a fomentar la confianza y el respeto entre los estudiantes.

• Educadora 4: “Cuando un niño habla, pido a los demás que pongan el 'modo escucha activa'. Esto significa que no interrumpen y luego pueden hacer preguntas. Es una forma de enseñarles que la voz de todos importa”.

• Educadora 6: “Una de las reglas de nuestro círculo de conversación es 'hablar desde el yo'. En lugar de decir 'tú hiciste esto mal', les enseñamos a decir 'cuando esto pasó, yo me sentí...' Eso cambia totalmente la dinámica y los hace responsables de sus sentimientos”.

Desafíos: *Entre la Timidez y la Distracción*

A pesar de los éxitos, las maestras también mencionaron los desafíos comunes. La timidez de algunos niños es una barrera recurrente, al igual que la distracción constante que caracteriza a la edad.

• Educadora 1: “A veces tengo que ser muy paciente con los niños que no hablan. Les doy la opción de susurrarme la respuesta al oído o de dibujarla. Hay que entender que la comunicación no siempre es verbal”.

• Educadora 3: “La comunicación en el aula compite con todo: los dispositivos, los ruidos del pasillo, sus propios pensamientos. Mantener su atención es una batalla constante que exige creatividad”.

Los hallazgos de esta investigación, basados en las experiencias de seis maestras de primaria, resuenan de manera significativa con los principios teóricos y la literatura existente sobre la comunicación pedagógica. Los temas emergentes (la lectura de señales no verbales, el poder de las preguntas intencionales y la creación de un espacio de diálogo seguro) no solo validan estas teorías, sino que también las enriquecen con la perspectiva práctica y vivida de quienes están en el aula. Esta discusión contextualiza los resultados del estudio, estableciendo un diálogo entre las voces docentes y los marcos conceptuales clave de la educación.

El rol del docente como un *lector de señales no verbales* se alinea directamente con la visión de la pedagogía como una práctica atenta y reflexiva. Como lo plantea Noddings (2013) en su trabajo sobre la ética del cuidado, la conexión genuina con los estudiantes comienza con una atención cuidadosa a sus necesidades, que a menudo se manifiestan a través de gestos, posturas o silencios. Un docente que sabe interpretar estos indicios va más allá de la simple transmisión de contenidos; demuestra un compromiso con el bienestar emocional del niño.

De manera similar, la investigación de Mercer (2000) sobre el discurso

en el aula enfatiza que el aprendizaje colaborativo (lo que él llama *interthinking*) depende de la capacidad del docente para guiar la conversación y ser sensible a las contribuciones de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio sugieren que esta *lectura de señales* es una habilidad fundamental para crear un entorno donde el discurso puede prosperar, ya que permite al maestro ajustar su mediación pedagógica en tiempo real, respondiendo no solo a lo que se dice, sino a lo que se siente.

La práctica de las maestras de usar la *pregunta mágica* para fomentar la auto reflexión y la verbalización del pensamiento, encuentra su base teórica en el constructivismo social. Este enfoque se opone al modelo de educación como un simple acto de transmisión, criticado por Freire (1970) como el *modelo bancario*, donde el conocimiento se deposita en el estudiante. En su lugar, la praxis de estas educadoras se asemeja a la pedagogía del diálogo que Freire propugnaba, donde el aprendizaje es un acto de cocreación.

Al pedirle a un estudiante que explique *por qué crees eso*, el docente lo empodera a construir su propio conocimiento y a convertirse en un agente activo en su proceso de aprendizaje. Esta técnica actúa como una forma de andamiaje, un concepto central en la teoría de Vygotsky (1978). Al proporcionar la pregunta adecuada, el maestro ayuda al estudiante a operar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), logrando resolver problemas o entender conceptos que aún no podría dominar de forma autónoma. Los resultados de este estudio

demuestran cómo este andamiaje verbal es crucial para el desarrollo de la agencia y la confianza intelectual en los niños.

La percepción de las maestras sobre el aula como una *burbuja de seguridad* se conecta con la literatura sobre el clima de aula y el aprendizaje socioemocional. Un ambiente de aprendizaje positivo, caracterizado por la confianza y el respeto mutuo, es un predictor robusto del éxito académico y del bienestar general de los estudiantes (Goleman, 1995). Las estrategias comunicativas de los docentes, como establecer reglas de conversación y validar cada voz, no solo facilitan el aprendizaje de contenidos, sino que también inculcan habilidades socioemocionales vitales. Este ambiente seguro permite a los niños correr riesgos intelectuales al expresar sus ideas sin miedo al juicio, un requisito indispensable para un aprendizaje profundo y significativo. En este sentido, la comunicación en el aula se revela como el principal constructor de comunidad, transformando el espacio físico en un entorno donde la pertenencia es la base del aprendizaje.

En síntesis, la educación enfrenta tensiones entre la permanencia de modelos tradicionales y la necesidad de transformaciones que atiendan los retos actuales. Se cuestiona la vigencia de enfoques centrados en la transmisión y la pasividad del estudiante, se subraya la importancia de la inclusión y la equidad en la formación docente, se destaca el lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo humano, y se plantea el aprendizaje profundo como vía para renovar la cultura escolar; además de la

relevancia de la comunicación educativa y de las interacciones en el aula como ejes de la formación y de la práctica pedagógica, mientras que se propone superar el aula tradicional mediante comunidades de investigación que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, lo que se corresponde con lo expuesto por autores como Quiroga y Lara, 2022; Castillo, 2021; Martínez Romero et al., 2021; Valverde, 2021; Villalta y Martinic, 2020; Vélez-Vélez et al., 2020; Amador, 2018; García Arellano, 2014; Saavedra, 2011.

Conclusiones

La investigación ha puesto de manifiesto que la comunicación en el aula, especialmente en los grados de primaria, es un fenómeno multifacético que trasciende la simple transmisión de conocimientos. Los resultados obtenidos a partir de las narrativas de las seis docentes participantes confirman que la interacción pedagógica es el pilar sobre el que se construyen la confianza, la motivación y la comprensión. Los hallazgos presentados en la discusión no solo coinciden con la teoría existente, sino que también ofrecen una visión práctica de cómo estas teorías se manifiestan en la cotidianidad del aula.

La práctica docente en la educación primaria se revela, fundamentalmente, como una labor de constante interpretación y sensibilidad. La capacidad del educador para *leer* las señales no verbales de sus estudiantes, un gesto de confusión, un silencio reflexivo o una mirada de curiosidad, resulta vital para

ajustar el ritmo y la dirección del aprendizaje. Esta sensibilidad empática convierte el proceso educativo en un acto de relación y apoyo mutuo. De manera paralela, la implementación de preguntas abiertas, denominadas por las maestras como la *pregunta mágica*, es clave para evitar el modelo de transmisión pasiva. Al fomentar la curiosidad y la indagación, los maestros no solo validan la voz del estudiante, sino que también lo empoderan como constructor activo de su propio conocimiento, en línea con los principios del aprendizaje constructivista.

Las implicaciones de estos hallazgos para la práctica y la formación docente son profundas. La educación contemporánea exige que los educadores desarrollen una sofisticada alfabetización comunicativa, que vaya más allá de las palabras para incluir la capacidad de escuchar activamente, de guiar el diálogo en lugar de solo impartir información, y de construir un clima de aula que sea psicológicamente seguro. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado debe poner un énfasis renovado en las habilidades interpersonales y la inteligencia emocional. Fomentar estas competencias permite que el aula se transforme de un mero espacio de instrucción a un laboratorio de comunidad, donde los niños no solo adquieren conocimiento sobre el mundo, sino que aprenden a convivir y a comunicarse de manera efectiva y respetuosa.

Aun con la riqueza y profundidad de los datos cualitativos, esta investigación presenta limitaciones inherentes,

como el tamaño reducido de los participantes y su orientación en un contexto geográfico y cultural específico. No obstante, los resultados establecen una base sólida para futuras indagaciones. Se sugiere la realización de estudios longitudinales que sigan a los docentes a lo largo de su carrera para observar la evolución de sus prácticas comunicativas. Asimismo, resultaría valioso complementar estas percepciones con datos de observación directa en el aula o con la voz de los propios estudiantes, a fin de obtener una visión más holística del fenómeno. En última instancia, esta investigación subraya que la verdadera excelencia pedagógica se encuentra en la calidad de la conexión humana, en un diálogo que no solo educa la mente, sino que también cultiva el corazón.

Referencias

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías y pedagogías: las TIC en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 19-39. <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13761>
- Amador, J. Hernández-Aragón, R. T., & Varas, L. M. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. *Actas del III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el siglo XXI*, 791-802. <https://www.eu-med.net/actas/18/educacion/67->

[el-modelo-pedago-gico-tradicional-arquetipo.pdf](#)

Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Watzlawick, P., Jackson, D., Scheflen, A. (1998). *La nueva comunicación*. Editorial Kairós.

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.

<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/913>

CEUT, Centro Universitario Tehuacán. (2 de junio de 2016). *Taller de comunicación educativa*.

<https://www.ceut.edu.mx/ofertas/Licenciaturas/comunicación>

Euroinnova. (5 de junio de 2023). *Características del aula de clases*.

<https://www.euroinnovaformacion.com.ve/blog/caracteristicas-del-aula-de-clases>

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

García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education [Investigación crítica en un entorno basado en texto: conferencias por computadora en

la educación superior]. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* [Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual]. Bantam Books.

González, B., & León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula. *Revista Acción Pedagógica*, 18(1), 30-41.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>

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

Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860003>

Martínez Romero, A., Ortega Sánchez, J. L., & Alba Romero, J. de J. (2021). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 1-15.

<https://doi.org/10.22201/cuaid.16076079e.2021.22.5.3>

- Mercer, N. (2000). *Words & Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE. (2005). *Educación Inicial Bases Curriculares*. Editorial Noriega.
- Mujica-Sequera, R. (27 de enero de 2015). *Formación del docente a través de un aula virtual*. Blog Docentes 2.0.
<https://blog.docentes20.com/20-15/01/formacion-del-docente-a-traves-de-un-aula-virtual/>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* [Cuidar: Un enfoque relacional de la ética y la educación moral]. University of California Press.
- Quiroga, L., & Lara, E. (2022). El aprendizaje profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-15.
<https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista E-Compós*, 8, 1-16.
<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/143>
- Román, H. (1 de febrero de 2017). *Diferencias y Ventajas respecto al Aula Tradicional*.
<https://razonamientomatematicotja.wordpress.com/2017/02/01/diferencias-y-ventajas-respecto-al-aula-tradicional/>.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200.
<https://www.re-dalyc.org/pdf/4772/477248388008.pdf>
- Serrano-Sánchez, M. L. (2018). *Comunicación y educación en entornos de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Yáber, G. (2008). Gerencia de sistemas conductuales y diagnóstico de cambio organizacional en partidos políticos. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 145-153.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/325>
- Valverde, J. M. (2021). *Presencialidad vs Virtualidad: ¿Y lo pedagógico qué?* Internacional de la Educación América Latina (IEAL).
https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/informe_investigacion_version_digital_alta_1.pdf
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* [Investigar la experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción]. State University of New York Press.

- Vélez-Vélez, M., Zambrano-Zambrano, N., Intriago-Cedeño, M, Santana-Sardi, G. & Toala-Vera, K. (2020). La comunicación educativa en el proceso de formación profesional por competencias. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1357-1375.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8638163.pdf>
- Villalta, M. A., & Martinic, S. (2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e21, 1-16.
<https://redie.uabc.mx/redie/articulo/view/2513>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 521-535

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925914>

Representación Trigonométrica de un Problema: Una Experiencia Contextual Mediante un Modelo Pedagógico Innovador

Dayana Macias Ballesteros y Cheyla Arrieta Gutiérrez

Universidad del Atlántico. Barranquilla-Colombia

dcmacia@mail.uniatlantico.edu.co

cpaolarrieta@mail.uniatlantico.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-5476-436X>

<https://orcid.org/0009-0008-6515-2001>

Resumen

La resolución de problemas matemáticos constituye una de las principales dificultades para los estudiantes, en gran parte porque la enseñanza suele centrarse en la ejercitación mecánica, predominando enfoques tradicionales que limitan el pensamiento crítico y la comprensión profunda. El estudio tuvo como propósito analizar el desarrollo de la representación trigonométrica de un problema a partir de una situación contextual, aplicando los principios de un modelo pedagógico innovador denominado BARRISO. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción y carácter descriptivo e interpretativo. Para la recolección y el análisis de información se emplearon la observación participante, registros multimedia y el análisis de contenido. Entre los resultados obtenidos se evidencia que no es únicamente la contextualización de la trigonometría lo que favorece la comprensión, sino la forma en que los estudiantes se convierten en parte del fenómeno que analizan. Al usar su propio cuerpo como referencia y la sombra como objeto de medición, dejaron de ser observadores para integrarse al modelo, combinando experiencia corporal, representación gráfica y modelación digital. Esta articulación permitió una comprensión más profunda del ángulo de incidencia solar, constituyéndose en un aporte didáctico para su enseñanza en contextos escolares. Se concluye que el uso de modelos pedagógicos innovadores contribuye a reorientar la práctica docente y promueve en el estudiantado el desarrollo de competencias matemáticas, especialmente aquellas vinculadas al pensamiento geométrico espacial.

Palabras clave: trigonometría, problema, experiencia contextual, representación, modelo pedagógico

Recibido: 04-11-2025 ~ Aceptado: 29-11-2025

Trigonometric Representation of a Problem: A Contextual Experience Through an Innovative Pedagogical Model

Abstract

Mathematical problem-solving is one of the main difficulties for students, largely because teaching often focuses on rote memorization, with traditional approaches that limit critical thinking and deep understanding predominating. This study aimed to analyze the development of trigonometric representation of a problem within a contextual situation, applying the principles of an innovative pedagogical model called BARRISO. A qualitative approach with an action-research design and a descriptive and interpretive character was adopted. Participant observation, multimedia recordings, and content analysis were used for data collection and analysis. The results show that it is not only the contextualization of trigonometry that fosters understanding, but also the way in which students become part of the phenomenon they are analyzing. By using their own bodies as a reference and their shadows as the object of measurement, they ceased to be mere observers and became integrated into the model, combining bodily experience, graphical representation, and digital modeling. This approach allowed for a deeper understanding of the solar incidence angle, making it a valuable didactic tool for teaching it in school settings. It is concluded that the use of innovative pedagogical models helps to reorient teaching practices and promotes the development of mathematical skills in students, especially those related to spatial geometric thinking.

Keywords: trigonometry, problem, contextual experience, representation, pedagogical model

Introducción

Desde hace décadas, se ha evidenciado que muchos estudiantes no logran interpretar adecuadamente los enunciados de los problemas, especialmente en el ámbito de la trigonometría, lo que se convierte en una de las barreras

más significativas para su aprendizaje. Estas dificultades se reflejan en la incapacidad de articular el lenguaje verbal con las representaciones simbólicas, lo que provoca confusiones al identificar razones trigonométricas, comprender relaciones angulares o vincular la información del problema con los sistemas de

referencias pertinentes.

Según Coa-Mamani y Obregón (2023), gran parte de los alumnos presentan limitaciones al pasar de la descripción textual de una situación a su formulación matemática, lo que evidencia una comprensión superficial de lo planteado. De igual forma, Zambrano et al. (2025) señalan que los principales obstáculos no derivan únicamente del contenido trigonométrico, sino también de una lectura analítica deficiente, la cual impide reconocer las condiciones y relaciones fundamentales del ejercicio.

Entre los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la trigonometría se encuentran las dificultades específicas para elaborar e interpretar representaciones gráficas y para transitar de manera fluida entre los distintos registros de representación semiótica, tales como el lenguaje natural, la notación simbólica y las representaciones visuales. Estas dificultades se evidencian en la construcción imprecisa de gráficas, en la ubicación incorrecta de puntos o elementos en el plano, así como en la débil correspondencia entre la expresión simbólica de una relación trigonométrica y su representación gráfica (Aguerrea et al., 2022).

Desde la perspectiva de la teoría de los registros de representación semiótica, la comprensión matemática requiere la capacidad de efectuar transformaciones y conversiones entre diferentes registros, ya que no es suficiente operar dentro de uno solo. En este sentido, Duval y Restrepo (2017) señalan que no existe comprensión sin la mediación de las representaciones, pues la actividad

cognitiva se sustenta en su interpretación, transformación y coordinación. Por ello, cuando el alumnado presenta dificultades para movilizar estos registros, se limita su capacidad para establecer relaciones significativas entre la expresión simbólica, la gráfica y el significado trigonométrico asociado (Medina et al., 2023).

La mediación docente es clave para que los estudiantes pasen del enunciado verbal a la representación matemática. Este acompañamiento, cuando se realiza de forma activa y orientada, ya sea guiando la lectura del enunciado, ayudando a elegir representaciones adecuadas o brindando retroalimentación durante la resolución, facilita una comprensión más profunda de las situaciones planteadas. No obstante, en los contextos escolares suele prevalecer una práctica tradicional centrada en la ejercitación mecánica de procedimientos, lo que desplaza la resolución de problemas auténticos y reduce las oportunidades para que el alumnado interactúe con situaciones matemáticas significativas. Esta tendencia privilegia la repetición algorítmica sobre tareas de interpretación y representación, limitando el desarrollo de competencias en trigonometría, pues restringe los espacios para formular, analizar y comunicar relaciones matemáticas derivadas de situaciones concretas (Quezada Matute et al., 2025; Barrios & Cordero, 2025).

Con base en lo anterior, el estudio tuvo como propósito analizar el desarrollo de la representación trigonométrica de un problema a partir de una situación contextual, aplicando los principios de

un modelo pedagógico innovador denominado BARRISO.

Fundamentación Teórica

La interpretación de problemas matemáticos exige comprender con precisión el enunciado y transformarlo en una representación matemática que permita su resolución. Este proceso se encuentra estrechamente vinculado a la comprensión lectora, ya que una lectura superficial o fragmentada dificulta identificar los datos relevantes, interpretar el contexto y seleccionar las operaciones necesarias. Por ello, diversas investigaciones coinciden en que fortalecer esta etapa inicial es fundamental para garantizar una resolución efectiva de los problemas.

En esa línea, se recomienda implementar estrategias que favorezcan una vinculación significativa del estudiante con la situación problematizadora, integrando elementos de su contexto social y cultural como parte del proceso de comprensión y representación. Asimismo, el papel del docente como mediador resulta determinante para promover la interpretación matemática desde una perspectiva creativa, articulando el saber disciplinar con situaciones prácticas y significativas (Villadiego, 2024; Gilbert et al., 2023).

La resolución de problemas implica además la capacidad de transformar la información entre distintos registros semióticos, como el lenguaje natural, el simbólico y el gráfico. Esta articulación resulta indispensable para cons-

truir significado matemático, especialmente si se tiene en cuenta que los textos de esta disciplina incorporan objetos y relaciones de elevada complejidad conceptual. En este sentido, se ha evidenciado que cuando los estudiantes participan en experiencias educativas contextualizadas, logran una interpretación más profunda de los problemas y fortalecen su capacidad para resolver situaciones lógico-matemáticas de manera significativa. Estas ideas se relacionan con los aportes desarrollados por Duval (2006, 2017) sobre la coordinación de registros, así como con estudios recientes que destacan su relevancia en los procesos de aprendizaje (Barrios et al., 2024; Lizana & Antezana, 2021).

En lo que respecta a la trigonometría, se reconoce que su enseñanza implica la comprensión de conceptos fundamentales como los ángulos, las razones trigonométricas, las funciones periódicas y los sistemas de referencia utilizados para describir relaciones entre magnitudes. Sin embargo, diversas investigaciones han señalado que este aprendizaje suele verse limitado por dificultades tanto conceptuales como pedagógicas.

Tercero Vitola (2023), a partir de una revisión sistemática, evidencia la persistencia de vacíos en la comprensión de las funciones trigonométricas y del uso de recursos didácticos que favorezcan su abordaje significativo. Estas limitaciones están asociadas a la escasa articulación entre el lenguaje verbal y las representaciones simbólicas y gráficas, lo que afecta la interpretación de diagra-

mas, la selección adecuada de razones y la comprensión de relaciones angulares.

En coherencia con su propósito, esta investigación se fundamenta en los principios de un modelo pedagógico innovador denominado BARRISO (Barrios & Delgado, 2025), debido a su énfasis en la construcción del conocimiento matemático a partir de experiencias contextualizadas y vinculadas directamente con el entorno del estudiante. A diferencia de otros modelos y propuestas metodológicas que también han demostrado ser efectivos en la enseñanza de la trigonometría, el modelo BARRISO se distingue por situar al estudiante como parte activa del fenómeno que analiza, promoviendo una experiencia directa, corporal y situada que antecede y da sentido a la representación simbólica y digital.

Este modelo orienta la estructuración de acciones pedagógicas (APEG) contextualizadas que no solo buscan la resolución mecánica de problemas, sino la comprensión profunda de las relaciones geométricas presentes en la realidad inmediata del estudiante. En función de ello, se seleccionaron dos acciones pedagógicas para guiar la intervención: el planteamiento de situaciones contextualizadas y la elaboración de modelos geométricos. Estas acciones permitieron organizar las actividades didácticas y orientar las tareas de representación trigonométrica, favoreciendo una comprensión conceptual más integrada a partir de la interacción directa con el entorno, la representación gráfica y la modelación digital, mediadas de forma intencional por el docente.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permite comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes del estudio. Se optó por este enfoque porque ofrece la posibilidad de acercarse a la realidad del aula desde una mirada reflexiva y situada. El diseño corresponde a una investigación-acción, dado que el investigador participa activamente en el proceso de enseñanza, buscando no solo observar, sino también transformar la práctica educativa. En este sentido, el estudio es de tipo descriptivo e interpretativo, pues se orienta a comprender los significados que los estudiantes construyen en torno al problema abordado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Gallardo, 2017).

