Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Publicación en Línea (Semestral)

ISSN: 2244-7962

Julio-Diciembre 2025 Vol. 22 N° 2

DL: PPL201102AR3941

Subdirección de Investigación y Postgrado

Revista Científica Arbitrada e Indexada

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Subdirección de Investigación y Postgrado

Julio – Diciembre 2025.

Vol. 22, N° 2

Revista Multidisciplinaria Dialógica

Consejo Editorial
Presidente:
Dra. Francisca Fumero

Director/Editor:
Yerikson Suárez

Aguilar Rafael
Arnal Flor
Arnal Yoconda
Calzolaio Elizabeth
Camacho Ingrid
Carmona Alexander
Fuentes Juan Antonio
Galindo Reina
Hernández Alba María
Iglesias Martha
Jiménez Pilar
Kiriloff Scarlet
Muñoz Joice
Pacheco Silva, Francisco José
Pinto Naendry
Velásquez Leurys
Zaá José Rafael

Edición, Diagramación y Diseño Gráfico
Dra. Christiam Alvarez

© Subdirección de Investigación y Postgrado
ISSN: 2244-7962
Depósito Legal: PPL201102AR3941
Maracay-Venezuela

Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

2025

Revista Multidisciplinaria
Dialógica
Julio - Diciembre 2025 Vol.22 N° 2

Índice

		pp.
	Editorial	
	Yerikson Suárez Huz.....	***01-03***
1	***MÁS ALLÁ DE LA PIZARRA. COMPARANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES Y CONSTRUCTIVISTAS EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA***	
	Ángela Patricia Mora Pantoja, Jorge Leonardo Rodríguez Ordoñez y Ricardo Antonio Vallejo Villarreal.....	***04-28***
2	***UNA MIRADA REFLEXIVA DEL DOCENTE COMO MODELO Y AGENTE TRANSFORMADOR***	
	Diomira González.....	***29-50***
3	***REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNICACIÓN GERENCIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES***	
	Luis Manuel Hernández.....	***51-74***
4	***RELEVANCIA DE LAS ORGANIZACIONES RELIGIOSAS COMO REDES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD***	
	Tatiana Ruiz Valenzuela.....	***75-88***
5	***ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO TRANSFORMACIONAL COMO RECURSO PARA LA GERENCIA EDUCATIVA***	
	Francys Josefina Roque Hereira.....	***89-110***

pp.

6 TOMA DE DECISIONES EN LA GERENCIA EDUCATIVA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Lilian Petruska Reyes Burbano..... 111-122

7 ARTEMÁTICA: FRUTO DEL ÁRBOL GENEALÓGICO DE LAS FAMILIAS GARCÍA – HERNÁNDEZ Y CORONEL – CASTILLO

Rolando Antonio García Hernández..... 123-157

8 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: DESAFÍOS EN LA ERA COVID-19

Darling del Socorro Sarmiento Baena y Yaritza Cova Jaime..... 158-185

9 EVOLUCIÓN Y TRASCENDENCIA DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES OBLIGATORIOS EN COLOMBIA

Jesús Nicanor Molina Molina 186-207

10 LENGUAJE, REPRESENTACIÓN Y ARGUMENTACIÓN: PERSPECTIVA CRÍTICA PARA UNA ENSEÑANZA MATEMÁTICA INCLUSIVA Y TRANSFORMADORA

Kelly Sabina Navarro Sierra..... 208-235

11 LA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LA COMPETENCIA EN EL IDIOMA ITALIANO EN VENEZUELA: CASO PLIDA

Mariano Palazzo..... 236-265

12 GASTRONOMÍA INCLUSIVA, UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA EL EMPRENDIMIENTO Y LA INTEGRACIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Sigris Escalona..... 266-289

Colaboraron en este número..... 290

Revista Multidisciplinaria
Dialógica
Julio - Diciembre 2025 Vol.22 N° 2

Editorial

Es un honor presentar esta nueva edición de nuestra revista **Dialógica**, con un amplio y variado espectro de investigaciones - provenientes de Colombia, República Dominica y Venezuela - que abordan los desafíos más apremiantes de nuestro panorama educativo y social. Los artículos que componen este número 2025-2 ofrecen una perspectiva rica y multifacética, que van desde la transformación de la práctica pedagógica en diversas disciplinas y la gestión educativa, hasta la inclusión social en educación. Las contribuciones nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la innovación didáctica, el liderazgo y la necesidad imperiosa de un proceso educativo más centrado en el desarrollo integral del ser humano.

Expresamos, una vez más, nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento a todos aquellos cuya colaboración ha hecho posible la exitosa publicación de esta nueva edición de la revista. Nuestro aprecio se dirige, en primer lugar, a los autores que han confiado en nuestra publicación como el espacio idóneo para difundir sus valiosos estudios. De igual modo, extendemos nuestro agradecimiento al banco de árbitros, cuya experiencia y dedicación son fundamentales para garantizar la calidad del contenido que ofrecemos a nuestros lectores. Finalmente, reconocemos y agradecemos la labor esencial de los correctores, los miembros del Consejo Editorial y el personal de apoyo. Su trabajo en equipo y compromiso son indispensables para este logro.

Es así como, en el ámbito de la enseñanza de las disciplinas, varios estudios nos impulsan a repensar las metodologías y estrategias en el aula. El artículo *Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática* reporta una investigación cuantitativa que compara la eficacia de estos dos modelos en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de Colombia, buscando identificar las fortalezas de cada uno.

De forma complementaria, el artículo *Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora* reflexiona sobre cómo estos elementos son cruciales para una enseñanza matemática dialógica que exige una transformación curricular y una mejor integración de las TIC. En esta misma temática, nos encontramos con una investigación que aborda la herencia y la cultura y sus vínculos con la matemática. Es así como, en *Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo*, se plantea una teoría sobre la herencia cultural a través de narrativas familiares, resaltando los puntos de encuentro entre Arte y Matemática.

Por su parte, *La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA* es un manuscrito que nos detalla la evolución y el rol de esta certificación lingüística en Venezuela, documentando el papel pionero y protagónico del Comité de Maracay – Edo. Aragua desde su conformación hasta la actualidad.

En esta edición se enfatiza el impacto de la gestión y la figura docente en la calidad educativa. En esta línea, *Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador*, expone la relevancia del maestro como un referente de comportamiento y servicio que va más allá de la instrucción, siendo un pilar para la formación integral y la construcción de una ciudadanía consciente. Esta visión se conecta con el artículo *Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa*, se propone la implementación de cierto tipo de liderazgo en una escuela venezolana para subsanar debilidades gerenciales y mejorar las relaciones interpersonales ante los desafíos actuales.

En *Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica*, se presenta un ensayo que argumenta la necesidad de superar la centralización, integrando el valioso conocimiento tácito de los docentes para lograr un liderazgo comprometido. En

el artículo *Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes*, hecho en la República Dominicana, se subraya una deficiencia en la integración de las prácticas comunicativas y la urgencia de una gestión proactiva que fortalezca las relaciones interpersonales, más allá de los resultados operativos.

Por otro lado, la habilidad de aprender de forma autónoma también es clave, como lo demuestra el escrito *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19*, que analizó en el contexto de la pandemia cómo la motivación, el apoyo familiar y el uso de las TIC influyeron positivamente en estos indicadores en estudiantes de secundaria. Otro estudio, centrado en un análisis histórico-legal nos plantea la *Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios (PPTO) en Colombia*, y donde se resalta la importancia de fortalecer la implementación de los PPTO para asegurar una educación integral que promueva valores de inclusión, equidad y ciudadanía activa.

Sobre Inclusión, Comunidad y educación**;** presentamos dos trabajos de suma relevancia. Así, en *Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad*, se presenta una propuesta didáctica innovadora, de corte cuantitativo e interdisciplinario, que busca derribar barreras laborales para este grupo a través de la formación en cocina. Por otro lado, el apoyo comunitario y colectivo se examina en la *Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad*, destacando cómo estas organizaciones han emergido como actores sociales claves en la provisión de asistencia y el fomento de vínculos entre distintos miembros de la sociedad.

La diversidad de los temas presentados subraya la complejidad y la urgencia de seguir investigando en el ámbito educativo. Invitamos a la comunidad académica a profundizar en cada uno de estos trabajos, esperando que inspiren nuevas líneas de investigación y, lo más importante, que contribuyan a una práctica educativa y gerencial más consciente, transformadora e inclusiva.

Yerikson Suárez Huz

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

MÁS ALLÁ DE LA PIZARRA. COMPARANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES Y CONSTRUCTIVISTAS EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Autora: Angela Patricia Mora Pantoja
angelita1mora@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7553-3007
I.E. Rural Ecológico El Cuembí
Mocoa – Putumayo. Colombia

Autor: Jorge Leonardo Rodríguez Ordoñez
jorgeleorodo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-9962-2623
I.E. Jorge Eliecer Gaitán
Orito - Putumayo. Colombia

Autor: Ricardo Antonio Vallejo Villarreal
ricardovallejo10@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-9835-0878
Institución Educativa Fidel de Montclar
Mocoa - Putumayo. Colombia

PP. 04-28

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

MÁS ALLÁ DE LA PIZARRA. COMPARANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES Y CONSTRUCTIVISTAS EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Autora: Angela Patricia Mora Pantoja
angelita1mora@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7553-3007
I.E. Rural Ecológico El Cuembí
Mocoa – Putumayo. Colombia

Autor: Jorge Leonardo Rodríguez Ordoñez
jorgeleorodo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-9962-2623
I.E. Jorge Eliecer Gaitán
Orito - Putumayo. Colombia

Autor: Ricardo Antonio Vallejo Villarreal
ricardovallejo10@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-9835-0878
Institución Educativa Fidel de Montclar
Mocoa - Putumayo. Colombia

Recibido: Noviembre 2024 **Aceptado:** Marzo 2025

Resumen

Se reporta parte de una investigación que tuvo como objetivo comparar la eficacia de dos métodos de enseñanza; el modelo tradicional y otro que utiliza el constructivismo y el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en el marco de las múltiples inteligencias de Gardner. Esto se logró con la participación de 27 estudiantes de octavo y noveno grado, de la institución educativa rural La Rastra, municipio de Milán, Departamento del Caquetá, en Colombia. A través de un abordaje cuantitativo y de la aplicación de diferentes estrategias pedagógicas, se buscó determinar cuál de estos enfoques resultaba más efectivo para fomentar el pensamiento matemático, la resolución de problemas y la comprensión de conceptos matemáticos abstractos, a través de la solución de una prueba final, con preguntas estandarizadas. Los resultados obtenidos permitieron identificar las fortalezas y debilidades de cada método, así como proponer recomendaciones para la implementación de prácticas pedagógicas más efectivas.

Palabras clave: Métodos de enseñanza, inteligencias múltiples, inteligencia lógico-matemática, rendimiento académico, constructivismo.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

BEYOND THE BLACKBOARD. COMPARING TRADITIONAL AND CONSTRUCTIVIST TEACHING STRATEGIES IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL-MATHEMATICAL INTELLIGENCE

Abstract

This paper reports on a research study that aimed to compare the effectiveness of two teaching methods: the traditional model and another that utilizes constructivism, in the development of logical-mathematical intelligence within the framework of Gardner's multiple intelligences. This was achieved with the participation of 27 eighth and ninth-grade students from the rural educational institution La Rastra, located in the municipality of Milán, Department of Caquetá, in Colombia. Through a quantitative approach and the application of different pedagogical strategies, the study sought to determine which of these approaches was more effective in fostering mathematical thinking, problem-solving, and the understanding of abstract mathematical concepts, through the completion of a final test with standardized questions. The results obtained made it possible to identify the strengths and weaknesses of each method, as well as to propose recommendations for the implementation of more effective pedagogical practices.
Key words: Teaching methods, multiples intelligence, logical-mathematical intelligence, academic achievement, constructivism.

Introducción

En el ámbito educativo, es fundamental reconocer la diversidad de las capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner propone un marco conceptual, para abordar las distintas maneras de aprender de manera significativa. De esta manera en este escrito se analiza cómo la aplicación de la teoría de Gardner (1995) puede enriquecer la educación matemática, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante y enfocando en las fortalezas particulares.

Howard Gardner planteó la hipótesis de que, no todos aprendemos de la misma manera, creando la teoría de las inteligencias múltiples, que desarrolla una concepción

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

multidimensional de los procesos de aprendizaje. Para Franco, Cruz, Quioto, y Alcantara (2022), esta teoría plantea que, "a diferencia de lo que se creía, existen ocho tipos de inteligencias: la inteligencia lógico-matemático, lingüística, kinestésica-corporal, musical, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista." (p. 4).

La, teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Howard Gardner, ha generado un nueva comprensión de la inteligencia humana. En lugar de considerarla como una capacidad única y general, Gardner argumenta que las personas poseen múltiples formas de inteligencia, cada una con sus propias habilidades y destrezas. Estas inteligencias no solo influyen en cómo aprendemos, sino también en cómo enseñamos y diseñamos experiencias educativas significativas.

Por lo tanto, Buñay y Silvia (2023), mencionan que, la inteligencia representa la capacidad cerebral para comprender fenómenos, formar ideas, juicio y razonamiento, así se proponen que las inteligencias son fragmentos componentes de los procesos cognitivos de los seres humanos a lo largo de su vida. Los autores antes citados, mencionan que, "el individuo no sería inteligente sin su lengua, herencia cultural, ideología, creencias, aprendizaje, intelecto y otros factores relacionados con su entorno y experiencias" (p. 16). Gardner expone que todas las personas poseen una serie de potencialidades y capacidades que les permiten aprender, crear y resolver problemas; esta teoría cambia los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana, centrados en medir el cociente intelectual.

Entonces, la clave de una educación exitosa basada en la teoría de Gardner radica en la personalización. Cada persona es diferente, y con un poco de la misma inteligencia dominante, cada una tiene una combinación única de las mencionadas. Por lo tanto, es crucial que los educadores ajusten su enseñanza en función de las necesidades y capacidades individuales de todos los estudiantes, reconociendo y valorando las diversas habilidades, que tiene cada individuo.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Además, la teoría de las inteligencias múltiples promueve un enfoque holístico del aprendizaje, que va más allá del dominio de habilidades académicas básicas. Al reconocer y cultivar las diversas inteligencias, se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su inteligencia emocional, creatividad y habilidades sociales. Esto no solo contribuye al éxito académico, sino también al bienestar general y la autoestima de los estudiantes.

De esta manera, según Ávila (2019), se logra crear una facultad, formadora de maestros desde el punto de argumentación de Gardner, debería contemplar una visión mucho más amplia del desarrollo humano, del aprendizaje y de la enseñanza. Por consiguiente, en los establecimientos educativos actuales, se debe crear metodologías acordes a los intereses de los estudiantes, alcanzando el aprendizaje significativo (Baque , 2021).

Estudios como el de Celi, Quilca, Sánchez y Paladines (2021), reportan que, las matemáticas presentes desde el inicio de la humanidad, han sido esenciales para el desarrollo de procesos lógicos y el razonamiento abstracto. Más allá de la aritmética, el juego infantil fomenta la clasificación, la conservación numérica, el vocabulario, la resolución de problemas, la cooperación y la autonomía, ya que los niños construyen naturalmente su cognición interactuando con su entorno.

Así, el juego es clave para motivar el pensamiento lógico-matemático, desafiando a los docentes a transformar esquemas rígidos en sistemas dinámicos de aprendizaje para estimular el desarrollo cognitivo. Díaz y Alay (2023) señalan que, el desarrollo del pensamineto lógico “es comprendido como un proceso que inicia a temprana edad, el mismo que debe ser impulsado con actividades lúdicas… empezando por adquirir nociones básicas a través de la experimentación y relacionándolos con el medio”. (p.562).

En un estudio de análisis en el desempeño académico Assia, Vivas y Barreto (2022), se analizó el desempeño académico a través de los resultados de la prueba PISA en Colombia. Esta investigación, basada en datos de la Organización para la Cooperación y el

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Desarrollo Económico (OCDE) de aproximadamente 12.000 estudiantes colombianos, de 380 instituciones del país; y reveló que el mismo se ubicó en el puesto 59 de 70, con un puntaje significativamente inferior al promedio en matemáticas.

La investigación concluyó que el desarrollo de la inteligencia lógica y el razonamiento lógico formal tienen una relación positiva y más fuerte con el rendimiento académico en matemáticas y en general que otros tipos de inteligencias múltiples. Los autores destacaron la influencia de las inteligencias lógica y espacial en el rendimiento académico, demostrando que estas habilidades intelectuales benefician el desempeño no solo en una asignatura específica, sino en todas.

Por otro lado, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es el organismo encargado de diseñar, aplicar y analizar los exámenes estandarizados en Colombia, entre ellos la prueba Saber 11°, una evaluación dirigida a los estudiantes de último grado de educación media. Esta prueba tiene como propósito medir las competencias desarrolladas en diferentes áreas del conocimiento, tales como Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés, valorando habilidades de pensamiento crítico, razonamiento lógico y aplicación de conocimientos en contextos diversos.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en el área de Matemáticas en el Examen Saber 11°, de la I. E. R. La Rastra, Milán, Caquetá, Colombia (ICFES, 2024), refleja un desempeño que, si bien es similar al de establecimientos rurales con características socioeconómicas comparables, es considerablemente inferior al promedio nacional (52 puntos). Con un puntaje promedio de 43 sobre 100 y con un 92% de los estudiantes ubicados en los niveles de desempeño 1 y 2, y únicamente un 8% en nivel 3. Así mismo, los altos porcentajes de respuestas incorrectas en aprendizajes fundamentales, como validar procedimientos matemáticos (78%) y resolver problemas cuantitativos (75%), revelan limitaciones importantes en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Esta situación evidenció la necesidad de implementar una intervención pedagógica basada en la teoría de las inteligencias múltiples y en metodologías constructivistas que favorecieran un aprendizaje más significativo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. A partir de esta problemática surgió la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo incide la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples en el fortalecimiento de la inteligencia lógico-matemática de los estudiantes de educación media en contextos rurales?*

Tomando en consideración lo anterior, este artículo tiene como finalidad comparar la efectividad de dos enfoques pedagógicos en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en estudiantes de octavo y noveno grado de la institución educativa Rural la Rastra, ubicada en el municipio de Milán, departamento del Caquetá. Uno de los enfoques es el modelo tradicional, basado en estrategias convencionales de enseñanza, mientras que el otro es el modelo constructivista.

Marco teórico

Inteligencias múltiples de Howard Gardner

Gardner (1995), propone que la capacidad cognitiva humana se manifiesta en diversas formas relativamente autónomas, que él inicialmente identificó como siete: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Esta perspectiva subraya que la inteligencia no se limita a las habilidades académicas convencionales medidas por las pruebas de coeficiente intelectual, sino que abarca un espectro más amplio de talentos y potencialidades humanas.

La relevancia de la teoría de Gardner radica en su impacto en la pedagogía y la comprensión del aprendizaje (Leiva, 2021). Al reconocer la existencia de múltiples inteligencias, los educadores pueden diversificar sus métodos de enseñanza para atender las fortalezas individuales de los estudiantes. Esto implica diseñar actividades que apelen a diferentes modalidades de aprendizaje, fomentando un ambiente inclusivo donde cada

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

estudiante tiene la oportunidad de destacar y desarrollar su potencial único. En última instancia, la teoría de las Inteligencias Múltiples aboga por una visión más holística y personalizada de la educación, reconociendo la riqueza y la diversidad de las capacidades cognitivas humanas.

Autores como Sánchez et al. (2023) manifiestan que, la concepción teórica de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, prioriza las inteligencias lingüísticas y lógica matemática. Los gobiernos y sistemas educativos enfatizan en las inteligencias lingüística y lógico-matemática porque estas habilidades son esenciales para el éxito académico y profesional en sociedades modernas, donde el dominio del lenguaje y el razonamiento lógico son fundamentales para la resolución de problemas complejos. Estas inteligencias se consideran básicas en el sistema educativo tradicional, ya que permiten a los estudiantes comunicarse de manera efectiva, analizar información, y desarrollar pensamiento crítico.

En investigaciones como la hecha por Rodríguez, Paba y Paba (2021), se realiza una síntesis de algunos autores que han abordado las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Tras la difusión de esta teoría, numerosas investigaciones se han dedicado a encontrar pruebas que la respalden o la refuten.

Asimismo, muchos estudios, tomando como punto de partida su clasificación del intelecto y las habilidades humanas, exploran la conexión entre estas y diversas variables, especialmente el rendimiento académico. Por ejemplo, vale la pena hacer mención de la investigación que se efectuó en una institución educativa primaria por parte de Valbuena, Padilla y Rodríguez (2021).

Inteligencia lógico-matemática. Impacto en la enseñanza y aprendizaje

La inteligencia lógico-matemática, para Gardner (1995), es entendida como un constructo multifacético que abarca el cálculo, el pensamiento lógico, la resolución de

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

problemas y el razonamiento deductivo e inductivo, faculta a los individuos para emplear los números de manera efectiva en el análisis lógico y la investigación científica. En consecuencia, resulta imperativo que los educadores diseñen e implementen de forma continua actividades desafiantes que promuevan y fortalezcan las diversas habilidades inherentes al pensamiento matemático.

El desarrollo del pensamiento lógico es esencial en este proceso, ya que permite al estudiante analizar situaciones, establecer relaciones causales y razonar de manera estructurada, habilidades necesarias para enfrentar desafíos complejos en cualquier ámbito. Pero, ¿cómo se desarrolla la enseñanza de la matemática en el aula desde la teoría de las inteligencias múltiples?

Autores como Gómez y Guzmán (2022), crearon diferentes estrategias didácticas basadas en las Inteligencias Múltiples para la transformación de la enseñanza de la matemática en 5to Grado de Básica Primaria de la Institución Educativa las Gaviotas – Cartagena de Indias. Se enmarcó en el Paradigma interpretativo con un enfoque Cualitativo, sustentada en una Investigación Acción; Los informantes claves fueron cinco docentes de matemática, para recolectar la información de la observación participante y el grupo de discusión, se utilizó el análisis de contenido y la definición de categorías.