Como técnica de recolección de información se empleó la observación participante, lo que permitió registrar de forma directa las dinámicas, interacciones y procesos de aprendizaje evidenciados en el aula; de manera complementaria, se recurrió al registro multimedia (fotografías y videos) para documentar el desarrollo del proceso de representación del problema. La información obtenida fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido, lo que permitió la identificación de categorías emergentes y la comprensión de los significados construidos por los estudiantes en relación con la situación contextual y el uso de las representaciones matemáticas (Sánchez et al., 2021). Se empleó como instrumento principal una guía de trabajo a partir de una situación contextual,

orientada a apoyar la exploración, el análisis y la resolución de la problemática planteada. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de 3 expertos en educación matemática, quienes evaluaron su pertinencia, claridad, coherencia, incorporando sus recomendaciones en la versión final.

Los participantes fueron 28 estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia. Esta selección se realizó de manera intencional, teniendo en cuenta que el grupo cumplía con las características académicas necesarias para el desarrollo de la experiencia pedagógica y que se encontraba cursando contenidos relacionados con la trigonometría. De este grupo, 5 alumnos manifestaron voluntariamente su disposición para participar de forma más directa en la actividad experimental, específicamente en la toma de medidas necesarias para la aplicación del problema contextual. Durante todo el procedimiento se aplicaron las consideraciones éticas, garantizando la confidencialidad de los participantes y el uso responsable de la información recolectada.

Resultados y Discusión

El estudiantado recibió una guía de trabajo que presentaba un problema matemático contextualizado en una situación cercana a su realidad. La activi-

dad exigía el uso de una cinta métrica como recurso principal para obtener los datos necesarios para su resolución. En general, el grupo realizó las mediciones de manera espontánea y logró identificar adecuadamente las longitudes que debían registrarse, comprendiendo su relación con la situación planteada. En la Figura 1 se plantea una situación problema inspirada en libros de texto de matemáticas, pero cuyo propósito es establecer una conexión significativa con el contexto y la práctica escolar mediante las APEG del modelo BARRISO, así como algunos momentos iniciales del proceso de medición y aproximación a la solución por el grupo de estudiantes.

Los resultados evidencian que la comprensión del problema matemático se fortaleció significativamente gracias a la contextualización aplicada en la representación trigonométrica, así como por la forma particular en que los estudiantes participaron activamente en la representación del fenómeno. Al utilizar su propio cuerpo como referencia y la sombra proyectada como elemento central de medición, se generó una experiencia de aprendizaje poco habitual en la enseñanza tradicional de este contenido. Las acciones de medir, registrar, verificar y coordinar no se limitaron a una simple organización del trabajo, sino que implican una responsabilidad directa sobre la precisión de los datos y su impacto en la construcción del modelo geométrico y trigonométrico.

Figura 1

Abordaje del problema por el equipo de trabajo.

El problema
En la IED La Salle, los estudiantes de grado 11 investigan cómo cambia el ángulo de incidencia de los rayos solares durante la mañana. Para ello utilizan la altura de un alumno como referencia constante y miden la sombra que se proyecta durante un intervalo de 20 minutos, registrando la longitud de la sombra cada 5 minutos. A partir de estos datos, se busca determinar una función matemática que represente el fenómeno observado.



Representación inicial del problema

Ubicación estratégica de la cinta métrica



Medición de la altura de un integrante del grupo como valor constante.



Medición de la sombra durante un intervalo de tiempo establecido en el problema



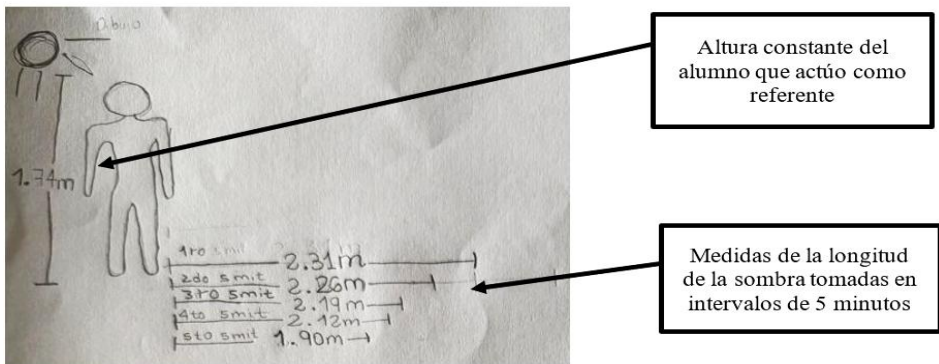
Nota. Las autoras (2025)

Esta interacción directa con el entorno, mediada por la experiencia corporal, la observación del ángulo de incidencia solar, la medición y la posterior representación gráfica, permitió una mejor comprensión de las relaciones trigonométricas involucradas. El estudiante dejó de ser un observador externo para integrarse como parte del modelo de análisis, fortaleciendo el vínculo entre el

sujeto, el contexto real y los distintos registros de representación. Un aspecto que emergió en los resultados fue la decisión colectiva del grupo de elaborar un registro visual mediante un dibujo, en el cual incorporaron los datos obtenidos (Figura 2). En este registro se organizaron las medidas reales y se representaron gráficamente los elementos fundamentales del problema.

Figura 2

Representación visual del problema y datos obtenidos



Nota. Las autoras (2025)

Se observó que muchos estudiantes tienen dificultades para seleccionar y construir representaciones adecuadas de un problema matemático. En este caso, el modelo BARRISO permitió superar esos obstáculos: partir de una situación contextual y avanzar hacia la elaboración de un modelo geométrico facilitó la

articulación entre los datos obtenidos, su expresión simbólica y su representación gráfica. La Figura 3 muestra el procedimiento empleado por los alumnos para determinar el ángulo de incidencia de los rayos solares según la posición del Sol.

Figura 3

Procedimientos matemáticos aplicados por los alumnos

Cálculo de ángulos de incidencia de los rayos solares

Proceso 1:
 $\tan \theta = \frac{1,34}{2,31} = 0,5801$
 $\theta = \tan^{-1}(0,5801)$
 $= 30,48^\circ \approx 31^\circ$

Proceso 2:
 $\tan \theta = \frac{1,34}{2,26} = 0,5929$
 $\theta = \tan^{-1}(0,5929)$
 $= 30,75^\circ \approx 31,6^\circ$

Proceso 3:
 $\tan \theta = \frac{1,34}{2,19} = 0,6119$
 $\theta = \tan^{-1}(0,6119)$
 $= 31,46^\circ \approx 31,5^\circ$

Proceso 4:
 $\tan \theta = \frac{1,34}{2,12} = 0,6321$
 $\theta = \tan^{-1}(0,6321)$
 $= 32,03^\circ \approx 32,4^\circ$

Proceso 5:
 $\tan \theta = \frac{1,34}{1,90} = 0,7053$
 $\theta = \tan^{-1}(0,7053)$
 $= 35,08^\circ \approx 35,5^\circ$

Función general:
 $\tan y = \frac{1,34}{x}$
 $y = \tan^{-1}\left(\frac{1,34}{x}\right)$

X	θ	π rad.
2,31	31°	0,541
2,26	$31,6^\circ$	0,552
2,19	$31,5^\circ$	0,549
2,12	$32,4^\circ$	0,568
1,90	$35,5^\circ$	0,621

Conclusión:
La función es inversamente proporcional ya que a medida que disminuye la longitud de la sombra aumenta la amplitud del ángulo.

Función que modela el fenómeno

Tabulación de los datos y conversión angular de grados a radianes

Conclusión escrita por un alumno del grupo

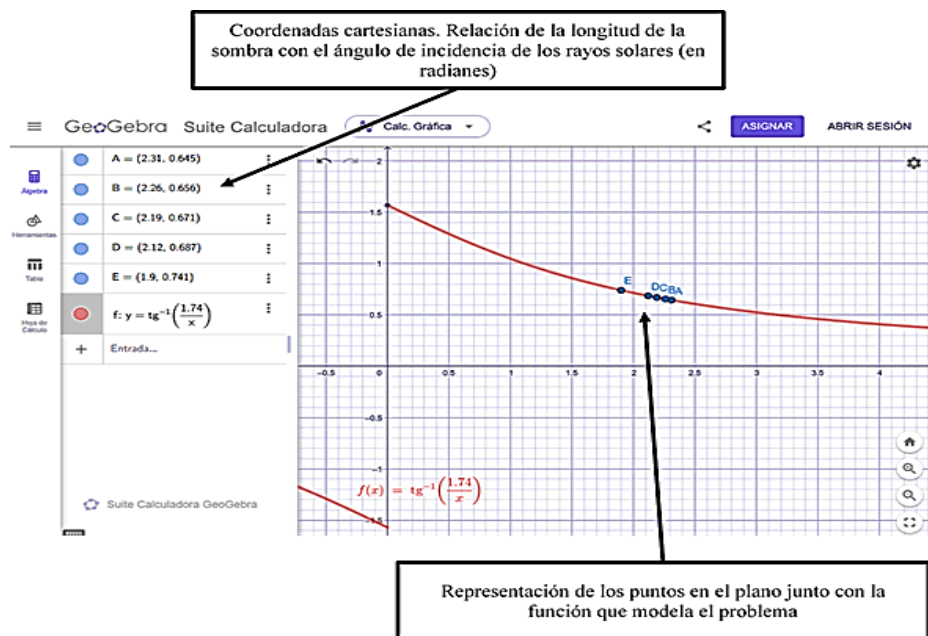
Nota. Las autoras (2025)

El carácter contextual de la actividad facilitó que los estudiantes avanzaran desde un escenario concreto hasta su formalización matemática. Posteriormente, los estudiantes trasladaron sus resultados al entorno digital mediante el uso de GeoGebra, donde lograron diseñar el modelo geométrico correspondiente a la situación estudiada (Figura 4).

Al trasladar sus resultados a GeoGebra, los estudiantes evidenciaron altos niveles de motivación y entusiasmo, lo que se reflejó en la satisfacción expresada al comprobar que sus cálculos manuales coincidían con la representación generada por el software.

Figura 4

Diseño de modelo geométrico digital en GeoGebra



Nota. Las autoras (2025)

Finalmente, a partir de la observación, los registros escritos y multimodales, y el desempeño de los estudiantes

durante la experiencia, se identificaron las siguientes categorías emergentes que se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías emergentes del estudio

Categoría emergente	Descripción	Evidencias observables en los estudiantes
Comprensión contextual del problema	Los estudiantes comprenden el enunciado gracias a la cercanía con su realidad.	Interpretación correcta de longitudes; uso adecuado de la cinta métrica; identificación espontánea de datos.

Categoría emergente	Descripción	Evidencias observables en los estudiantes
Trabajo colaborativo y roles diferenciados	Distribución espontánea de tareas para resolver el problema.	Estudiantes asumen roles: medir, registrar, verificar, coordinar.
Transición entre registros semióticos	Conversión entre registros verbal, gráfico, simbólico y digital.	Elaboración de dibujo; organización de datos; uso de GeoGebra.
Construcción de representaciones matemáticas adecuadas	Capacidad para seleccionar y crear representaciones pertinentes.	Dibujo del problema; anotación de datos; diseño del modelo geométrico.
Motivación y apropiación del proceso	Interés creciente por la actividad, especialmente al usar herramientas digitales.	Validación de resultados en GeoGebra; entusiasmo al visualizar la función.
Desarrollo del pensamiento geométrico espacial	Comprender conceptos trigonométricos desde el contexto real.	Relación entre mediciones reales, cálculo trigonométrico y función matemática.

Nota. Las autoras (2025)

Los hallazgos de este estudio muestran que la implementación de las Acciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Geometría (APEG) del modelo BARRISO desempeñó un papel decisivo en la superación de las dificultades habitualmente reportadas en torno a la selección y construcción de representaciones matemáticas. Esto coincide con lo señalado por Aguerrea et al. (2022), quienes evidencian que una de las barreras más persistentes en el aprendizaje matemático radica en la elección inadecuada de registros para representar un problema. En este caso, la combinación entre situaciones contextualizadas y el diseño del modelo geométrico favoreció

un tránsito más estructurado entre lo empírico y lo formal.

El carácter situado de la experiencia resultó fundamental para que los estudiantes avanzaran desde el fenómeno real hacia su formalización matemática, superando así la brecha descrita por Coa-Mamani y Obregón (2023) acerca de las dificultades para convertir un enunciado verbal en su representación matemática correspondiente. Este progreso puede atribuirse a una mediación intencional y contextualizada, coherente con los lineamientos del modelo pedagógico que coloca la experiencia del alumno como punto de partida para la construcción de significado.

Asimismo, los resultados convergen con lo expuesto por Lizana y Antezana (2021), quienes sostienen que las estrategias ancladas al entorno inmediato potencian la comprensión y la resolución de problemas matemáticos. En esta investigación, el uso de elementos del entorno cotidiano: la sombra, la posición del Sol y las variaciones angulares permitió que el estudiantado estableciera vínculos directos entre la experiencia concreta y la abstracción conceptual, fortaleciendo su comprensión trigonométrica.

El uso de GeoGebra permitió consolidar el tránsito entre registros semióticos, dando evidencia empírica de lo planteado por Duval (2006, 2017) sobre la necesidad de convertir información entre distintos sistemas de representación para alcanzar comprensión matemática. La fluidez con la que el estudiantado logró trasladar los procedimientos manuales al entorno digital revela no sólo el dominio progresivo de la herramienta, sino también la efectividad de la secuencia pedagógica diseñada.

Ese componente tecnológico también favoreció la motivación, la participación y la verificación autónoma de resultados, en concordancia con lo señalado por Villadiego (2024) y Gilbert, Naranjo y Gorina (2023), quienes destacan que las herramientas digitales facilitan la visualización de relaciones matemáticas complejas y fortalecen la interpretación de los fenómenos modelados.

En conjunto, los resultados muestran que el modelo pedagógico innovador implementado, no solo facilitó la

comprensión de los contenidos trigonométricos, sino que contribuyó al desarrollo del pensamiento geométrico-espacial, el trabajo colaborativo y la apropiación del proceso de aprendizaje. Todo ello reafirma la pertinencia del modelo como una propuesta didáctica robusta y eficaz para la enseñanza de la geometría y la trigonometría en contextos escolares donde se busca articular la realidad del estudiante con el conocimiento matemático formal.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que la integración de situaciones contextualizadas favorece una comprensión más profunda de los conceptos trigonométricos. Al interactuar con un fenómeno real, los estudiantes interpretan el problema desde su propio marco de experiencia, lo que fortalece la relación entre el contexto, las mediciones y la representación matemática. Este proceso sitúa el aprendizaje en prácticas significativas que potencian la apropiación conceptual.

Se observa que el tránsito entre registros semióticos (del verbal al gráfico, del gráfico al simbólico y finalmente al digital) se consolida como un factor fundamental para la construcción de significado. Los estudiantes no solo comprenden los procedimientos, sino que reorganizan de manera activa sus formas de razonamiento al validar sus resultados en GeoGebra. Esta articulación confirma que la representación es un proceso dinámico que impulsa el

desarrollo del pensamiento geométrico espacial.

La experiencia evidencia que modelos pedagógicos innovadores como BARRISO, se constituye como un principio que reorienta la práctica docente al promover acciones pedagógicas situadas, colaborativas y vinculadas a recursos pertinentes. Los estudiantes muestran motivación, autonomía y capacidad para justificar sus decisiones matemáticas, demostrando que el diseño del modelo geométrico, trabajado desde lo contextual y lo tecnológico, contribuye al fortalecimiento de competencias matemáticas relevantes para su formación.

La implementación de esta actividad presenta limitaciones importantes. En particular, la medición de sombras y la observación del fenómeno solar dependen de las condiciones climáticas del lugar, por lo que días nublados o lluviosos pueden afectar la precisión de los datos recolectados. Esta situación exige programar la actividad en momentos favorables o prever alternativas metodológicas que garanticen la continuidad del proceso de aprendizaje.

Agradecimiento

Agradecemos al Dr. Luis Barrios Soto por su valiosa asesoría y acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

Referencias

Aguerreza, M., Solís, M. E., & Huincahue, J. (2022). Errores matemáticos persistentes al ingresar en la formación inicial de profesores de

matemática: El caso de la linealidad. *Revista Uniciencia*, 36(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.36-1.4>

Barrios, E., & Cordero, F. (2025). Una perspectiva socioepistemológica de la modelación matemática: estudios de casos con enfoque etnográfico en las ingenierías. En A. Solares-Rojas, & A. P. Preciado Babb (Eds.), *La investigación en modelización matemática: un diálogo entre educadores de Latinoamérica y España* (pp. 115–134). Editorial SOMIDEM.

<https://doi.org/10.24844/SOMIDEM/S2/2025/01-05>

Barrios, L. M., & Delgado, M. J. (2025). Modelo pedagógico BARRISO para el Desarrollo del pensamiento Geométrico Espacial. *Encuentro Educativo*, 32(1), 10–27.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15665563>

Barrios, L., García, G., & Delgado, M. (2024). Pensamiento lógico matemático: estrategias, recursos y procesos evaluativos empleados por los educadores. *Encuentro Educativo*, 31(2), 271-296.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14263207>

Coa-Mamani, R. E., & Obregón, J. V. (2023). Modelación Matemática como Estrategia Didáctica: Una Perspectiva Procedimental de Formación Académica y Científica. *Docentes 2.0*, 16(2), 259–272.

- <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.410>.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131.
<https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Duval, R., Restrepo, M. B. V. (2017). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle.
- Gallardo, E. (2017) *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo. Universidad Continental.
- Gilbert, R. P., Naranjo, G. E., & Gorina, A. (2023). Comprensión textual en la resolución de problemas matemáticos. *Acta Universitaria*, 33, e3809.
<https://doi.org/10.15174/au.2023.3809>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Lizana, D. & Antezana, R. P. (2021). Representación semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 177-188.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.904>
- Medina, D. L., Serpa, A. M., & Ramírez, P. (2023). Estrategia Didáctica Para la Comprensión y Aplicación de las Razones Trigonométricas. *Mundo FESC*, 13(25), 207-223.
<https://doi.org/10.61799/2216-0388.1514>
- Quezada Matute, T. G., Bernal Reino, J. C., & Torres Durán, R. G. (2025). Funciones trigonométricas: el impacto del trabajo de campo como estrategia didáctica en el aprendizaje de la Trigonometría. *Sapiens in Higher Education*, 2(1), 31-49.
<https://doi.org/10.71068/1sx68b29>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UIS-RAEL*, 8(1), 107-121.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Tercero Vitola, F. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la trigonometría: Un abordaje desde las investigaciones doctorales en educación matemática. *Gaceta de Pedagogía*, (45), 228-253.
<https://doi.org/10.56219/rgp.vi45.1900>
- Villadiego, F. (2024). La interpretación matemática: su importancia en el contexto educativo y la influencia docente. *Revista de Educación*, 6(15), 51-69.

<https://doi.org/10.61287/revista-franztamayo.v.6i15.8>

Zambrano, A. del J., Barcia, M. Á., Auquilla, C. E., & Barahona, B. I. (2025). Estrategias para la enseñanza efectiva de la trigonometría

en el nivel secundario. *Revista Científica INGENIAR: Ingeniería, Tecnología e Investigación*, 8(15), 641-663.

<https://doi.org/10.46296/ig.v8i15.0263>

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 536-547

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925943>

Prácticas de Escritura en Educación Media General: Concepciones y Elementos Sociohistóricos Determinantes

Yamileht Virginia Castro Antolínez

*Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad
Pedagógica Experimental Libertador. Mérida-Venezuela
yamilehtcastro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6580-9239>*

Resumen

La escritura es una práctica sociocultural situada que favorece el pensamiento crítico, el aprendizaje, la construcción del conocimiento y la comunicación. Sin embargo, en las asignaturas de educación media general del sistema educativo venezolano, suele enfocarse en aspectos lingüísticos y la transcripción de textos producidos por otros. En consecuencia, este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas de la escritura por parte de docentes de Educación Media General en relación con los elementos sociohistóricos que inciden en sus actividades escolarizadas para la construcción de géneros. Metodológicamente, parte de una reflexión etnográfica, que persigue generar aportes teóricos desde la perspectiva de la teoría de la literacidad discursiva, en torno a los diferentes elementos que influyen sobre los procesos escriturales de géneros escolares en secundaria. Esta reflexión sugiere que, en este nivel de enseñanza, la escritura es considerada como habilidad elemental y estática, que se aprende en los primeros años de escolaridad, y cuya enseñanza corresponde a los profesores de lengua y literatura. Se concluye, la deliberación muestra algunos de los elementos sociohistóricos que inciden en las prácticas de enseñanza, tales como el éxodo profesional, el ejercicio de profesionales no docentes, la limitada formación de los nuevos docentes, los efectos de la pandemia y la resistencia a la actualización académica. Por ello, resulta imperioso trascender esta concepción y optar por la perspectiva de la literacidad discursiva.