Del estudio, se resalta que, las estrategias pedagógicas se estructuran en fases de apertura, desarrollo y cierre, cada una diseñada con eventos para motivar, guiar y consolidar el aprendizaje, complementándose con recursos instruccionales. Un enfoque cooperativo y colaborativo fundamenta la organización de estas estrategias, disponiendo a los estudiantes individual o grupalmente. Esta organización promueve el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

En el reporte de Buñay y Silvia (2023), se analiza cómo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ha sido aplicada en el ámbito educativo. La investigación presenta un enfoque cualitativo, es de tipo básica y utiliza el método de análisis documental. Se describe la naturaleza de cada inteligencia y se ofrecen pautas para que los docentes

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

identifiquen las predominantes en sus alumnos a través de la observación de sus comportamientos y habilidades.

Autores como Cardoso (2022), sostienen que, en la educación tradicional se obliga a los estudiantes a adquirir inteligencia de estructura unidireccional; mientras que las inteligencias múltiples son un nuevo modelo de enseñar y aprender, el cual se centra en los estudiantes y en cuáles son sus habilidades y destrezas.

Con este se intenta evolucionar los procesos de enseñanza/aprendizaje, se propone reformular los currículos, la metodología y la forma de evaluar, para obtener a modo de resultados que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

Por su parte, Barrera (2024), analizó las deficiencias en la enseñanza, producto de estrategias pedagógicas basadas en metodologías tradicionales desde la perspectiva de los avances tecnológicos y científicos que afectan los procesos de enseñanza en los estudiantes, generando altas posibilidades de deserción escolar, bajo rendimiento académico y resultados deficientes en pruebas internacionales como, por ejemplo, las aplicadas para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), o en pruebas nacionales como lo son *las pruebas saber*.

Como solución, propuso el fortalecimiento del aprendizaje, tomando en consideración la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, incluyendo un conjunto de actividades previamente diseñadas bajo esta perspectiva para atender el fortalecimiento del aprendizaje de las matemáticas.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Rural La Rastra, ubicada en el municipio de Milán, departamento del Caquetá; en Colombia. Se seleccionaron 27 estudiantes de grado 8° y 9°, se dividieron en dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. En la tabla 1 se puede apreciar la distribución.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 1

Distribución de grupos por número de estudiantes, grado y tipo de estrategia

	Grupo control Tipo de Estrategia: Enseñanza Tradicional	**Grupo Experimental** Tipo de Estrategia: Enseñanza diseñada para desarrollar la inteligencia lógico-matemática
Octavo grado (Nº Estudiantes)	8	7
Noveno Grado (Nº Estudiantes)	6	6

Fuente: Autores

El grupo control tuvo una enseñanza tradicional de Matemáticas, mientras que, para el grupo experimental, la enseñanza fue diseñada para desarrollar la inteligencia lógico-matemática, a través de actividades y problemas siguiendo los lineamientos para desarrollar la inteligencia lógico matemática de Gardner. Se utilizaron instrumentos de evaluación para medir el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en ambos grupos, antes y después de la intervención. Para evaluar los conocimientos de los estudiantes se utilizó, un test estandarizado de las *Pruebas Saber*, material realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). En la tabla 2 se puede ver la escala de valoración para este tipo de pruebas.

Tabla 2.

Escalas valoración de Pruebas Saber 9^{o} (Ministerio de Educación, ICFES, 2024)

Logro	**%**
Superior	81-100%
Avanzado	65-80%
Intermedio	55- 64%
Básico	40 -54%

Fuente: Ministerio de Educación, ICFES, 2024

En estas pruebas estandarizadas se tienen en cuenta preguntas problema que involucran cálculo numérico, probabilidades y conteo, a partir de esto se tuvieron en

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

cuenta los tres componentes para el seguimiento de las mejoras, en los estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa Rural la Rastra. Para el grupo control que recibió la enseñanza tradicional de Matemáticas, se usaron las estrategias y actividades de enseñanza que se pueden ver en la tabla 3.

Tabla 3

Estrategia Tradicional de enseñanza

Estrategia tradicional de enseñanza	
Estrategias	**Actividades**
Planificación detallada. Diseña lecciones bien estructuradas con objetivos claros, y secuenciadas de forma lógica. Organización visual; emplea pizarras, diapositivas o presentaciones para organizar la información de manera visualmente atractiva. Ejercicios resueltos. Muestra a los estudiantes cómo resolver problemas paso a paso, explicando cada paso del proceso. Actividades dirigidas. Proporciona ejercicios que refuercen los conceptos aprendidos y que los estudiantes puedan realizar con tu guía. Tareas y deberes. Asigna tareas para practicar los conceptos aprendidos de forma autónoma. Evaluaciones escritas. Utiliza exámenes y pruebas para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes. Resumen de la lección. Al final de cada clase, resume los puntos clave y responde a las preguntas de los estudiantes. Ejercicios de repaso. Incluye ejercicios de repaso periódicos para reforzar los conocimientos adquiridos. Conexiones con temas previos. Establece conexiones entre los nuevos conceptos y los conocimientos previos de los estudiantes. Libros de texto. Utiliza libros de texto como base para la enseñanza, complementándolos con otros recursos.	Definir experimento aleatorio, espacio muestral, evento, punto muestral. Ejemplos con dados, monedas. Mostrar cómo identificar el espacio muestral y los eventos en diferentes experimentos. Realizar ejercicios prácticos con dados, monedas y cartas para identificar los posibles resultados. Investigar y presentar ejemplos de experimentos aleatorios en la vida cotidiana y calcular las probabilidades de ganar. Examen escrito con preguntas sobre conceptos básicos y resolución de problemas. Explicar el principio multiplicativo, permutaciones y combinaciones. Resolver problemas de conteo relacionados con la formación de equipos, códigos, etc. Investigar y presentar aplicaciones de los principios de conteo en la vida real. Definición de probabilidad, probabilidad clásica, probabilidad frecuencial. Explicar la, Jerarquía de operaciones, propiedades de los números reales. Resolver expresiones numéricas con diferentes operaciones. Resolver problemas de aplicación de las propiedades de los números reales. Investigar y presentar diferentes sistemas de numeración. Elaborar un algoritmo para resolver un tipo específico de problema numérico. Examen con ejercicios de cálculo mental y resolución de problemas

Fuente: Autores

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Mientras que, para el grupo experimental, que recibió una enseñanza diseñada para desarrollar la inteligencia lógico-matemática a través de actividades y problemas donde se utilizó materiales novedosos con uso de TIC; las estrategias y actividades que se exponen la tabla 4.

Las mismas están sustentadas en corrientes del constructivismo y tomando en consideración lo planteado en las bases teóricas, tomando como principal sustento y soporte, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en especial, considerando todo lo dicho y caracterizado acerca de la inteligencia lógico-matemática contemplada dentro de dicho modelo teórico.

Tabla 4

Estrategias con el modelo constructivista

Estrategia pedagógica, diseñada para desarrollar la inteligencia lógico-matemática	
Estrategias	**Actividades**
Grupos heterogéneos. Se conformaron equipos en binas donde cada estudiante pudo aportar sus fortalezas según su inteligencia dominante.	Los estudiantes diseñan sus propios experimentos aleatorios (lanzar dados, extraer bolas de una urna) y registran los resultados para calcular probabilidades experimentales.
Investigación abierta, permitió que los estudiantes investiguen temas relacionados con el contenido, fomentando la autonomía y la curiosidad.	Los estudiantes crean juegos de azar simples y calculan las probabilidades de ganar de cada jugador.
Problemas reales, Se planteó la solución de problemas matemáticos que tengan una conexión clara con la vida real y los intereses de los estudiantes.	Investigan cómo se utilizaba el conteo en antiguas civilizaciones (egipcios, romanos) y crean sus propios sistemas de numeración.
Soluciones creativas, permite que los estudiantes encuentren múltiples soluciones al problema, valorando la originalidad y la diversidad de enfoques.	Aplican los conceptos de conteo para resolver problemas cotidianos (combinaciones de ropa, posibles rutas, etc.).
Materiales tangibles: Utiliza objetos, modelos y materiales manipulativos para que los estudiantes puedan experimentar y construir su propio conocimiento.	Utilizan software o herramientas en línea para simular experimentos aleatorios y analizar los resultados.
Herramientas digitales. Incorpora software educativo, simulaciones y plataformas en línea que permitan a los estudiantes explorar conceptos matemáticos de manera interactiva, se utilizó Excel, GeoGebra y gamificación.	Analizan datos de encuestas, estadísticas deportivas o juegos de azar para calcular probabilidades y tomar decisiones.
Aplicaciones móviles. Utiliza aplicaciones educativas que permitan a los estudiantes practicar y reforzar los	Miden diferentes objetos y espacios utilizando diferentes unidades de medida y realizan cálculos.
	Elaboran presupuestos para organizar eventos o comprar productos, aplicando operaciones aritméticas.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 4. Continuación

conceptos aprendidos de forma divertida y autónoma. Donde se aplicó los temas de las competencias, para los grados octavo y noveno. Roles diferenciados. Asigna roles específicos a cada miembro del grupo para fomentar la participación de todos y aprovechar las diferentes habilidades de cada estudiante. Evaluación colaborativa. Involucra a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros, fomentando la reflexión y la autoevaluación. Proyectos comunitarios. Vincula los aprendizajes matemáticos con proyectos que tengan un impacto positivo en la comunidad. Estrategia de Evaluación y seguimiento. Al inicio se utilizó un cuadernillo estandarizado, de las pruebas saber (Ministerio de Educación, 2024)	Analizan datos reales de diferentes fuentes (noticias, encuestas) y los representan gráficamente. Abordan problemas matemáticos que no tienen una única solución y exploran diferentes enfoques. Utilizan conceptos matemáticos para crear patrones y diseños artísticos. Aplican conceptos matemáticos para resolver problemas en ciencias (física, química, biología). Fomentar el trabajo en equipo para resolver problemas y compartir ideas. Utilizar objetos concretos para representar conceptos abstractos (dados, fichas, etc.). Los estudiantes presentan sus trabajos a sus compañeros utilizando diferentes formatos (exposiciones, informes, videos). Los conocimientos se construyen a partir de experiencias significativas.

Fuente: Autores

En cuanto al procedimiento, se construyó una prueba y se dividió en dos secciones una inicial de 10 preguntas, que fue desarrollada por todos los estudiantes y así generar un análisis diagnóstico general de saberes. Por último, se hizo una evaluación que, constó de 10 preguntas que analizaron los 27 estudiantes, así obtener la evaluación final de las estrategias implementadas con el modelo, tradicional y la enseñanza diseñada para desarrollar la inteligencia lógico-matemática.

Resultados, análisis e interpretación

A continuación, se presentan los siguientes resultados de las pruebas realizadas a estudiantes, usando las dos metodologías. En la evaluación inicial con diez preguntas que abarcaron los temas de cálculo numérico, conteo y probabilidad; se registró el símbolo 1 si el estudiante respondió correctamente y 0 si lo hizo de forma incorrecta; y se indican tanto el porcentaje individual como el porcentaje grupal, por grado y por grupo (de control o experimental).

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En la tabla 5 se pueden ver los resultados para el grupo control (enseñanza tradicional) de *octavo grado;* con ocho estudiantes.; mientras que en la tabla 6 se presentan los resultados de la evaluación inicial con grupo experimental con siete estudiantes de *octavo grado* (estrategias basada en desarrollo de inteligencia múltiples).

Tabla 5

Resultados de prueba inicial del grupo control de octavo grado

Grado octavo: Grupo Control											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	60%
Alumno 2	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	60%
Alumno 3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	60%
Alumno 4	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	80%
Alumno 5	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	40%
Alumno 6	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	40%
Alumno 7	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	60%
Alumno 8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	90%
% pregunta correctas	**37,5**	**62,5**	**100**	**100**	**75**	**87,5**	**50**	**50**	**25**	**25**	**x̄ = 61,25%**

Fuente: Autores

De la tabla 5 se desprende que, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial inicial, con múltiple respuesta para este grupo, es del 61,25%, donde de acuerdo la evaluación ICFES, los porcentajes son Intermedios, además se evidencia que, los porcentajes más bajos se presentan en la competencia en el análisis y cálculo de probabilidades.

También se puede apreciar que, desde lo individual, solo dos alumnos presentan buenos resultados en torno a la prueba inicial con 80% y un 90% respondida correctamente (avanzado, superior); mientras que la mayoría se encuentran entre un 40% y un 60% (básico, intermedio).

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 6

Resultados de prueba inicial del grupo experimental de octavo grado

Grado octavo: Grupo Experimental											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	60%
Alumno 2	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	60%
Alumno 3	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	50%
Alumno 4	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	70%
Alumno 5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	90%
Alumno 6	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	30%
Alumno 7	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	70%
% pregunta correctas	**71.4**	**57.12**	**28.56**	**42.84**	**42.84**	**85.68**	**57.12**	**85.68**	**100**	**57.12**	**$\bar{x}$ = 61,42%**

Fuente: Autores.

Se observa en la tabla 6 que, en este caso, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial inicial, con múltiple respuesta para este grupo, es del 61,42%, donde de acuerdo la valoración del ICFES, los porcentajes son Intermedios, además se evidencia que, los porcentajes más bajos se presentan en la competencia de cálculo numérico y conteo. Adicionalmente, si se comparan ambos grupos, la valoración ICFES es la misma en ambos.

De manera análoga, se presentan los resultados obtenidos con los grupos de control y experimental de noveno grado. En la tabla 7 se pueden ver los resultados para el grupo control (enseñanza tradicional) de *noveno grado;* con seis estudiantes; mientras que en la tabla 8 se presentan los resultados de la evaluación inicial con grupo experimental con siete estudiantes de *noveno grado* (estrategias basada en desarrollo de inteligencia múltiples).

Individualmente, solo un estudiante destaca con resultados favorables de 90% de las respuestas acertadas. El resto están ubicados en el nivel de logro intermedio según ICFES. Si bien no se trata de unos resultados bajos dentro del contexto rural,, si son notablemente inferiores cuando se les compara con la media según datos del ICFES.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 7

Resultados de prueba inicial del grupo control de noveno grado

Grado noveno: Grupo Control											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	40%
Alumno 2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	60%
Alumno 3	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	40%
Alumno 4	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	70%
Alumno 5	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	50%
Alumno 6	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	50%
% pregunta correctas	**33.32**	**49.98**	**33.32**	**100**	**66.64**	**66.64**	**49.98**	**49.98**	**33.32**	**16.66**	**x̄ = 51,66%**

Fuente: Autores

En este caso, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial inicial, con múltiple respuesta para este grupo, fue del 51,66%, donde de acuerdo la evaluación ICFES, el porcentaje en la escala de valores es básico; además se evidencia que, los porcentajes más bajos se presentan en la competencia en cálculo numérico y cálculo de probabilidades.

Tabla 8

Resultados de prueba inicial del grupo experimental de noveno grado

Grado noveno: Grupo Experimental											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	40%
Alumno 2	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	50%
Alumno 3	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	40%
Alumno 4	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	60%
Alumno 5	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	30%
Alumno 6	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	50%
% pregunta correctas	**16.66**	**33.32**	**66.64**	**83.3**	**33.32**	**66.64**	**49.98**	**49.98**	**33.32**	**0**	**x̄ = 45,00%**

Fuente: Autores

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Según el contenido de la tabla anterior, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial inicial, con múltiple respuesta para este grupo, es del 45,00%, donde de acuerdo la evaluación ICFES, los porcentajes son Intermedios, además se evidencia que, los porcentajes más bajos se presentan en las tres competencias propuestas; además, se observa que, es el grupo que más bajos resultados presentó con una escala de valores de básico.

Una vez culminadas las sesiones tanto para los grupos de control como para los grupos experimentales de cada grado, se procedió a la aplicación del test final. Al igual que con el caso anterior, se presentan los resultados del post-test en las tablas 9, 10, 11 y 12.

Tabla 9

Resultados de prueba final del grupo control de octavo grado

Grado octavo: Grupo Control											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	70%
Alumno 2	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	70%
Alumno 3	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	70%
Alumno 4	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	80%
Alumno 5	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	70%
Alumno 6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	70%
Alumno 7	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	70%
Alumno 8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	90%
% pregunta correctas	**75**	**75**	**75**	**87.5**	**75**	**87.5**	**62.5**	**62.5**	**75**	**62.5**	**x̄ = 73.75%**

Fuente: Autores

El promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial final, con múltiple respuesta para este grupo, es del 73.75%, donde de acuerdo a la valoración de ICFES los resultados obtenidos son de nivel avanzados, mejorando los tres componentes evaluados.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 10

Resultados de prueba final del grupo experimental de octavo grado

Grado octavo: Grupo Experimental											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	90%
Alumno 2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	80%
Alumno 3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	80%
Alumno 4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
Alumno 5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	90%
Alumno 6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	80%
Alumno 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
% pregunta correctas	71.4	100	100	85.68	100	85.68	57.12	85.68	100	85.68	x̄ = 87.14%

Fuente: Autores.

El promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial final, con múltiple respuesta para este grupo, es del 87.14 %, donde de acuerdo la valoración del ICFES, los porcentajes son superiores, superando al grupo control, 13.39%.

Tabla 11

Resultados de prueba final del grupo control de noveno grado

Grado noveno: Grupo Control											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	60%
Alumno 2	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	60%
Alumno 3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	70%
Alumno 4	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	70%
Alumno 5	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	60%
Alumno 6	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	70%
% pregunta correctas	33.32	66.64	66.64	33.32	83.3	83.3	66.64	66.64	66.64	49.98	x̄ = 65,00 %

Fuente: Autores

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Se observa que, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial inicial, con múltiple respuesta para este grupo, es del 65,00%, donde de acuerdo la evaluación ICFES, es avanzado.

Tabla 12

Resultados de prueba final del grupo experimental de noveno grado

Grado noveno: Grupo Experimental											
Estudiantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Porcentaje
	Cálculo Numérico				Conteo			Probabilidad			%
Alumno 1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	80%
Alumno 2	1	1		1	1	1	1	1	0	1	90%
Alumno 3	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	70%
Alumno 4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	90%
Alumno 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
Alumno 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
% pregunta correctas	83.3	83.3	100	100	66.64	83.3	83.3	100	83.3	100	$\bar{x}$ = 88.33%

Fuente: Autores

Finalmente, se muestra que, el promedio total en la capacidad de análisis en las respuestas, en el parcial final, con múltiple respuesta para este grupo, es del 88,33%, donde de acuerdo la evaluación ICFES, los porcentajes son superiores, se infiere que la metodología fue acorde, puesto que de todos los grupos, este fue el de más alto desempeño, siendo sometido a estrategias para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática según la teoría de las Inteligencias múltiples.

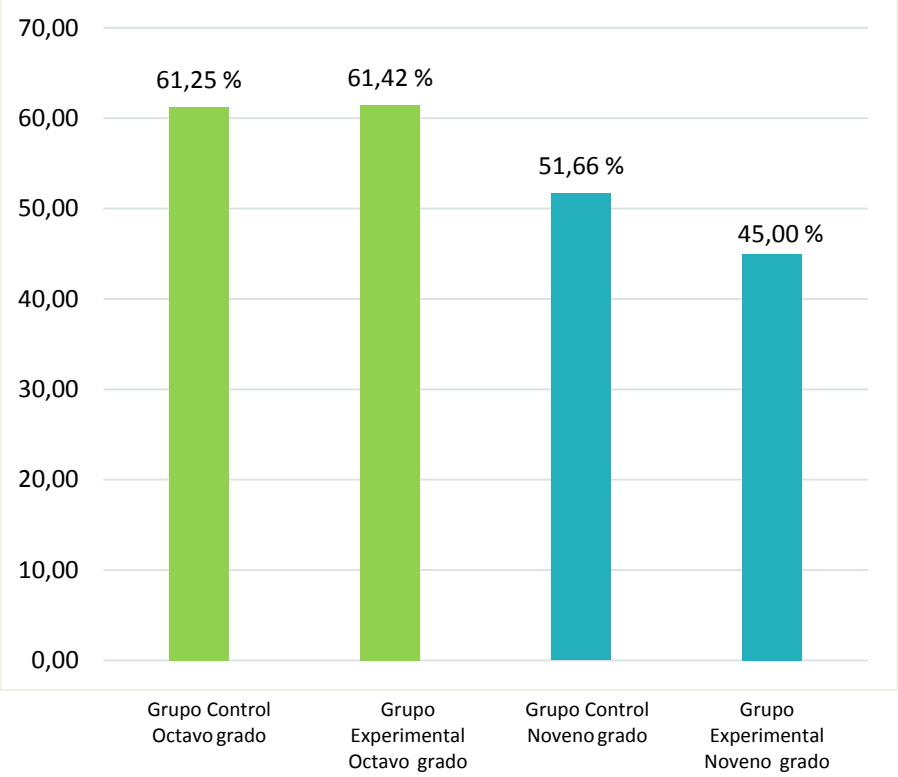
A continuación, se expone el análisis en función de la comparación de las dos estrategias de enseñanza, la basada en las clases tradicionales y la sustentada en las inteligencias múltiples. En la figura 1 se presenta la comparación de los resultados obtenidos con la prueba inicial; mientras que en la figura 2 se exhibe la comparación de los resultados obtenidos con la prueba final.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Figura 1

Comparación resultados prueba inicial



Fuente: Autores

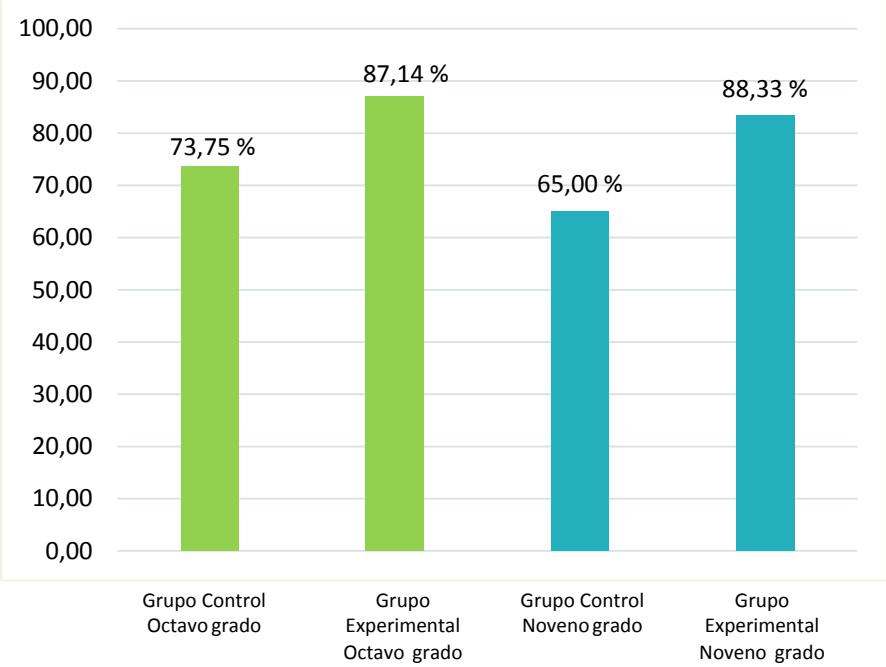
El grado octavo presenta unos resultados muy similares para los dos grupos, con porcentajes de 61,25% grupo control y 61,42% grupo experimental, El más bajo porcentaje en la prueba inicial fue para el grupo experimental correspondiente al grado noveno con 45,00% de respuestas acertadas; en general, este grado presenta bajo nivel en el dominio de los temas, puesto que es seguido por 51,66%, correspondiente al grupo control.

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Figura 2

Comparación resultados prueba final



Fuente: Autores

Para los dos grupos experimentales, los resultados mejoraron pasando de puntajes básicos y medios a puntajes superiores correspondientes a 87,14% para el grupo experimental de grado octavo, y 83,33% para el grupo experimental de grado noveno. En los dos grupos donde se implementaron las estrategias tradicionales se presentó una mejora, sin embargo, aún persiste un resultado intermedio, por lo cual se establece que se puede mejorar, implementando nuevas y novedosas estrategias.

Conclusiones

Si bien el método tradicional de enseñanza ha sido un pilar en la educación, su enfoque unidimensional, centrado principalmente en la inteligencia lógico-matemática y

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

lingüística, limita el desarrollo integral de los estudiantes. Al no considerar las diversas inteligencias propuestas por Howard Gardner, se desaprovecha el potencial de muchos estudiantes que sobresalen en áreas como la música, el arte, la kinestesia o las relaciones interpersonales. Al aplicar estrategias que estimulen todas las inteligencias, se puede crear un ambiente de aprendizaje más rico y significativo, donde cada estudiante tenga la oportunidad de destacar y desarrollar sus habilidades de forma integral.

Un enfoque educativo que se limite a desarrollar una sola o pocas inteligencias no es suficiente para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual. La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples enfatiza en el desarrollo de capacidades cruciales para el éxito integral, tales como la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y el pensamiento crítico. Al reconocer y cultivar las diversas fortalezas cognitivas de los estudiantes, este enfoque pedagógico sienta las bases para un desempeño exitoso en cualquier campo que elijan. Al diversificar las actividades de aprendizaje y utilizar diferentes recursos, se puede crear un entorno educativo más motivador y efectivo, donde los estudiantes se sientan más comprometidos con su propio aprendizaje.

El método tradicional de enseñanza no debe ser descartado por completo, sino más bien complementado con estrategias que promuevan el desarrollo de todas las inteligencias. Al integrar las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza, se puede enriquecer el aprendizaje y hacer que sea más significativo y memorable para los estudiantes. Es importante reconocer que cada estudiante es único y aprende de manera diferente. Al considerar sus diferentes inteligencias, los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de cada individuo y maximizar su potencial.

Referencias

Celi, S., Quilca, M., Sánchez, V., y Paladines, M. (2021). Estrategias Didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. Horizontes. *Revista de*

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Investigación en Ciencias de la Educación, 5(19), 826–842. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240

Assia, G., Vivas, M., y Barreto, L. (2022). Relación entre la inteligencia lógico-matemática. *Journal of applied cognitive*, 3(2), 1-10. https://doi.org/10.17981/JACN.3.2.2022.04

Ávila, A. (2019). Inteligencias Múltiples una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Horizontes Pedagógicos*, I, 19-27. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892998.pdf

Baque, G. R. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza - aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035

Barrera, N. (2024). Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner para el fortalecimiento del aprendizaje de las Matemáticas. *Revista docencia Universitaria*, 25(2), 59-68. https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024006

Buñay, Silvia. (2023). Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en el aula. *Esprint Investigación*, 2(1), 16-28. https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.37

Cardoso, M. (2022). Las inteligencias múltiples y su impacto en la educación inicial. *Neuronum*, 8(2), 107-110. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/420

Díaz, R., y Alay, A. (2023). La lúdica como estrategia activa para estimular el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de Educación Inicial. *Journal Scientific Investigar*, 7(3), 561-586. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.561-586

Franco, H., Cruz, P., Quioto, Y., y Alcantara, P. (2022). *Inteligencias múltiples: su importancia para los aprendizajes.* Researchgate. https://goo.su/JKqL

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica*. PAIDÓS.

Gómez, J., y Guzmán, B. (2022). Estrategias didácticas basadas en las inteligencias múltiples para la transformación de la enseñanza de la matemática en básica primaria. *Revista Franz Tamayo*, 04(11), 24-38. https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579088001.pdf

Leiva, C. (2021). *Inteligencia Múltiples de Howard Gardner*. España: (U. d. Rioja, Ed.)

Ministerio de Educación. (2024). Saber 3º, 5º y 9º 2024, Cuadernillo de prueba. Bogotá, D.C: ICFES.

Rodríguez, U., Paba, C., y Paba, Z. (2021). Escala de habilidades de múltiples inteligencias:normatización y evidencias de validez. *Psicología desde el Caribe*, 37(1), 19-39. https://doi.org/10.14482/psdc.37.1.155.7

Mora Pantoja, A. P., Rodríguez Ordoñez, J. L. y Vallejo Villarreal, R. A. (2025). Más allá de la pizarra. Comparando estrategias de enseñanza tradicionales y constructivistas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 04-28.

Sánchez, K., Hernández, L., Acosta, Y., Baglan, V., y Bernando, D. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples. Consideraciones para su estudio. (U. d. Guantánamo, Ed.) *Revista Información Científica*, 79(13), https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757266017.pdf

Valbuena, S., Padilla, I., y Rodríguez, E. (2021). Reconocer la inteligencia lógico-matemática en estudiantes con capacidades especiales. (U. d. Atlántico, Ed.) *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 49, 53-72. https://doi.org/10.17227/ted.num49-8152

Síntesis Curricular

Angela Patricia Mora Pantoja
Magíster en Recursos digitales aplicados a la educación, Universidad de Cartagena. Especialista en TIC para la Enseñanza, Universidad de Santander. Especialista en Pedagogía Ambiental, Universidad Popular del Cesar. Ingeniera en producción, Universidad de Nariño. Licenciada en Etnoeducación, Universidad Pontificia Bolivariana.

Jorge Leonardo Rodríguez Ordoñez
Ingeniero Industrial egresado en la Fundación Universitaria San José. Magíster en Educación. Actualmente, cursa estudios de Licenciatura en Etnoeducación en la Universidad Pontificia Bolivariana. Cuenta con 5 años de experiencia en el sector educativo y se ha desempeñado como docente en los niveles de educación básica y media.

Ricardo Antonio Vallejo Villarreal
Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y Licenciado en Matemáticas de la Universidad de Nariño. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el sector educativo y se ha desempeñado como docente de matemáticas en los niveles de básica, media y universitario.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

UNA MIRADA REFLEXIVA DEL DOCENTE COMO MODELO Y AGENTE TRANSFORMADOR

Autora: Diomira González
gdiomira49@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-0271-9916
Instituto Universitario Adventista de Venezuela
Nirgua – Yaracuy. Venezuela

PP. 29-50

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

UNA MIRADA REFLEXIVA DEL DOCENTE COMO MODELO Y AGENTE TRANSFORMADOR

Autora: Diomira González
gdiomira49@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-0271-9916
Instituto Universitario Adventista de Venezuela
Nirgua – Yaracuy. Venezuela

Recibido: Octubre 2024 **Aceptado:** Marzo 2025

Resumen

Este artículo expone un trabajo reflexivo e interpretativo acerca del rol docente como modelo y agente transformador en la actualidad. Su objetivo es ofrecer un marco argumentativo que resalte la relevancia de la figura docente en la formación integral de los estudiantes, trascendiendo la enseñanza tradicional y convirtiéndose en un referente de comportamiento y servicio. Esta influencia es clave para construir una ciudadanía más consciente y comprometida, formando individuos capacitados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y realizar aportes significativos a la sociedad. Se abordaron temas como el docente como guía en el aprendizaje, su impacto social, su papel motivador, liderazgo transformacional, y su compromiso con la calidad educativa. Metodológicamente, se basó en un enfoque cualitativo interpretativo soportado en la revisión de diversos artículos relacionados. Se concluye que un docente comprometido y satisfecho se convierte en un pilar esencial para el desarrollo integral de sus alumnos y de la comunidad educativa.
Palabras clave: Docencia, liderazgo, motivación, calidad de la educación.

A REFLECTIVE LOOK AT THE TEACHER AS A MODEL AND TRANSFORMING AGENT

Abstract

This article presents a reflective and interpretive work on the teacher's role as a model and transforming agent in the present day. Its objective is to offer an argumentative framework that highlights the relevance of the teacher figure in the holistic development of students, transcending traditional teaching and becoming a reference for behavior and service. This influence is key to building a more conscious and committed citizenry,

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

forming individuals capable of facing the challenges of the contemporary world and making significant contributions to society. Topics such as the teacher as a guide in learning, their social impact, their motivating role, transformational leadership, and their commitment to educational quality were addressed. Methodologically, it was based on a qualitative interpretive approach supported by the review of various related articles. It concludes that a committed and satisfied teacher becomes an essential pillar for the integral development of their students and the educational community.
Key words: Teaching, leadership, motivation, quality of education.

Introducción

A lo largo de la historia, el docente ha desempeñado un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en la formación del carácter. Ser maestro(a) no es una tarea cualquiera, su posición en el contexto histórico y social ha dejado una huella indeleble que perdura hasta nuestros días. Por su influencia en la vida de las personas, la profesión docente ha sido considerada como una de las ocupaciones más importantes, pero también como una de las más desafiantes, ya que los frutos de su esfuerzo no siempre son visibles de inmediato.

Puede transcurrir años antes que se reconozcan el resultado de su trabajo; aunque en ocasiones es valorada y recompensada. En momentos, ésta puede ser vista con escepticismo cuando sus métodos y técnicas de enseñanza, rompe con los paradigmas establecidos. Ser docente exige una dedicación inquebrantable, dentro y fuera del aula, lo que implica noches y días de arduo trabajo, a menudo con escasos incentivos económicos. No obstante, también hay momentos de profunda satisfacción y gratitud. Por todo ello, se le considera una de las ocupaciones más nobles y con sentido de vocación.

Esa vocación y propósito lo impulsan a preparar a las futuras generaciones que ocuparán puestos de liderazgo y se convertirán en el talento humano de las organizaciones, así como en mejores ciudadanos que contribuyan al desarrollo y bienestar de la sociedad, otorgándole un significado y trascendencia a su labor. El rol del docente ha evolucionado en consonancia con los constantes cambios tecnológicos, sociales y culturales en el entorno global. En este contexto, según Veytia (2024), el docente “es un

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes en la construcción de conocimiento tanto de manera individual como de forma colaborativa" (s/p).

En este sentido el docente se convierte en un facilitador que guía al estudiante a explorar y construir sus conocimientos, impulsando su potencial para el desarrollo personal e intelectual. A través de sus experiencias y conocimientos previos, el estudiante trabaja de manera creativa, mientras que el docente proporciona el acompañamiento necesario en el proceso de aprendizaje.

La generación del siglo XXI, ha crecido con la tecnología en sus manos, aprende de manera diferente; los niños interactúan usando los dispositivos, conocen los medios digitales, participan en las redes sociales, lo que les permite un aprendizaje tecnológico desde una edad temprana.

Este entorno digital no solo facilita el aprendizaje, sino que también les permite construir sus propias experiencias y obtener habilidades digitales, las cuales serán de ayuda en su inserción y adaptación académica. Ante estos cambios, el rol del docente se redefine como un mediador entre lo tecnológico y el aprendizaje tradicional, aprovechando los beneficios de ambas herramientas para enriquecer la construcción de saberes y preparar a los estudiantes para los retos del futuro.

Entre las tendencias que se observan, destacan el aprendizaje en línea y la co-construcción del aprendizaje, donde el estudiante y docente juntos participan en el proceso académico, el aprendizaje con dispositivos inteligentes y el docente adapta las estrategias de aprendizaje a los intereses y estilos de aprender de sus estudiantes. (Pearson Higher Education, 2022).

Definir la profesión docente para el futuro representa un desafío para las agendas globales de los organismos internacionales (Gallardo, Castillo y Manso, 2022), lo que exige una comprensión integral del papel del docente en la calidad educativa. Debe abordarse su definición desde una perspectiva global, considerando los cambios sociales en la

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

tecnología, eficacia del docente y preparación del docente para asumir los retos. Todos estos aspectos mencionados son considerados factores importantes en la configuración del docente como modelo y agente transformador.

En este sentido en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en la República de Corea, en 2015, sus asistentes reconocieron la crucial importancia de los docentes para lograr una enseñanza eficaz. Para cumplir con esta tarea es fundamental que los educadores estén empoderados, contratados adecuadamente, bien formados, capacitados profesionalmente, motivados, cuenten con recursos eficientes y bien organizados.

En las reuniones de las comisiones de los organismos se discutió que los docentes deben estar en el centro de la educación universal, de calidad y justa. Por ello, las reformas educativas deben tener al docente como objeto de las políticas educativas para asegurar una calidad del aprendizaje. Los países deben hacer inversiones en mejorar las condiciones del docente asignando presupuesto adecuados para mejorar su condición de vida. Y considerar la motivación de los docentes como un factor que tiene un impacto en el rendimiento académico de los alumnos. (UNESCO, 2020).

Para desempeñar el rol transformador, es necesario la formación continua, la capacitación profesional, la motivación y mejora en su calidad de vida, que le permitan de manera más adecuada adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y a los desafíos del entorno educativo contemporáneo. El acceso a recursos bien organizados es también necesario para implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten un aprendizaje significativo.

En relación con lo expresado anteriormente, el docente transformador es un facilitador que promueve el uso de la tecnología en el aula para enriquecer la experiencia del aprendizaje. También se esfuerza por adaptar las estrategias pedagógicas a los intereses y estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo que permite que cada alumno se sienta valorado en su singularidad. Al fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico, el

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

docente no solo mejora la calidad educativa, sino que también empodera a sus estudiantes, fomentando la participación activa de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se establece una conexión entre el contexto social y cultural, promoviendo un aprendizaje relevante y profundamente transformador.

Rol del docente como modelo y su impacto en el aprendizaje

La *teoría del aprendizaje social*, refiere que las personas desde su más temprana edad tienden a imitar a sus padres, posteriormente a sus maestros, y compañeros en el entorno donde interactúan. De este modo los padres y educadores ejercen una influencia significativa en la conducta de los aprendices durante su proceso de formación en el hogar y la escuela.

Bandura y Walters (1974), indican que, "en todas las culturas se recurre a modelos para adquirir pautas de comportamiento que son sancionadas por la sociedad" (p. 44). En este sentido el proceso de observación de un individuo a otro, refleja la universalidad del aprendizaje social, donde la observación de modelos forma parte importante en el proceso de aprendizaje.

La observación radica no solo en experimentar la comunicación y recepción de conocimientos por parte del niño, sino en poner atención a los comportamientos de aquellas personas que le rodean como familiares, maestros y compañeros quienes representan diferentes roles y tienen gran influencia en la formación de su personalidad y en la manera de como aprenden.

Al aprendizaje observacional también conocido aprendizaje vicario, se refiere al proceso en el cual las personas cambian o modifican su conducta al observar el comportamiento de otra persona. Esto puede darse en la experiencia de interacción con padres y maestros, lo cual permite que los aprendices adopten la postura o conducta de la otra persona en función de los ejemplos que ha observado.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

El experimento del Muñeco Bobo planteado por Bandura, fue realizado para entender como los niños aprenden comportamientos a través de la observación. En este experimento se seleccionaron grupos de niños entre 3 y 6 años y se le expuso a un modelo adulto que interactuaba con un muñeco inflable, que tenía la capacidad de volver a su posición vertical después de ser golpeado. Los niños fueron divididos en grupos: un primer grupo observó al adulto golpear al muñeco, el segundo vio al adulto jugar de manera pacífica con él, y el tercer grupo no presencio ninguna interacción.

Los resultados indicaron que los niños que habían presenciado a un adulto comportándose de forma agresiva eran más propensos a imitar esa conducta y maltratar al muñeco Bobo. El experimento proporcionó evidencia empírica para la teoría social de Bandura. Lo cual demostró que parte del comportamiento social se aprende a través de la observación e imitación de los demás.

Parte de estos estudios se han utilizado para comprender como los medios de comunicación pueden influir en comportamientos agresivos. Los padres, maestros y otros adultos sirven como modelos importantes para los niños y jóvenes y su comportamiento puede tener un impacto significativo en la personalidad de éstos.

Según Jara, Olivera y Yerren (2018), la *teoría del aprendizaje observacional* de Bandura sostiene que, un "proceso de imitación se lleva a cabo de manera consciente tanto en niños como en adultos" (p. 27). Estos modifican su comportamiento y actitudes, al observar la conducta de modelos o ejemplos influyentes en su vida, como padres, maestros y amigos. Independientemente que haya o no refuerzos. El ser humano está capacitado para imitar lo que sucede en su entorno, lo que genera en el individuo la necesidad de realizar cambios en su conducta.

En este sentido en el aula de clase y en la interacción con los docentes puede darse el proceso de aprendizaje por observación o modelaje. Los estudiantes observan la conducta del docente, dentro del aula como fuera de ella. Su conducta tiene un impacto positivo o negativo, de manera directa en sus alumnos. Un educador con una sólida

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

formación moral se convierte en un referente significativo, ayudando a sus alumnos a potenciar y fortalecer los aspectos morales que ha aprendido en su hogar y en la escuela. Por ello la importancia de que el docente se autoevalúe y reflexione en su profesionalidad, que se verá reflejada en su conducta y obras.

Existen ejemplos del modelaje del docente, en la historia de Hellen Keller se muestra la influencia significativa de su maestra en la formación de su carácter y personalidad. Reporta Cortés (2017), que su vida fue en ejemplo de superación ante la adversidad, enfrentando impedimentos como la ceguera, sordera y mudez, en una época en la que las personas con discapacidad eran consideradas invisibles en la sociedad. A los 19 meses de edad, quedó imposibilitada de ver, escuchar y hablar, sumergida en un profundo silencio y oscuridad.

Sin embargo, su espíritu indomable y su férrea voluntad eran como un torrente de energía a punto de estallar con fuerza en el mundo que la rodeaba. Hellen se convirtió en la primera mujer con triple discapacidad en asistir a la universidad y graduarse con honores. Actuó en teatro, participó en películas, escribió libros, dio conferencias y tuvo conversaciones con presidentes. Sus logros fueron considerados, una de las mayores proezas individuales en la historia de la educación. Sin duda detrás de su historia estuvo presente una gran maestra que fue su modelo y transformó su vida.

Anne Sullivan fue la maestra que ayudó a Hellen a salir de su estado de aislamiento y limitaciones. La tenacidad, dedicación y esfuerzo constantes en su labor, le permitió guiar la conducta de su alumna para alcanzar grandes objetivos. Con paciencia sobrellevó su carácter intempestivo, le enseñó el alfabeto, tocar los objetos y escribir las palabras en las manos de la niña. A lo largo de los años de convivencia establecieron una relación de respeto y admiración mutua. La influencia de Ann en la formación de su alumna ha sido llevada a la pantalla y biografías. El docente desempeña un papel fundamental en la vida de sus estudiantes. No solo imparte conocimientos, sino que también es un modelo y ejemplo que participa en la vida de sus estudiantes y contribuyen al desarrollo personal y emocional de sus estudiantes.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Importancia del docente en la sociedad actual

EL rol del docente es fundamental en la sociedad porque forma ciudadanos para servir y contribuir con sus conocimientos y valores en la construcción de una sociedad más justa y tolerante. El rol del docente se ve reflejada en el servicio que presta a la sociedad, lo cual requiere que este calificado en el conocimiento y competencias especiales que le otorgan la capacidad de ejercer su profesión con un alto sentido de responsabilidad, así lo expresa la OIT-UNESCO (2008), en referencia a la profesionalidad docente:

> La enseñanza debería considerarse una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados". (p. 9).

El docente es un pilar en la sociedad, desempeñando un papel en la formación integral de los individuos. Se trata de moldear ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno. Los docentes ayudan a desarrollar una visión más amplia del mundo, lo cual es vital en el mundo globalizado, lleno de cambios culturales y sociales. A través de su influencia pueden motivar a los estudiantes a involucrarse en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ser agentes activos de cambio en sus comunidades.

A lo largo de la historia, los maestros han sido figuras altamente valoradas en las sociedades. Su labor era considerada digna de respeto y su imagen servía como un referente para los niños. Sin embargo, en la actualidad esta percepción ha evolucionado y la carrera docente ha perdido atractivo entre los jóvenes debido a varios factores.

Entre ellos, se encuentran los salarios insuficientes, la carga de responsabilidades que se le asigna, la escasez de oportunidades de crecimiento profesional, la amenaza de

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

violencia en ciertas regiones del mundo, la falta de reconocimiento de su autoridad y el impacto de las nuevas tecnologías.

En la actualidad existen desafíos que obstaculizan el rol del docente en la sociedad: las tazas de deserción de docentes son altas a nivel mundial por las carencias a la que se enfrentan. Según datos de la ONU (2019), en 2014, el 41% de los docentes de los Estados Unidos abandonaron sus puestos durante los primeros 5 años de ejercicio. Los mayores *déficits* de docentes se concentran en el sur y occidente de Asia, así como en el África Subsahariana y se espera que, en la próxima década, se retire un número creciente de maestros, sin que haya reemplazos para cubrir las vacantes.