Palabras clave: educación media general, escritura, concepciones, elementos sociohistóricos, literacidad discursiva

Recibido: 25-08-2025 ~ Aceptado: 15-10-2025

Writing Practices in General Secondary Education: Conceptions and Determining Sociohistorical Elements

Abstract

Writing is a situated sociocultural practice that fosters critical thinking, learning, knowledge construction, and communication. However, in the general secondary education curriculum of the Venezuelan educational system, it tends to focus on linguistic aspects and the transcription of texts produced by others. Consequently, this essay aims to reflect on the writing practices of general secondary education teachers in relation to the sociohistorical elements that influence their classroom activities for the construction of writing genres. Methodologically, it begins with an ethnographic reflection, which seeks to generate theoretical contributions from the perspective of discourse literacy theory, regarding the different elements that influence the writing processes of school genres in secondary education. This reflection suggests that, at this level of education, writing is considered an elementary and static skill, learned in the early years of schooling, and whose instruction falls to language and literature teachers. In conclusion, the discussion reveals some of the socio-historical elements that influence teaching practices, such as the professional exodus, the presence of non-teaching professionals, the limited training of new teachers, the effects of the pandemic, and resistance to academic updating. Therefore, it is imperative to move beyond this conception and adopt the perspective of discourse literacy.

Keywords: general secondary education, writing, conceptions, sociohistorical elements, discursive literacy

Introducción

La escritura representa un proceso fundamental en todas las áreas que comprenden el *pensum* escolar del nivel de Educación Media General (EMG) del sistema educativo venezolano, debido a que fortalece los procesos académicos y

sociales que en este espacio se desarrollan y se requiere para actividades que están más allá de este contexto (Abramovich, 2021). Se entiende como un proceso en plural, polifónico, que se transforma y profundiza de manera particular para cada escritor y contexto escritural (Giroux, 2003).

En atención a su importancia académica, los docentes solicitan a sus estudiantes la elaboración de distintos géneros escolares en EMG. No obstante, se observa que las prácticas de enseñanza de escritura en este nivel se centran en estrategias mecánicas, con énfasis en los aspectos formales y con productos escritos que, lejos de mostrar su postura, reproducen voces ajenas sin el debido reconocimiento autoral. De modo que se desdibuja la función epistémica de este proceso. Asimismo, se aprecia la existencia de una serie de factores sociohistóricos que inciden en la didáctica para enseñar esta herramienta.

Es por ello que este ensayo persigue reflexionar sobre las concepciones de la escritura por parte de docentes de EMG y en la relación con los elementos sociohistóricos que inciden en sus prácticas escolarizadas para la construcción de géneros. En tal sentido, propone una mirada crítica de los aspectos que subyacen a su enseñanza y aprendizaje en este nivel. Esta pretensión tiene como marco orientador la teoría de la literacidad discursiva.

Desarrollo

La Escritura en Educación

Media General: Concepciones de los Docentes

La escritura, además de ser el medio de comunicación más importante desarrollado por el hombre, representa el instrumento que le facilita acercarse al conocimiento y transformar el nuevo saber para sí y para otros, que forman parte

de la misma comunidad discursiva o que, también, se pueden distanciar en tiempos y espacios sociohistóricos, pero que se encuentran conectados por un interés temático y de conocimiento. En otras palabras, posee una función epistémica que estimula el pensamiento, promueve la visión crítica y transforma las ideas (Serrano, 2014).

Por ende, la construcción de géneros discursivos en los distintos niveles de escolaridad y, particularmente en EMG en el sistema venezolano, debería permitir el desarrollo del potencial epistémico, la abstracción y la criticidad inherentes a cada área o disciplina, aspectos determinantes para las competencias que este estudiante requerirá luego en ámbitos universitarios más especializados. Sin embargo, no siempre es trabajada en este nivel con el grado de complejidad y acompañamiento que permiten alcanzar una escritura académica competente, ya que se suele restar méritos a la capacidad que tienen los estudiantes para ello y, didácticamente, los docentes preferirían enfocarse en una transcripción superficial, que repite lo escrito por otros, en diferentes fuentes físicas y digitales, o lo expresado por ellos en el aula de clases (Marín Zavala, 2019).

De hecho, ha podido evidenciarse que, en este nivel, la transcripción literal sin indicación de fuente de referencia alguna o plagio académico alcanzó la categoría de género escolar o seudogénero. Si bien este “fenómeno afecta la vida académica en cuanto implica una violación de sus normas y un cuestionamiento a la formación del estudiante”

(Ochoa & Cueva, 2014, p. 97), a veces, se pasa inadvertido y se considera como escritura producida por los alumnos. Aun así, no responde a los conceptos de autonomía, criticidad y construcción auténtica del conocimiento que deberían atenderse desde la perspectiva de la literacidad discursiva, enfoque teórico que no es muy conocido dentro de este contexto educativo (Farfán & Gutiérrez, 2022).

Dicha práctica parece estar validada aun cuando solapa acciones cuestionables académicamente y emplea herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial, de donde se toman redacciones parciales o íntegras, sin acreditar la fuente. El interés evaluativo de algunos maestros suele centrarse en abordar el tema de la asignatura y los conceptos requeridos, ahondando poco o nada en la autoría del género que se revisa ni en el grado de comprensión o reflexión que pudiera alcanzar el estudiante. Para algunos maestros escribir significa transcribir, pues así aprendieron a realizarlo durante su formación (Silva-Peña et al., 2016; Galán et al., 2020). Por tanto, proponerles otra forma, los conflictúa, pues supone disponerse a un proceso con el cual no están familiarizados.

Es así como, en las escuelas venezolanas, los estudiantes suelen egresar de EMG convencidos de que escriben, porque algunos vivieron la experiencia de transcribir textos a lo largo de todo el nivel educativo. Esta realidad entra en franca confrontación académica, ética e incluso emocional, cuando ingresan al nivel universitario; debido a que en este

requieren evidenciar y aplicar competencias de escritura, que no desarrollaron con la solidez demandada académicamente. Al respecto, investigadores como Mostacero (2011) y Londoño (2015) señalan que muchos de los estudiantes provenientes de secundaria o bachillerato carecen de las competencias requeridas para afrontar efectivamente los desafíos de lectura y escritura de la cultura universitaria.

De forma concreta, en el nivel de EMG la escritura es concebida como una habilidad que se aprende en los primeros años de estudio y, por ende, el maestro considera que esto es suficiente para que un estudiante la aplique de allí en adelante en cualquier asignatura, género, o audiencia. Así, es fundamental dominarla en la etapa en que este se encuentra con el código escrito. En consecuencia, pareciera que la responsabilidad de lograr esta habilidad recae, fundamentalmente, en los docentes del nivel de educación básica primaria.

Desde esta perspectiva, bastaría reconocer el código lingüístico para desenvolverse con éxito en cualquier situación de escritura que se presente. Sobre este particular, Carlino (2005) ha planteado que la escritura, lejos de ser una habilidad que se aprende en un momento y para toda la vida, se va construyendo y ajustando a los propósitos comunicativos y a las convenciones tanto del género discursivo, como de las áreas del saber.

Ante ello, es importante decir que, ciertamente, hay aspectos propios de la escritura en tanto se estudia en sí misma,

como son sus normas gramaticales referidas a reconocer el código, encontrarse con el alfabeto, forma, fonética y función; estos son elementos necesarios que permiten diferenciar cada uno de sus componentes y su relación con el objeto o situación que nombran en la realidad abstracta y tangible de las personas (Marins-Costa & Almeida, 2022; Navarro & Revelchion, 2021). Una vez que se logra el reconocimiento del código, hay que trabajar en el desarrollo de otras competencias. Esta última consideración representa, entonces, la dificultad pedagógica por atender.

De ser cierta esta visión, los estudiantes no seguirían evidenciando dificultades al respecto, incluso en estudios de este nivel u otros más avanzados (Londoño, 2015). Estas limitaciones se hacen cada vez más notorias en quienes se postulan para dedicarse a la vida de maestros. Los aspectos señalados invitan a repensar la afirmación referida a que escribir es una habilidad aprendida para toda la vida y en cualquier situación comunicativa, que no requiere de un proceso consensuado y consciente por los maestros de todas las áreas y niveles educativos.

Otra de las afirmaciones presentes dentro del gremio de compañeros educadores o profesionales en las diversas disciplinas, que se desempeñan como maestros responsables de las asignaturas de la malla curricular de este nivel educativo, está referida a la pretensión teórica de que los estudiantes que logran procesos de escritura encaminados a ser buenos, aceptables u óptimos en determina área, deberían hacerlo por igual en

todas las asignaturas en las que se deba escribir un género escolar.

Aunado a lo anterior, algunos coinciden en el supuesto de que la responsabilidad de lograr procesos de escritura es exclusiva del docente de lengua y literatura, debido a que es un aspecto propio de sus contenidos. Esta consideración da cuenta de “una visión de la escritura y lectura como habilidades comunicativas fijas, fragmentarias y descontextualizadas de la especificidad discursiva de las disciplinas” (Cartolari & Carlino, 2009, p. 208).

Por tanto, es necesario tener presente que la escritura es el instrumento que permite obtener, transformar el saber y compartirlo a una determinada comunidad discursiva. El conocimiento de cada área se hace tangible, del mundo de las ideas al contexto educativo, a través de la palabra. Esta premisa permite aseverar, entonces, que el potencial epistémico de la lengua es responsabilidad de todas las disciplinas (González, 2018; Carlino, 2003).

Asimismo, es importante considerar la perspectiva que centra los procesos de escritura en los aspectos formales y gramaticales de la lengua. De esta manera, se suele revisar o calificar un texto si este posee una grafía visualmente agradable, armónica o legible, si está organizado, no presenta dificultades de ortografía, emplea los signos de puntuación, entre otros (Pérez & López, 2023). Con esta observación no está dada la pretensión de desmerecer estos elementos para lograr un texto coherente y bien logrado, ya que son fundamenta-

les. No obstante, el proceso no se circunscribe a estos; dado que existen otros referidos a la disciplina, el género, el contexto, la cultura, ideologías subyacentes, el destinatario, al sujeto en sí mismo, las actitudes, valores, identidades y subjetividades que deben considerarse (Gamboa et al., 2016; Londoño, 2015).

La escritura de géneros escolares se hace presente en las diferentes asignaturas que conforman el *pensum* de estudio del nivel de EMG. Sin embargo, las pautas de cómo conseguir esta pretensión parecieran requerir mayor sistematización y claridad. Ante ello, es necesario que, previamente, se trabajen y lean modelos de los géneros que se deben lograr y no solo se escriban a partir de la discrecionalidad del maestro, la cual no siempre coincide con la noción de género escolar de los estudiantes.

Así, estas prácticas y estrategias didácticas no derivarían en que los alumnos presenten dificultades para reconocer el código, no trasciendan la comprensión literal y, por consiguiente, la escritura mecanicista y transcriptiva (Marín, 2018); o no escribirían porque les ha sido encargado como una evaluación para medir el contenido aprendido sin generar reflexiones sobre las convenciones lingüísticas, discursivas. Frente a esta situación, la literacidad discursiva constituye una opción teórica que va más allá de “las nociones de codificación y decodificación, ya que las comprende inmersas en los ámbitos sociales y culturales, donde entran en juego los distintos componentes que los constitu-

yen (ideologías, estructuras de poder, interacciones sociales, políticas e institucionales, entre otros)” (Sandoval & Zanotto, 2022, p. 3).

Didáctica de la escritura en EMG: elementos sociohistóricos influyentes

Luego de conocer las concepciones de escritura de los docentes de EMG, se reflexionará sobre algunos de los elementos que determinan su didáctica. En primera instancia, se hace necesario acotar que, en este momento sociohistórico, las escuelas venezolanas están experimentando un acentuado éxodo de profesionales en el área educativa (Martínez & López, 2023). Es así como la ausencia de maestros formados y acreditados para tal fin se convirtió en una arista del problema que no se puede ocultar, si se desea enseñar a escribir a las nuevas generaciones con la profundidad y la sistematización que este proceso demanda.

Asimismo, este aspecto se relaciona con el elemento siguiente asociado a la formación de los “nuevos maestros”. Las comillas no son casuales. Resulta justo reconocer que varios de los que se disponen a aplicar como nuevos profesionales en el campo educativo cuentan con la vocación y el deseo de formarse. Incluso, existen experiencias importantes de resaltar como los programas de estudios abiertos, espacios de formación y acreditación de saberes, como los llevados a cabo por la Universidad Politécnica Klèber Ramírez (Carrillo, 2025). Aun así, un nutrido grupo

de las personas que aplican para este proceso aparecen en el ámbito educativo por razones, que distan de la idea de formar.

En efecto, algunos son profesionales de otras áreas, otros pasaron de la figura de administrativos y obreros al rol de maestros y otros están allí porque alguien les informó que, en la actualidad, inicialmente, solo se requiere postularse y atender un aula de clases; ya que la formación pedagógica y psicológica no es requisito de admisión y validación profesional, posteriormente, podrán consolidarla en tiempos que distan de los lapsos establecidos por las universidades de notoria trayectoria académica en este país.

Otro elemento de carácter sociohistórico es la actualización de los maestros antiguos (Uzcátegui et al., 2018). Hay un número importante con resistencia a dejarse llevar por las hojas amarillas de sus primeros apuntes como profesionales en este campo. De estos, también hay otro grupo que se siente agotado, desmotivado y considera que lo aprendido es suficiente para cerrar sus últimos ciclos como formadores. Sin lugar a dudas, a quienes se encuentran en esta categorización es imperioso guiarlos a un proceso de motivación y actualización permanente, pues hay que oxigenar la enseñanza al ritmo en el que lo hacen las generaciones actuales y, además, hay que reconocer los méritos por formación y años de servicio.

A esto se suman los años de pandemia por Covid-19 y años con *horario mosaico*. Esta circunstancia mundial, que pareciera haberse trascendido en el

ámbito educativo porque se diseñaron estrategias desde la virtualidad y la distancia, dejó marcadas secuelas en la formación y disposición de todos los actores sociales involucrados en el campo de la educación. En los centros educativos se planificaron asignaciones de escritura durante esta situación sobrevenida. Los niños y adolescentes entregaron tareas, muchas de las cuales no fueron realizadas por ellos, sino por sus padres o un docente tutor; sin embargo, se corrigieron y les permitieron su prosecución o graduación.

Luego de este suceso inusitado, cinco años después, la influencia de dichas estrategias en la realidad áulica es determinante; pues, en el contexto venezolano, se pasó abruptamente a una modalidad para la cual no existía la preparación necesaria por no contar -ni en los centros educativos ni en los hogares- con recursos tecnológicos idóneos para asumir estos desafíos (Rosales et al., 2021). En otros casos, la tecnología existe, pero no la alfabetización para emplearla con fines académicos.

Los estudiantes de EMG presentan notorias dificultades para identificar el código escrito (alfabeto, consonantes, vocales), omiten grafías, sílabas, aglutinan grafías y palabras, confunden grafías, no reconocen la espacialidad de su cuaderno. Algunos están iniciados en el proceso de lectura por silabeo. Por lo tanto, entrar a un aula de EMG, perteneciente a los primeros años, puede ser muy familiar a los procesos de lectura y escritura propios de los grados iniciales del nivel de educación básica de primaria.

En medio de los aspectos planteados, cabe preguntar si la escritura de géneros escolares llevada a cabo en los centros educativos de EMG responde con acierto a un proceso de colaboración y consenso. Algunas pistas que pudieran ayudar a responder esta interrogante orientan, a su vez, a otras preguntas retóricas, que se presentan a continuación y que sería importante se formule cada maestro o responsable de acompañar a los estudiantes de este nivel en cualquiera de las asignaturas. Estas se consideraron a partir de un enfoque teórico que apunta a la literacidad discursiva (Montes & López, 2017; Zavala, 2011).

Al respecto, cabe cuestionarse como docente si existe claridad en el concepto, estructura y propósito de escribir géneros escolares; si hay continuidad didáctica en su escritura, entre niveles educativos y años de estudio; si se desarrolla un trabajo interdisciplinar entre los especialistas de las asignaturas y los especialistas en escritura; y se establecen las diferencias entre el concepto de géneros escolares y las estrategias cognitivas y cognitivo – lingüísticas, las tipologías textuales, que permiten organizar el pensamiento, el conocimiento y los procesos de lectura y escritura y si la escritura de estos géneros representa un aspecto significativo para la vida de los estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de esta disertación se planteó que, en las asignaturas de la propuesta de estudio del nivel de EMG en el sistema venezolano, los maestros a-

signan la construcción de géneros escolares. No obstante, en la práctica, aún son varios los elementos que deben considerarse con especial atención para lograr que los estudiantes alcancen este proceso de escritura con autonomía, profundidad y un nivel de criticidad necesario para que así puedan transformar su conocimiento.

Algunos de estos componentes están direccionados por las estrategias didácticas que los maestros emplean, las cuales siguen determinadas por una propuesta tradicional, centrada en el modelo lingüístico, que concibe la escritura como una habilidad aprendida en los primeros años de escolaridad y aplicable a cualquier situación discursiva. Otras están condicionadas por el contexto sociohistórico, la formación de los funcionarios encargados de educar en este nivel, la calidad y el tiempo que se dedica para la escritura de géneros, que son asignados, pero no son estudiados desde su estructura, estilo, propósito, audiencia, entre otros aspectos de carácter sociocultural.

En ese sentido, lograr procesos de escritura mediados por la colaboración y el consenso debería atender diferentes aristas, que parten de la formación escritural del maestro o profesional, indistintamente del área en la que se desempeñe, lo cual le permitiría considerar esta herramienta desde una perspectiva epistémica y no solo como un recurso para medir el conocimiento de los estudiantes, a partir del plagio que estos puedan realizar de una fuente originalmente escrita por un tercero.

Además, lo ayudaría a ampliar su horizonte en cuanto al método que emplea para enseñar a escribir, ya no se centrará exclusivamente en los aspectos formales de la escritura, sino que, unido a ellos, trabajará un proceso más contextualizado, con destinatarios reales, que se reescribe las veces que sea necesario y se logra colaborativamente entre los pares del aula, los especialistas de escritura, las asignaturas que constituyen el *pensum* de estudio, los años y los niveles educativos.

Es necesario trascender la visión mecánica centrada en el código de la escritura para dotarla de sentido, valor social, necesidad académica, y atribuirle una función epistémica. La literacidad discursiva representa una alternativa idónea; pues otorga otro significado a la lectura y la escritura que supera el interés marcado por los aspectos formales que si bien son relevantes no son suficientes para mostrar la multidimensionalidad del proceso escritural.

Desde esta concepción, la escritura más que una habilidad es un proceso, que se va nutriendo, mejorando, enriqueciendo, modificando, transformando en la medida en que se realiza con la conciencia de aprender a escribir con autonomía. Lograr este propósito recae indiscutiblemente en las estrategias que empleen los adultos y, particularmente, los maestros de todas las asignaturas y disciplinas para acercar a cada estudiante a consolidar sus competencias como escritor de géneros escolares.

Referencias

- Abramovich, N. (2021). Palabras preliminares: Gestión Escolar y Escritura. En F. Navarro & A. Revel (Eds.). *Escribir para Aprender Disciplinas y escritura en la escuela secundaria* (pp. 13-18). Paidós. Edición digital por The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/escribir/aprender.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6 (20), 409-420. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12363>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2009). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67 -86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434862>
- Carrillo, T. (30 de junio de 2025). *Programa Universitario de Estudio Abiertos*. [Ponencia]. Universidad

- Politécnica Klebert Ramírez. *Gaceta Nacional*: 40366.
- Farfán, C., & Gutiérrez, M. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Traslaciones*, 9(18), 146-167.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/6418>
- Galán, J., Corredor, J., López, V., & Soto, Y. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246.
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
<http://www.redalyc.org/articulo>.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina. Amorrortu Editores.
[Giroux, A. Pedagogía Y Política De La Esperanza. Teoría, Cultura Y Enseñanza: Giroux: Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](http://www.redalyc.org/articulo)
- González, M. (2018). *Concepciones y prácticas de enseñanza de docentes formadores futuros/ futuras docentes en ciencias naturales. Contextos de inclusión digital* [Trabajo de maestría, FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1052>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura la literacidad: una revisión del estado de arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491548260011>
- Marín, J. (2018). *Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/5b8c2b1c-593f-4fb6-abdb-12ac760502b8>
- Marins-Costa, E., & Almeida, L. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entre Palabra*, 12(1), 19-41.
<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2385>
- Marín Zavala, J. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 37-57.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Martínez, M., & López B, R. (2023). Impacto de la emigración de docentes venezolanos de educación inicial en la gestión escolar. Caso:

- instituciones privadas del municipio Baruta. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(18), 153-176.
https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_areté/article/view/27260
- Montes, M., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155). 162-178.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En F. Bolet (Ed.). *Discurso y Educación. Cuadernos ALED*. Venezuela.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3920/3784>
- Navarro, F. & Revelchion, A. (2021) *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Voces de la educación*. Área Paidós. Edición digital.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115154>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.
<https://www.redalyc.org/pdf/219-21935715003.pdf>
- Pérez, J., & López, M. (2023). Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: Un acerca miento cualitativo. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1-13.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.9>
- Rosales, J., Alvarado, A., & Morales, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (Extraordinario), 153-180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280027>
- Sandoval, D., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1312.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n58/2007-7033-sine-58-e1312.pdf>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Silva-Peña, I., Tapia, R., e Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.
<https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art04.pdf>
- Uzcátegui, L., Fonseca, J., & Dávila, C. (2018). Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. *Administración Educativa*, 6(6), 111-119.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13935/0>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos.

Cuadernos Comillas, 1(56), 52-66.
<https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 548-559

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925968>

Teoría Fundamentada: Precisiones Teóricas, Aportes y Aplicabilidad en las Ciencias Educativas y Otras Ciencias Sociales

Henry Alberto Rodríguez Urdaneta

Núcleo Costa Oriental del Lago. Universidad del Zulia.

Cabimas-Venezuela

henryalbertorodriguez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7030-4753>

Resumen

La Teoría Fundamentada hace referencia a un método del enfoque cualitativo que pretende la generación de conocimiento a través de datos recabados directamente del campo de estudio. Aborda el fenómeno mediante las interacciones de los involucrados con el investigador; toma datos empíricos y es flexible al tocar fenómenos complejos o poco explorados. Así, emergen categorías y nuevas construcciones teóricas. El propósito del presente ensayo es reflexionar sobre algunas precisiones, los aportes y la aplicabilidad de la Teoría Fundamentada en el campo de las ciencias educativas y otras ciencias sociales como la comunicación y la sociología. Para ello, se analizaron de forma crítica y reflexiva textos científicos disponibles en repositorios digitales de acceso abierto. En este proceso investigativo la información recogida se va analizando constantemente, y no al recolectarla en su totalidad. Lo relevante con estos estudios es producir nuevos conocimientos, ampliar o perfeccionar los existentes. Como conclusión, en la literatura se evidencia que el mencionado método aunque se ha popularizado, no se aplica de la manera correcta, lo que denota una falla en la formación de los investigadores, puesto que al no profundizar en la puesta en práctica de cada uno de ellos, y no cumplir los pasos establecidos, el resultado es una simple acumulación de datos que no se asemejan a una teoría, y por ende no tiene fundamentos.

Palabras clave: teoría fundamentada, método cualitativo, construcciones teóricas

Recibido: 15-09-2025 ~ Aceptado: 30-10-2025

Grounded Theory: Theoretical Details, Contributions and Applicability in Educational Sciences and Other Social Sciences

Abstract

Grounded Theory refers to a qualitative research approach that aims to generate knowledge through data collected directly from the field of study. It addresses phenomena through the interactions of those involved with the researcher; it uses empirical data and is flexible when dealing with complex or underexplored phenomena. In this way, new categories and theoretical frameworks emerge. The purpose of this essay is to reflect on some key aspects, contributions, and applicability of Grounded Theory in the field of educational sciences and other social sciences such as communication and sociology. To this end, scientific texts available in open-access digital repositories were critically and reflectively analyzed. In this research process, the collected information is analyzed continuously, rather than as a whole. The key to these studies is producing new knowledge and expanding or refining existing knowledge. In conclusion, the literature shows that although the aforementioned method has become popular, it is not applied correctly, which denotes a failure in the training of researchers, since by not delving into the practical application of each of them, and by not following the established steps, the result is a simple accumulation of data that does not resemble a theory, and therefore has no foundation.

Keywords: grounded theory, qualitative method, theoretical constructs

Introducción

En el quehacer investigativo las dudas e inquietudes siempre afloran. Todavía en pleno siglo XXI se mantiene la rivalidad entre los paradigmas y sus defensores procuran imponerse ante los otros. Particularmente, en este ensayo se destaca que lo fundamental son los deseos o la inquietud por generar nuevos conocimientos y trascender con los nue-

vos aprendizajes y aportes teóricos que surgen mediante la labor de investigar. Por ello, se aborda el método de la Teoría Fundamentada (TF), como la forma de obtener el mayor beneficio en el campo de las ciencias educativas y otras ciencias sociales, como la comunicación y la sociología, puesto que se le considera de gran ayuda en la construcción de lineamientos, sistemas, modelos teóricos, así como teorías que derivan de da-

tos primarios aportados por los actores sociales en un contexto o escenario real del cual no se tiene mayores detalles o ha sido poco estudiado.

Por lo tanto, se recurre a procesos analíticos, se comparan conceptos, categorías, entre otras que conformarán la nueva estructura teórica, la cual dependerá de los propósitos que el investigador tenga. A grandes rasgos, al referirse a la Teoría Fundamentada, se menciona un método cualitativo que pretende la generación de conocimiento a través de datos recabados directamente del campo de estudio. Para ello, se aborda el fenómeno educativo o social y a través de las interacciones de los involucrados y el investigador, emergen categorías que permiten las nuevas construcciones teóricas, que tendrán repercusión en la sociedad.

Palacios (2022) señala que la propia TF ofrece elementos y herramientas para el análisis de datos y la creación de teorías que permitan la comprensión de un fenómeno específico. Por su parte, Estrada et al. (2019), consideran relevante que, mediante la TF, se puede ir construyendo una teoría propia que surja de los escenarios donde se está desarrollando el fenómeno, ya que se obtienen de los principales actores sociales con quienes se interactúa y se puedan lograr visiones particulares.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el presente ensayo tuvo como propósito reflexionar sobre algunas precisiones, los aportes y la aplicabilidad de la Teoría Fundamentada en las ciencias de la educación, así como en otras ciencias socia-

les. Para ello, se analizaron de forma crítica y reflexiva varios artículos científicos que están disponibles en repositorios digitales de acceso abierto.

Desarrollo

Teoría Fundamentada. Un Método en Crecimiento

El incremento del uso del método de la TF en las investigaciones educativas, a criterio de Lúquez y Fernández (2016), es evidente en los últimos años, especialmente en las de carácter cualitativo; según su opinión, la razón es que mediante esta se pueden abordar distintos problemas que siguiendo un enfoque cuantitativo no se lograría, puesto que requieren de enfoques más holísticos que permitan la comprensión e interpretación de la realidad, sus significados, la forma como lo perciben y las experiencias de los actores sociales involucrados en una situación específica.

Por lo tanto, las autoras precitadas hacen referencia a que la TF cuenta con reconocimiento científico internacional, debido a que facilita a los investigadores en distintas áreas contextualizar y comprender determinadas experiencias sociales, interpretar procesos y construir categorías conceptuales mediante procedimientos sistemáticos de recolección y análisis, tales como la observación participante, entrevistas en profundidad y la memorización analítica, entre otras, bajo el diseño cualitativo. Este método contribuye a la investigación educativa y social al producir teorías sustantivas relevantes para contextos específicos y potencialmente útiles para la práctica y

formulación de políticas públicas. Su rasgo distintivo es la generación inductiva de teoría a partir de los datos y la comparación constante proporcionados por los informantes, más que la aplicación previa de marcos teóricos preestablecidos.

Adicionalmente, Lúquez y Fernández (2016) destacan que el investigador debe poner en práctica el pensamiento crítico, así como la creatividad al momento de explorar a los informantes, porque de esta manera pueden retomar los temas abordados y establecer distintas perspectivas, que vayan surgiendo en el proceso investigativo. De hecho, sobre un mismo tema tienen la posibilidad de avanzar y retroceder, al momento de recolectar los datos hasta que surjan las nuevas categorías, para lo cual realizan todo el proceso analítico y sistemático que organicen los resultados obtenidos. El mencionado método tiene una fuerte influencia norteamericana:

La Teoría Fundamentada, originalmente surgió de la convergencia entre dos tradiciones intelectuales y académicas diferentes de la sociología norteamericana; por un lado, la de Glaser, quien recogió influencia metodológica cuantitativa de Lazarsfeld y la propuesta de teorías de Merton; y, por otro lado, la tradición representada por Strauss, de la universidad de Chicago, bajo el liderazgo intelectual de Park; quien, a su vez tiene sus bases en el interaccionismo simbólico de Blumer y en el pragmatismo de la escuela de Chicago, especialmente en las

ideas de Mead y Dewey (Lúquez & Fernández, 2016, p. 105).

Ante lo expuesto, destacan las diferencias entre las corrientes principales de la TF, pero concuerdan en que lo más relevante es la identificación del procedimiento de investigación desde que inicia la socialización, puesto que ello es lo que sustenta el análisis de la situación y la producción de las nuevas estructuras teóricas. Se debe añadir que hay dos grandes estrategias que sirven a la TF, estas son el Método Comparativo Constante (MCC) y el Muestreo Teórico, aunque los principios centrales de Glaser y Strauss (1967) proponen generar teoría directamente a partir de datos empíricos en un proceso abierto, sensitivo; en contraste, Strauss y Corbin (2002) proponen una aplicación más estructurada, porque integran fases de codificación y matrices para lograr la relación de categorías y llegar a la saturación. En la Tabla 1, se contrastan las vertientes clásicas de la TF en la aplicación de las referidas estrategias.

Además, otro de los aspectos que se observa es que en la TF los investigadores recolectan, codifican y analizan los datos simultáneamente al proceso de generación teórica, porque el propósito no es verificar las existentes, más bien, se busca desarrollar conceptos y fundamentarlos en datos. En el contexto educativo y social, pueden identificarse cuestiones no abordadas o vacíos emergentes con el tiempo y son los propios actores quienes pueden contribuir a la construcción de teorías que expliquen o amplíen ese conocimiento.

Tabla 1

Método Comparativo Constante Vs Muestreo Teórico

Glaser y Strauss (1967)	Strauss y Corbin (2002)
Comparación Constante: es un proceso inductivo y abierto donde se comparan incidentes para que las categorías emerjan directamente de los datos.	Comparación Constante: es un procedimiento sistematizado que se apoya en fases de codificación y herramientas analíticas para relacionar categorías.
Muestreo Teórico: es flexible y dirigido por las necesidades emergentes de la teoría; se buscan casos que maximicen variación hasta alcanzar la saturación.	Muestreo Teórico: es guiado por la teoría, pero con criterios y registros más explícitos para seleccionar casos y determinar la saturación.

Nota. Elaboración propia (2025)

Procesamiento Constante

En función de los planteamientos que se han venido realizando, se considera necesario citar a Mohajan y Kumar Mohajan (2022), quienes recalcan un aspecto relevante al momento de emplear la TF, como es la presencia de datos de forma constante, destacando que las teorías emergen de los datos que se recopilan y se analizan sistemáticamente. Es un proceso que se complementa precisamente con la recolección de los datos, a diferencia de otras metodologías científicas, con la TF se requiere del dato que se va obteniendo y sistematizando para la construcción de los conceptos, por lo que no se tienen que reunir todos los datos para su procesamiento al final.

En relación con lo anterior, se observa que el dato va surgiendo en el desarrollo del método, pero se procesa constantemente. Es allí, donde se requiere de la audacia y creatividad del inves-

tigador para explorar los distintos caminos de la teoría que se desarrollan durante la interacción entre los actores sociales y quien investiga. Ahora, sobre la manera de cómo se recolecta la información, entre otras técnicas, puede emplearse la observación y la entrevista, también se obtienen a través de documentos, videos, películas, hasta registros numéricos como encuestas o censos. Aquí la mirada del investigador debe ampliarse para obtener los datos de diversas maneras (Mohajan & Kumar Mohajan, 2022).

Hasta ahora, puede decirse que los datos son interactivos, puesto que se van procesando progresivamente y no como en otros métodos que se realiza cuando se terminan de recolectar en su totalidad. Lo que indica el momento en el cual el investigador puede determinar que ha recabado los datos suficientes, es cuando se produce la saturación teórica y por ende emerge la teoría. Esto, lleván-

dolo al contexto educativo o social permitirá generar las teorías que expliquen determinados fenómenos, partiendo de lo que proporcionan sus propios actores sociales.

Interacción Permanente

Estrada et al. (2019) señalan que los participantes en estudios doctorales experimentan mayor satisfacción profesional en la elaboración de la tesis cuando emplean la TF, debido a que promueve el interés sostenido y la implicación investigativa durante su redacción. A criterio de los autores, aunque en este nivel de estudios se ofrecen distintas metodologías, respecto a las cualitativas resalta la TF, ya que esta se construye mediante la interacción de los seres humanos presentes en una sociedad específica.

Adicionalmente, en los contextos educativos y sociales, la TF aporta metodológicamente al facilitar la elaboración creativa y empírica de conocimiento. Estrada et al. (2019) recalcan su carácter reiterado y su énfasis en la codificación constante que favorecen la emergencia de teorías sustantivas; estos autores resaltan las cuatro vertientes desarrolladas sobre el método, donde se aprecia que la TF emergió en la década de 1960 con Barney Glaser y Anselm Strauss y rápidamente dio lugar a dos tradiciones diferenciadas: la propuesta por Glaser y la desarrollada por Strauss junto a Juliet Corbin. En el siglo XXI la tradición se amplió con la aproximación constructivista de Kathy Charmaz y con la perspectiva posmoderna de Adele Clarke.

Cabe agregar a Sosa y Valverde (2022), quienes exponen que la TF genera teoría emergente de la interacción entre los datos, el contexto y las atribuciones de sentido de los participantes, posibilitan marcos interpretativos novedosos aplicables a las organizaciones. Su componente creativo se manifiesta como reflexividad metodológica y sensibilidad teórica, lo que exige adaptar herramientas analíticas manteniendo procedimientos sistemáticos (muestreo teórico, codificación iterativa, memos y comparación constante). A su vez, Giraldo et al. (2025) recalcan que la TF articula codificación sistemática, memos analíticos y la identificación de categorías nucleares hasta la emergencia de patrones que delimitan la teoría; estos procesos interactivos y no lineales la distinguen por su énfasis en la consolidación de teoría sustentada en los datos.

En el orden de las ideas anteriores, se comprende que Estrada et al. (2019), Sosa y Valverde (2022) y Giraldo et al., (2025), coinciden en que la fuerza de la TF reside en su carácter interactivo. Lo relevante en este punto, es que la teoría surge y se refina permanentemente en el diálogo entre los datos, el contexto y las interpretaciones de los participantes.

Precisión y Calidad

Kristjansson (2022) advierte que la elección explícita de una vertiente de la TF es condición necesaria para garantizar coherencia epistemológica y calidad analítica. Aconseja optar por una vertiente metodológica definida y, en caso de integrar procedimientos de dis-

tintas tradiciones, justificar y documentar explícitamente la compatibilidad epistemológica y las adaptaciones aplicadas para mantener los límites. Esto quiere decir, que cada investigador debe seleccionar una versión de la TF y así no tendrá inconvenientes para desarrollar su investigación.

Por su parte, Palacios (2022) señala que al emplear la TF se deben seguir unas directrices que facilitan la aplicabilidad del método. La propia TF ofrece elementos y herramientas para el análisis de datos y la creación de teorías que permitan la comprensión de un fenómeno específico. Para ello, se valdrá principalmente de los datos cualitativos, entre ellos, las percepciones, experiencias, interacciones y significados. En consonancia con lo explicado en el párrafo anterior, resalta las perspectivas o tendencias actuales de la TF, las cuales tienen aspectos similares y diferentes.

Sobre este último señalamiento, el precitado autor recalca que, al optar por la Teoría Fundamentada como el método de trabajo, se debe estar consciente de la capacidad para el abordaje de los temas de interés de una perspectiva que no será superficial. Asimismo, para quien seleccione la TF deberá comprender los supuestos en los cuales se fundamenta, al igual que las limitaciones y alcances que cada propuesta presente; allí se evidencia el reto para quienes se posicionan con este método en particular para desarrollar la investigación.

Tal como se ha visto, se debe ser precisos al momento de seleccionar la

TF para un determinado estudio, principalmente por las vertientes que este método pueda tener. También, que al momento de ejecutarla no se estará trabajando en lo superficial, de allí que se necesita que el investigador sea sumamente creativo para el abordaje de los actores sociales y así poder encontrar en los datos que aporten las categorías emergentes y de esa manera se logre la nueva estructura teórica.

Es necesario traer a colación a Espriella y Gómez (2020) quienes abordan el aspecto de la calidad en la TF, donde mencionan:

La calidad en la TF, según Glaser y Strauss (1967) radica en la adaptabilidad (fit), el trabajo, la relevancia y la modificabilidad; en tanto que para Strauss y Corbin (1990) existen 2 conjuntos de criterios: de proceso de investigación y de fundamentación empírica de los hallazgos. Debido al ciclo continuo de recolección y análisis riguroso de los datos propios de la TF, que incluye el uso de recolección concurrente de datos, el análisis comparativo constante, el muestreo teórico y los memorandos como parte integral y no optativa de su método, se puede afirmar que la TF promueve la investigación de calidad. (Espriella & Gómez, 2020, p. 128).

Lo anterior, abarca el tema de la calidad al momento de emplear la TF, por lo que se presentan varias visiones, una enfocada en la adaptabilidad y otro en el proceso de investigación y la fun-

damentación práctica de los hallazgos. Pero en sentido general, Espriella y Gómez (2020) aseguran que la TF impulsa investigaciones de calidad y reconocen tres caminos hacia donde se desplaza esta teoría: el primero, es que está tomando mayor auge internacional y multidisciplinario; el segundo, se amplía a los campos de investigación política y social; tercero, en el caso de los investigadores que usan diseños mixtos, la integran como un método cualitativo riguroso.

Hechas las condiciones previas, se refuerza que la aplicación de la TF en el campo educativo y en otras ciencias sociales resulta pertinente. Muestra una creciente proyección internacional, lo que permite el desarrollo de lo multidisciplinario, que, en opinión del autor del ensayo, pudiera llegar a lo transdisciplinario ya que desde estos escenarios no se debe limitar a la actuación en disciplinas aisladas, al contrario, el conocimiento en ellas puede generarse a través del diálogo con sus actores para obtener lecturas de una realidad dinámica que avanza sobre su propio movimiento histórico.

Resulta interesante la posición de Bonilla y López (2016), quienes enfatizan que las experiencias sociales generan mundos particulares: conjuntos contextuales con vocabulario, normas culturales e históricas propios, a los que los individuos atribuyen significado. De este modo, la comprensión de los fenómenos sociales exige atender las atribuciones de sentido de los actores. La TF permite este análisis en profundidad al centrarse en las interpretaciones de los

sujetos. Lograrlo exige flexibilidad en el método y la combinación de diversas técnicas de recolección que sustenten el análisis.

Bonilla y López (2016) resaltan que, en la TF el punto de partida puede ser teóricamente nulo; no obstante, es admisible incorporar elementos teóricos previos pertinentes a la temática. Esta estrategia facilita un estudio más profundo y contribuye a la solidez de la teoría emergente. El propósito central de la TF es la generación de teoría: puede producir teorías nuevas, así como ampliar o perfeccionar marcos conceptuales existentes, constituyendo en todos los casos un aporte al campo del conocimiento.

Críticas Relacionadas al Método

García y Rodríguez (2018) aseguran que la TF ni es teoría, ni está fundamentada, porque se confunde lo teórico con lo metodológico. Agregan que se banaliza el concepto de teoría por hacer énfasis en lo procedimental. Plantean que el método pretendía responder al paradigma interpretativo para la valorización de los significados, sin embargo, en su ejecución se aproxima más al positivista por priorizar en los pasos metodológicos y no en los resultados de la investigación. No consideran que pueda emerger teorías directamente de la realidad del día a día, sino de la búsqueda racional de modelos que puedan explicar y den coherencia lógica a la cotidianidad. De allí, que refuerzan su posición que a través de la TF no se va más allá de una escueta transcripción de datos obtenidos en entrevistas, que no cuentan con el análisis requerido, por lo

que aseveran que no se genera teoría y mucho menos esté fundamentada.

A partir de la observación anterior, es posible constatar que la TF persigue la emergencia de teoría con datos de primera mano recopilados entre los actores sociales. No obstante, García y Rodríguez (2018) señalan que la escasa documentación y el tratamiento superficial de los procedimientos analíticos resultan en acumulación de datos sin análisis profundo. Adicionalmente, McCall y Edwards (2021) advierten que la multiplicidad de vertientes de la TF amplía el debate metodológico, pero puede dificultar a los investigadores en formación la selección coherente de procedimientos, afectando la calidad de la teoría generada.

En concordancia con las ideas expuestas, Sosa y Valverde (2022) son enfáticos al señalar que la TF es uno de los métodos más empleados en los estudios cualitativos, sin embargo, lo califican como *controvertido*. Esto se debe a que su ejecución no es precisa, en algunos momentos está rodeada de incertidumbres y contradicciones, porque la interpretación del método no es fácil, y enseñarlo es otra ardua tarea, para los profesores que no disponen de manuales o guías prácticas que les facilite formar a nóveles investigadores.

Cabe agregar a Niasse (2023), con su postura sobre las confusiones que se mantienen actualmente sobre la TF, cuando ya deberían estar superadas; por ello, considera urgente que las nuevas generaciones de investigadores renueven

sus esfuerzos para dominar esta metodología y así aportar avances significativos en la producción teórica de las ciencias sociales. Recomienda a los investigadores trabajar con paciencia y creatividad, sin forzar el surgimiento de la teoría, recalando que siempre una teoría fundamentada no es definitiva; su validez se mide por su ajuste, relevancia, viabilidad y capacidad de modificación, por lo que requiere revisión y refinamiento continuos.