La combinación salarios bajos y una escasa valoración de la profesión han hecho que la docencia resulte poco atractiva para los jóvenes. Se espera que haya pocos maestros para cubrir la atención de niños con necesidades especiales, lo que se agrava con la falta de recursos disponibles. Antes esta situación se ha instado reflexionar sobre como motivar a los jóvenes a optar por la carrera docente. (ONU, Ob. cit.).

Las consecuencias sociales de la valoración de la labor docente repercuten hoy, en los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de un país. Por ello la agenda 2030, propone replantear los modelos educativos actuales, estableciendo como uno de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la garantía de una educación inclusiva y de calidad para todos.

El papel del docente hoy en día, cobra mayor importancia para el crecimiento y prosperidad de una nación, sin maestros se tendrá una sociedad carente de modelos y agentes transformadores que preparen a los profesionales que influirán en la productividad en las organizaciones y en la solución de los problemas sociales. Por ello reconocer la importancia de agente transformador y la mejora de condiciones para su buen ejercicio, es un tema que cobra relevancia en la actualidad. La educación genera avances y nuevos conocimientos, representa los fundamentos de una sociedad y contribuye al desarrollo integral de las generaciones.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

La docencia como factor motivacional

La motivación es un factor fundamental en el aprendizaje. Las personas motivadas se fijan metas para satisfacer su necesidad de logro y crecimiento personal. Esta motivación puede surgir de factores internos, como sus propios objetivos, o de factores externos, como las recompensas. Según Robbins y Judge (2009), la motivación implica "procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza un individuo para la consecución de un objetivo". (p. 175).

Los docentes pueden inspirar a sus estudiantes a fijarse metas personales y académicas, ayudándoles a satisfacer sus necesidades de logro y crecimiento. Puede motivar a sus estudiantes recompensado buenas conductas y el logro de metas. Al crear un ambiente de aula estimulante, el docente puede influir en el desarrollo y crecimiento personal, alentando a alcanzar nuevos objetivos que van más allá de las expectativas académicas.

La teoría de la orientación a la meta sostiene que, los estudiantes orientan sus esfuerzos al alcanzar metas de aprendizaje con el fin de enriquecer sus conocimientos y comprender mejor los recursos disponibles en los estudios. Además, su esfuerzo se enfoca en alcanzar nuevos conocimientos y desarrollar habilidades, así como cultivar conductas orientadas al logro en contextos académicos. (Matos y Lens, 2006). En este sentido el rol del docente motivador fomenta una mentalidad de crecimiento en sus estudiantes, animándolos a ver los desafíos como oportunidades para aprender y desarrollarse.

El docente que motiva utiliza estrategias efectivas para guiar a sus alumnos a crear e innovar haciendo que las clases sean enriquecedoras y amenas para el aprendizaje. Se fomenta el escuchar, el compartir, el complementar saberes, haciendo que el ambiente sea dinámico y participativo. De esta manera se sientan las bases para que los estudiantes cultiven conductas orientadas al logro en contextos académicos y más allá.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

El docente como líder transformacional

El *liderazgo transformacional* es un modelo que se emplea en la administración con el propósito de inspirar y motivar a los grupos de trabajo, ayudándolos a alcanzar su máximo potencial y alcanzar objetivos en función de hacer crecer la organización. Su creador, James M. Burns, aportó una perspectiva más humana al rol del líder, otorgando un enfoque centrado en el líder que inspira y motiva en la dirección al personal. Posteriormente Bernard Bass, psicólogo industrial y docente investigador en la Binghamton University, amplio el concepto de liderazgo transformacional basándose en los estudios de Burns, enriqueciendo el concepto de comprensión de este enfoque en el ámbito organizacional.

Según Bass (citado por Mendoza y Ortiz, 2006), se define el liderazgo transformacional como "aquel que motiva a las personas a hacer más de los que ellas mismas esperan y como consecuencia se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad". (p. 120). En este sentido el liderazgo transformacional toma en cuentas estas necesidades de superación, de alcanzar logros y de aceptación de sí mismos. Los líderes que actúan bajo este enfoque ven el potencial de las personas, buscan cambiar su visión y enfocarse en el bienestar del grupo. Estos aspectos de la conducta benefician ese sentido de colocar sus esfuerzos en alcanzar metas personales y grupales que le dan sentido a sus acciones y logros cumplidos.

El líder transformacional tiene características básicas que definen su estilo para dirigir grupos, entre ellas están: (a) estimula la creatividad e innovación: valora las ideas novedosas y promueve alcanzar desafíos; (b) adapta la motivación de manera individual: cada persona tiene sus necesidades y estimula en base a las características individuales de desarrollo y crecimiento personal; (c) inspira al grupo, transmite entusiasmo a los miembros del grupo y (d) es coherente, actúa con honestidad y es un modelo a seguir. (Santander Universidades, 2024).

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Los docentes son líderes que dirigen y guían a los grupos, y ejercen control y dirección en la realización de actividades; lo cual implica que están frente a un liderazgo que impacta en la formación de los estudiantes en su crecimiento y desarrollo personal y profesional. Pueden ser un agente de cambio promoviendo y estimulando al alumno a realizar objetivos nobles y enfrentar desafíos en el mundo actual.

Según Robbins y Judge (2009), los líderes transformacionales "inspiran a quienes lo siguen para que trasciendan sus intereses propios por el bien de la organización y son capaces de tener un efecto profundo y extraordinario" (p. 418). El docente que inspira, guía a sus estudiantes a tomar en cuenta los intereses del colectivo para servir y ayudar en soluciones comunitarias, de esta manera ejerce una influencia duradera en sus seguidores, enseñando el servicio y solidaridad hacia la sociedad.

El liderazgo transformacional del docente es inclusivo porque toma en cuentas las necesidades y características distintivas de cada persona donde se valora las ideas y la participación. El docente transformador identifica y potencia las fortalezas de sus alumnos, fomentando el sentido de pertenencia y responsabilidad. El docente transformador entiende que cada alumno es un mundo único, con su propia lucha, sueños y vivencias, se esfuerza por hacerle entender que es una persona única e irrepetible y busca en su interacción en el aula y más allá, crear lazos de entendimiento, comunicación y confianza.

Una de las características que define el proceso de transformación es la capacidad de mostrar empatía, ponerse en el lugar de sus estudiantes, comprendiendo los desafíos que tiene que enfrentar y celebrar los logros alcanzados. Este vínculo de respeto y armonía no solo facilita el aprendizaje, sino que construye una impresión duradera en la mente juvenil que puede permanecer a través del tiempo como fuente de inspiración para alcanzar grandes logros.

La analogía del alfarero ayuda a comprender el proceso de transformación. Desde tiempos remotos la alfarería es uno de los primeros oficios que se dieron en las culturas.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Allí, el alfarero toma la arcilla húmeda y la hace girar en una rueda con el pie, mientras que con las manos le va dando forma. Cuida de hacer el proceso bien, para que no tenga grietas, en algún momento puede suceder que la vasija presente fisuras, pero vuelve a intentarlo hasta que sale una hermosa obra de arte de sus manos. De igual manera el docente es un alfarero que moldea y trasforma la vida de los estudiantes; le da los conocimientos y herramientas que le ayudan a sortear los desafíos de la vida; va moldeando su mente y personalidad para que sea un hombre y mujer de bien. Insigne tarea tiene el docente en la vida, la de ser modelo y agente de transformación.

El docente como modelo de gerencia

El docente se convierte en un gerente de aula, que gestiona diversos procesos que permiten el buen funcionamiento del aula. La administración del docente son tareas que realiza en su quehacer educativo y no son estrictamente instruccionales que amplían sus competencias dentro de la institución educativa. Chiavenato (2019), menciona que "el proceso administrativo está constituido por la planeación, la organización, la dirección y el control" (p. 106). Estas son las funciones son esenciales para que el docente actúe como modelo y transformador en el entorno educativo.

El docente planifica para establecer objetivos claros y definir las estrategias que se utilizarán para alcanzarlos. La planeación le permite al docente anticipar los recursos necesarios en el proceso enseñanza aprendizaje. La organización implica organizar el aula de manera que el ambiente sea agradable. Esto incluye la disposición física del espacio, asignación de roles en el grupo y crear un ambiente colaborativo. En la dirección el docente ejerce de líder, guiando y motivando a sus estudiantes. Implica motivar e inspirar a alcanzar su máximo potencial. Finamente el control, el cual requiere que el docente monitoree el progreso de sus estudiantes. Esto implica la retroalimentación y la adaptación de estrategias de enseñanza.

La eficacia se muestra cuando el docente alcanza los objetivos, hace las cosas correctamente y optimiza la utilización de recursos, con el fin de logar un desempeño

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

eficiente. La gerencia al estar compuesta por procesos administrativos, permite gestionar el aula de manera efectiva y convertirse en un agente de cambio en la organización, al colaborar y ser productivo en su labor. Este enfoque gerencial es fundamental para crear un ambiente dinámico y adaptativo, donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente.

Satisfacción y compromiso del docente

En la psicología organizacional, la satisfacción y compromiso son conceptos interrelacionados, que abarcan diversos factores que influyen en la lealtad y el bienestar del empleado hacia su permanencia en el empleo y la organización. Según Aamodt (2010), existen tres facetas motivacionales para el compromiso organizacional. La primera de ellas es el *compromiso afectivo*, que se refiere a cuánto desea un empleado seguir en la empresa, cuánto le importa y qué tanto está dispuesto a esforzarse por ella. La segunda, el *compromiso de continuida*d, es el grado de deseo en permanecer en una organización, debido al tiempo, dinero y esfuerzo invertido en ella, o porque se le dificulta encontrar otro empleo. La tercera es el *compromiso normativo*, que es el grado en el cual el empleado se siente obligado a permanecer en ella.

En relación a lo expresado anteriormente, otro factor relacionado que influye en la satisfacción y compromiso del empleado es la predisposición personal para estar satisfechos. Esto se explica a través de la *teoría de las diferencias individuales*, la cual, según Aamodt (2010), implica que, "cierta variabilidad en la satisfacción laboral se debe a una tendencia personal del individuo, a través de ciertas situaciones, a disfrutar lo que hace" (p.367).

En la actualidad, los psicólogos organizacionales reconocen que estas teorías logran explicar completamente las actitudes de los empleados en cuanto a satisfacción y compromiso. Existen otros factores que se consideran como la cultura, el nivel intelectual, las percepciones de justicia, la adaptación a la organización, las relaciones con los compañeros de trabajo, los factores estresantes, la naturaleza del trabajo y la

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

personalidad entre otros. La adecuación del empleo es otro factor clave, ya que el empleado puede sentir que su trabajo no se alinea con sus intereses, valores, personalidad, estilo de vida y vocación. Además, la percepción de los salarios, bonificaciones y beneficios que no son justos en relación con su esfuerzo y rendimiento, son considerados por los empleados en la permanencia en sus puestos de trabajo. (Aamodt, 2010).

La satisfacción y compromiso del docente son elementos fundamentales para brindar un servicio de calidad en el desarrollo integral de sus estudiantes. Un docente satisfecho y comprometido no solo impacta positivamente en su práctica profesional, sino que contribuye al cumplimiento de los objetivos de la institución, escuela o universidad. Sin embargo, diversos factores inciden en su satisfacción y compromiso, que se pueden agrupar en categorías como el entorno laboral, el desarrollo profesional, las relaciones interpersonales y la compensación.

El entorno laboral es un factor importante para la satisfacción del docente. Esto incluye las condiciones físicas del aula, los recursos disponibles y la carga administrativa que se le asigna. Un entorno hostil o carente de recursos puede generar frustración y desmotivación, afectando su compromiso con la institución. El desarrollo profesional es otro aspecto a considerar en la motivación. La oportunidad de participar en talleres, capacitaciones y actividades de formación permite el desarrollo y crecimiento profesional, lo cual incidirá en su rendimiento.

Las relaciones interpersonales positivas con los compañeros de trabajo, personal administrativo y con los estudiantes influye en la percepción del docente sobre su trabajo, un buen clima laboral puede fomentar un sentido de pertenencia y lealtad hacia la institución. Por último, la compensación económica y beneficios son factores que no se pueden ignorar. Aunque el compromiso de los docentes a menudo se basa en su vocación, una remuneración injusta en relación con su esfuerzo y dedicación puede generar insatisfacción. Los docentes que sienten que su trabajo no es valorado adecuadamente pueden perder la motivación y en consecuencia su compromiso con la enseñanza.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Es fundamental que las instituciones reconozcan la importancia de fomentar un entorno que promueva la satisfacción laboral de sus docentes. Al apoyar la labor profesional en su crecimiento y desarrollo, no solo fortalece su compromiso con la enseñanza, se contribuye con la sociedad en general ya que mejora la calidad del servicio en las organizaciones al ofrecer sus conocimientos y valores.

El docente y la calidad educativa

El concepto de calidad es un término que alude a hacer bien las cosas desde el principio. Si una persona hace bien su trabajo se dice que lo hace de calidad. No es la calidad del producto o servicio lo que lo define, ya que detrás de su elaboración esta una persona que planifica, diseña y lo lleva al cliente. Según Pulido (2011), calidad es "el quehacer de las personas sin importar a que se dediquen" (p.13). En este sentido, esta definición enfatiza que es la manera de hacer las cosas, lo que caracteriza si el producto o servicio es bueno, regular o malo. Por lo tanto, está en la persona hacer algo bueno para que sea de calidad. Y esto tiene que ver con el ser, quien es esa persona, con sus intenciones, carácter y valores.

Expone Pulido (Ob. cit.), que Edwars Deming considerado como el padre de la calidad, creo un modelo que puede ser adaptado al ámbito educativo, el cual resulta muy práctico para crear un modelo de calidad en la docencia, y que se compone de (a) *tener un propósito de mejorar el servicio*, en este sentido el docente está claro en sus objetivos de enseñanza, que es lo quiere lograr y como lograrlo, siempre teniendo en cuenta en hacerlo bien; (b) *tener una filosofía de vida*, ver el trabajo de manera positiva, evitando caer en la negatividad y ver que cada paso es una oportunidad de crecimiento; (c) *supervisión del proceso*, esto es, evaluar los pasos del proceso de aprendizaje para ver las fallas y corregir errores; (d) *mejora continua*, utilizar los recursos (tiempo, esfuerzo, conocimientos) de manera eficiente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y de sus propias capacidades, y donde la capacitación es un aspecto importante en el aprovechamiento del tiempo y mejoramiento personal; (e) *instituir el liderazgo*, ser guía y orientador para los estudiantes en el logro de sus metas; y (f) *derribar las barreras*,

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

trabajando en equipo con los miembros de la organización para alcanzar los objetivos educativos de la institución.

Para mejorar la enseñanza, es necesario identificar los aspectos que están obstaculizando una práctica docente eficiente. Obtener esta información es importante para corregir las fallas presentes. Se pueden obtener estos insumos a partir de diferentes fuentes, como a través de la reflexión del propio docente sobre su ejercicio y desempeño, de la retroalimentación de los estudiantes y del consejo y perspectiva crítica de un colega, supervisor o formador. Este proceso de autoevaluación y búsqueda de información externa permite al docente identificar áreas de mejora y tomar acciones correctivas en su práctica pedagógica. (Biggs, 2010).

Desde esta perspectiva, el docente que adopta esta filosofía de hacer bien las cosas, estará haciendo un trabajo de calidad, por lo que el desafío es contar con la actitud necesaria, para hacer lo mejor en pro del desarrollo y crecimiento de los estudiantes, pero también con la satisfacción personal de hacer algo bueno, con propósitos elevados y objetivos alcanzables. En estos momentos cuando el cambio es una constante, porque hacer las cosas de igual manera, si se puede cambiar, mejorar, avanzar e innovar. Ese es el reto de los docentes y de cualquier profesional en la actualidad.

Reflexiones finales

El docente modelo y agente transformador desempeña un papel crucial en la formación integral de sus estudiantes, así como en el crecimiento y desarrollo de una nación. Mejores educadores, forman mejores ciudadanos que sirven a su comunidad. Su capacidad para adaptarse a los cambios tecnológicos, sociales y culturales lo hacen más reflexivo y consciente de su papel hacia la conformación de una sociedad más justa y tolerante.

Como docente transformador, busca renovar sus saberes, explorando nuevas técnicas y herramientas que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes. Al incorporar

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

innovadoras tecnologías educativas, moderniza su enseñanza y promueve la autonomía en sus estudiantes para crear nuevos conocimientos. La escogencia de su profesión no puede llegar por el azar, sino que esté convencido que ser maestro debe ser su esencia, algo que no se lo pueda quitar como un accesorio cualquiera, es algo intrínseco, y, por lo tanto, pasará por las aulas dejando una huella digna de ser seguida por sus alumnos. No debe contentarse con lo que aprendió de primera mano, por el contrario, debe enriquecer sus conocimientos, al ritmo que evoluciona la sociedad.

El docente modelo construye relaciones significativas con los actores sociales, padres, estudiantes y personalidades que requieren de sus servicios. La formación continua es otro aspecto del docente que se transforma a sí mismo, porque está buscando crecer y mejorar su desempeño, a través de la capacitación y aprendizaje progresivo, de esta manera se convierte en un modelo a seguir, demostrando la importancia de la educación a lo largo de la vida.

El docente transformador es un agente de cambio en su comunidad. Al involucrarse activamente en proyectos sociales y educativos, contribuye de manera significativa a la mejora del entorno en que trabaja. Promueve la cooperación entre la institución y su localidad, al colaborar en la búsqueda de soluciones de los problemas y necesidades. Su labor impacta de manera profunda en la vida de sus estudiantes, convirtiendo el aprendizaje en un potente motor de cambio y desarrollo social.

Ser consciente de la trascendencia de cada trabajo y labor que se realiza es importante porque de alguna manera se construye para dejar un legado a la sociedad. La historia de los dos albañiles ejemplifica la huella que se deja en este mundo. A uno de los albañiles que construía una pared, alguien se le acercó y le preguntó, ¿qué estás haciendo? Y el hombre respondió de manera indiferente: ¡no ve lo que estoy haciendo! Nada importante, uniendo un ladrillo tras otro. Luego se acercó al otro albañil que, mientras hacia el mismo trabajo, ante la misma pregunta, el hombre sonrió y respondió: estoy construyendo una catedral. La diferencia entre uno y otro, es la actitud hacia lo que

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

estaban haciendo. La forma en que se mira la labor que se realiza, determina la manera en cada persona ha de vivir su vida.

La labor del docente no es pegar ladrillos, es construir catedrales, cada persona que pasa por una un aula es un candidato a ser un gran hombre y mujer. Por pequeña que sea una tarea, siempre se puede dejar en ella, una huella un legado que inspire a otros a ser mejores personas. El docente motiva a sus estudiantes a construir sus pirámides que se erguirán en las arenas del tiempo. El compromiso y la satisfacción de haber cumplido su misión le dan sentido a su labor y mejora sustancialmente la calidad educativa para hoy m mañana y futuro.

El docente comprometido y satisfecho con la calidad educativa se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo integral de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general. Su pasión por la enseñanza y su dedicación a la mejora continua se reflejan en la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante y motivador. Este compromiso no solo se traduce en la implementación de metodologías innovadoras, sino también en el establecimiento de relaciones cercanas y de confianza con los alumnos, lo que facilita un proceso educativo más efectivo. La satisfacción del docente, al ver el progreso y el desarrollo de sus estudiantes, refuerza su vocación y lo impulsa a seguir buscando estrategias que garanticen una educación de calidad, impactando positivamente en el futuro de la sociedad.

Referencias

Aamodt, M. (2010). *Psicología Industrial/Organizacional: Un Enfoque Aplicado.* México: CENGAGE learning.

Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario.* España: Narcea.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Editorial. https://archive.org/details/bandura-a.-walters-r.-aprendizaje-social.-desarrollo-de-la-personalidad/mode/2up

Chiavenato, I. (2018). *Introducción a la Teoría General de la Administración: una Visión Integral de la Moderna Administración de las Organizaciones.* México: McGrawHill.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Cortés, F. (2017). *Vivir para Triunfar: Hacia la cumbre del éxito.* Colombia: IADPA.

Gallardo, C. Castillo, J. Manso, J. (2022*).* La Profesión Docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. Revista Iberoamericana de Educación, 90(1), 17-37. https://rieoei.org/RIE/article/view/5350/4586

Jara, M., Olivera, M. y Yerrén, E. (2018). Teoría de la Personalidad según Albert Bandura. *Revista De Investigación De Estudiantes De Psicología "JANG"*, 7(2), 22-35. https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510

Matos, L., y Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Revista Persona*, (9), 11-30. https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814001.pdf

Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista de Facultad de Ciencias Económicas. Investigación y Reflexión*, XIV(1), 118-134. https://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf

Organización Naciones Unidas. (ONU, 2019). *El día mundial de los docentes llama a incentivar a los jóvenes para que sigan esa profesión*. https://news.un.org/es/story/2019/10/1463422

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2020). G*uía para el desarrollo de políticas docentes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa

OIT-UNESCO. (2008). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). Con un prólogo y un guía del usuario revisados. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_spa

Pearson Higher Education. (2022*). Cambios y Tendencias Actuales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.* https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/tendencias-actuales-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje

Pulido, D. (2011). *Administración por Calidad: Un modelo de Calidad Total para las Empresas*. México: Limusa

Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.

Santander Universidades. (2024). *Liderazgo transformacional: ¿qué es y cuáles son sus características?* https://goo.su/3zvCRF

Veytia, M. (2024). *El Papel del Docente en el Contexto Actual.* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/3/numero27/mayo/papel-docente.html

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Síntesis Curricular

Diomira González

Licenciada en Administración de la Universidad de los Andes, Mérida. Docente titular durante 16 años en la institución privada Instituto Universitario Adventista de Venezuela en Nirgua, Estado Yaracuy, en la carrera de Administración. Magíster en Administración del trabajo y Relaciones Laborales de la Universidad de Carabobo. Ejerciendo la docencia con compromiso y dedicación a los jóvenes que vienen de diferentes regiones del país.