Stough y Lee (2021), tras una revisión sistemática en revistas educativas (periodo de 18 años) hallaron predominio del enfoque de Strauss con una creciente presencia de Charmaz. Entre lo más relevante para este ensayo es su observación de que muchos autores tratan la TF como una simple técnica de análisis en vez de un método completo; además, detectaron inconsistencias y confusiones metodológicas, aun en revistas de alto impacto.

En términos precisos, las críticas que estos autores realizan no son contra el método, sino en la manera en la que se emplea por algunos investigadores. Ello conlleva a pensar en las debilidades en la formación en el campo de la investigación, donde no se profundiza en cada uno de estos y esas debilidades se reflejan en el producto generado, que no es de la calidad requerida y que a su vez contribuya con el crecimiento de la sociedad o en determinado contexto educativo, pero que verdaderamente se genere la teoría tal como sus precursores lo han establecido.

Conclusiones

La Teoría Fundamentada permite la ampliación de estudios en diversas áreas. En la educación y en lo social, su relevancia radica en que los aportes se construyen mediante la interacción entre investigadores e informantes en contextos específicos, evitando la imposición de teorías preexistentes y favoreciendo teorías emergentes ancladas en los datos. De allí, que resalta en la literatura que es uno de los métodos más empleados en los referidos contextos.

En este ensayo, además de las precisiones teóricas desarrolladas, se abordaron una serie de críticas, las más recurrentes no cuestionan el método en sí, sino su aplicación por parte de algunos investigadores, ya que se evidencian debilidades formativas: poco dominio de los principios y procedimientos metodológicos que deriva en prácticas incompletas, productos académicos de calidad insuficiente, trabajos que no producen teoría sólida; en vez de ello, son compilaciones descriptivas que carecen de estrategias como la comparación constante y del muestreo teórico que sostienen una teoría fundada en los datos.

Resulta imprescindible fortalecer la formación metodológica en el ámbito académico, lo que permita promover la rigurosidad en las estrategias que la Teoría Fundamentada pueda desarrollar, y así se podrá exigir una producción transparente que resulte de decisiones analíticas que garanticen resultados que realmente contribuyan al

conocimiento y a la transformación de contextos concretos.

Referencias

- Bonilla, M., & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, (57), 305-315. <https://www.redalyc.org/journal/101/10148922006/10148922006.pdf>
- Espriella, R., & Gómez, C. (2020). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Teoría Fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-articulo-teoria-fundamentada-S0034745018300891>
- Estrada, R., Arzuaga, M., & Giraldo, C. (2019). La teoría fundamentada clásica: una opción para construir el camino investigativo durante la formación doctoral. *Biblioteca Las Casas*, 15, 1-7. <https://ciberindex.com/index.php/lc/article/view/e12345>
- García, J., & Rodríguez, P. (2018). Teoría Fundamentada: ni teoría, ni fundamentada. *RES, Revista de Educación Social*, (26), 160-176. <https://eduso.net/res/revista/26/miscelanea/teoria-fundamentada-ni-teoria-ni-fundamentada>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategy*

- tegies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine de Gruyter.
- Giraldo, C., Ramírez, M., & Cano, L. (2025). La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de teoría en la investigación cualitativa. En Angel Uribe et. al. *Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica* (págs. 135-152). Medellín-Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Kristjansson, K. (2022). Métodos Aplicados en la Práctica: La Teoría Fundamentada en la Investigación sobre la Formación en Medios Audiovisuales. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(1), 1-36.
<https://doi.org/10.55354/2692-3394.1034>
- Lúquez, P., & Fernández, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista CUMBRES*, 2(1), 101-114.
<https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6>
- McCall, C., & Edwards, C. (2021). New Perspectives for Implementing Grounded Theory [Nuevas perspectivas para la implementación de la teoría fundamentada]. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 93-107.
<https://www.researchgate.net/publication/349384261>
<https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/256>
<https://doi.org/10.1177/16094069221149486>
- Mohajan, D., & Kumar Mohajan, H. (2022). Desarrollo de la Teoría Fundamentada en Ciencias Sociales: Un Enfoque Cualitativo. *Paradigm Academic Press*. 1(4), 8-16.
<https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/256>
- Niasse, N. (2023). Limiting Misleading ideas about the History of Grounded Theory Methodology [Limitando las ideas engañosas sobre la historia de la metodología de la teoría fundamentada]. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-9.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/16094069221149486>
- Palacios, O. (2022). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, (22), 47-70.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047
- Sosa, M., & Valverde, J. (2022). Grounded Theory as a Research Methodology in Educational Technology [La teoría fundamentada como metodología de investigación en tecnología educativa]. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/16094069221133228>

Stough, L., & Lee, S. (2021). Enfoques de la teoría fundamentada utilizados en revistas de investigación educativa. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 560-574

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925988>

Desigualdad Estructural en el Acceso a las Tecnologías: Análisis Desde las Zonas Rurales del Ecuador

Daniel Yoffre Valdivieso Solórzano

Universidad San Gregorio de Portoviejo. Portoviejo-Ecuador

mmchm1960@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5419-001X>

Resumen

La educación rural en Latinoamérica padece de falencias desde los estados: insuficiente infraestructura, docencia inadecuada, escasa implementación tecnológica y políticas educativas poco contextualizadas. Muchos estudiantes terminan la educación media sin competencias básicas como la lectura o la escritura, debido a la baja calidad de la enseñanza que reciben. Este ensayo tiene como propósito evidenciar las acciones limitadas y desarticuladas del sistema educativo ecuatoriano, especialmente en zonas rurales dispersas, frente a la incorporación de tecnologías en los procesos pedagógicos. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva crítica y transformadora, basada en la metodología de investigación-acción participativa. A través del análisis documental y del estudio del caso del sitio centenario Bijahual, se examinan las condiciones educativas reales, proponiendo estrategias adaptadas al contexto local para mejorar la inclusión, la equidad y el acceso a herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial en la educación rural. En conclusión, invertir en educación tecnológica, contextualizada y ética en la franja rural no solo transforma la aprehensión del conocimiento, sino que también constituye un motor para la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible de la sociedad.

Palabras clave: desigualdad, educación rural, inclusión, tecnología

Recibido: 24-08-2025 ~ Aceptado: 16-10-2025

Structural Inequality in Access to Technology: Analysis From Rural Areas of Ecuador

Abstract

Rural education in Latin America suffers from shortcomings stemming from government policies: insufficient infrastructure, inadequate teaching, limited technological implementation, and poorly contextualized educational policies. Many students finish secondary education without basic skills such as reading and writing due to the low quality of instruction they receive. This essay aims to highlight the limited and disjointed actions of the Ecuadorian education system, especially in dispersed rural areas, regarding the integration of technology into pedagogical processes. The study was developed using a qualitative approach, with a critical and transformative perspective, based on participatory action research methodology. Through document analysis and a case study of the Bijahual Centennial Site, the actual educational conditions are examined, proposing strategies adapted to the local context to improve inclusion, equity, and access to technological tools such as artificial intelligence in rural education. In conclusion, investing in technological, contextualized, and ethical education in rural areas not only transforms the acquisition of knowledge, but also serves as an engine for equity, inclusion, and sustainable development in society.

Keywords: inequality, rural education, inclusion, technology

Introducción

El acceso a las nuevas tecnologías en el campo educacional, en Ecuador, es deficiente, es decir, no existe una sólida conectividad con internet, reflejando una inadecuada formación en laboratorios de informática y los estudiantes en un 35% no disponen de dispositivos móviles (Dirección Zonal 4 de educación; Distrito 13D01, 2018), ocasionando que en estos tiempos postpandemia se imposibilite en gran medida la formación con

la aplicación en modalidad e-learning, m-learning, generando un deterioro en la aprehensión del conocimiento.

De acuerdo con Parra (2020) “La apreciación casi general de los estudiantes fue de insatisfacción con los contenidos, en razón al formato predominantemente escrito de los módulos y la carencia de elementos didácticos que propiciaran una mejor comprensión de los temas” (p. 99). Si en estos casos la comprensión de las actividades en la modalidad virtual tiene ciertas complejidades

en la percepción en sistemas educativos urbanos, se debe dar una observación exhaustiva al sector rural donde la conectividad es deficiente al momento que los alumnos reciben los módulos en sus teléfonos móviles que no son de gama alta, ellos, tienen debilidad en el conocimiento de la Inteligencia Artificial (IA) y las facilidades que prestan estas aplicaciones para la interacción con estos nuevos esquemas que son planteados sin una tutoría previa que facilite la manipulación de estas herramientas.

Este ensayo tiene como propósito evidenciar las acciones limitadas y desarticuladas del sistema educativo ecuatoriano, especialmente en zonas rurales dispersas, frente a la incorporación de tecnologías en los procesos pedagógicos.

Desarrollo

Latinoamérica es el continente más desigual porque expresa los mayores contrastes entre las élites, que han disfrutado de las ventajas de la modernización, y la mayoría de la población, que ha vivido en condiciones precarias y vulnerables tal como lo menciona el autor Hopenhayn (2005) sobre un estudio elaborado en 1998 por las Naciones Unidas sobre “la concentración de la riqueza en el mundo señalaba que la fortuna sumada de las 225 familias más adineradas del planeta financiera, como la Argentina, duplicó su índice de pobreza entre 1997 y 2001” (p. 47).

Según menciona Chachagua (2020) “...se trata de una desigualdad duradera, no de un fenómeno coyuntural” (p. 135).

A partir de esta definición es posible adentrarnos en Ecuador, donde el distanciamiento social permitió la promulgación y aplicación de escenarios de educación con la modalidad en línea y virtual sin verificar los medios de conectividad y acceso estudiantil para la comprensión de esta realidad modificada en tiempo récord. Considerar lo expresado en la educación para el desarrollo por Santamaría et al. (2019) donde expone que “su finalidad es crear una ciudadanía global que esté comprometida con los Derechos Humanos y que intente transformar el mundo para convertirlo en un lugar más equitativo, justo y solidario” (p. 179).

Bijahual es un sitio centenario, jurisdicción geográfica de Abdón Calderón parroquia rural del cantón Portoviejo-Manabí-Ecuador; en una extensión lineal de seis kilómetros y con una población dedicada en alto porcentaje a la agricultura, con predominancia identitaria montuvia. Existe en su intermedio (3 km.) un sistema de unidad educativa completa (Inicial hasta tercero de bachillerato) con una población de 350 estudiantes. Cada día se convocan en las plataformas digitales los profesores para diseñar cómo pueden acceder a la comunicación con los educandos. Se ha registrado números telefónicos de los padres para auscultar el acceso al internet y enviar los planes y programas en formato m-learning sin que se los haya tutelado en el reconocimiento de estas herramientas tecnológicas.

Tampoco se han socializado los instrumentos pedagógicos y, los profesores parecen maratonistas para dar inicio a este ciclo escolar que ya tiene

retrasos en el tiempo y en la planificación de las actividades. La Figura 1 representa todo un acto de exclusión hacia los educandos; por una parte, la infraestructura precaria en la zona rural, y por

otra, los niños, de pie, soportando los largos discursos de los directivos que llegan de vez en cuando a las escuelas dispersas de la ruralidad.

Figura 1

Escolaridad rural en Portoviejo



Nota: Salón de clases en la zona rural de Portoviejo año 1970. Fotografía proporcionada por el Cronista de Portoviejo Ramiro Molina Cedeño (2025)

Otros aspectos que vale reseñar son las designaciones de directivos en los sistemas de educación inicial y bachillerato, en muchos casos, *cuotas políticas o amarres*, ejecutivos que carecen de objetivos y metas, que están mermados en la utilización de matrices y comunicación digital. Todo esto apunta a una formación mediocre en la población que accede a la educación.

¿Dónde nos encontramos?

Para Garibay (2019) “Romper el paradigma de lo difuso en la adopción tecnológica implica la disertación profunda, de carácter curricular que demanda el sector educativo; una apuesta tripartita de: estrategia, tecnología y gestión” (p. 243). Es decir, que mientras no se corrijan los detalles en las políticas de

educación que se generan desde el estado, cuando se inobserve que el contexto social en cada región y localidad del país es distinto, que es necesario realizar estudios regionales en educación para comprender los aspectos sociales y anímicos con que estudiantes y profesores lidian los procesos educativos no presenciales, las diferencias en el tiempo serán notorias en el ejercicio profesional de los educandos.

Es importante preguntarse, como lo plantea De Agüero (2020) “¿Cómo es que el desarrollo de las tic y las tac pasa a ser un invento generalizado que en la pandemia se convierte en una coyuntura social para el cambio cultural en las instituciones de educación superior?” (p. 3). Coligiendo que solo para salir al paso se crean estos procesos virtuales, que es el profesor *el conejillo* para aplicar y obtener resultados que con seguridad serán moldeados o ajustados por los tecnócratas para difundirlos luego como ejemplos de superación e iniciativas modelo.

En afinidad de criterios con Trujillo y Cardona (2019) quien reseña que “la formación pedagógica que reciben los futuros docentes, y la que recibieron los profesores en ejercicio, es insuficiente para los retos particulares que impone la educación rural, lo cual va en concordancia con una visión de Estado centrada en la ciudad y con el distanciamiento entre este y el campo, producto de los procesos de industrialización y burocratización modernos, de los que la escuela no es ajena” (p. 184).

Nuevos Liderazgos de Educación

El ejercicio y aplicación de nuevos retos en la educación global debe situarse en contextos específicos como la zona rural y la evangelización tecnológica tal como lo menciona Mora (2021) en su texto “la evangelización en las redes sociales es una realidad y al mismo tiempo, un desafío para las Iglesia del siglo XXI. Las redes sociales virtuales han sustituido en muchos aspectos, a los foros y espacios tradicionales de evangelización” (p. 47).

Para Marchena y Solano (2019) las nociones “sin embargo han sido cambiantes, la heterogeneidad en el aula es real, ya que no se puede encontrar a un grupo de estudiantes en una mismo aula de clase con las mismas capacidades y problemas a nivel cognitivo o psicomotor” (p. 14) y es contraproducente suponer que la educación puede mantenerse al margen de estas transformaciones; el sistema educativo debe ajustarse a las exigencias emergentes de aprendizaje que están surgiendo en las generaciones más recientes.

Una vez que hemos logrado un recorrido por las diversas circunstancias de estos recursos pedagógicos aunados a una incipiente relación con las nuevas tecnologías y en donde no se establece el punto de partida y se pretende llegar; habrá que persuadir a los profesores que desempeñan su rol en las zonas de educación dispersa, ya que es fundamental que los individuos sean capaces de identificar las circunstancias que los rodean

con el propósito de modificarlas de manera consciente y reflexiva, atendiendo a las particularidades de su entorno. En este proceso, resulta esencial diseñar respuestas basadas en la inferencia y en la determinación adecuada de los recursos, métodos, técnicas y acciones necesarias para alcanzar los objetivos propuestos.

Asimismo, se debe efectuar un análisis riguroso que permita detectar errores o desviaciones, promoviendo así la mejora continua. La comunicación de la información debe realizarse de forma selectiva y estratégica, garantizando su pertinencia y utilidad en cada contexto. Finalmente, es importante reconocer que no promover la transformación sustentada en la ciencia equivale a intentar ser escuchado en medio del bullicio de una contienda sin propósito, lo que resalta la relevancia del conocimiento científico como motor del cambio y la innovación.

Inteligencia Artificial (IA)

Las contribuciones de la IA inciden de forma favorable en la enseñanza de los estudiantes, dado que respeta sus ritmos, tiempos, espacios y cultura. No obstante, antes es necesario inducir y adiestrar a los profesores y alumnos de la franja rural especialmente en el uso de nuevas prácticas de educación.

Tal como lo proponen López y Portocarrero (2019), “La población rural es parte de un país con sistemas, normas, leyes e instrumentos de aplicación para resolver los problemas generales como la pobreza, desnutrición, entre otros; además busca desarrollarse como país en un mundo globalizante” (p. 103). Lo

que se anula cuando desde el estado se restringe la entrega de estos servicios a los beneficiarios sin limitaciones o segregaciones. La caricatura que sucede más abajo, despierta otra percepción de la infraestructura y exclusión, si bien el trabajo colaborativo de padres y madres de familia en la ruralidad puede verse como esquemas solidarios, el traslado en *amontonamientos* en cajones de vehículos con hijos en escolaridad, nos demuestra la poca importancia de los actores del desarrollo del país en temas de equidad.

Para abarcar las dinámicas de posicionamiento de instrumentos pedagógicos en la modalidad E-Learning y M-Learning en los estudiantes de zonas dispersas, es preciso entender las diferentes eficiencias que posibiliten la obtención de herramientas y recursos tecnológicos, bibliográficos, redes, nodos entre otros, para complementar su comprensión. En el ámbito de la pedagogía virtual, esta investigación destaca la relevancia de la persuasión y de las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el reconocimiento y la apropiación del conocimiento en el contexto educativo. Igualmente, se subraya la importancia de contar con recursos cuantitativos y cualitativos, como medios digitales, sitios web, vínculos, enlaces y diversos soportes tecnológicos, que favorezcan una mejor aprehensión del aprendizaje, apoyados en una adecuada conectividad, una planificación cronológica coherente y el cumplimiento de normas de trabajo establecidas.

Se propone una estrategia de persuasión que facilite la exploración inicial del conocimiento, el refuerzo guía-

do por el formador, el encuentro sincrónico para el intercambio de ideas, así como nuevas exploraciones y los ajustes necesarios en el proceso formativo. Esta dinámica requiere de personas capacitadas para transmitir la información de manera efectiva a los estudiantes, apoyándose en diversas herramientas tecnológicas y sistemas de búsqueda accesibles desde dispositivos como teléfonos celulares, tabletas, computadoras portátiles y de escritorio.

Comenzaremos por hacer notorio en ellos que el aprendizaje lo usamos decenas de veces al día. En una búsqueda en la red porque el software de Aprendizaje Automático ha aprendido a indexar las páginas. El uso de Facebook y otras aplicaciones, todo es aprendizaje automático.

De modo que coincidimos con los científicos de la IA Ubilla et al. (2020) “Con sus capacidades avanzadas de procesamiento de lenguaje natural y aprendizaje automático, proporciona búsqueda bibliográfica, resumen de documentos, generación de citas y respuesta a preguntas” (p. 7). De forma inconsciente, utilizamos motores de búsqueda como Google o Bing, que se apoyan en complejos algoritmos para localizar, clasificar y presentar la información disponible en la red. Entre estos algoritmos se encuentran los de rastreo (crawling), encargados de explorar e indexar las páginas web; los de indexación, que organizan la información recopilada para facilitar su acceso; y los de ranking, como el conocido PageRank, que determinan la relevancia de los resultados mostrados según diversos criterios de calidad y

pertinencia. Gracias a la interacción entre estos procesos, los usuarios pueden obtener respuestas rápidas y precisas a sus consultas en Internet.

Para Navarrete et al. (2025), la IA es “la capacidad de las máquinas para imitar procesos de pensamiento humano, tales como la resolución de problemas, el reconocimiento de patrones y la toma de decisiones”. Aplicado al contexto de la IA “se enfoca en que los sistemas puedan aprender de la experiencia y mejorar su rendimiento sin intervención humana directa”. De modo que, Inteligencia Artificial y Aprendizaje automático conduzcan a “optimizar procesos clave en educación superior, como la creación de rutas personalizadas de aprendizaje, la automatización de evaluaciones, el análisis predictivo del rendimiento y la gestión eficiente de recursos académicos” (p. 2).

Es fundamental mantener una comprensión actualizada sobre las acciones y alcances de la IA, en un contexto marcado por el crecimiento exponencial de la web y los procesos de automatización. Este panorama ha generado una disponibilidad de datos sin precedentes, posibilitada por el uso de modelos de lenguaje avanzado como Grok, ChatGPT, Gemini o DeepSeek, los cuales están transformando las formas tradicionales de acceso a la información y sustituyendo progresivamente la dependencia de los sitios web convencionales.

El aprendizaje automático, entendido como el campo de estudio que otorga a las computadoras la capacidad de aprender sin ser programadas explícitamente, representa una oportunidad sig-

nificativa para abordar diversos problemas educativos. Su aplicación permite personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar patrones en el rendimiento estudiantil y optimizar estrategias pedagógicas basadas en datos, contribuyendo así a una educación más equitativa y eficiente.

Enseñar algoritmos de aprendizaje implica brindar a los estudiantes un conjunto de herramientas útiles para comprender y aplicar la IA. Sin embargo, tan importante como aprender a usarlas es reflexionar sobre las implicaciones éticas de su aplicación, especialmente en lo que respecta al manejo de datos, la equidad y la transparencia. Incluir esta perspectiva permite formar ciudadanos digitales responsables y conscientes del impacto social de la tecnología.

Propuesta

Los procesos de la sociedad de la información exigen a las instituciones educativas un urgente cambio en sus tradicionales imposiciones de formación. Los esquemas basados en IA avanzan hacia una importante mejora en la educación para todos los niveles. Mediante un análisis cualitativo detallado de los recursos pedagógicos y de los procesos de aprendizaje, se busca fortalecer la comprensión de los estudiantes en relación con su contexto social y cultural. Esto permite que los alumnos integren sus saberes ancestrales con los contenidos académicos, promoviendo una educación significativa que reconozca la relación del ser humano con su entorno natural y comunitario, y fomente prácticas de aprendizaje que respeten y valoren la

dialogicidad con la tierra y la comunidad.