González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 29-50.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNICACIÓN GERENCIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Autor: Luis Manuel Hernández
luismanuelhdez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-1415-5575
Centro Educativo Manantial del Saber
La Ureña – Santo Domingo. República Dominicana

PP. 51-74

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNICACIÓN GERENCIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Autor: Luis Manuel Hernández
luismanuelhdez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-1415-5575
Centro Educativo Manantial del Saber
La Ureña – Santo Domingo. República Dominicana

Recibido: Enero 2025 **Aceptado:** Abril 2025

Resumen

La comunicación gerencial es clave en la coordinación y productividad de las instituciones educativas, facilitando el intercambio y análisis de información entre áreas y niveles. Esta investigación buscó construir un marco teórico sobre las representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la perspectiva de directivos y docentes en escuelas del sector La Ureña, República Dominicana. Se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, utilizando un método fenomenológico con técnicas como la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Los informantes fueron directivos y docentes, y se aplicaron criterios de rigor científico para asegurar la validez del estudio. Los resultados destacan que las prácticas comunicativas actuales carecen de integración, evidenciando una necesidad de gestión comunicativa más proactiva, que no solo se enfoque resultados operativos, sino también en el fortalecimiento de relaciones interpersonales para mejorar la satisfacción de todos los actores involucrados.
Palabras clave: Representaciones sociales, comunicación, gerencia educacional, docentes.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF MANAGERIAL COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF DIRECTORS AND TEACHERS

Abstract

Managerial communication is key in the coordination and productivity of educational institutions, facilitating the exchange and analysis of information between areas and

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

levels. This research seeks to construct a theoretical framework on the social representations of managerial communication from the perspective of directors and teachers in schools in the La Ureña sector, Dominican Republic. A qualitative and interpretative approach will be adopted, using a phenomenological method with techniques such as participant observation and semi-structured interviews. The study will include the collection of information, thematic analysis and formulation of conclusions. The informants will be managers and teachers, and scientific rigor criteria will be applied to ensure the validity of the study. The results highlight that current communicative practices lack integration, evidencing a need for a more proactive communicative management, which not only focuses on operational results, but also on strengthening interpersonal relationships, in order to improve the satisfaction of all the actors involved.
Key words: Social representations, communication, educational management, teachers.

Introducción

La comunicación gerencial en el ámbito educativo es clave para la cohesión organizacional, el desempeño institucional y las relaciones laborales. Dentro de las escuelas, las interacciones entre directivos y docentes determinan tanto la transmisión de objetivos como la calidad de los vínculos humanos y profesionales. Las representaciones sociales sobre la comunicación gerencial reflejan las percepciones y prácticas que moldean estas interacciones, influenciando su efectividad operativa y relacional.

La comunicación gerencial no se limita al intercambio de información, sino que integra aspectos como claridad, bidireccionalidad, retroalimentación y empatía, fundamentales para generar confianza y compromiso. Sin embargo, las instituciones enfrentan desafíos como la falta de planificación, jerarquías rígidas y directrices ambiguas, lo que afecta el clima laboral y la percepción de eficacia gerencial.

El liderazgo transformacional, la inteligencia emocional y la comunicación organizacional son marcos teóricos relevantes para analizar estas dinámicas. Un enfoque inclusivo y participativo en la comunicación permite superar desajustes entre las intenciones de los directivos y las percepciones de los docentes, promoviendo un ambiente colaborativo.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

La comunicación es esencial en las organizaciones, ya que coordina la interdependencia entre estructuras y puestos, además de controlar y evaluar procedimientos y resultados. Requeijo (2008), destaca que, "a mayor interdependencia, mayor será la necesidad de una comunicación eficiente y oportuna" (p. 92). En el ámbito escolar, una comunicación gerencial efectiva reduce la incertidumbre entre directores y docentes, superando barreras como la falta de claridad, la distorsión de mensajes y los significados diversos. Una red de comunicación estructurada asegura un flujo adecuado de información y fortalece la alineación con los objetivos, misión, visión y valores institucionales.

Desde la teoría de las representaciones sociales, la comunicación colectiva se organiza a través de símbolos que regulan acciones individuales y grupales, procesando la diversidad cotidiana (Sampedro y Resina, 2010). Por su parte, Marina (2010), señala que, los valores, reflejados en símbolos, son indicadores clave en las representaciones sociales; mientras que Borjas (2011), subraya el impacto de los medios de comunicación en las audiencias, que interpretan contenidos según sus contextos personales, familiares o escolares. Por su parte, Álvarez y Lesta (2011), destacan que, las representaciones sociales no solo reproducen información, sino que organizan la realidad, dándole sentido tanto a nivel personal como grupal; mientras que, Barrios (2013), enfatiza que, integrar comunicación y discurso amplifica su impacto práctico en la vida cotidiana.

En síntesis, las representaciones sociales, vistas desde enfoques holistas, estructuralistas y sistémicos, conectan a grupos e individuos y son clave para analizar la transformación organizacional, especialmente en la comunicación gerencial. Este marco teórico permite identificar elementos sociales y organizacionales que configuran las prácticas educativas, abordando la fragmentación y desigualdad en el contexto escolar.

Finalmente, la comunicación es un proceso básico que depende del rol del director escolar como líder. Según Requeijo (2008), el director debe garantizar una comunicación clara y eficiente, facilitando la gestión organizativa y el desempeño del equipo docente, y sostiene que:

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> Desarrollar una comunicación gerencial efectiva y lo primero de una comunicación efectiva es tratar de entender a la otra persona, salir de su propia autobiografía, de manera auténtica comprendiendo el marco de referencia de la otra persona antes de insistir que comparte el nuestro (p. 105)

De lo anterior se desprende que, especialmente en momentos de conflicto, el fundamento de la comunicación gerencial se apoya en las conexiones humanas. El diálogo constructivo y la comunicación persuasiva se convierten en herramientas esenciales para los líderes que buscan mantener un personal armonioso y alineado con las decisiones tomadas en beneficio de la institución educativa a la que sirven.

En relación a la comunicación de los docentes dentro y fuera del espacio áulico, está integrada por un conjunto de procesos mediante los cuales interrelaciones y se intercambia información entre el docente y directivo, entre los compañeros de trabajo y del grupo o recurso humano en general. Al respecto Requeijo (2008), refiere en términos comunicacionales que, el docente es "un emisor pero también debe ser un buen receptor" (p. 107), lo que favorece un clima de participación activa, productiva, creadora, en un ambiente democrático donde se permitan las preguntas, las discrepancias, los diferentes enfoques en un entorno de respeto mutuo entre directivo y docente con reglas claras y precisas. De allí, la importancia de estudiar las representaciones sociales sobre la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes de las organizaciones escolares.

Ahora bien, a pesar de la reconocida importancia de la comunicación gerencial en la República Dominicana, existen diversos problemas que pueden obstaculizar su efectividad en los diferentes ámbitos mencionados. En primer lugar, la falta de formación específica en habilidades comunicativas para los directivos escolares puede limitar su capacidad para transmitir mensajes de manera clara y eficaz.

Según un estudio realizado por la Fundación para la Educación y el Desarrollo (2023), existe "un alto porcentaje de directores y administradores educativos carecen de

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

capacitación adecuada en comunicación organizacional, lo cual afecta negativamente la coordinación y la toma de decisiones en las escuelas" (p. 56).

Cabe destacar que, en el entorno educativo, uno de los problemas comunes es la falta de claridad en la comunicación de las metas y valores institucionales por parte de los directivos y docentes. Fullan (2007), destaca que la falta de claridad y coherencia en la comunicación de las metas y valores institucionales es una barrera significativa para la implementación exitosa de cambios educativos. La comunicación gerencial efectiva es esencial para que todos los miembros de la comunidad educativa comprendan y se alineen con los objetivos comunes.

Esto puede generar confusión entre el personal docente y los directivos, lo que dificulta la alineación de prácticas y objetivos hacia una visión compartida. Además, la falta de canales efectivos para la retroalimentación y el intercambio de ideas puede llevar a la falta de participación y compromiso por parte de los miembros de la comunidad educativa. Como señala Pérez (2019), "la falta de claridad en la comunicación de las metas y valores institucionales es un obstáculo importante para el éxito educativo" (p. 78). Esta falta de claridad puede tener un impacto negativo en la motivación del personal y la satisfacción general de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Es fundamental, que las instituciones educativas implementen estrategias para mejorar la comunicación interna y asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa comprendan claramente las metas, valores y objetivos de la institución. Lo anterior puede lograrse por medio de una amplia diversidad de canales, como encuentros informativos, comunicaciones escritas y medios digitales institucionales, entre otros espacios de diálogo y participación.

En la provincia de Santo Domingo Este, la diversidad cultural y social refleja un microcosmos de la República Dominicana. Por tanto, en el ámbito educativo, específicamente en las Escuelas Nacionales, se enfrentan desafíos significativos en cuanto a la comunicación gerencial. Uno de los problemas destacados es el flujo inadecuado de

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

información en ambas direcciones, descendente y ascendente. En la dirección descendente, los directivos pueden o no comunicar de manera clara y efectiva las metas, políticas y procedimientos institucionales a los docentes y personal administrativo.

Esto puede generar confusión, desaliento y falta de alineación con los objetivos de la escuela (Méndez, 2018). Por otro lado, en la dirección ascendente, los docentes y personal administrativo pueden enfrentar dificultades para expresar sus preocupaciones, sugerencias o necesidades a la dirección de la escuela. La falta de canales adecuados para la retroalimentación y el intercambio de ideas puede provocar una sensación de falta de reconocimiento y participación en la toma de decisiones, lo que afecta negativamente el clima organizacional y la moral del equipo docente (Tschannen, 2009).

Los problemas de comunicación gerencial afectan directamente la eficacia del equipo docente, dificultando la colaboración, la coordinación de actividades y la implementación de estrategias educativas. Según Northouse (2016), "la comunicación es un componente esencial del liderazgo efectivo. Cuando los líderes se comunican de manera clara y efectiva, pueden inspirar y motivar a sus seguidores, crear un ambiente de trabajo positivo y lograr resultados exitosos" (p. 65). Frente a este panorama, en las Escuelas Nacionales del sector La Ureña, Santo Domingo Este, persiste una notable carencia de comunicación efectiva, a pesar de los procesos administrativos establecidos, lo que genera un clima organizacional desfavorable, desmotivación en el personal docente y afecta la calidad educativa.

Para comprender y abordar esta problemática con el fin de generar un constructo teórico sobre las representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes del sector La Ureña de República Dominicana, se realizaron diversas acciones, tales como visitas a instituciones educativas para observar las dinámicas comunicativas entre docentes y directivos, además de participar en reuniones y sesiones de consejo escolar, donde se evidenció falta de claridad en la transmisión de información y ausencia de espacios para el diálogo efectivo.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Asimismo, se distribuyeron encuestas anónimas entre los docentes, cuyos resultados revelaron una percepción generalizada de insatisfacción y áreas críticas con deficiencias en la comunicación interna. También se analizaron documentos internos, como memorandos, correos electrónicos y actas de reuniones, identificando problemas de claridad y efectividad en las comunicaciones formales. Los registros de evaluaciones de desempeño docente mostraron correlaciones entre deficiencias comunicativas y bajos rendimientos o insatisfacción laboral.

Finalmente, se compararon los procedimientos establecidos con la práctica real, encontrando discrepancias significativas, y se revisaron estudios especializados que confirman que los problemas comunicativos en La Ureña reflejan tendencias comunes en el ámbito educativo. Estas acciones proporcionan un diagnóstico integral que permite identificar áreas de mejora en la comunicación gerencial de estas instituciones.

Marco teórico

Teoría de las Representaciones sociales en la comunicación

La noción de representaciones puede inscribirse en el marco general de la Sociología del Conocimiento, tal como la entienden Berger y Luckmann (1986). Las representaciones no solo describen un objeto, sino que activamente lo construyen, dando forma a la realidad social. No obstante, es crucial considerar que estas representaciones están influenciadas por el entorno social del que emergen (Rubira y Puebla, 2018).

La realidad cobra forma a través de cómo los individuos la interpretan. En esencia, la única realidad que existe es la que logramos descifrar. Los significados que le atribuimos constituyen la única realidad que, para nosotros, existe efectivamente; así que, “la realidad interpretada es la única que puede tener efectos sobre nosotros.” (Ibáñez, 1988, p. 26).

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Se pueden distinguir diversos enfoques que han generado teorías y métodos específicos en el estudio de las representaciones sociales. La *escuela clásica*, la *estructural*, la perspectiva *sociodinámica* de Ginebra, son algunos de ellos. Además, son relevantes los aportes de Robert Farr y Serge Moscovici (Farr y Moscovici, 1984) en el Reino Unido y de María Auxiliadora Banchs (1984) en Venezuela. Aunque no es nuestro objetivo ser omnicomprensivos, discutimos estas escuelas para mostrar las diferentes perspectivas: desde enfoques cualitativos hasta cuantitativos, y desde el objeto hasta el proceso.

La escuela clásica, con una base psicosocial, surgió en París y constituye el punto de partida fundamental de la teoría de las representaciones sociales, desarrollada inicialmente por Serge Moscovici en 1961, con aportes posteriores de su discípula Denise Jodelet. Jodelet (1986), ha brindado quizás la definición más aceptada de representación social hasta ahora, además de concretar y perfeccionar ideas clave de Moscovici. Sus investigaciones se han basado en enfoques cualitativos mediante el análisis de discursos y prácticas sobre los objetos de representación.

Tanto Jodelet (1984) como Moscovici (1985) coinciden en que las representaciones sociales se hacen visibles a través del lenguaje y el comportamiento de grupos particulares, resaltando así la relevancia del entorno comunicativo. Los medios de comunicación y las instituciones se presentan como lugares fundamentales para la formación de estas representaciones en la vida diaria. Ambos autores han utilizado cuestionarios abiertos, entrevistas en profundidad y observación participante para explorar los universos simbólicos donde se construyen las representaciones.

Por otro lado, la *escuela estructural*, con un *enfoque psico-cognitivo*, tiene su sede en Aix-en-Provence bajo la dirección de Jean-Claude Abric, con la colaboración de Claude Flament. Estos estudios se enfocan en la composición de las representaciones sociales y los procesos cognitivos involucrados, desarrollando la Teoría del núcleo central. Esta teoría, basada en principios estructuralistas, explica cómo se organiza una representación (Abric, 2001).

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Según Abric (ob. cit.), las representaciones son fenómenos sociocognitivos compuestos por un núcleo central y un sistema periférico, lo que les confiere estabilidad y flexibilidad. Esta escuela ha privilegiado diseños experimentales y cuantitativos, aunque también ha recibido críticas por su enfoque positivista.

En palabras de Rubira y Puebla (2018), la perspectiva sociodinámica de Ginebra, liderada por Willem Doise (1985), destaca el análisis de las relaciones entre el metasistema social y el universo mental de los sujetos, influenciado por su posición en dicho sistema. Las investigaciones de Doise (1999, 1993) se caracterizan por el uso de métodos correlacionales y enfatizan las condiciones de producción y circulación de las representaciones. Según Doise (1985), las representaciones no deben definirse en términos de consenso, ya que son tomas de posiciones individuales.

Desde la Universidad de Linz, Wagner y colaboradores resaltan el carácter construido de las representaciones y declaran que, "en lugar de imaginar a las representaciones dentro de las mentes es mejor imaginarlas a través de las mentes, como si fueran una especie de red tejida por las personas mediante sus conversaciones y sus acciones" (Wagner et al., 1999, p. 96). Su enfoque culturalista sostiene que las representaciones reflejan consenso, no en términos estadísticos, sino en un nivel epiracional.

Robert Farr, profesor de la London School of Economics, ha trabajado sobre los vínculos entre representaciones, sentido común y conocimiento científico. Según Farr y Moscovici (1984), “las representaciones no son meras opiniones o imágenes, sino *teorías o ramas del conocimiento* que orientan a los individuos en su entorno y facilitan la comunicación en la comunidad” (p. 496). Por último, María Auxiliadora Banchs (1984) ha sido una figura clave en la difusión de la perspectiva de las representaciones sociales en español, defendiendo una interpretación social, histórica y procesual del concepto.

Moscovici (1985), destaca que, las representaciones sociales tienen un carácter recursivo, ya que se retroalimentan continuamente de acciones y conocimientos

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

individuales. Así, el sujeto, el contexto y los objetos de conocimiento son agentes activos en la configuración de las representaciones. Esta perspectiva conecta con el paradigma culturalista en la comunicación latinoamericana, representado por Jesús Martín-Barbero (1987) en su obra, *De los medios a las mediaciones*.

Las representaciones sociales se originan en las interacciones diarias, como los intercambios comunicativos. Moscovici agrega que estas representaciones pueden formarse a través de la observación personal o la reflexión individual, aunque las redes de comunicación continúan siendo las fuentes principales para grupos y comunidades.

Teoría de la comunicación de Manuel Martín Serrano

Serrano (1981), comenzó a estudiar la comunicación y a destacar su enorme valor estratégico para la vida social y el progreso de diversas ciencias. Consideró que la comunicación es fundamental para comprender el desarrollo de la vida humana, así como para entender su historia y cultura, y para intervenir en ellas.

Una parte central de su teoría se enfoca en distinguir entre expresión y ejecución, entre actos ejecutivos y actos comunicativos. Martin subrayó la importancia de diferenciar entre interacciones a través de la comunicación y otras interacciones que claramente no lo son, enfatizando que no todo constituye comunicación. La comunicación gerencial, en el contexto organizacional, se considera un género dentro de la comunicación organizacional. Para el autor citado:

> Comunicar, en el sentido social, es algo más que informar; no es un puro decir, sino un decir algo a alguien, un tener en común lo dicho. Comunicar es dialogar, dar una información a alguien que la recibe y que la acepta como suya, y que responde. Se trata de un acto de relación interpersonal dialogada en el cual se comparte algo (Serrano, 1981; p. 103).

La comunicación en las organizaciones se desarrolla en el día a día de las labores, de acuerdo a las funciones delegadas a cada trabajador. Estas funciones deben ser

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

organizadas y dirigidas de manera que reflejen solidez en la estructura y en el manejo del conocimiento, con el fin de crear una cultura de comunicación entre los miembros. Esta cultura de comunicación contribuirá a la producción del bien o servicio de la organización.

La comunicación organizacional se considera un sub campo derivado de la comunicación pública, según López (2006). Este autor señala que toda organización, independientemente de su naturaleza o sector, tiene un componente público en sus relaciones primarias, como empleador-empleado, gobierno-empresa y empresa-mercado. López también menciona a Elton Mayo, creador de la teoría de las Relaciones Humanas en 1972, que influyó en la concepción de la comunicación en las organizaciones, resaltando la importancia de la comunicación entre empleadores y empleados.

Además, se refiere a Abraham Maslow, cuyos aportes en 1982 contribuyeron al desarrollo de la comunicación en las empresas, dando origen a la relación comunicación-sinergia, un pilar actual en las organizaciones. También destaca a Barnard (1959), quien identificó la necesidad de cada miembro de relacionarse con sus compañeros, dando origen a la comunicación horizontal y a la interrelación entre las comunicaciones descendentes de la gerencia y las ascendentes de los mandos menores, así como a la socialización de los principios organizacionales.

Metodología

La presente investigación se enmarcó en el paradigma postpositivista, el cual reconoce que la realidad puede ser interpretada desde múltiples perspectivas y que toda aproximación al conocimiento está mediada por la subjetividad del investigador. Este paradigma permitió abordar el fenómeno estudiado desde una postura comprensiva y reflexiva, reconociendo la influencia del contexto y de las experiencias individuales de los participantes.

Desde esta perspectiva, se adoptó un enfoque cualitativo de corte interpretativo, adecuado para comprender la complejidad del fenómeno en su contexto natural. Este

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

enfoque se ajustó a la necesidad de explorar en profundidad las experiencias vividas por los docentes en relación con el objeto de estudio, permitiendo acceder al sentido que ellos mismos atribuyen a dichas experiencias. La investigación no buscó establecer verdades absolutas ni generalizaciones estadísticas, sino interpretar los significados construidos colectivamente por los participantes a partir de su cotidianidad educativa.

En coherencia con el paradigma y el enfoque adoptado, se empleó el método fenomenológico, que permitió acceder a la esencia de las vivencias de los sujetos investigados. Este método se orientó a la descripción detallada de las experiencias conscientes de los docentes, suspendiendo juicios previos para captar los significados que emergieron de su propia percepción.

La reducción fenomenológica facilitó la identificación de las categorías significativas, las cuales se construyeron a partir del análisis de los discursos y prácticas observadas, siempre manteniendo la intencionalidad y profundidad propias de este método. El investigador se centró en captar cómo los actores educativos vivenciaban y dotaban de sentido a sus prácticas, lo que resultó clave para comprender el fenómeno objeto de estudio.

El trabajo de campo se desarrolló en Escuelas Primarias de Santo Domingo, ubicadas en un entorno urbano con diversidad socioeconómica y características contextuales particulares como densidad poblacional, multiculturalidad y limitaciones en el acceso a recursos educativos. El contexto seleccionado permitió una inmersión directa en las dinámicas escolares, necesarias para la recolección de información desde la vivencia real de los sujetos.

Los informantes clave fueron seleccionados intencionadamente, conforme a criterios de experiencia, conocimiento del contexto y disposición para colaborar. Participaron diez docentes y tres directivos, quienes compartieron desde su rol institucional perspectivas valiosas sobre el fenómeno investigado. Estos actores ofrecieron

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

una visión integral del contexto educativo y permitieron comprender las experiencias desde distintas posiciones dentro de la escuela.

Para la recolección de datos se emplearon técnicas cualitativas que favorecieron el contacto directo con los participantes. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, realizadas en espacios institucionales, en horarios convenidos con los participantes, y con una duración promedio de 45 minutos cada una.

Estas entrevistas abordaron temáticas relacionadas con la práctica docente, las emociones asociadas al proceso educativo, los retos cotidianos y las estrategias de afrontamiento. Además, se utilizó la observación participante, desarrollada durante dos semanas en jornadas escolares completas, lo que permitió registrar comportamientos, interacciones y dinámicas del entorno educativo desde una perspectiva interna.

Los instrumentos utilizados incluyeron el diario de campo y los registros de observación. El diario de campo documentó de forma sistemática las experiencias, reflexiones e impresiones del investigador durante el trabajo de campo, mientras que los registros de observación permitieron sistematizar los comportamientos y hechos significativos identificados durante la inmersión en el entorno escolar.

Esta triangulación de técnicas e instrumentos contribuyó a enriquecer la validez de la información obtenida. La aplicación de estos elementos metodológicos permitió comprender en profundidad el fenómeno objeto de estudio, aportando una visión rica y contextualizada que emerge de las voces y vivencias de los protagonistas educativos.

El estudio se apoyó en una metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación participante como técnicas principales de recolección de datos, lo que permitió captar tanto las percepciones subjetivas de los actores como las dinámicas contextuales de la comunicación gerencial en instituciones educativas. La información recabada fue analizada mediante codificación abierta y categorización

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

temática, permitiendo identificar patrones y construir un marco interpretativo sobre las representaciones sociales de la comunicación gerencial.

Presentación, análisis y discusión de los resultados

Aunque en este reporte se presentan las subcategorías *eficacia comunicacional percibida y clima de comunicación*, el análisis global incluyó dimensiones como: canales de comunicación predominantes, percepción del liderazgo comunicacional, relaciones jerárquicas y horizontales, y barreras comunicativas. La Tabla 1 sintetiza algunas respuestas observadas en torno a la eficacia comunicativa, entendida como la claridad, fluidez y efectividad en la emisión y recepción de mensajes por parte de los equipos.

Tabla 1

Respuestas de las observaciones en la subcategoría eficacia comunicacional percibida

Observación	Respuesta observada
Observación 1	La eficacia percibida se ve profundamente afectada por las fallas en la comunicación observadas en el Centro Educativo nacional La Ureña, ya que la ambigüedad en los mensajes y la limitada retroalimentación impactan directamente en la ejecución de las tareas y la percepción de los empleados sobre la capacidad directiva para gestionar de manera eficiente. Según se describe, la falta de claridad y coordinación en los canales comunicativos no solo entorpece los procesos operativos, sino que también genera una sensación de desconexión y desorganización entre los miembros del equipo.
Observación 2	En la observación realizada en la Escuela La Ureña, se destaca cómo las deficiencias en los procesos comunicativos afectan la eficacia percibida dentro de la institución. La falta de claridad en los mensajes y la carencia de canales adecuados para la retroalimentación son elementos críticos que dificultan la coordinación efectiva y generan frustración entre los miembros del personal. Estas falencias, además, refuerzan percepciones negativas sobre la capacidad gerencial para manejar adecuadamente las interacciones, lo que debilita la confianza y el compromiso colectivo.
Observación 3	Las deficiencias en la claridad de las instrucciones y la falta de retroalimentación efectiva afectan directamente la percepción de eficacia en la gestión institucional. Los docentes señalaron que la ambigüedad en las directrices y la limitada apertura para expresar inquietudes o propuestas reducen su capacidad para desempeñar sus funciones de manera óptima, lo que genera retrasos, desorganización y un sentimiento de desconexión con los objetivos institucionales, debilitando así la percepción de eficiencia en los procesos gerenciales

Fuente: Autor

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

A partir de las observaciones realizadas en el Centro Educativo Nacional La Ureña, se evidencia que la eficacia comunicacional percibida en la gestión institucional se ve comprometida por fallas en la comunicación interna. La ambigüedad en los mensajes, la escasa retroalimentación y la falta de canales adecuados dificultan la coordinación, generan frustración y afectan negativamente la percepción sobre la capacidad directiva. Esta situación debilita la confianza del equipo, limita el compromiso y crea una sensación de desorganización que impacta en el cumplimiento de los objetivos institucionales.

A continuación se presenta tabla 2, la cual es una síntesis de las respuestas obtenidas en la subcategoría *eficacia percibida*, recogidas mediante entrevistas a directivos y docentes. Su propósito es evidenciar cómo se valoran los canales de comunicación institucional y qué aspectos inciden en la percepción de una gestión eficaz. Esta tabla forma parte del análisis cualitativo del estudio y permite ilustrar las dinámicas comunicativas internas, así como las oportunidades de mejora identificadas por los actores educativos.

Tabla 2

Respuestas de los informantes en la subcategoría eficacia comunicacional percibida

Informantes	Respuestas
Dir.1	Utilizamos canales formales como reuniones periódicas y circulares, y fomentamos también el uso de espacios informales para aclarar dudas y compartir ideas. La eficacia de esta interacción se percibe en la solución rápida de problemas y en la alineación de esfuerzos hacia metas comunes. Sin embargo, siempre existe la oportunidad de mejorar en la puntualidad y claridad de los mensajes, asegurando que todos los docentes se sientan escuchados y comprendidos en el proceso.
Dir. 2	Ambas partes perciben que esta comunicación es efectiva cuando se priorizan la claridad, la puntualidad y el respeto mutuo. Sin embargo, hay áreas de mejora, como garantizar una mayor retroalimentación por parte de los docentes y ajustar la frecuencia de los encuentros para abordar necesidades emergentes. Este enfoque busca consolidar un ambiente donde todos los miembros se sientan valorados y motivados a colaborar en el logro de los objetivos institucionales.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 2. Continuación

Dir. 3	La comunicación en nuestro liceo se desarrolla a través de reuniones semanales, circulares informativas y plataformas digitales para garantizar un flujo constante de información. Además, mantenemos una política de puertas abiertas, donde los docentes pueden expresar sus inquietudes de forma directa. Esta interacción es percibida como efectiva porque facilita la planificación y resolución de problemas en equipo
Mtro. 1	Sin embargo, considero que hay momentos en los que la información no llega con la anticipación necesaria para una planificación adecuada. Esto puede generar ciertos malentendidos o dificultades en la ejecución de tareas. Para mejorar, sería ideal fortalecer los espacios de retroalimentación y fomentar un diálogo más participativo, donde los docentes podamos expresar nuestras inquietudes y contribuir a las decisiones institucionales.
Mtro. 2	Aunque estas herramientas son útiles, en ocasiones siento que podrían ser más dinámicas y enfocadas en temas prácticos relacionados con el aula. La eficacia percibida varía según el nivel de interacción; cuando se promueve el diálogo y se escuchan las propuestas de los docentes, la comunicación resulta más efectiva. Sin embargo, es importante reforzar los canales digitales y crear más
Mtro. 3	Cuando los directivos se toman el tiempo para escuchar nuestras sugerencias y preocupaciones, se crea un ambiente más colaborativo y se percibe una mayor eficacia. Creo que fortalecer los espacios de retroalimentación y promover el diálogo abierto son aspectos clave para mejorar la comunicación y alinear los esfuerzos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Fuente: Autor

Interpretación de la subcategoría eficacia comunicacional percibida

La percepción de la eficacia comunicativa en los centros educativos analizados está influida principalmente por la falta de claridad en los mensajes, la limitada retroalimentación y la descoordinación de los canales de comunicación. En el Centro Educativo Nacional La Ureña y la Escuela La Ureña, estas deficiencias generaron frustración entre los docentes, retrasos en las tareas y una disminución en la confianza hacia los directivos. La comunicación efectiva no solo implica transmitir información, sino también crear un entorno inclusivo que fomente la cohesión organizacional y la participación activa.

Directores y docentes reconocen la importancia de canales formales e informales, pero señalan problemas como la puntualidad, claridad y adecuación de las herramientas

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

digitales. Mientras que algunos directivos destacan el uso de plataformas digitales y políticas de puertas abiertas, los docentes piden mayor anticipación en la entrega de información y espacios más dinámicos para la retroalimentación. Esto subraya la necesidad de un enfoque más proactivo, colaborativo y orientado al diálogo.

Para mejorar la percepción de eficacia comunicativa, se recomienda integrar herramientas digitales, crear espacios regulares para retroalimentación y promover una cultura basada en el respeto y la colaboración. Una gestión comunicativa eficaz no solo facilita la ejecución de tareas, sino que también fortalece la confianza, el compromiso y la satisfacción dentro de la comunidad educativa.

Tabla 3

Respuestas de los informantes en la subcategoría clima de comunicación

Informantes	Respuestas
Dir.1	Además, la falta de recursos tecnológicos y de capacitación para optimizar los canales de comunicación puede dificultar la fluidez de los mensajes. Otro desafío importante es el manejo de conflictos interpersonales, que puede afectar negativamente el clima de comunicación. Abordar estos retos requiere una estrategia integral que incluya formación continua y la promoción de una cultura de comunicación transparente.
Dir. 2	Otro desafío significativo es promover la integración de herramientas tecnológicas en un entorno donde no todos los miembros están completamente familiarizados con su uso. Abordar estos retos implica fomentar la capacitación continua, establecer normas claras para la comunicación y cultivar un clima organizacional basado en la confianza y el respeto mutuo.
Dir. 3	Otro desafío es mantener un equilibrio entre la comunicación formal y la informal, asegurando que ambas sean efectivas. Asimismo, existen diferencias generacionales en el uso de herramientas tecnológicas, lo que puede dificultar la implementación de ciertos canales. Para superar estos retos, es fundamental fortalecer las habilidades comunicativas de los directivos y promover una cultura de escucha activa y colaboración.
Mtro. 1	También existen barreras tecnológicas en algunos casos, lo que complica la implementación de herramientas digitales como medio principal de comunicación. Superar estos retos implica una mayor organización, priorización de reuniones efectivas y capacitación para utilizar herramientas que simplifiquen el intercambio de información.
Mtro. 2	Uno de los retos más frecuentes es la falta de tiempo para mantener una comunicación continua y detallada, especialmente en períodos de alta carga laboral. También se enfrenta el desafío de asegurar que los mensajes lleguen a todos los docentes de manera clara y oportuna. Otro reto es alinear las expectativas de los directivos con las realidades

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 3. Continuación

	del aula, ya que en ocasiones las directrices no consideran las particularidades de los estudiantes.
Mtro. 3	Otro desafío es la gestión del tiempo, ya que tanto directivos como docentes tienen agendas cargadas, lo que dificulta el seguimiento continuo de los temas discutidos. Además, las diferencias generacionales y tecnológicas pueden ser una barrera, especialmente cuando algunos docentes tienen menos familiaridad con las herramientas digitales. Abordar estos retos requiere flexibilidad, empatía y el compromiso de ambos lados para mantener una comunicación constante y efectiva.

Fuente: Autor

Interpretación de la Subcategoría: Clima de comunicación

A continuación, se presenta la interpretación de la subcategoría Clima de comunicación, la cual emerge del proceso de codificación y categorización cualitativa realizado durante el análisis de los datos recolectados, principalmente a través de entrevistas, grupos focales y observaciones. Esta subcategoría no surge de manera arbitraria, sino que se construye a partir de los discursos de los informantes, quienes hacen referencia a aspectos emocionales, relacionales y actitudinales que configuran el ambiente comunicativo dentro de la organización.

El clima de comunicación en una organización es fundamental para la gestión gerencial, ya que define el tono de las interacciones y afecta la percepción de apertura, confianza y transparencia. Un clima saludable implica un flujo bidireccional de información, donde los empleados son escuchados y valorados. Los líderes, al promover la escucha activa y la empatía, establecen un ambiente positivo que fortalece la cohesión y el sentido de pertenencia.

La confianza es clave en este contexto. Fernández (2015), destaca que, un clima basado en la confianza fomenta un intercambio auténtico y transparente, facilitando decisiones alineadas con las necesidades del equipo. No obstante, esta confianza debe cultivarse constantemente, ya que puede erosionarse si los líderes no cumplen sus promesas o actúan de manera deshonesta.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Por el contrario, un clima comunicativo deficiente, caracterizado por autoritarismo o control excesivo de la información, genera desmotivación y estrés, según Mayo (1972). En cambio, un ambiente colaborativo incrementa el compromiso y la productividad. Además, Castells (2006), resalta que la tecnología puede facilitar la comunicación, pero su uso inapropiado puede crear un clima tenso o impersonal, subrayando la importancia de equilibrar estrategias tradicionales y digitales.

López (2006) subraya que la equidad y la transparencia en el flujo de información son esenciales para evitar el deterioro del clima. Los líderes deben garantizar procesos inclusivos y transparentes, reforzando la confianza en la gestión. Desde la perspectiva de Maslow (1982), un clima positivo satisface necesidades como el reconocimiento y el respeto, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración.

Vale la mención de que, se ha expuesto una breve parte, de un trabajo más extenso, que se enmarca en la presentación de la evidencia e interpretación, explicando que las subcategorías seleccionadas y presentadas en este artículo fueron elegidas por su relevancia en la construcción del marco teórico sobre las representaciones sociales de la comunicación gerencial. Asimismo, se ha garantizado la coherencia entre la evidencia presentada y su interpretación, prescindiendo del uso excesivo de tablas y priorizando una narrativa analítica más fluida y fundamentada.

Consideraciones finales

Desde un enfoque cualitativo, esta investigación exploró las percepciones de directivos y docentes mediante entrevistas y análisis de contenido, identificando fortalezas y áreas de mejora en la comunicación. Se propone un modelo gerencial basado en claridad, bidireccionalidad, empatía y evaluación continua de los procesos comunicativos. Además, la formación en habilidades interpersonales es crucial para mejorar las relaciones laborales y fomentar un entorno respetuoso.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En conclusión, las representaciones sociales de la comunicación gerencial son esenciales para entender las dinámicas organizacionales, identificar deficiencias y diseñar estrategias que impulsen un liderazgo más efectivo e inclusivo, fortaleciendo así el clima institucional y los resultados educativos.

Entre algunas reflexiones derivadas de este estudio, destacan la comunicación eficaz como pilar estratégico en la gestión educativa. Factores como la claridad, retroalimentación y coordinación son fundamentales para fortalecer la cohesión organizacional y la satisfacción en la comunidad educativa. En los centros analizados, deficiencias como ambigüedad en los mensajes y falta de interacción bidireccional generan frustración, desconfianza y desconexión con los objetivos institucionales, afectando la percepción docente sobre la capacidad gerencial y el desempeño general de las instituciones.

Los hallazgos revelan que las prácticas comunicativas actuales, tanto formales como informales, carecen de un enfoque integrador que contemple las necesidades de todos los actores. Aunque los directivos valoran las reuniones y plataformas digitales, los docentes perciben carencias en planificación, retroalimentación y escucha activa. Esto subraya la necesidad de una gestión comunicativa proactiva que priorice tanto resultados operativos como relaciones interpersonales sólidas.

La percepción de eficacia comunicativa está vinculada con la capacidad de los directivos para generar un entorno inclusivo y empático. Políticas claras, capacitación tecnológica, espacios regulares de diálogo y liderazgo participativo pueden transformar el clima comunicativo en uno más colaborativo. Este cambio es crucial en contextos educativos complejos donde la comunicación debe adaptarse a las dimensiones pedagógicas y humanas. Además, los resultados indican que la comunicación es un proceso dinámico centrado en construir relaciones basadas en respeto, participación activa y satisfacción de necesidades. Abordar desafíos como falta de claridad y retroalimentación insuficiente permitirá mejorar la moral del equipo, fortalecer el clima organizacional y fomentar el éxito institucional.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Los desafíos comunicativos también están relacionados con dinámicas laborales y estereotipos administrativos que afectan el ambiente organizacional. Una jerarquía rígida y liderazgo autoritario complican la construcción de confianza mutua. Sin embargo, prácticas positivas identificadas podrían servir como base para mejorar relaciones laborales y superar percepciones negativas.

Un liderazgo accesible y empático es clave para implementar un enfoque integral que aborde tanto las deficiencias comunicativas como las dinámicas emocionales. Establecer canales claros y efectivos de retroalimentación, promover comunicación bidireccional y capacitar en habilidades interpersonales contribuirá a un ambiente educativo más motivador.

Referencias

Abric, J. C. (2001). Le noyau central des représentations sociales [The central core of social representations]. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 81–96. Presses Universitaires de France.

Álvarez, C. y Lesta, L. (2011). Medición de los aportes de la gestión estratégica de comunicación interna a los objetivos de la organización. *Palabra Clave, 14*(1), 11-30. https://www.redalyc.org/pdf/649/64920732002.pdf

Banchs, M. A. (1984). *Representaciones sociales y cultura.* Editorial Venezolana.

Barnard, C. I. (1959). *The functions of the executive*. Harvard University Press.

Barrios, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente: Formar personas*. Erasmus Ediciones.

Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Borjas, G. J. (2011). *Labor economics* (5th ed.). McGraw-Hill Education.

Castells, M. (2006). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Alianza Editorial.

Doise, W. (1985). *Les représentations sociales: Définitions, structures et fonctions*. PUF.

Doise, W. (1999). *Human rights studied as social representations*. *Social Science Information, 30*(1), 111–126.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Doise, W. (1993). *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. *Bulletin de Psychologie, 46*(405), 189–195.

Farr, R., y Moscovici, S. (1984). The concept of social representation. In R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations*, 496–510. Cambridge University Press.

Fernández, E. (2015). *Comunicación organizacional: Teoría, práctica y perspectivas*. Editorial Universitaria.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Fundación para la Educación y el Desarrollo. (2023). *Informe sobre la capacitación en comunicación organizacional de directivos escolares*.

Ibáñez, T. (1988). La construcción de la realidad social. Siglo XXI Editores.

Jodelet, D. (1984). *Les représentations sociales: Un domaine en expansion*. In Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Entre modernidad y tradición. Revue Française de Sociologie, 27(1), 43-65.

López, R. (2006). *Comunicación organizacional: Estrategias y prácticas*. McGraw-Hill.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento: La teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación educativa*. Editorial Ariel.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones Gustavo Gili.

Maslow, A. H. (1982). *Motivation and Personality*. Harper & Row.

Mayo, E. (1972). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Routledge.

Méndez, L. (2018). *La educación inclusiva en América Latina: Retos y perspectivas*. Editorial Educa.

Moscovici, S. (1985). *La psico-socialización: La construcción social de las representaciones*. Ediciones Akal.

Moscovici, S. (1985). *The Phenomenon of Social Representations*. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social Representations. Cambridge University Press.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). SAGE Publications.

Pérez, R. (2019). *Innovación educativa en el siglo XXI: Estrategias y enfoques para el aula*. Editorial Aula Magna.

Requeijo, J. (2008). *La psicología educativa: Enfoques y prácticas en el aula*. Editorial Narcea.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Rubira, R. y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 25(76), 147-167, https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590

Sampedro, M., y Resina, J. (2010). *La pedagogía en el siglo XXI: Nuevas teorías y prácticas*. Editorial Pearson.

Serrano, M. (1981). *Teoría de la comunicación: Un enfoque estratégico para la investigación*. Editorial Alianza.

Tschannen, M. (2009). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125.

Síntesis Curricular

Luis Manuel Hernández

Licenciado en Educación con mención en Administración Educativa. Magíster Scientiarum en la misma área. Abogado. Con experiencia como docente, director y coordinador en Venezuela y República Dominicana, ha impartido asignaturas como Legislación Escolar y Metodología de la Investigación. Destacado por su participación en seminarios y talleres sobre gerencia educativa, ha sido reconocido por su labor docente y directiva. Además, ha sido ponente en temas de planificación educativa, mostrando un fuerte compromiso con la formación docente.

Hernández, L. M. (2025). Representaciones sociales de la comunicación gerencial desde la percepción de directivos y docentes. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 51-74.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

RELEVANCIA DE LAS ORGANIZACIONES RELIGIOSAS COMO REDES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Autora: Tatiana Ruiz Valenzuela
profespecialtatiana@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8636-3965
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Caracas - D.C. Venezuela

PP. 75-88

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

RELEVANCIA DE LAS ORGANIZACIONES RELIGIOSAS COMO REDES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Autora: Tatiana Ruiz Valenzuela
profespecialtatiana@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8636-3965
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Caracas - D.C. Venezuela

Recibido: Enero 2025 **Aceptado:** Abril 2025

Resumen

Este artículo examina cómo las redes de apoyo contribuyen a la inclusión social, emocional y funcional de las personas con discapacidad. Se presta especial atención al papel que desempeñan las organizaciones religiosas, las cuales, más allá de su función espiritual, han emergido como actores sociales claves en la provisión de asistencia y en la propiciación de vínculos comunitarios. A partir de un análisis teórico y de evidencia empírica reciente, se exploran los fundamentos del apoyo social, se describen iniciativas y acciones exitosas y planteándose la relevancia de estos vínculos en el contexto actual, considerando datos actualizados de organismos internacionales y estudios académicos.
Palabras clave: Inclusión, personas con discapacidad, apoyo social, organizaciones religiosas.

RELEVANCE OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS AS SUPPORT NETWORKS FOR THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract

This article examines how support networks contribute to the social, emotional, and functional inclusion of people with disabilities. Special attention is given to the role of religious organizations, which, beyond their spiritual function, have emerged as key social actors in providing assistance and fostering community ties. Based on a theoretical analysis and recent empirical evidence, the article explores the foundations of social support, describes successful interventions, and proposes strategies to strengthen these

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

networks in the current context, considering updated data from international organizations and academic studies.
Key words: Social inclusion, people with disabilities, social support, religious organizations.

Introducción

La inclusión de las personas con discapacidad es uno de los desafíos más significativos para la sociedad en el siglo XXI. El avance en la concepción de la discapacidad, que ha evolucionado desde un enfoque meramente médico a uno social basado en los derechos humanos, enrumba en las últimas décadas hacia una nueva cultura de la discapacidad. Así, se ha pasado de concepciones estáticas que se enfocaban en las deficiencias, en contraste con las características más comunes de la mayoría de las personas y que no llegaban a comprender la complejidad social de este fenómeno, a concepciones más dinámicas, entendiendo que al hablar de discapacidad, se apunta a humanidad, diversidad, pluralidad, multiplicidad; en síntesis, características inherentes al ser humano.

Por tal motivo puede ser desafiante definir la discapacidad de manera unívoca. Para Cáceres (2020), justamente esta diferencia representa la sustancia de la individualidad, reconociendo que cada ser humano es único, irrepetible y como lo señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), igual en dignidad y derechos. En virtud de esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), entidad rectora en la salud en el mundo, establece que, la discapacidad puede ser vista de diversas maneras, considerando algunos factores esenciales como: país de origen, genero, edad, ideologías políticas, creencias religiosas y situación socio económica.