El desafío de las instituciones educativas radica en planificar, diseñar, desarrollar e implementar competencias digitales a fin de formar mejores profesionales y humanistas en posibilidad de comprender y coadyuvar al progreso de su entorno tecnológico en función a sus necesidades, a la vez de aproximarse al uso de una comunicación global de un lenguaje digital apoyado en programas desarrollados de IA. El objetivo es devolver el conocimiento para resolver problemas o necesidades de la sociedad educativa que carece de facilitadores anclados en la IA. Se debe tener en consideración no sólo la ejecución material-operacional de la propuesta o diseño, sino también el contexto social, cultural, geográfico, participativo, institucional, entre otros.

El siguiente paso de la investigación tecnológica es cómo se va a ejecutar la operacionalización del proceso, determinar la metodología que se aplicará en equipos humanos y el uso de la IA para el aprendizaje individual y colectivo, la pedagogía, y el cronograma de actividades. El resultado es la aplicación de una invención o mejora de un diseño, lo cual debe estar ratificado por una recolección y análisis de datos revisados en el andamiaje del proyecto o diseño.

Es de importancia, luego de mostrar los indicadores de baja intervención en las zonas pobres y dispersas de Ecuador, que se promuevan políticas públicas eficientes, eficaces, equitativas y de largo alcance. En áreas como la salud y la

educación básica, una forma óptima de lograr una mayor equidad puede ser mediante enfoques que se basen en los derechos como lo menciona el Banco Mundial (2004) “En este sentido, en el informe se examinarán pruebas empíricas para saber si la consecución explícita de derechos económicos y sociales es realmente eficaz para lograr mejoras en el bienestar de los grupos más pobres en estas dimensiones” (p. 23). El banco mundial señala más precisamente, y en aras de la equidad, el Estado debe ocuparse en forma prioritaria de brindar educación a aquellos sectores sociales que no pueden adquirirla en el mercado educativo.

Lo que sería motivo de verificación dada la ausencia de cumplimiento. Más adelante señala Domenech (2007) “elevar la calidad pedagógica y revitalizar las escuelas públicas para alumnos pobres al apoyar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 66). Con estas sugerencias y tras largos periodos en los que asumen gobiernos que exponen dentro de sus planes de trabajo el fortalecimiento de la educación, estas propuestas no se cumplen, quedando solo como actos orales demagógicos. Basándose en las críticas al proyecto inacabado de la modernidad y a sus ideales, se equipará equivocadamente la igualdad con la homogeneidad en otro apartado, Domenech (2007) menciona que “cuando en realidad la igualdad se sustenta en la idea de universalidad, así como la equidad en la particularidad” (p. 75).

El estado no esperó que se presentaran cambios sustanciales con estos problemas de salud global y ahora tienen que mostrar su desnudez cuando en la

intervención de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el sector rural tiene grandes problemas en la conectividad. En otros instrumentos del banco mundial puede encontrarse esta naturalización y encubrimiento de las desigualdades sociales mediadas por la diversidad cultural, expresados con una terminología ajena al lenguaje estándar del organismo: *los indígenas son diferentes en tanto grupo porque comparten una historia de represión colonial y son vistos como diferentes por estructuras de poder externas*. Ahora nos quieren denominar *ciudadanos de la aldea global*, es posible que consideren que cuando un ciudadano de la *diversidad étnica* tiene un celular o un computador ya *conoce* todo lo que reflejan los continentes.

La Figura 2 se muestra el desarrollo de infraestructura de investigación urbana; en la ruralidad, es imposible y en tiempos actuales que se acerque o promueva la presencia de estas bibliotecas a los estudiantes de la franja rural.

La dinámica consiste en motivar a toda la comunidad (incluyendo Juntas Parroquiales, líderes y lideresas comunitarios, docentes, estudiantes, familias y circuitos educativos) para que los laboratorios de computación disponibles en el sector se conviertan en espacios de implementación de IA. Más allá de la mera digitalización de textos pedagógicos, la IA puede facilitar la creación de recursos educativos interactivos, la personalización del aprendizaje y el análisis de la información educativa, potenciando así la comprensión del conocimiento y optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad.

Figura 2

Bibliotecas físicas



Nota. Biblioteca de consulta estudiantil en Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador (2025)

Al hacerlo, la información se convierte en fuente de interés de alumnos y comunidad en las que haciendo uso de estos equipos que estaban solo al alcance de directores y profesores se promueva el interés de la comunidad estudiantil. En primer lugar, por la curiosidad de aprender de la manipulación de textos físicos y la forma de convertir en textos digitales. Otro considerando es la organización de los contenidos que se digitalizarán, es aquí donde la información se procesa y se queda en el intelecto de la comunidad. Finalmente, el uso de aplicaciones de asistencia inteligente

permite en la comunidad dispersa o rural la evangelización de la tecnología la misma que los posicionará en la búsqueda de otras estrategias de la IA.

La Figura 3 expone la ausencia importante de la tecnología (Internet) con equipos que, si bien están en alguna familia rural, estos, no son considerados en las unidades educativas (escuelas, colegios de la ruralidad), a pesar de anuncios del estado de acometer con conectividad e implementar de laboratorios tecnológicos para acortar la brecha de desigualdad existente.

Figura 3

Aplicaciones de tecnología



Nota. Uso de computadores para digitalizar textos escolares con la aplicación de la IA en la formación pedagógica de los educandos en la franja rural. Fotografía obturada en una casa rural (2025).

La organización para posibilitar esta interacción entre instituciones, comunidad, estudiantes y la web, requiere de capacidades múltiples y deseo de superación. Las IE (Instituciones educativas) proveerá de los textos para la implementación de la biblioteca digital virtual y la asistencia de facilitadores para orientar a los involucrados en el uso y aprendizaje de la tecnología, los Gobiernos Autónomos (Parroquial, Cantonal, Provincial) facilitarán la implementación de PC en las comunidades donde se procesará la digitalización de los contenidos.

El resultado se verá al final del periodo académico cuando se deba rea-

lizar un nuevo diagnóstico cuanti-cualitativo de este diseño aplicado desde la objetividad que dispone la IA para el desarrollo cognitivo de los pueblos ancestrales y su amigabilidad de la tecnología para el acarreo de nuevos aprendizajes.

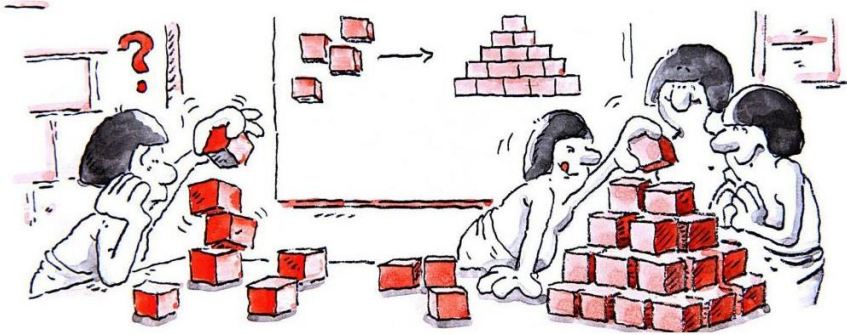
La Figura 4 es explícita en la integración de saberes, si se acorta la brecha educativa en la ruralidad insertando nuevas tecnologías para los estudiantes por parte del estado; si se promueve políticas públicas de educación en igualdad de condiciones (Urbano-Rural), la condición humana se acrecentará en los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorará el equilibrio entre igualdad e

inclusión. Las actividades tanto intelectuales como experimentales son fundamentales para comprender los procesos de investigación y para transformar el

conocimiento, ya que permiten analizar críticamente la información existente y generar nuevas ideas a partir de la práctica y la experimentación.

Figura 4

Integración



Nota. Integración de trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. Fotografía tomada del internet (2025).

Conclusiones

Es difícil obtener resultados efectivos cuando se trabaja a distancia con estas aplicaciones en zonas dispersas de las ciudades en desarrollo. En el sector educativo, esto ha afectado los procesos de visualización y acceso a la información tecnológica. Por ello, es necesario diseñar y establecer nuevos modelos educativos. Trascender conjuntamente en la relación entre educación, docentes, estudiantes y sociedad requiere orientarse por directrices éticas. En este sentido, la educación tecnológica constituye no solo una promesa para impulsar

la causa educativa, sino también un instrumento para generar efectos significativos en el aprendizaje y en la transformación social.

La característica de la educación tecnológica es explorar, sistematizar, intuir, asimilar y utilizar el concepto de tecnología y los nuevos modelos de educación para cambiar en enseñanza y capacitación, en beneficio del estudiante y de su generación y entorno sociocultural para el desempeño imparcial. La consolidación de técnicas eficientes y adecuadas donde se posibilite la presencia de profesores o formadores en lingüística,

historia de los pueblos, etnógrafos, entre otros, para que la educación de estos nuevos tiempos logre la asociatividad de las sapiencias ancestrales, la educación moderna y los nuevos desafíos del conocimiento.

Analizar la equidad y oportunidades para el rendimiento académico que se otorga desde las políticas de estado en la educación rural, permitirá avizorar el alcance y mejora de la calidad de la educación en estos espacios aislados donde el coeficiente intelectual es importante por los conectores de la ancestralidad en relación al conocimiento *enséñale a pescar y comerá todos los días*. cita de Lao-Tse, filósofo y escritor chino. No podremos continuar delatando cifras de niños que no saben leer; por tanto, es crucial el papel de la formación en educación como fundamentos del desarrollo de los pueblos y su economía.

La idea central es que la educación debe entenderse como una inversión, no como un gasto. Invertir en educación genera conocimientos, habilidades y capacidades en las personas, lo que impulsa la productividad y la innovación. A su vez, este crecimiento educativo y económico se traduce en el progreso de la sociedad, mejorando la calidad de vida, fortaleciendo las instituciones y promoviendo el desarrollo sostenible. Cuando un país destina recursos financieros a la educación, está invirtiendo directamente en su propio crecimiento y en el bienestar de su población.

Por tanto, si la educación rinde frutos es el momento de reconocer la importancia del conocimiento y aprendizaje desde su mayor potencial, el capital

humano rural. Estamos en tiempos de nuevas inteligencias donde esta, se sustenta o compite entre la tecnología y la educación, la capacidad generadora humana se ve atrapada por el desempeño deficiente de los sistemas de educación en países en desarrollo. Los avances inminentes tecnológicos y la competencia global requieren de conocimientos y habilidades que la educación debe promover ahora mismo.

Es tiempo de invertir en los jóvenes de la franja rural, quienes, por su condición de herederos del conocimiento ancestral, poseen un gran potencial para resolver problemas, mejorar sus habilidades de aprendizaje y comunicación, y adaptarse a nuevos entornos e identidades. Dotarlos de la herramienta más valiosa que puede ofrecer el Estado, la educación, les permitirá reducir la pobreza y la desigualdad, convirtiéndose en agentes clave del desarrollo integral de sus comunidades.

El presente estudio resulta relevante porque visibiliza las brechas educativas y tecnológicas en zonas rurales, subrayando la importancia de la inteligencia artificial y de los recursos digitales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se reconocen algunas limitaciones, entre ellas la focalización en un territorio específico, la necesidad de mayor seguimiento longitudinal y la variabilidad en la conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos entre los estudiantes.

En términos de investigación futura, resulta pertinente explorar la integración de metodologías híbridas que combinen saberes ancestrales y tecnolo-

gías emergentes, evaluar el impacto de programas de alfabetización digital en comunidades rurales y analizar cómo la IA puede personalizar y mejorar la experiencia educativa en contextos con limitaciones de recursos. Además, se abre la posibilidad de investigar estrategias que fortalezcan la formación docente para la enseñanza mediada por tecnología y su capacidad de guiar a los estudiantes en entornos digitales de manera ética y responsable.

En síntesis, invertir en educación tecnológica, contextualizada y ética en la franja rural no solo transforma la aprehensión del conocimiento, sino que también constituye un motor para la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible de la sociedad. La educación, apoyada por la inteligencia artificial y guiada por principios éticos, se consolida, así como la herramienta más poderosa para empoderar a los jóvenes rurales y construir comunidades resilientes y autónomas frente a los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Banco Mundial. (2004). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Equidad y Desarrollo*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Chachagua, M. (2020). Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina). *Contratexto*, (33), 135-152. <https://doi.org/10.26439/contratexto2020.n033.4784>
- De Agüero, M. (2020). De certezas e incertidumbres. La tecnología como una manera de crear y transformar la educación y la sociedad. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-5. <https://www.revista.unam.-mx/2020v21n3/editorialv21n3/>
- Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.
- Garibay, A. (2019). El paradigma de lo difuso en la adopción tecnológica. Una crítica a las excentricidades tecnológicas para la construcción de un ecosistema digital. *Análisis Organizacional*, 1(11), 243-260. <https://www.remineo.org/repositorio/rao/aon11/raov1n11a10.pdf>
- Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Grupo Editorial Norma.
- López, N., & Portocarrero, W. (2019). Políticas inclusivas en la diversidad rural. *Revista Ciencia y Tecnología*, 15(1), 101-109. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/267888392.pdf>
- Marchena, A., & Solano, S. (2019). ¿Pizarra digital para fortalecer la comprensión lectora?: un estudio de caso en un centro rural. *Encuentros*, 17(2), 14-28.

- Mora, N. (2021). Evangelización en las redes Sociales. Aspectos generales y propuestas de futuro. *Comunifé*, (21), 47-53.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/comunife/article/view/2582>
- Moreno, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Navarrete, M., Alegría, D., Galarza, A., & Ramírez, D. (2025). La Inteligencia Artificial y el aprendizaje automático en la Educación Superior del Ecuador. *Tesla Revista Científica*, 5(2), 1-13.
<https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/515>
- Parra, J. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(1), 93-109.
<https://revistas.umng.edu.co/index.php/ravi/article/view/4295>
- Santamaría, N., Marbán, J., & Torrego, L. (2019). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en en áreas rurales: un análisis correlacional de las actitudes de la población europea. *Revista de Fomento Social*, 74/2(294), 177-200.
<https://revistas.uloyola.es/rfs/article/view/1545>
- Trujillo, L., & Cardona, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5280>
- Ubilla, A., Bustamante, D., & Pinuer, L. (2020). Clarificando tax morale: Revisión sistemática de literatura apoyada con inteligencia artificial. *European Public y Social Innovation Review*, 10(1), 1-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9931138>

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152
Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 575-587

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17926014>

Hacia una Praxis Educativa Humanista en las Escuelas de Educación Universitarias. Aportes para la Discusión

Flor Delgado de Colmenares y Francisco Rodríguez Paz

*Instituto Experimental de Investigaciones Humanísticas,
Económicas y Sociales.*

*Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel.
Trujillo-Venezuela*

flordelba@yahoo.es, ciscoele@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6696-1813>

<https://orcid.org/0000-0002-3306-8269>

Resumen

Este ensayo parte de la premisa que, la crisis de la educación contemporánea, es una crisis humana, que solo por la concientización y autorreflexión de la misma se cuestionará para promover el giro necesario hacia la recreación y transformación de lo educativo y su praxis en la recreación currículum educativo. El propósito del mismo es interpretar argumentos teóricos seleccionados que sirvan para la fundamentación de una matriz teórica-conceptual de corte transdisciplinario como guía orientadora en lo epistemológico y teórico de una praxis educativa humanista en las escuelas de educación universitarias. Metodológicamente, se procedió con un enfoque de investigación cualitativa, a la luz de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de las ciencias sociales, para elaborar el tejido teórico propuesto con base en el análisis documental, la descripción y la interpretación crítica de documentos y postulados que abordan el tema desde diversas perspectivas y posturas. En conclusión, se reafirma, una vez más, la urgente necesidad de un debate continuo y la inclusión de nuevas voces para comprender la situación y sus enriquecedoras implicaciones.

Palabras clave: humanismo, praxis educativa, universidad, escuelas de educación

Recibido: 17-09-2025 ~ Aceptado: 06-11-2025

Towards a Humanistic Educational Praxis In Schools of University Education: Contributions for Discussion

Abstract

This essay begins with the premise that the crisis in contemporary education is a human crisis, one that can only be addressed through awareness and self-reflection, thus promoting the necessary shift toward the recreation and transformation of education and its practice in the redesign of the educational curriculum. Its purpose is to interpret selected theoretical arguments that will serve as the foundation for a transdisciplinary theoretical-conceptual framework to guide the epistemological and theoretical aspects of a humanist educational practice in university-level schools of education. Methodologically, a qualitative research approach was employed, drawing on the interdisciplinarity and transdisciplinarity of the social sciences, to develop the proposed theoretical framework based on documentary analysis, description, and critical interpretation of documents and postulates that address the topic from diverse perspectives and positions. In conclusion, the urgent need for ongoing debate and the inclusion of new voices to understand the situation and its enriching implications is reaffirmed.

Keywords: humanism, educational praxis, university, education schools

Introducción

Estudios recientes acerca de la situación educativa de hoy día, hacen evidente la crisis progresiva de la vida real de las personas en todas sus dimensiones y, de manera particular, en su dimensión humana. Cualquier análisis de la crisis social y educativa del mundo contemporáneo tiene como referente obligado a una de las patologías de la sociedad actual como es el predominio de la racionalidad instrumental y técnica. Cuestión

que ha delineado el hacer y el quehacer humano y sus espacios de realización, cada vez más amenazados por la aparición de nuevas formas materiales y virtuales de dominio que los alejan del ideal de una sociedad más justa y de una educación humana y humanizante (Llano, 2020).

Este ensayo parte de la premisa que, la crisis de la educación contemporánea es una crisis humana, que solo por la concientización y autorreflexión de la misma se cuestionará para promover la

recreación y transformación de lo educativo y su praxis en la transversalidad del currículum educativo. Para ello se presentan algunos argumentos teóricos orientadores en lo epistemológico y teórico hacia una praxis educativa humanista en las escuelas de educación universitarias.

Desarrollo

Es voz común, el decir que hoy somos testigos del avance avasallante de los medios digitales, virtuales y de inteligencia artificial, sin una contraparte crítica que revele la posibilidad cierta de que éstas puedan llegar a constituirse en instrumentos para la colonización y debilitamiento de los mundos vitales, por parte del mercado y sus poderes, como forma de pretensión totalizante de la racionalidad deliberada y, por otra parte, sin que se promueva, desde lo educativo, el empleo de las mismas solo como herramientas necesarias y útiles para la educación y el trabajo sin la intervención de la mediación ideologizante.

Analizando a Carmona (2018), se infiere que, desde diferentes perspectivas teóricas surgen alternativas que giran en torno a la práctica de un humanismo plural y solidario, entendido como la actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida como vida histórica cultural con base en el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo alcanzable sobre la base de una educación humanista. Una tarea, que constituye en la actualidad un debate impostergradable, tal como lo plantean estudiosos de las ciencias humanas

y sociales quienes coinciden al afirmar la necesidad de un giro cualitativo en el tratamiento del tema de la educación, caracterizada por el predominio de componentes ontológicos, epistemológicos e ideológicos que dan forma a un marco teórico - filosófico particular.

Lo anterior se reafirma en Sousa Santos (2018, p. 45): “la transición epistemológica está clara. Las diversas formas del conocimiento de lo humano tienen una vinculación específica con las diversas prácticas sociales, se requiere de una transformación profunda en los modos de conocer, bajo otros principios y paradigmas”.

Un fiel reflejo de esa situación lo constituye la problemática educativa que viven las escuelas de educación responsables de la formación docente de las universidades latinoamericanas y, por tanto, de la universidad venezolana. Concepción dominante en los niveles teóricos y prácticos de la educación actual, que alcanza a materializarse en una separación cada vez mayor entre lo que se enseña y/o aprende y la vida misma; en la existencia de relaciones humanas totalmente desubicadas de la realidad histórico – social de su entorno y, en la abstracción del ser humano de la educación, al considerársele como objeto moldeable y manipulable; lo que se traduce en la práctica en enajenación, desidentificación y ausencia de compromiso.

Ya, estudios con carácter crítico, coinciden al sostener que esta *crisis* tiene un trasfondo filosófico-teórico, y que en ese sentido deben abordarse las soluciones. En tanto, perspectivas alternativas, con una visión transformadora y

emancipadora del dominio de la razón instrumental y/o razón virtual, promueven la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción, con propósitos de la humanización de espacios de realización educativa y se restablezca lo cultural valorativo de la educación como constructo social, como otro modo de concebir al ser humano y las relaciones de la sociedad y de la educación (Habermas, 2023a).

En ese contexto, el currículum educativo representa un elemento legitimador del discurso y de la política educativa, por cuanto implica, en definitiva, la existencia de una cultura y práctica educativa y social, cuyo núcleo central epistemológico, no es tocado y permanece intacto a la hora de las reformas planteadas. Es por ello, que éstas reformas siempre giran en torno a un mismo eje controlador.

Al interpretar a Torres (2018), comprendemos como la política curricular universitaria tiene efectos sobre la praxis educativa y social, por cuanto desplaza ciertos saberes, procedimientos y conceptos epistemológicos que involucran la concepción del ser de la educación; obvian el por qué y el cómo de la educación; impone códigos disciplinares; define de los roles de profesores y estudiantes, así como sus relaciones, y, determina qué es lo que se admite como saber válido.