Sin embargo, alrededor de esa situación, se ha procurado ofrecer definiciones de discapacidad que permitan una comunicación uniforme, por lo que, la OMS, estipula que la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha entre las características del ser humano y las características del entorno.

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En este contexto, las redes de apoyo, definidas por Hernández et al. (2010), como aquellas ayudas que impulsan y propician contacto interpersonal, donde los individuos, mantiene su identidad social y reciben apoyo emocional, espiritual, ayuda material y servicios de información; se establecen también como mecanismos fundamentales para fomentar y mejorar la calidad de vida y facilitar así, la inserción en ámbitos laborales, educativos y comunitarios.

Las significativas diferencias en las tasas de empleo según la Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos (2024) y el mayor riesgo de desempleo según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2022) que enfrentan las personas con discapacidad (22.7% vs. 65.5% y 2.3 veces más, respectivamente) resaltan la necesidad imperante de fortalecer estas redes de apoyo para abordar su exclusión laboral y social.

Dentro de este entramado, las organizaciones religiosas, definidas por Maioli (2011), como grupos formalmente estructurados que facilitan la práctica y difusión de su fe, y que, comparten un sistema de creencias y liturgias, con el objetivo de satisfacer las necesidades espirituales y, a menudo, sociales, de sus integrantes; se convierten en agentes claves en la gestión comunitaria, ya que poseen, la capacidad de coordinar los intereses de diversos sectores sociales para promover la inclusión sin discriminación. Función particularmente relevante en un contexto creciente de diversidad cultural y social, contribuyendo en la promoción de la igualdad de derechos y la lucha contra la discriminación. Caballero (2006), en su teoría de la justicia, argumenta que, la igualdad de oportunidades, es un principio fundamental que debe ser garantizado por todas las instituciones sociales, incluidas las religiosas.

En este sentido, las organizaciones religiosas, al trabajar en favor de los derechos humanos y de la justicia social, pueden ser actores fundamentales en la construcción de una sociedad más equitativa. Este enfoque es compatible con el trabajo de Freire (1970), quien, influido por su fe cristiana, subraya la importancia de la educación y la concienciación política para la emancipación de los grupos marginados. Freire argumenta

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

que, las organizaciones religiosas, particularmente en América Latina, han sido actores claves en la promoción de la teología de la liberación, un movimiento que busca la inclusión social y la justicia a través de la educación y la acción política.

Las instituciones religiosas han sido históricamente esenciales para fomentar el capital social (concepto asociado a Putnam, 2000), ya que, no solo ofrecen servicios espirituales, sino que también generan espacios de encuentro y solidaridad, facilitando el compromiso cívico y la participación activa de sus miembros en la vida pública. Esto es especialmente importante para los grupos marginados, como las personas con discapacidad, quienes a menudo enfrentan barreras estructurales y actitudinales que dificultan su participación plena en la sociedad.

En función del rol de las organizaciones religiosas al fomentar y generar espacios de encuentro y participación, la Iglesia Adventista del Séptimo Día, con su brazo humanitario, la Agencia de Desarrollo y Recursos Asistenciales o ADRA (2023), opera en 117 países, brindando asistencia integral a personas vulnerables sin distinción. Este es un ejemplo de cómo la capacidad de las organizaciones religiosas para movilizar solidaridad contribuye a entornos inclusivos.

Por esta razón, el presente artículo analiza la importancia de las redes de apoyo y en particular, examinar el papel transformador de las organizaciones religiosas en la promoción de espacios inclusivos funcionales para las personas con discapacidad; para ello, se integrarán datos actuales y evidencia empírica proveniente de fuentes confiables.

Redes de Apoyo: Conceptualización y Relevancia

Diversos autores han definido las redes de apoyo desde sus propias perspectivas teóricas. Por ejemplo, Hernández et al. (2010) destacan el rol fundamental de estas, como mecanismos para impulsar y mejorar la calidad de vida, facilitando la integración en los ámbitos laboral, educativo y comunitario. Por su parte, Berkman et al. (2000) conciben las redes de apoyo como el entramado de relaciones interpersonales e institucionales a través

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

del cual las personas acceden a recursos necesarios para afrontar situaciones adversas y satisfacer necesidades específicas, clasificándolas en dos categorías principales.

Primero, las *redes informales*, que emergen de manera natural e incluyen familiares, amigos, vecinos y grupos comunitarios. Estas redes proporcionan un soporte afectivo y social crucial, y según Rodríguez et al. (2024), se asocian con mayor resiliencia, menor estrés, mejor salud mental, y el desarrollo de habilidades sociales y autoestima para la inclusión. Segundo, las *redes formales*, representadas por instituciones estatales y organizaciones sin fines de lucro. Estas ofrecen servicios estructurados y especializados en áreas como educación, salud, empleo y accesibilidad, con protocolos definidos y profesionales capacitados, según García et al. (2013). Estas redes pueden mejorar significativamente la inserción académica, social y laboral de las personas con discapacidad, es decir mejorar su calidad de vida.

Datos de la Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos (2024) evidencian esta necesidad, mostrando que la tasa de desempleo para personas con discapacidad (7.5%) duplica la de personas sin discapacidad (3.8%). De manera similar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022) indica que la tasa de empleo de personas con discapacidad es 27 puntos porcentuales más baja, teniendo 2.3 veces más probabilidades de estar desempleadas. Por lo tanto, el aporte de las redes de apoyo es fundamental para construir una sociedad inclusiva, ya que pueden aumentar significativamente la participación laboral y el bienestar de las personas con discapacidad.

En esta misma línea, Cohen (2004), figura influyente en la investigación sobre el apoyo social y el estrés, refiere que, el apoyo social amortigua los efectos negativos del estrés en la salud física y mental, entendiendo los mecanismos de protección del apoyo social. Por su parte, Berkman et al. (2000) añaden que, la calidad y variedad de los vínculos son clave. Una red de apoyo sólida, con amigos, familia e instituciones, aumenta la resiliencia. Por eso, la diversidad de esta red es crucial para que las personas con discapacidad superen barreras y participen plenamente en la sociedad. Esta influencia positiva de las redes de apoyo en el éxito académico, laboral y social se ha evidenciado en

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

estudios recientes. Un ejemplo destacado es la investigación de Ramírez y Díaz (2021), quienes revelan que el éxito académico de personas con discapacidad no depende únicamente de sus atributos individuales como la determinación y la autonomía, ni de su acceso a la educación superior, sino también de un sistema de apoyo robusto, que abarca tanto la familia como las instituciones, éstas juegan un papel crucial.

Esta misma lógica se extiende al ámbito laboral. Redes de apoyo bien estructuradas facilitan la inserción laboral al abrir puertas a oportunidades de empleo y promover el desarrollo de competencias, disminuyendo así la brecha de exclusión. La importancia de este intercambio de apoyo emocional e informativo para la sociabilidad es tal que la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022) enfatiza en su último informe que la inclusión laboral se caracteriza por la experiencia de sentirse valorado por las propias capacidades y la sensación de pertenencia. Por lo tanto, el fomento de redes de apoyo se erige como una estrategia clave para reducir el desempleo, impulsar la participación comunitaria y así, elevar la calidad de vida de las personas.

En síntesis, los estudios desarrollados hasta el momento, señalan que, las personas que perciben un alto nivel de apoyo social tienden a gestionar el estrés de manera más efectiva, lo que se traduce en menores niveles de ansiedad y depresión, y en mejores indicadores de salud general, señalando como ejemplo en dichos estudios, la percepción de contar con apoyo social actuando como un amortiguador frente a eventos estresantes, lo que facilitó el acceso a recursos y la implementación de estrategias de afrontamiento adaptativas.

También es importante recalcar que, la diversidad de la red de apoyo, al incluir tanto lazos familiares y amistosos como el apoyo formal institucional, aumenta las oportunidades de obtener asistencia en áreas críticas y esto contribuye a superar barreras que históricamente han limitado la participación plena en la sociedad; ya que se construye un marco integral para comprender cómo la interacción y la calidad de los vínculos sociales pueden influir en el bienestar emocional y la capacidad para adaptarse a situaciones

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

adversas, haciendo énfasis en la importancia de construir y mantener redes de apoyo sólidas y diversificadas.

Organizaciones Religiosas como Redes de Apoyo en la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad

Históricamente, las organizaciones religiosas han sido cruciales para la cohesión social y la formación de comunidades solidarias, gracias a sus valores y creencias compartidas. Desde la antigüedad, estas instituciones han tejido redes de apoyo mutuo a través de la fe, liturgias y prácticas comunes. En este sentido, Durkheim (1995) refirió que la religión es un elemento central de la cohesión social, fomentando un sentido de pertenencia que supera las diferencias individuales.

Esta perspectiva se ve reflejada en los altos niveles de capital social que poseen las congregaciones religiosas, manifestándose en una mayor participación comunitaria y capacidad de apoyo en momentos difíciles, actuando como puentes hacia el bienestar colectivo.

Fundamentándose en la teoría de sistemas sociales de Luhmann, Buschini (2023), destaca la notable capacidad de las organizaciones religiosas para impactar positivamente en la sociedad. A través de estrategias de apertura y sustentadas en valores religiosos, estas entidades fomentan la inclusión y robustecen el tejido social, un aspecto crucial para la plena inclusión de las personas con discapacidad, no solo, para abarcar la dimensión económica, sino también la social y cultural.

Con ello, se busca, según Anaut y Arza (2017), asegurar la participación plena en todos los ámbitos de la vida y por supuesto esto incluye la fe y la espiritualidad, por lo que, las organizaciones religiosas, como agentes sociales relevantes, juegan un rol esencial. Esta idea se refuerza con el trabajo de Berger, citado por Martín (2014), quien destaca el papel de las organizaciones religiosas como intermediarios culturales que proporcionan un marco ético y moral para la inclusión social.

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Para ilustrar esta inclusión social en acción, es propicio considerar cómo Joni and Friends (2023) responde a emergencias, movilizando miles de voluntarios para ofrecer asistencia rápida y efectiva a personas con discapacidad. En un ámbito diferente, *YoungLife* (2021), aborda la integración de jóvenes vulnerables a través de programas de mentoría y acompañamiento, demostrando que la construcción de vínculos afectivos y de confianza es fundamental, más allá de la ayuda material. También vale la pena hacer mención de Para (2021) sobre el trabajo de la iglesia católica con las personas con discapacidad, haciendo énfasis en la dignidad.

Adicionalmente, la Iglesia Adventista del Séptimo Día (2022), refleja este compromiso, al establecer lineamientos e iniciativas para asegurar la inclusión de personas con discapacidad dentro de sus congregaciones, según lo reporta su portal. Además, la adaptabilidad de estas organizaciones se manifiesta de igual modo, en iniciativas de inclusión educativa y laboral. En este sentido, en su portal, la Conferencia Episcopal Española (2022), refiere que, impulsó la adecuación de infraestructuras y programas formativos para personas con discapacidad, facilitando su integración y transformando la percepción social.

Para la autora de este ensayo, las iniciativas de las organizaciones religiosas revelan una comprensión profunda de las necesidades de las personas con discapacidad, trascendiendo al apoyo espiritual para generar respuestas integrales que robustecen el tejido comunitario.

En este sentido, estas instituciones se erigen como catalizadores de encuentro y diálogo, cultivando lazos afectivos y un sólido apoyo mutuo. Proyectos concretos, evidencian cómo iglesias y entidades de fe implementan programas de acompañamiento personalizado, talleres de desarrollo de habilidades y proyectos de inserción laboral, promoviendo así una participación plena que impacta positivamente las esferas sociales, familiar. Por lo tanto, un aspecto central del rol inclusivo de las organizaciones religiosas radica en su compromiso con los derechos humanos, particularmente en lo que respecta a las personas con discapacidad.

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

De allí que, en su búsqueda por promover la justicia y la solidaridad, las organizaciones religiosas tienen la capacidad de impactar positivamente en la inclusión y la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias. Pueden llevar a cabo actividades que fomenten su motivación, empoderamiento y participación activa en la sociedad.

Esta labor es crucial, considerando que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008) subraya el derecho a la plena participación y la autorrepresentación, requiriendo la creación de mecanismos para su involucramiento. En concordancia, el enfoque de capacidades de Nussbaum, reseñado en Gough (2008), enfatiza la necesidad de oportunidades y recursos para el desarrollo y la participación comunitaria efectiva de las personas con discapacidad.

La autora este ensayo, reconoce que, la aspiración de una inclusión genuina entre los principios teóricos y su implementación práctica no es solo deseable, sino eminentemente alcanzable. Esta sinergia, entendiendo la funcionalidad de las redes de apoyo y la responsabilidad social de las organizaciones religiosas frente a las personas con discapacidad, permitiría cultivar una cultura arraigada en la igualdad sustantiva, donde las diferencias inherentes a la condición social, mental o física de cada individuo no constituyan barreras para su plena participación y reconocimiento.

En este contexto de equidad promovido activamente por las organizaciones religiosas, las personas con discapacidad dejarían de ser receptoras pasivas de asistencia para asumir un rol protagónico y dinámico en el proceso inclusivo.

Sus voces, experiencias y perspectivas, así como las de sus familias y la comunidad circundante, se convertirían en pilares fundamentales para la construcción de condiciones que garanticen el goce efectivo de sus derechos humanos en todos los ámbitos de la vida. De esta manera, la inclusión trasciende la mera presencia física, para transformarse en una participación activa y significativa, enriqueciendo el tejido social en su totalidad.

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Reflexiones finales

En síntesis, este ensayo ha resaltado la trascendental función de las organizaciones religiosas como sólidas redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. Su capacidad inherente para fomentar la cohesión social, movilizar recursos y promover valores de empatía y solidaridad las posiciona como agentes clave en la construcción de comunidades verdaderamente inclusivas. Al ir más allá de la asistencia espiritual y material, estas organizaciones generan espacios de encuentro, promueven la participación activa y abogan por la igualdad de derechos, contribuyendo de manera significativa a derribar las barreras actitudinales y estructurales que históricamente han marginado a este colectivo.

En última instancia, la relación entre la funcionalidad de las redes de apoyo y el compromiso social de las organizaciones religiosas representa un camino prometedor hacia la consecución de una inclusión genuina y sustantiva. Al reconocer y potenciar el rol activo de las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad en general, se sientan las bases para una sociedad más justa y equitativa. El fomento de esta colaboración no solo enriquece el tejido social en su totalidad, sino que también reafirma la dignidad inherente y el pleno derecho a la participación de cada individuo, independientemente de sus capacidades.

En conclusión, fortalecer las redes de apoyo y potenciar el papel de las organizaciones religiosas constituye una estrategia clave para avanzar hacia una sociedad inclusiva, en la que cada individuo pueda desarrollar su máximo potencial. La integración de esfuerzos y recursos entre diversos sectores es esencial para derribar las barreras históricas que limitan la participación plena de las personas con discapacidad. Este enfoque integral no solo promueve la equidad y la justicia social, sino que también contribuye a la transformación de las comunidades, haciendo de la inclusión una realidad tangible y sostenible.

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Referencias

Adventist Development y Relief Agency (ADRA). (2023). *Annual Report 2023*. https://adra.org/wp-content/uploads/2024/10/2023-ADRA-Annual-Report.pdf

Anaut, B. y Arza, Porras. (2017). La inclusión social de las personas con discapacidad en España: Un tema pendiente. *Revista Panorama Social*, 26(2), 9-24. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/026art02.pdf

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., y Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science y Medicine*, 51(6), 843-857. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4

Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676

Buschini, J. (2023). Niklas Luhmann y la teoría general de los sistemas sociales. En: A. Camou (Coord.). *Cuestiones de teoría social contemporánea, Memoria Académica*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Capítulo 13, 443-471. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5846/pm.5846.pdf

Caballero, J. (2006), La teoría de la justicia de John Rawls. *Revista Ibero Forum*, 1(2), 1-22. https://ibero.mx/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf

Cáceres, C. (2020). Discapacidad, diversidad y derechos humanos: apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Atlántida*, 11, 9-25. https://doi.org/10.25145/j.atlantid.20.11.01

Conferencia Episcopal Española. (2022). *La Conferencia Episcopal invita a la inclusión de las personas con discapacidad porque la Iglesia es de todos*. https://www.servimedia.es/noticias/conferencia-episcopal-invita-inclusion-personas-discapacidad-porque-iglesia-es-todos/3507412

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derecho Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Durkheim, E. (1995). *Las formas elementales de la vida religiosa*. https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/durkheim-emilio-las-formas-elementales-de-la-vida-religiosa.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

García, P. Morales, F. García, R. González, P. Matos, L. y López, L. (2013). Las redes de apoyo social en la vida de las personas con discapacidad. Una introspección a la temática. *Revista*

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Universidad de Ciencias Médicas MEDICIEGO. 19(1), 1-10. https://revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/195/0

Gough, I. (2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 177, 202. Centro de investigación para la paz. https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Cohesi%C3%B3n%20Social/Necesidades,%20consumo%20y%20bienestar/GOUGH,%20IAN%20el%20enfoque%20de%20las%20capacidades.pdf

Hernández, M. Carrasco, G.; y Rosell, C. (2010). Evaluación de las principales redes de apoyo informal en adultos mayores del municipio Cerro. *GeroInfo, Gerontología y Geriatría*. 5(1), 1-11. https://revgeroinfo.sld.cu/index.php/gerf/article/view/192/175

Iglesia Adventista del Séptimo Día. (2022). *Los adventistas votan ministerio inclusivo en el Manual de la Iglesia*. https://acortar.link/hTmeP2.

Instituto Interamericano de los Derechos Humanos (2008). *Derechos de la persona con discapacidad.* https://www.corteidh.or.cr/tablas/24826.pdf

Joni and Friends. (2023). *Our mission and programs*. https://www.joniandfriends.org/

Maioli, E. (2011). *La religión como objeto de estudio sociológico. Una revisión de la teoría sociológica de Emile Durkheim, Max Weber y Niklas Luhmann sobre la religión*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-034/774.pdf

Martín, H. (2014). Trascendencia y secularización: Una lectura teológica de la sociología de Peter L. Berger. *Revista Veritas*, 30, 213-234. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732014000100010

Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos. (2020). *Persons with a disability: labor force characteristics*. https://www.bls.gov/news.release/pdf/disabl.pdf

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2022). *Diversidad e inclusión de la fuerza de trabajo*. https://acortar.link/JxevPN.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2022). Disability, work and inclusión. Mainstreaming in all policies and practices. https://goo.su/TQczco

Para, L. (2021). *Así trabaja la Iglesia con las personas con discapacidad: Testimonios y adaptaciones*. https://es.aleteia.org/2021/12/03/asi-trabaja-la-iglesia-con-las-personas-con-discapacidad-con-naturalidad-y-respeto-a-su-dignidad

Ruiz Valenzuela, T. (2025). Relevancia de las organizaciones religiosas como redes de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 75-88.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, EE.UU: Simon and Schuster.

Ramírez, M, y Díaz J. (2022). Éxito académico de personas con discapacidad en el contexto universitario. Un modelo analítico cualitativo. *Revista América Latina Hoy*, 91, 25–49. https://doi.org/10.14201/alh.27280

Rodríguez, V. Cantillo, M.; y Perdomo, R. (2024). Beneficios de pertenecer a un grupo de apoyo de cuidadoras de niños con discapacidad múltiple: un estudio cualitativo. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 41(1), 54-61. http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v41n1/1726-4642-rpmesp-41-01-54.pdf

YoungLife. (2021). *Organización religiosa apoya a estudiantes con discapacidades*. https://www.younglife.org/

Síntesis Curricular

Tatiana Ruiz Valenzuela

Profesora en Educación Especial mención Retardo Mental y Magister en Educación mención Orientación, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, años 2007 y 2013 respectivamente. Diplomado en Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en la Escuela Nacional de Derechos Humanos (2021). 18 años de experiencia profesional. 2006-2008 Docente Especialista, Centro Integral para la Estimulación Cognitiva y Comunicativa (CIPECC); 2009-2010 Docente en el Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (IVAL); 2010-2016 Docente de Aula-Instructor Taller de Educación Laboral Pro-Patria; 2017-2024 Docente de Aula en el Instituto de Educación Especial Bolivariano “Simón Rodríguez” y profesora contratada en el Instituto Universitario Adventista de Venezuela (IUNAV) para el Diplomado en Educación Especial.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO TRANSFORMACIONAL COMO RECURSO PARA LA GERENCIA EDUCATIVA

Autora: Francys Josefina Roque Hereira
francys.roque1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0282-2571
Escuela Primaria Estadal "Inés Gómez"
Yaracal - Falcón. Venezuela

PP. 89-110

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO TRANSFORMACIONAL COMO RECURSO PARA LA GERENCIA EDUCATIVA

Autora: Francys Josefina Roque Hereira
francys.roque1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0282-2571
Escuela Primaria Estadal "Inés Gómez"
Yaracal - Falcón. Venezuela

Recibido: Enero 2025 **Aceptado:** Abril 2025

Resumen

La investigación tuvo como objetivo proponer estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa en el contexto de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez; ubicada en el sector kilómetro 12 del municipio Cacique Manaure del estado Falcón. La metodología empleada se basó en el enfoque cuantitativo bajo la modalidad de un proyecto factible. La población de estudio fue de un (1) directivo y seis (6) docentes, y como muestra, la misma población de la institución, quienes fueron objeto de la aplicación de una entrevista semi estructurada tipo cuestionario. Los resultados fueron tratados de manera descriptiva, indicando que existen debilidades marcadas en el liderazgo implementado por el gerente de la escuela objeto de estudio, lo que provoca que las relaciones entre las personas que allí laboran no sean idóneas para los desafíos que se viven en las instituciones educativas y se hace necesario implementar el liderazgo transformacional para enfrentar las realidades educativas.
Palabras clave: Gerente, Educación, Liderazgo.

TRANSFORMATIONAL EDUCATIONAL LEADERSHIP STRATEGIES AS A RESOURCE FOR THE EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract

The research aimed to propose transformational educational leadership strategies as a resource for educational management in the context of the Ines Gomez state elementary school, located in the Kilometer 12 sector of the Cacique Manaure municipality of the Falcon state. The methodology used was based on a quantitative approach under the

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

modality of a feasible project. The study population was one director and six teachers, and as a sample, the same population of the institution was taken, who were subjected to the application of a semi-structured questionnaire-type interview. The results were treated descriptively, indicating that there are marked weaknesses in the leadership implemented by the manager of the school under study, making the relationships between the people who work there not suitable for the challenges experienced in educational institutions. It is necessary to implement transformational leadership to face educational realities.
Key words: Manager, education, leadership.