De allí, que el currículum educativo ocupe una posición estratégica en las reformas o transformaciones educativas, precisamente, porque constituye el

espacio donde se concentran y desdoblán las preocupaciones en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político, donde ellos, expresan la visión del mundo, su proyecto social y su verdad. Por tanto, la necesidad de analizar y recrear el proyecto futuro de la educación universitaria, para ir al encuentro de una concepción y teorización educativa que transforme la cultura, la reflexión y la práctica curricular establecida. Visto de esta manera, cuando las formas tradicionales de concebir el conocimiento y la cultura entran en crisis y son radicalmente cuestionadas, no puede dejarse incólume el currículum educativo (Da Silva, 2020).

La situación planteada se comprende con mayor rigor al introducir el tema de la transversalidad, vista, en sentido amplio, como parte fundamental de un proceso innovador y dinamizante del espíritu curricular, hacia una cultura emancipadora y civilista. “La transversalidad, desde esta nueva perspectiva teórica y epistemológica, se concibe como la guía orientadora de una educación para la vida, al contribuir a reivindicar el protagonismo y compromiso histórico, cultural, social del ser de la educación universitaria” (Lugo & Yurén, 2019, p. 22).

Por lo que se requiere con urgencia, volver la mirada al interior de las universidades, a su compromiso trascendental, a la misión y visión que definen los proyectos educativos, a la práctica curricular y, en especial, la a la realización de la praxis educativa. Por cuanto, las universidades están llamadas a cum-

plir un papel trascendental en la sociedad contemporánea, a partir del reconocimiento y revitalización del compromiso ineludible de develar las contradicciones sociales, generar los cambios y orientar la construcción de la humanidad futura a partir de la educación.

Los paradigmas emergentes en las ciencias humanas y sociales, desde diferentes perspectivas, ofrecen nuevas claves para comprender esta problemática y señalan la posibilidad de su superación, teniendo como premisa básica el retorno del sujeto y la reivindicación de la formación universitaria como praxis significativa y espacio para la construcción y recreación de la vida humana en lo histórico - cultural - social.

Un desafío que la universidad contemporánea no puede contrarrestar si permanece anclada en la posición tradicional: dogmática, inmovilista y rígida, el desafío, por tanto, para la universidad está en abrirse e incorporar en sus proyectos la concepción de la identidad territorial como extensión de una gran conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual, enseñar a las nuevas generaciones a defender su condición humana y su identidad planetaria, ante inmensas incertidumbres sobre la validez del conocimiento (Morin, 2021b).

Por estas razones, surge la necesidad urgente de recreación de lo epistemológico y teórico de la doctrina y espíritu universitario hacia una praxis educativa humanista en la universidad, en razón de su misión y compromiso histórico y las posibilidades de cambio y transformación de sus estamentos educativos

y curriculares por la autonomía que ella dispone.

Argumentos para una Matriz Teórica - Conceptual Hacia una Praxis Educativa Humanista en las Escuelas de Educación Universitarias

Con la pretensión de compartir inquietudes propias del ejercicio de la docencia, los autores presentan parte del abordaje teórico de una investigación ya culminada que tuvo como propósito la elaboración de una matriz teórica - conceptual orientadora de una praxis educativa humanista en las escuelas de educación universitaria, a partir de conjugar y armonizar en la unidad de la diversidad, las voces provenientes desde los distintos autores, postulados y latitudes cuya preocupación común es la problemática humana de la educación en tiempos de transición paradigmática e incertidumbre, con el riesgo de la pérdida de sentido y propósito.

Supuestos del Estudio

- Que los paradigmas de la modernidad y los procesos de modernización educativa, por su concepción racionalista y positivista dieron lugar a una cultura enajenante e instrumentalista en la universidad, que hoy día ha hecho crisis en la dimensión humana y social del universitario. Por lo que es necesario interpretar y comprender la cultura imperante en la práctica educativa universitaria actual para redefinirla y recrearla.

- Que existen urgentes demandas de transformación de las escuelas de edu-

cación universitarias frente a los nuevos escenarios de la sociedad contemporánea, atendiendo a su compromiso histórico como instituciones autónomas fundamentales para la construcción de una sociedad y educación más humana y humanizante.

- Que para recrear el estamento cultural del currículum educativo universitario es necesario el desmontaje teórico y epistemológico de las concepciones educativas establecidas para reconstruir las bases de una concepción con fundamentos humanistas.

- Que asumir el retorno del sujeto, se reconoce la asunción del sujeto humano por un proceso de reivindicación, frente a la abstracción de la persona como objeto social; ahora comprendido un sujeto consciente, protagonista y constructor de su destino histórico.

- Comprender la educación como práctica que busca develar para superar las contradicciones sociales, refiere a Freire (2021) “Educar para la emancipación, liberar a la persona de todo aquello que represente enajenación” (p. 45).

- Considerar los valores humanos y civilistas como la riqueza axiológica en materia de humanidad, en la voz de Cortina (2020).

- Hablar de los universitarios y universitarias como sujetos humanos, personas que se reconocen en su subjetividad y en la intersubjetividad de la interacción social; se reconocen humanos en su condición común (Morin, 2021b).

- Concebir a los universitarios y universitarias como sujetos pensantes,

actuantes mediados por la racionalidad comunicativa capaces pensamiento, lenguaje y acción, en la voz de Habermas (2023b).

- Visualizar la universidad como parte del mundo de la vida, un mundo cultural construido en la intersubjetividad. Un mundo multicultural, multidimensional, diverso, plural y complejo.

- Comprender la universidad como generadora, creadora y productora de prácticas de significación, recreación e identidad (Da Silva, 2020).

La Praxis Educativa: Realidades y Posibilidades

La praxis, de la mano de Freire (2019), se asume como, “la necesidad de la acción y reflexión del hombre y las mujeres sobre el mundo para transformarlo” (p. 56). Lo que se interpreta como las acciones y reflexiones que los universitarios y universitarias realizan para las transformaciones requeridas, tanto en lo cognitivo valorativo como en la realidad práctica, tanto al interior de la universidad como en la realidad social del entorno.

Lo que plantea una nueva dimensión de la educación en la que no sólo haya una renovación del aparato conceptual y metodológico de objetivación y de neutralidad axiológica; ahora el sujeto se reintegrará a la ciencia, a la naturaleza, a la vida, a la cultura, a la sociedad y deja de estar fuera, por debajo, por arriba en otra parte. Ya no se trata sólo del sujeto que reflexiona, sino de un sujeto también actor y constructor.

El Currículum Educativo como Espacio de Realización y Significación de la Praxis Educativa

El currículum educativo universitario concebido como el pilar para la construcción y significación social y educativa está estrechamente vinculado con el proceso de formación de praxis sociales y educativas. Es en el currículum como espacio vivencial donde se concentran los procesos de representación, de inclusión y exclusión, de relaciones de poder; es el lugar de definición y construcción de los saberes que definen lo social y recrean la praxis educativa. Entendido de esta manera, el currículum educativo está implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos (Delgado, 2019).

El currículum produce, el currículum nos produce, el currículum es siempre y desde ya una empresa ética, una empresa política. De allí que el espíritu curricular sea un constructo teórico metodológico orientador de la dirección y sentido del quehacer de la educación y su propósito. Cuestiones que requieren de la comprensión del espíritu curricular como un ente intangible, una construcción intelectual que integra fundamentos epistemológicos, teóricos como la concepción de la educación, la sociedad y el conocimiento así también lo metodológico e instrumental del cómo enseñar, evaluar e interactuar (Da Silva, 2020).

La Transversalidad como Recorrido Histórico

En la definición curricular tradicional, el término transversalidad es aplicado como un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades que promueven formas valorativas del aprendizaje. La propuesta actual en educación, plantea que la integración efectiva de los contenidos transversales requiere un espacio de diálogo democrático y ético que permita a los estudiantes y docentes "...visto ahora desde la perspectiva habermasiana, superar la acción meramente técnica y construir juntos un saber comprometido con la justicia social mediante el diálogo sustantivo para trascender su acción con la racionalidad comunicativa" (Carmona, 2018, p. 65).

"Los temas transversales traen aire fresco a la vieja escuela decimonónica, recuperan parte del discurso renovador de prestigiosos innovadores que no han llegado a ver prosperar sus propuestas" (Lugo & Yurén, 2019, p. 33). Son temas que nos muestran la cara oculta de un mundo que nos exige un nuevo concepto de humanismo que, basado en nuevos derechos humanos y planetarios, como declaración de una nueva ilustración, haga posible la supervivencia de la humanidad y del planeta.

Por tanto, al interpretar a los autores antes citados, comprendemos que, el reto de los ejes transversales está en la posibilidad histórica de hacer frente a la

concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a la escuela de los últimos años, y «hacer educación» Se trata de formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y, capaces de hacer frente a los problemas planteados hoy a la humanidad. Educar en la transversalidad implica un cambio importante en la perspectiva del currículum educativo remueve críticamente los cimientos de la sólida institución escolar para remozarla y ponerla al servicio de las exigencias emancipadoras de los habitantes de la «aldea global» que constituye ya nuestro planeta (Morin, 2021a).

La transversalidad asumida como un proceso dinámico y sinérgico que trasciende lo curricular. Visualizada como trayectoria histórica de lo humano y educativo, de acuerdo al precitado autor, pudiera interpretarse como una espiral abierta en la trayectoria histórica ascendente que inicia su recorrido cimentado en cosmovisiones valorativas provenientes de la formación humana previa y, luego continúa su recorrido, para abordar dinámicamente los distintos niveles de complejidad personal, social y educativa.

Desde esta visión, por la transversalidad se integraría la universidad, a la vida con nuevas experiencias y conocimientos extracurriculares que por su carácter dinámico con una constante revisión y análisis propiciará la toma de conciencia y la sensibilidad en torno a problemas humanos y sociales; profundizar metodologías y prácticas cualitativas; adoptar una perspectiva social crítica; redimensionar lo ético-político; revitalizar valores humanos y valores civilistas;

incorporar cualitativamente nuevas perspectivas interculturales; inter-multidisciplinarias; multidimensionales; locales; globales y complejas; entre otros.

La Interdisciplinariedad como la Metodología

La interdisciplinariedad constituye una actitud epistemológica que tiene su fundamento en la definición de complejidad de lo humano y social postulado por Morin, ampliamente estudiada y practicado por los sociólogos latinoamericanos González y Rueda (2008).

La misma se comprende en el marco del avance cualitativo de las disciplinas referidas a lo social y humano y por la configuración de nuevos escenarios sociales caracterizados por su complejidad y multideterminación cultural. Razones que han llevado a formular otras visiones que convocan variadas disciplinas alrededor de un objeto, propiciando un diálogo que lleva a la construcción de la unidad a partir de la pluralidad de las voces provenientes de los diversos campos.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, el enfoque interdisciplinario como metodología parte del supuesto que para la construcción del conocimiento de lo social y humano en sus múltiples dimensiones debe propiciarse el diálogo entre las disciplinas como un proceso significativo y con sentido, que se realiza mediante la unión de aspectos o elementos de preocupación común. Implica la reflexión en torno al contexto epistemológico y a perfiles teóricos que posibilite trazar los criterios y puntos de encuentro

de las disciplinas para la comprensión y la producción del conocimiento.

Atendiendo a González y Rueda (2008), para comprender el recorrido interdisciplinario y transdisciplinario, se destacan, en resumen, cuatro momentos metodológicos, a saber:

Un momento fenomenológico, en cuanto el mismo objeto es abordado desde distintas disciplinas **Un momento hermenéutico**, en el que se propicia el diálogo entre las diversas disciplinas para encontrar puntos de contacto y acuerdos, generando una etapa de simbolización en la interpretación del objeto de estudio. **Un momento problemático**, en el que el recorrido conduce a la síntesis con la formulación del problema en el cual se articulan los discursos, métodos y teorías provenientes de las distintas disciplinas. **Un momento transdisciplinario**, es el momento en el cual la interrogación multidisciplinaria por la interdisciplina ha logrado un alto desarrollo teórico, el cual se caracteriza por sus rasgos de autonomía de la capacidad explicativa y de posibilidad de generalización, que permite afirmar que ha alcanzado un marco teórico común.

Visiones de la Praxis Educativa Universitaria

Las visiones que se presenta a continuación, son producto de la conjugación del ser y el deber ser de la praxis educativa universitaria desde las diversas categorías y concepciones teóricas estudiadas.

Visión Humanista: la praxis educativa universitaria debe tener como

centro de su acción al ser humano, como sujeto consciente de su propio destino histórico; debe ser expresión de una postura de él y no para él, permitiendo así liberado ir en la búsqueda de su autoconfiguración dentro del proceso histórico donde se reconoce. “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los humanos como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 2010, p. 43).

Vocación de humanidad que será siempre replanteada por la búsqueda incesante de la humanización y de ser más humano. Esta condición histórica, hace que la educación esté llamada a comprometerse con la tarea de conquistar la forma humana que se nos presenta siempre más allá, en el esfuerzo permanente del sujeto actor que lo lleva a la recreación y transformación del mundo.

Visión Integradora: la praxis educativa universitaria requiere visualizar la realidad educativa como parte dinámica de la realidad histórica-cultural-social. Asimismo, debe integrar sus intereses individuales al proceso social, político, económico y cultural de su entorno en la búsqueda de la verdadera comprensión de su proceso existencial.

El ser universitario consecuente con los nuevos tiempos y realidades necesita consustanciarse con la condición inseparable de una realidad multidimensional y compleja, Debe incorporarse a esta dinámica existencial como actor y dejar de ser sólo espectador, receptor de informaciones estáticas y parceladas. Debe llegar al proceso respondiendo a

los desafíos, discerniendo, creando y re-creando en función de las múltiples posibilidades humanas que se presentan.

“El binomio hombre-mundo adquiere una dimensión fundamental, para ello es absolutamente necesario que se sienta inserto en su realidad y descubra su capacidad de crear nuevas formas de vida, nuevas relaciones con los demás hombres, nuevas realidades” (Freire, 2021, p. 25.). La educación, al relacionar en forma dialéctica la universidad y la sociedad, lo local, lo nacional y lo latinoamericano descubrirá mediante esta interrelación recíproca nuevos temas de investigación, nuevas formas de docencia y nuevos desafíos de acción.

Visión Concientizadora: la praxis educativa debe ser forjadora de conciencia crítica, debe crear las condiciones para que en su seno se capten las contradicciones profundas de la sociedad, que sirvan como elementos referenciales para el cambio. Por la concientización debe lograrse descubrir lo que los hace estar atados a situaciones y condiciones deshumanizante y ver con claridad la condición humana y educativa como parte de la incertidumbre y lo imprevisible del mundo de hoy.

Para que el sujeto alcance su humanización, éste debe pasar por un proceso de concientización, entendiéndose por esto: el proceso que lleva a tomar conciencia de su posición humana, ciudadana y como actor. La concientización implica realmente inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformar la realidad social y educativa desde una perspectiva que conciba al sujeto actor, como una

persona crítica, reflexiva y de opción, ubicado y situado en una realidad social concreta, capaz de crearla, recrearla, trascenderla y trascender en ella, constituyéndose a sí mismo, a su historia y su cultura (Habermas, 2023b).

“Un desafío de la educación actual es la de llegar al desarrollo del pensamiento complejo de manera que enfrente y comprenda la complejidad social creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible del mundo de hoy” (Morin, 2021a, p. 21).

Visión Dialógica: la praxis educativa universitaria debe ser un proceso de interacción dialógica y reflexiva, de intercambio recíproco de mensajes con sentido por parte de todos y cada uno de los participantes. Para que una vez realizada la palabra sustantiva sea ésta incorporada a quehacer educativo como una acción de amplitud, de humildad, enriquecido mutuamente por el encuentro de los interlocutores. “El diálogo implica solidaridad, democracia, participación y comunicación humana activa. Un diálogo que sea encuentro sustantivo donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones, donde ambos se nutren” (Carmona, 2018, p. 12).

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no sea transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores que busca la significación de los significados. El diálogo como acción comunicativa donde ambos dialogantes se refieren a algo en el mundo con la posibilidad de un entendimiento mutuo. Un entendimiento que se funda en el reconocimiento de sí mismo en el otro y la complementariedad de

sí en el otro, que es el lugar donde experimentan la base común de su existencia. “Una acción comunicativa para la búsqueda de un consenso que se mide por el reconocimiento intersubjetivo” (Haber-mas, 2023a, p. 51).

Visión Trascendente: sólo a través de una clara conciencia del papel transformador de la universidad, la praxis educativa será trascendente en su proceso y en sus resultados. La praxis universitaria debe ir más allá del ámbito institucional, debe promoverse la formación de un sujeto visionario que proyecte su pensamiento y acción en un tiempo pleno de incertidumbres con nuevas realidades cambiantes e impredecibles.

La educación en su cualidad trascendente orienta a seguir trabajando y soñando por un mundo mejor como parte de la condición humana de seres inconclusos que somos. La educación es esperanza es utopía, es el mundo nuevo que hoy estamos construyendo; somos los alfareros de nuevos mundos, somos co-creadores de esperanzas y utopías, éste y no otros es el sentido de la trascendencia educativa (Delgado, 2019).

Visión Ética: la praxis educativa es una empresa ética por su significado valorativo en y por los otros. Cuando la educación asume como una tarea solidaria practicada por convicción es una forma de vida que se realiza en función de los otros, como parte de la preocupación de la educación y de la universidad por el destino histórico de la persona, de la sociedad y de la naturaleza. La praxis como ética dialógica en pro de proble-

mas comunes cuando se funda en el respeto activo, la tolerancia, la solidaridad, la libertad y la igualdad de condiciones humanas y sociales.

La ética como valor constituye un capital axiológico en el cual vale la pena invertir en nuestros proyectos educativos porque genera sustanciosos intereses en materia de humanidad, no como recetas o materias individuales, sino como significados universales asumidos y practicados por convicción. Si se trata de educar para la ética cívica implica restablecer y poner en práctica valores como: la libertad; la igualdad; el respeto activo; la solidaridad y el diálogo como fundamentos de realización humana y ciudadana (Cortina, 2020).

Se debe enseñar una nueva ética que ponga en juego nuestro espíritu y conciencia propiamente humana, donde se promueva: el respeto, la diferencia como la identidad consigo mismo; la orientación de la vida; se desarrolle la ética de la solidaridad, la ética de la unidad de la diversidad, la ética de la comprensión y la ética del género humano y la esperanza de lograr la ciudadanía territorial (Morin, 2021b).

En fin, las proposiciones expuestas con aportes significativos desde diferentes perspectivas sirvieron para la elaboración del tejido teórico pretendido, a partir de las bondades que ofrecen los lineamientos orientadores de autores con sus postulados y categorías de análisis, ahora comprendidos con una actitud epistemológica interdisciplinaria, todo, con miras hacia una praxis educativa humanista en la universidad venezolana,

con especial énfasis en las Escuelas de Educación.

Conclusiones

Detrás de lo aparente en el espíritu curricular educativo, ha estado presente una visión del mundo fundamentada en la filosofía racionalista e instrumentalista con códigos y simbolismos particulares que han delineado el ordenamiento y legitimación de formas específicas de lenguaje, razonamiento, estilo y procederes, caracterizado por práctica reduccionista de lo humano y su humanidad; el desaliento de la indagación, la creatividad y de la posibilidad de cuestionamiento y crítica de la realidad social por la desconexión con la misma, como también de valores éticos, compromiso histórico y el reconocimientos de los otros en la dimensión educativa y social.

Algunos estudios críticos acerca de esta problemática, básicamente humana, coinciden en la necesidad de transformar el pensamiento dogmático del universitario, por lo que se requiere ir al principio, a lo teleológico; epistemológico; ontológico; axiológico y teórico del estamento educativo de una educación universitaria promovida entre medios y fines, porque es en este espacio de realización, donde deben plantearse las alternativas de cambio y transformación como tarea urgente.

Desde la docencia, los autores, aspiran que esta temática sirva para la discusión, el análisis, reflexión y acción permanente. Una preocupación y ocupa-

ción que debe ser asumida desde la crítica, buscando conciliar los puntos de encuentro y las divergencias, para avizorar la posibilidad de un trabajo que debe nutrirse en aras de una educación y praxis educativa universitaria más humana y humanizante, con la asunción y retorno del sujeto y el reconocimiento de los otros por encima de cualquier otra consideración, frente al desafío que representa actuar en una realidad educativa plena de incertidumbre y cada vez más compleja.

Referencias

- Carmona, M. (2018). La Importancia del Diálogo Filosófico en la formación Docente. Una mirada desde Venezuela. *Philosophy for Children*, 43, 125-130.
<https://doi.org/10.5840/wcp23201843892>
- Cortina, A. (2020). *Ética mínima*. Editorial Tecnos
- Da Silva, T. (2020). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Delgado, F. (2016). *Paradigmas y Retos de la Investigación Educativa. Una aproximación crítica* (3ª ed.). Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Delgado, F. (2019). *Retos de la Investigación Educativa*. CDR-IEXHES-ULA.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía liberadora*. Editorial Libros de la Catarata.

- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. La Casa del Libro.
- González, M., & Rueda, J. (2008). *Investigación interdisciplinaria. Urdimbres y tramas*. Editorial Aula Abierta Magisterio.
- Habermas, J. (2023a). *Conocimiento e interés*. Reediciones de Editorial Trotta
- Habermas, J. (2023b). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Reediciones de Editorial Trotta
- Llano, A. (2020). *Humanismo Cívico*. Editorial Cristiandad.
- Lugo, E. & Yurén, M. (2019). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios de casos*. Edición Universidad Autónoma de Morelos.
- Morin, E. (2021a). *Para comprender la complejidad*.
- Morin, E. (2021b). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Coedición UNESCO-Grupo Sura.
- Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur. Antología Esencial*. CLACSO
- Torres, J. (2018). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Ediciones Morata.



NORMAS PARA AUTORES

1. Generales

1.1. La Revista **ENCUENTRO EDUCACIONAL** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (**máximo tres autores**). Los trabajos serán remitidos a nombre de la Revista o a la Editora-Jefa y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Editorial.

1.2. Tipos de trabajos:

a) Artículos originales inéditos, con un máximo de veinticinco (25) páginas y mínimo de quince (15) (incluyendo texto, tablas, cuadros, gráficos, figuras y referencias).

b) Informes técnicos, con un máximo de quince (15) páginas.

c) Presentación de experiencias y artículos de actualización, con un máximo de veinticinco (25) páginas.

d) Ensayos, con un máximo de quince (15) páginas.

1.3. Los trabajos serán redactados en español o en inglés.

1.4. El tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 1 pulgada (2,54 cm) en todos los lados de la página, en papel tamaño carta, por una sola cara, a doble espacio, a excepción del resumen y abstract.

1.5. Los trabajos serán remitidos al correo electrónico de la revista: **reehddesluz@gmail.com**, en archivo Word para Windows, extensión **.docx**.

2. Presentación

2.1. Encabezamiento: Título en español, conciso y explicativo por sí solo, con un máximo de 15 palabras, en negrita, con capitalización de títulos; es decir, todas las palabras principales inician en mayúsculas. No debe iniciar con artículo gramatical y evitar usar abreviaturas. Dejar un espacio en blanco. En la siguiente línea se escribirán los nombres y apellidos de los autores, en negrita. Debajo, los datos de la institución de procedencia, ciudad-país. Debajo, los correos electrónicos y los códigos ORCID respectivos. En caso de que los autores sean de instituciones diferentes, identificar con números superíndices. Centrar toda la información.

2.2. Resumen en español y su traducción en inglés, incluyendo el título, a un espacio y un solo párrafo justificado, que no exceda de 230 palabras, el cual debe presentar en forma breve introducción, objetivo o propósito, metodología, resultados y conclusiones. Al final del resumen y del abstract, en un nuevo párrafo con sangría, se escribe *Palabras clave:* (en cursiva), luego escribir de 3 a 5 palabras en minúsculas (los nombres propios en mayúscula) y separadas por coma (,) (en español y en inglés, respectivamente).

2.3. El cuerpo de trabajo (artículos inéditos, presentación de experiencias y artículos de actualización) constará de las siguientes partes: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. En el caso de informes técnicos y ensayos, la estructura del cuerpo del trabajo será: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.

2.4. Las secciones del trabajo se escriben con capitalización de títulos, en negrita, centradas. Los apartados se escriben con capitalización de títulos, en negrita, alineados a la izquierda. El texto del cuerpo del trabajo tendrá una sangría de ½ pulgada (1,27 cm) y justificado. No dejar espacios entre párrafos. Las notas al pie de página deben reducirse al mínimo. Usar *cursiva* o **negrita** para resaltar algunas palabras.

2.5. Las tablas, valores numéricos, información en formato texto o combinación de estos, dispuestos en forma ordenada en columnas y filas, se alinean a la izquierda preferiblemente ocupando todo el ancho de la página; son colocadas dentro del texto después de su primera cita, en un formato que permita su edición de acuerdo a la posterior maquetación de la revista. Son identificadas con números arábigos (sin usar símbolos como N°), en orden consecutivo, con su respectiva Nota en la parte inferior alineada a la izquierda. El contenido de las tablas se hará a un (1) espacio, en tamaño 10 u 11, y el mismo tipo de letra. Use punto (.) para los números decimales. Limite el uso de bordes en las tablas. No use bordes verticales. Los horizontales se usan en la parte superior e inferior, debajo de los encabezados y encima de los totales.

2.6. Las figuras, toda expresión de gráficos, imágenes, fotografías, dibujos, diagramas o mapas, se alinean a la izquierda preferiblemente ocupando todo el ancho de la página, colocadas dentro del texto después de su primera cita, en un formato que permita su edición. Son identificadas con números arábigos en orden consecutivo, con su respectiva *Nota* en la parte inferior alineada a la izquierda.

2.7. Las tablas y figuras (citadas en el texto) se titulan en la parte superior, alineado a la izquierda. El número de la tabla o figura en negrita, y debajo el título en cursiva (breve pero explicativo), por ejemplo:

Tabla 1

Dispositivos móviles y sus aplicaciones

Al final se coloca *Nota.*, para agregar cualquier información relevante, referencia, créditos de autor o fuente.

2.8. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades no se utilizará puntos; ejemplo: debe ser, UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

3. Referencias (adaptadas a las Normas APA 7ª edición)

3.1. Las citas pueden ser de dos clases, **directas (textuales) y parafraseadas**. Las citas directas pueden ser de dos tipos: a) **Narrativa o basada en el autor**, van entre comillas sin cursiva; si tienen hasta 40 palabras se insertan dentro del texto, por ejemplo: Pirela y Arrieta (2020) señalan que “La pedagogía es importante” (p. 25). b) **Cita en paréntesis/parentética o basadas en el texto**, van entre comillas sin cursiva; si tienen hasta 40 palabras se insertan dentro del texto, por ejemplo: “La pedagogía es importante” (Pirela & Arrieta, 2020, p. 25). Las citas directas con más de 40 palabras se escriben separadas del texto principal, en bloque, con sangría de ½ pulgada (1,27 cm), sin comillas ni cursiva, interlineado doble, con el mismo tipo de letra. La identificación de la fuente se hará como en el caso anterior. Las citas parafraseadas expresan las ideas del autor con palabras propias, sin comillas, pero acreditando la fuente.

3.2. Si las citas corresponden a tres o más autores, se escribe sólo el apellido del primer autor seguido de la locución latina et al.; por ejemplo: (Pirela et al., 2020).

3.3. Las referencias deben aparecer al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, a doble espacio, usando sangría francesa (½ pulgada o 1,27 cm); cada una debe incluir cuatro elementos básicos: Autor (es), fecha de publicación, título del trabajo y fuente; utilice un ampersand (&) antes del nombre del autor final. Si la obra (independientemente del tipo) está en otro idioma, se escribe entre corchetes la traducción al español. Las referencias se elaboran de la siguiente forma:

- **Libro:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre., separados con coma entre un autor y otro). Año (entre paréntesis). *Título en cursiva* (Edición). Editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

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

De Houwer, J., & Hughes, S. (2020). *The psychology of learning: An introduction from a functional-cognitive perspective* [La psicología del aprendizaje: Una introducción desde una perspectiva funcional-cognitiva]. MIT Press.

- **Capítulo de libro con editor o coordinador:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). Título del capítulo. En Inicial del nombre. Apellido Editor o Coordinador (Ed. o Coord.). *Título del libro en cursiva* (xx ed., Vol. xx, pp. xx-xx). Editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Plata de Plata, D., & Arrieta, X. (2014). Educación ambiental y episodios socioculturales: un aprendizaje cultural para la comunidad. En A. Inciarte (Coord.). *Investigación en Ciencias Humanas. Estudios postdoctorales* (Vol. 5, pp. 248-260). Astro Data, S.A.

- **Artículo de revista:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre). Año (entre paréntesis). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen*(número de la revista), número de páginas (inicio y fin). Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Uzcátegui, C., & Arrieta, X. (2023). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el aprendizaje significativo crítico de los métodos ópticos de análisis. *Encuentro Educativo*, 30(1), 140-160.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40371>

- **Institución u Organismo:** Nombre de la institución u organismo. Año (entre paréntesis). *Título en cursiva*. Tipo y número del documento o informe (si está disponible) y nombre del editor o editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

UNESCO. (2024). *Reunión Mundial sobre la Educación 2024. Nota Conceptual*. UNESCO.

https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ES_Annex_GEM%202024_Concept%20Note%20%26%20Provisional%20Programme.pdf

- **Leyes u otros Documentos Legales:** Nombre de la Institución u Organismo quien publica como el autor. Año (entre paréntesis). *Título en cursiva*. Boletín oficial donde fue publicado, fecha de publicación, número. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

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

<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220131130620.pdf>

- **Trabajo o tesis inédita:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). *Título del trabajo o tesis en cursiva* [Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral]. Nombre de la institución; por ejemplo:

Delgado, M. (2014). *Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Zulia.

- **Trabajo o tesis publicada:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). *Título del trabajo o tesis en cursiva* [Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral, Nombre de la institución]. Dirección web; por ejemplo:

Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la pedagogía televisiva de la educomunicación universitaria en Venezuela* [Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela].

<http://hdl.handle.net/10872/19299>

- **Congreso, Simposio, Conferencia u otro evento:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa del evento (entre paréntesis). *Título del artículo en cursiva* [Tipo de participación]. Nombre del evento. Nombre de la institución, Ciudad, País, Dirección web; por ejemplo:

Marqués, N. (18-20 de octubre de 2023). *La inteligencia artificial y la educación* [Ponencia]. VII Congreso Internacional de Educadores, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

<https://zaguan.unizar.es/record/127848/files/LibroActas%20CI-NAIC23.pdf>

- **Página web:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa (entre paréntesis). *Título del artículo en cursiva*. Dirección web; por ejemplo:

Peñas, J. (02 de febrero de 2024). *Expansión térmica de un anillo*.

<https://www.educaplus.org/game/expansion-termica-de-un-anillo>

- **Publicación en un blog:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa (entre paréntesis). Título del post. *Nombre del blog en cursiva*. Dirección web; por ejemplo:

Alonso, O. (4 de mayo de 2017). La escalera de las unidades de medida. *La Eduteca*.

<https://laeduteca.blogspot.com/2017/05/club-de-ideas-la-escalera-de-las.html>

3.4. Los artículos de revistas, artículos en memorias arbitradas y documentos de la web, tales como blog, deberán ser actualizados en al menos el 50%; es decir, no tener más de cinco (5) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos. Toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias. Las citas de citas deben evitarse.

4. Instrucciones finales

4.1. El artículo debe venir acompañado de una comunicación autorizando su publicación e indicar que es original y no ha sido sometido a arbitraje en otra revista, firmada por todos los autores. Anexar un micro currículum de 5 líneas por cada autor (incluir número de teléfono con WhatsApp).

4.2. El trabajo recibido por el comité editorial será enviado a los árbitros para su evaluación (revisión por pares, doble ciego). En caso de recibir observaciones, serán enviadas a los autores para su corrección.

4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, los autores serán informados de la fecha aproximada de publicación. El comité editorial podrá hacer las correcciones de forma que considere conveniente.

4.4. Cada autor sólo podrá publicar una vez al año. Se recibirán trabajos durante todo el año.

4.5. Cualquier duda en la aplicación de las normas por favor enviar un correo a la revista: **reehddesluz@gmail.com**.

ÁREAS TEMÁTICAS

- Procesos didácticos.
- Procesos curriculares.
- Formación docente.
- Gerencia de la educación.
- Interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento.
- Métodos y técnicas de investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.



AUTHOR GUIDELINES

1. General

1.1. The Journal ENCuentro EDUCACIONAL will consider unpublished works related to the educational area, which are the product of research or innovation experiences for publication (**maximum three authors**). The works will be sent in the name of the journal or to the Editor-in-Chief and their acceptance will correspond to the Editorial Committee.

1.2. Types of works:

- a) Unpublished original articles, with a maximum of twenty-five (25) pages and a minimum of fifteen (15) (including text, tables, charts, graphs, figures and references).
- b) Technical reports, with a maximum of fifteen (15) pages.
- c) Presentation of experiences and update articles, with a maximum of twenty-five (25) pages.
- d) Essays, with a maximum of fifteen (15) pages.

1.3. The works will be written either in Spanish or in English.

1.4. The font will be Times New Roman, size 12, with 1-inch (2.54 cm) margins on all sides of the page, on letter size paper, on one side only, double-spaced, except for the abstract and references.

1.5. The works will be sent to the journal's email address: **reehddesluz@gmail.com**, in Word for Windows file, extension **.docx**.

2. Presentation

2.1. Heading: Title in Spanish, concise and self-explanatory, with a maximum of 15 words, in bold, with title capitalization; that is, all main words begin with capital letters. It should not begin with a grammatical article and avoid using abbreviations. Leave a blank space. On the next line, the authors' names and surnames will be written, in bold. Below, the data of the institution of origin, city-country. Below, the emails and the respective ORCID codes. If the authors are from different institutions, identify with superscript numbers. Center all the information.

2.2. Summary in Spanish and its translation in English, including the title, to a space and a single justified paragraph, do not exceed 230 words, which must present a brief introduction, objective, methodology, results and conclusions. At the end of the summary and the abstract, in a new indented paragraph, write *Keywords*: (in italics), then write 3 to 5 words in lowercase (proper nouns in capital letters) and separated by a comma (,) (in Spanish and English, respectively).

2.3. The body of work (unpublished articles, presentation of experiences and update articles) will consist of the following parts: introduction, theoretical foundation, methodology, results and discussion, conclusions and references. In the case of technical reports and essays, the structure of the body of the work will be: introduction, development, conclusions and references.

2.4. The parts of the work will be capitalized the first letter, in bold and centered. The sections will be capitalized the first letter, in bold, aligned to the left margin. The body text of the work will be indented ½ inch (1.27 cm) and justified. Do not leave spaces between paragraphs. Footnotes should be kept to a minimum. Use *italics* or **bold** to highlight some words.

2.5. Tables, numerical values, information in text format, or a combination of these, arranged in orderly columns and rows, are aligned to the left, preferably occupying the entire width of the page; they are placed within the text after their first citation, in a format that allows for editing according to the subsequent layout of the journal. They are identified with Arabic numerals (without using symbols such as numbers), in consecutive order, with their respective note at the bottom aligned to the left. The content of the tables will be single (1) spaced, in size 10 or 11, and the same font. Use a period (.) for decimal numbers. Limit the use of borders in tables. Do not use vertical borders. Horizontal borders are used at the top and bottom, below headings and above totals.

2.6. Figures, any expression of graphics, images, photographs, drawings, diagrams, or maps, are aligned to the left, preferably occupying the entire width of the page, placed within the text after their first citation, in a format that allows for editing. They are identified with Arabic numerals in consecutive order, with their respective *Note* at the bottom aligned to the left

2.7. Tables and figures (cited in the text) are titled at the top, aligned to the left. The table or figure number is in bold, and below it is the title in italics (brief but explanatory), for example:

Table 1

Mobile devices and their applications

At the end, a *Note* is placed to add any relevant information, references, author credits or sources.

2.8. No points shall be used in abbreviations of names or other units; example: it must be, UNESCO, OAS, and not U.N.E.S.C.O. or O.A.S.

3. References (adapted to APA Standards 7th edition)

3.1. Quotations can be of two types, **direct (textual) and paraphrased**. Direct quotations can be of two types: a) **Narrative or based on the author**, they are enclosed in quotation marks without italics; if they are up to 40 words long, they are inserted within the text, for example: Pirela and Arrieta (2020) point out that “Pedagogy is important” (p. 25). b) **Parenthetical/parenthetical quotations or based on the text**, they are enclosed in quotation marks without italics; if they are up to 40 words long, they are inserted within the text, for example: “Pedagogy is important” (Pirela & Arrieta, 2020, p. 25). Direct quotations with more than 40 words are written separately from the main text, in block, with a ½ inch (1.27 cm) indentation, without quotation marks or italics, double-spaced, and using the same font. The source will be identified as in the previous case. Paraphrased quotes express the author's ideas in their own words, without quotation marks, but crediting the source.

3.2. If the quotation corresponds to three or more authors, only the surname of the first author is written, followed by the Latin phrase *et al.*; for example: (Pirela et al., 2020).

3.3. References should appear at the end of the work in alphabetical order by last name, double-spaced, using hanging indents (½ inch or 1.27 cm); each should include four basic elements: Author(s), date of publication, title of the work, and source; use an ampersand (&) before the final author's name. If the work (regardless of type) is in another language, the Spanish translation should be written in brackets. References should be prepared as follows:

- **Book:** Author (s) (surname, initials of first name., separated by commas between authors). Year (in parentheses). *Title in italics* (Edition). Publisher. Web address (if available online); for example:

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Research methodology* (6th ed.). McGraw Hill Education.

De Houwer, J., & Hughes, S. (2020). *The psychology of learning: An introduction from a functional-cognitive perspective* [La psicología del aprendizaje: Una introducción desde una perspectiva funcional-cognitiva]. MIT Press.

- **Book chapter with editor or coordinator:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). Chapter title. In Initial of first name. Last name Editor or Coordinator (Ed. or Coord.). *Title of the book in italics* (xx ed., Vol. xx, pp. xx-xx). Publisher. Web address (if available online); for example:

Plata de Plata, D., & Arrieta, X. (2014). Environmental education and sociocultural episodes: A cultural learning for the community. In A. Inciarte (Coord.). *Research in Human Sciences. Postdoctoral studies* (Vol. 5, pp. 248-260). Astro Data, S.A.

- **Journal article:** Author(s) (last name, initials of first name). Year (in parentheses). Article title. *Journal name in italics*, volume(journal issue), page numbers (start and end). Web address (if available online); for example:

Uzcátegui, C., & Arrieta, X. (2023). Learning and knowledge technologies for critical meaningful learning of optical analysis methods. *Encuentro Educacional*, 30(1), 140-160.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40371>

- **Institution or Organization:** Name of institution or organization. Year (in parentheses). *Title in italics*. Document type and number (if available) and name of editor or publisher. Web address (if available online); for example:

UNESCO. (2024). *World Meeting on Education 2024. Concept Note*. UNESCO.

https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ES_Annex_GEM%202024_Concept%20Note%20%26%20Provisional%20Programme.pdf

- **Laws or other Legal Documents:** Name of the institution or organization that publishes as the author. Year (in parentheses). *Title in italics*. Official bulletin where it was published, publication date, number. Web address (if available online); for example:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (2009). *Organic Law on Education*. Official Gazette of the Bolivarian Republic of Venezuela, August 15, 2009, No. 5.929 Extraordinary.

<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organica-20220131130620.pdf>

- **Unpublished thesis or dissertation:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). *Title of the thesis or dissertation in italics* [Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's thesis, Doctoral dissertation]. Institution name; for example:

Delgado, M. (2014). *Model for the construction of scientific concepts in physics, based on conceptual fields theory* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad del Zulia.

- **Published thesis or dissertation:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). *Title of the thesis or dissertation in italics* [Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's thesis, Doctoral dissertation, Institution name]. Web address; for example:

Rodríguez, M. (2017). *Analysis of television pedagogy in university education in Venezuela* [Doctoral dissertation, Universidad Central de Venezuela].

<http://hdl.handle.net/10872/19299>

- **Conference, Symposium, Lecture or other event:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full event date (in parentheses). *Title of the paper in italics* [Type of participation]. Event name. Institution name, City, Country, Web address; for example:

Marqués, N. (October 18-20, 2023). *Artificial intelligence and education* [Presentation]. VII International Congress of Educators, University of Zaragoza, Zaragoza, Spain.

<https://zaguan.unizar.es/record/127848/files/LibroActas%20CINAIC23.pdf>

- **Website:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full date (in parentheses). *Title of the article in italics*. Web address; for example:

Peñas, J. (February 2, 2024). *Thermal expansion of a ring*.

<https://www.educaplus.org/game/expansion-termica-de-un-anillo>

- **Blog post:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full date (in parentheses). Post title. *Blog name in italics*. Web address; for example:

Alonso, O. (May 4, 2017). *The measurement units staircase*. *La Eduteca*.

<https://laeduteca.blogspot.com/2017/05/club-de-ideas-la-escalera-de-las.html>

3.4. Journal articles, articles in refereed reports and web documents, such as blog, must be updated by at least 50%; that is, not to have more than five (5) years of publication, except in cases such as historical or evolutionary studies. All bibliographic references must be cited in the text and everything that appears in the text must be in the references. Dating appointments should be avoided.

4. Final instructions

4.1. The article must be accompanied by a communication authorizing its publication and indicating that it is original and has not been submitted to arbitration in another journal, signed by all the authors. Attach a 5-line micro resume for each author (include WhatsApp phone number)

4.2. The work received by the editorial committee will be sent to the referees for evaluation (double blind peer review). If comments are received, they will be sent to the authors for correction

4.3. When the work is accepted, the authors will be informed of the approximate date of publication. The editorial committee may make corrections as it deems appropriate.

4.4. Each author may only publish once a year. Submissions will be received throughout the year.

4.5. Any questions in the application of the rules please send an email to the magazine: **reehddesluz@gmail.com**.

THEMATIC AREAS

- Didactic processes.
- Curricular processes.
- Teacher training.
- Education management.
- Interrelation of education with other areas of knowledge.
- Educational research methods and techniques.
- Education and information and communication technologies.

Maracaibo, 2025