Introducción

La educación en Venezuela ha experimentado transformaciones en los ámbitos político, social, económico y tecnológico con el propósito de mejorar su calidad. En este contexto, el liderazgo educativo y la gerencia escolar juegan un papel fundamental en la optimización del desempeño institucional. Un liderazgo eficaz en el ámbito educativo implica influir en la comunidad escolar, motivar a los docentes y facilitar procesos organizativos que permitan alcanzar los objetivos institucionales de manera efectiva.

El liderazgo educativo transformacional se concibe como un recurso clave para la gerencia escolar, pues permite a los directivos promover cambios positivos en la estructura y cultura organizativa de los centros educativos. No obstante, a nivel internacional y nacional, diversas investigaciones han evidenciado deficiencias en la implementación de este modelo de liderazgo. Por ejemplo, estudios realizados en Chile y España (Garay y Uribe, 2006; Bolívar, 2006) indican que las responsabilidades asignadas a los directivos no siempre promueven transformaciones significativas en la gestión educativa, lo que limita la mejora de la calidad educativa. En Venezuela, Lugo (2015) identificó debilidades en el liderazgo gerencial en instituciones educativas, señalando que, en muchas ocasiones, los directivos no logran consolidar equipos de trabajo cohesionados ni generar un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes.

A nivel regional, en el estado Falcón, la Escuela Básica Estadal Inés Gómez, adscrita al circuito escolar número 2 y al Centro de Desarrollo por la Calidad Educativa del

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

municipio Cacique Manaure, enfrenta desafíos en su gestión debido a su integración a un circuito escolar conformado por cinco instituciones. La dirección de la escuela es ejercida desde otra institución perteneciente al mismo circuito, lo que dificulta la implementación de un liderazgo efectivo. Además, la escuela cuenta con un coordinador interno que desempeña múltiples funciones simultáneamente, como docente de aula, coordinador pedagógico y responsable de programas permanentes del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Esta sobrecarga de responsabilidades afecta la eficiencia de la gestión y genera un vacío de liderazgo transformacional que impacta negativamente en la dinámica organizativa.

El liderazgo en esta institución no ha logrado consolidarse como un elemento transformador, ya que los docentes manifiestan que la gestión actual se basa en una estructura jerárquica y autoritaria. Según conversaciones informales con el personal docente, se evidencia una falta de planificación y organización en la dirección escolar, lo que genera desmotivación y dificulta el cumplimiento de las metas institucionales. En lugar de fomentar la participación y el compromiso del equipo docente, el liderazgo ejercido es percibido como una imposición que no considera las necesidades del personal ni de los estudiantes.

Asimismo, los docentes señalan que la gerencia educativa prioriza objetivos personales sobre los institucionales, lo que afecta el ambiente laboral y limita la implementación de estrategias de mejora. La ausencia de un liderazgo transformacional en la institución ha impedido el fortalecimiento de una cultura organizacional orientada al cambio y la innovación. Como consecuencia, los docentes experimentan una disminución en su motivación, lo que repercute en la calidad del proceso educativo y en el bienestar general de la comunidad escolar.

Finalmente, se hace evidente la necesidad de una transformación en la gerencia educativa de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez. Para ello, es fundamental adoptar un liderazgo educativo basado en la participación, la planificación estratégica y la motivación del equipo docente. Solo a través de un liderazgo transformacional será posible generar

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

cambios significativos que permitan optimizar la gestión educativa y mejorar la calidad del aprendizaje en la institución. En función de ello, surge la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de estrategias de liderazgo educativo transformacional serían las idóneas como recurso para la gerencia educativa en el contexto de la escuela básica estadal Inés Gómez?

Por lo anterior, el objetivo del estudio es proponer estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa en la Escuela Básica Estadal Inés Gómez. Se busca identificar elementos esenciales del liderazgo transformacional, analizar su factibilidad e implementar estrategias que contribuyan al mejoramiento institucional.

De esta manera, la investigación busca fortalecer el liderazgo educativo transformacional en la Escuela Básica Estadal Inés Gómez para optimizar la gestión educativa. Se justifica por la necesidad de alinear la gestión escolar con los cambios sociales y educativos, promoviendo estrategias que mejoren el desempeño de los directivos y docentes. Un liderazgo eficaz facilita la integración de la comunidad educativa y contribuye al desarrollo de una educación de calidad.

El estudio se fundamenta en la importancia de dotar a los líderes educativos de herramientas basadas en investigaciones rigurosas para mejorar la gestión y recuperar la imagen del ejercicio docente. A nivel práctico, busca aplicar principios gerenciales que permitan revisar y adaptar metas, compartir responsabilidades y motivar al personal. Además, servirá como referencia para futuras investigaciones en la temática.

Los resultados que se obtendrán de esta investigación, además de que enriquecerá el estado del arte, la teoría sistematizada de la gerencia educativa y el liderazgo educativo transformacional, ofrecerán recomendaciones que los gerentes educativos de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez, quienes decidirán en qué medida podrán ser vías válidas para aplicar las estrategias necesarias y así lograr que esta institución sea un instituto educativo de calidad en el Municipio Cacique Manaure del estado Falcón.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Finalmente, se justifica experimentalmente porque es necesario e importante que a los docentes con funciones directivas se les aporten herramientas, originadas de estudios sistemáticos y con el rigor científico necesario, para recuperar la imagen y dignidad del ejercicio docente y del plantel educativo en el cual ejercen su labor.

Marco Teórico

Gerente

Para Chiavenato (2010), un gerente es la persona responsable del desempeño de una o más personas dentro de una organización. Entonces, un gerente es quien supervisa, coordina y guía a su equipo dentro de una organización para garantizar que los objetivos y metas se cumplan eficientemente. Su rol no solo implica liderazgo, sino también toma de decisiones, resolución de conflictos y planificación estratégica.

> Dependiendo del nivel y el área, puede haber distintos tipos de gerentes, pero todos con el fin de optimizar el área organizacional. En el área educativa, un gerente es un profesional encargado de planificar, organizar, dirigir, controlar y optimizar los procesos administrativos y pedagógicos para alcanzar los objetivos educativos establecidos. Es el líder clave en la administración de instituciones educativas. Además, debe fomentar el liderazgo, la comunicación efectiva y la innovación dentro de la institución.

Al respecto, Moddy (2007) afirma que el "gerente educativo es la persona clave en el proceso de propiciar la integración de las personas que integran la comunidad escolar". Esto hace referencia a que el directivo o gerente debe mantener buenas relaciones con el personal, saber y poder resolver los conflictos, y tener habilidades para fortalecer, mantener y propiciar una buena comunicación.

> Un gerente educativo juega un papel fundamental en la transformación y mejora de las instituciones educativas. Su labor no solo se limita a la administración de recursos, sino que también implica liderazgo estratégico, innovación y gestión del talento humano. Algunos aspectos clave del gerente educativo incluyen:

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

- Estrategia Organizacional: diseña planes para mejorar la calidad educativa y adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos.
- Conversación estratégica: fomenta el dialogo entre docentes, estudiantes y comunidad para lograr una educación más participativa.
- Gestión del cambio: implementa nuevas metodologías y tecnologías para mejorar el aprendizaje.
- Ética y liderazgo: actúa con responsabilidad y compromiso para garantizar un ambiente educativo óptimo.

Sanders (1990) postula que su teoría de la gerencia se enfoca en la gestión educativa y el paradigma funcionalista, que se basa en la teoría del sistema social aplicada a las organizaciones educativas. Este enfoque se alinea con la tradición liberal de las ciencias sociales y la pedagogía.

Históricamente, la tradición funcionalista de gestión educativa se fundamenta en los conceptos positivistas de las teorías clásicas y psicosociales de organización y administración, que se ocupan primordialmente del orden, el equilibrio, la armonía, la integración; en una palabra, del consenso derivado de principios generales preestablecidos. Estos elementos sugieren un concepto formal de calidad de vida y de educación, según el cual los actores sociales se preocupan con el orden estructural, el comportamiento funcional y la integración social.

Esta teoría tiene como objetivo el logro del orden y del progreso social, la integración y la cohesión social, la satisfacción de las necesidades sociales y la reproducción estructural y cultural de la sociedad. Para alcanzar dichos objetivos de manera eficaz y eficiente, las teorías positivistas de administración enfatizan el orden y el equilibrio y tienden a ser realista y racionalistas, constituyendo el llamado paradigma tradicional que ha prevalecido en la investigación y la práctica de la gestión educativa durante más de medio siglo. Esta teoría se centra en los principios, prácticas y estrategias para dirigir y coordinar recursos, personas y procesos hacia el logro de objetivos

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

organizacionales. Incluye enfoques sobre planificación, organización, liderazgo, control y toma de decisiones.

Al relacionar esta teoría con el liderazgo, podemos observar una conexión interesante: mientras que la teoría de la gerencia pone énfasis en lo que hace un líder o gerente, el liderazgo se enfoca en quien es esa persona. El liderazgo destaca la importancia de la autenticidad, la conciencia del ser y la coherencia entre valores, emociones y acciones, mientras que la gerencia tradicional podría centrarse más en la eficacia y los resultados.

En conjunto, estos conceptos pueden complementarse. Un gerente que integra prácticas de liderazgo puede generar un impacto más profundo en su equipo, promoviendo un liderazgo genuino y consciente que no solo busca resultados, sino también el crecimiento y bienestar de las personas involucradas.

Liderazgo

El liderazgo ha sido definido de diversas maneras por distintos autores a lo largo del tiempo. Covey (2005) centró su enfoque en el liderazgo centrado en principios, el cual enfatiza la importancia de la integridad, la confianza y los valores universales en la gestión de personas y organizaciones. El mismo autor plantea que el liderazgo no se basa solo en autoridad o poder, sino en la capacidad de inspirar y guiar a otros hacia un propósito común. El mismo autor introduce el concepto basado en principios, donde las decisiones y acciones de un líder se alinean con valores fundamentales como la honestidad y la responsabilidad. Este enfoque ha sido adoptado por líderes empresariales y educativos en todo el mundo.

Una persona que ejerce el rol de líder fomenta el desarrollo del individuo en organizaciones efectivas y unidas. Los defensores de este enfoque teórico sostienen que los seres humanos son, por naturaleza, seres motivados, y las organizaciones por naturaleza, estructurada y controladas. Covey (2005) establece que “la función del

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

liderazgo es modificar las restricciones organizacionales y proveer libertad a los individuos, a fin de que realicen plenamente su potencial y contribuyan a la organización (p. 392).

> Los líderes refuerzan el cambio entre sus seguidores mostrándoles los comportamientos (los caminos) que pueden ser útiles para alcanzar sus objetivos. Los líderes también clarifican las metas de los seguidores y los animan a conseguir buenos resultados. Al respecto, Covey (2005) aporta que "el cómo los líderes consigan cumplir estos objetivos depende de factores situacionales "(p. 393).

Se ha definido el liderazgo educativo como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos. El liderazgo posee tantas definiciones como el término motivación. Es un concepto elusivo, pero muy real que influye diariamente en las personas en todas las organizaciones del mundo. Al respecto, Terry (2006), define el liderazgo "como la relación en la cual una persona (el líder) influye en otras para trabajar voluntariamente en tareas relacionadas para alcanzar los objetivos deseados por el líder y/o el grupo" (p. 108).

En consecuencia, el liderazgo implica influir e interactuar con la gente para realizar objetivos. El líder es efectivo cuando logra cumplir sus metas gracias al trabajo de sus colaboradores; a su vez, éstos se dejan influenciar si el líder satisface sus necesidades. En las instituciones educativas, el liderazgo directivo es la clave para compatibilizar los objetivos institucionales con los objetivos personales del cuerpo docente y aquellos de los padres y los alumnos. En este delicado equilibrio de intersubjetividades, el papel del directivo es una pieza esencial en los procesos actuales de transformación educativa.

En cuanto al liderazgo educativo transformacional, este es un proceso en el cual los líderes y sus seguidores trabajan juntos para desarrollar su conciencia, lo que conduce a una mayor moralidad y motivación en sus acciones. Este tipo de liderazgo se basa en valores morales y en la satisfacción de las necesidades de los seguidores. En este sentido, el líder transformacional es un modelo a seguir que inspira, motiva y da fuerza a sus

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

seguidores para que den lo mejor de sí mismos. También son capaces de crear una visión compartida y de movilizar el poder para lograr el cambio y la reforma de la organización.

De igual forma, el liderazgo transformacional es un enfoque de liderazgo eficaz que puede conducir a una mayor productividad, satisfacción de los empleados y rendimiento organizacional. Sin embargo, es importante señalar que este no es un enfoque único para todos. Los líderes deben adaptar su enfoque a la situación y a las necesidades de sus seguidores, es un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo. Asimismo, los líderes deben estar dispuestos a aprender y crecer para poder liderar eficazmente a sus seguidores. Por otro lado, el liderazgo transformacional se distingue por líderes carismáticos que inspiran y motivan, mostrando preocupación individualizada, estimulando intelectualmente a sus seguidores y comunicando una visión clara para el futuro.

En relación con el contexto educativo, el liderazgo transformacional puede ser un enfoque eficaz para mejorar el rendimiento de los estudiantes, la satisfacción de los maestros y el clima escolar. Los líderes escolares transformacionales pueden crear una visión compartida para la escuela, empoderar a los maestros para que tomen decisiones y modelar el comportamiento deseado para los estudiantes. Según Bass y Avolio (2000), señalan que el liderazgo transformacional motiva a los docentes a trascender sus intereses individuales para el beneficio del colectivo. Covey (2005) destaca que un líder educativo transformacional inspira confianza y compromiso, promoviendo la innovación y la mejora continua. En este sentido, el liderazgo transformacional en el ámbito educativo, según Bass y Avolio (2000), no solo busca la mejora individual del docente, sino que fomenta una visión colectiva, incentivando a los educadores a actuar en función del bienestar común. Esto implica que el líder no solo guía, sino que también motiva a su equipo para que supere intereses personales en favor de los objetivos institucionales.

Por otro lado, Covey (2005) resalta que un líder transformacional debe generar un ambiente de confianza y compromiso, donde los docentes se sientan inspirados para innovar y mejorar continuamente. Esto sugiere que el liderazgo efectivo no solo dirige,

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

sino que también empodera a los docentes, promoviendo un crecimiento constante tanto en el plano personal como en el profesional.

Se puede decir, entonces, que el Liderazgo educativo transformacional atribuido a Bass Bernard (1981), -basado en lo escrito por Burns, argumenta que el líder, además de ser carismático presta especial atención a sus intereses y las necesidades de desarrollo personal de sus colaboradores-, los impulsa a trascender de sus intereses individuales por los grupales (p. 63). Este líder está en permanente búsqueda de conocimientos y avances a través de reflexiones sobre cómo mejorar lo existente.

Método

La presente investigación se ubicó dentro del enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación. Por lo que todos los resultados fueron soportados en números y en el dato estadístico que aproxima a la manifestación del fenómeno.

Se enmarcó dentro de la modalidad de Proyecto Factible, ya que se realizó la propuesta de estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa en el contexto de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez, las cuales darán aportes para la solución de las debilidades presentadas.

El mismo estuvo apoyado en una investigación de campo, debido a que este tipo de investigación constituye un procedimiento sistemático que le permitirá al investigador estar en contacto directo en el mismo lugar donde ocurren los acontecimientos. A su vez, la investigación fue de tipo descriptivo, donde se tomaron hechos de la realidad con la finalidad de estudiar su comportamiento para buscarles solución.

Así mismo, para esta investigación la población estuvo conformada por un (1) directivo y seis (6) docentes de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez, del municipio Cacique Manaure del estado Falcón. La población se consideró finita o conocida, ya que

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

puede ser identificada y listada por el investigador en su totalidad. La muestra estuvo representada en su totalidad, considerándose una muestra censal, debido a que la población era relativamente pequeña.

En referencia a las técnicas de recolección de datos, para esta investigación la técnica que se utilizó fue una entrevista semiestructurada tipo cuestionario para obtener información detallada sobre la aplicación del liderazgo educativo transformacional. Los datos se detallaron cuantitativamente mediante tablas y representaciones gráficas para facilitar la interpretación de los resultados.

Presentación y Análisis de Resultados

Luego de aplicar el instrumento a los sujetos que componen la muestra de estudio, los resultados se analizaron de forma descriptiva, tomando en cuenta el porcentaje de los diferentes indicadores y las bases teóricas que fundamentan la investigación. Para lograr la información requerida se aplicó a la selección de la muestra un cuestionario conformado por veintitrés (23) preguntas con cuatro (4) alternativas de respuestas, con la finalidad de conocer su percepción en cuanto a diversos aspectos relacionados con las estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa de la referida institución de estudio.

> Las tablas y gráficos estadísticos se elaboraron tomando en cuenta las dimensiones y los indicadores del aspecto a investigar en este estudio. El análisis de los resultados se realizó a partir de la información suministrada en cada tabla, resaltando los porcentajes más significativos de cada ítem y estableciendo la relación por contraste o semejanza con el basamento teórico que sirvió de sustento a la investigación realizada, para lo cual se tomó una muestra significativa para su interpretación en el presente artículo.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los resultados obtenidos para la dimensión *Funciones del Gerente*, y con el indicador: *Administración y Organización*; correspondiente a los siguientes ítems:

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Ítem 1: ¿El director como persona, es un ser que tiene ante sí un gran compromiso social como agente de cambio, al tener bajo su dirección a los docentes de la institución?

Ítem 2: ¿El director involucra a los docentes en la toma de decisiones para mejorar la organización de la institución, estimula la iniciativa personal, facilita la comunicación y pone en práctica el trabajo de grupo desde la gerencia?

Ítem 3: ¿El director analiza y a su vez resuelve los problemas de la escuela, dejando a un lado las relaciones de tipo jerárquico con su personal?

Ítem 4: ¿El director identifica en su personal el potencial de cada uno, estimula y ayuda a los docentes a supera las dificultades?

Tabla 1

Dimensión: Funciones del Gerente. Indicador: administración y Organización

Ítems	S	%	CS	%	AV	%	N	%
1	0	0	0	0	4	58	3	42
2	0	0	0	0	3	43	4	57
3	0	0	0	0	2	28	5	72
4	0	0	1	14	4	58	2	28

Nota. Instrumento aplicado al personal objeto de estudio. Roque (2019). Variables: (S= Siempre, CS= Casi Siempre, AV= Algunas Veces, N= Nunca).

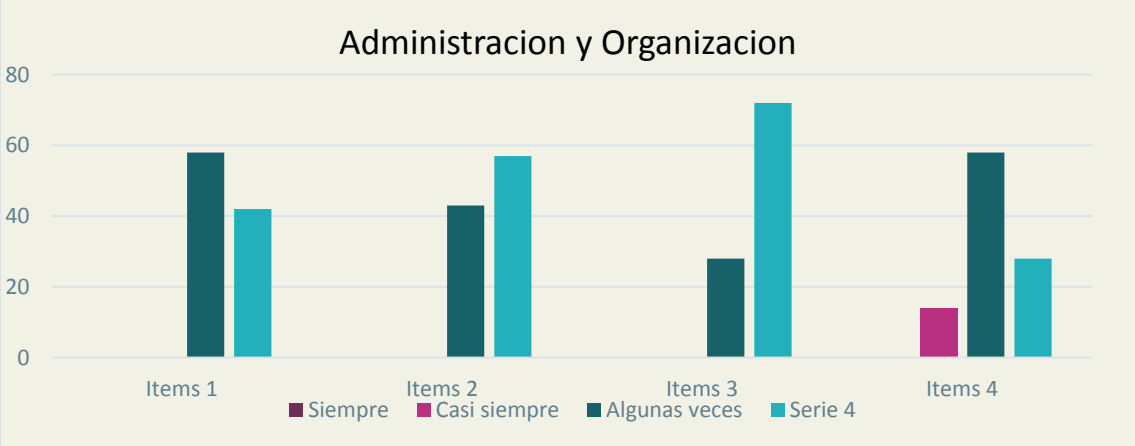
En este sentido, en la figura 1 se expone la representación Gráfica correspondiente, de los resultados referidos a la Dimensión: Funciones del Gerente. Indicador: administración y Organización

Figura 1

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Representación Gráfica de los resultados: Dimensión: Funciones del Gerente. Indicador: administración y Organización



Interpretación

En relación con la dimensión funciones del gerente, se puede apreciar claramente que en el ítem número 1, relacionado con el indicador administración, el 58% del personal encuestado respondió que pocas veces el personal directivo tiene ante sí un gran compromiso social como agente de cambio, al tener bajo su dirección a los docentes de la institución. No obstante, el 42% alega que casi nunca se cumple tal afirmación. Estos resultados sugieren una percepción de compromiso social limitado por parte del personal directivo en el ejercicio de sus funciones administrativas.

En el indicador organización de la misma dimensión (funciones del gerente), en el ítem 2, 43% del personal docente alega que algunas veces el directivo involucra a los docentes en la toma de decisiones para mejorar la organización de la institución, estimula la iniciativa del personal, facilita la comunicación y pone en práctica el trabajo en grupo desde la gerencia. No obstante, el 57% no lo considera así. Estos hallazgos resaltan una debilidad en la integración del personal docente en los procesos de toma de decisiones y organización institucional.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Al mismo tiempo, en el ítem 3, 28% de los encuestados afirman que algunas veces el director analiza y resuelve los problemas de la escuela, dejando a un lado las relaciones de tipo jerárquico con su personal. Sin embargo, un 72% no está de acuerdo con tal afirmación.

Por otra parte, en el ítem 4, 14% de las personas encuestadas aportan que casi siempre el director identifica en su personal el potencial de cada uno, estimula y ayuda a los docentes a superar las dificultades. Mientras que el 58% certifica que esto sucede algunas veces y el 28% alega que nunca sucede tal afirmación.

Estos resultados evidencian cierta debilidad en cuanto a las funciones del director y el compromiso social que debe desarrollar el gerente educativo de la Escuela Básica Estadal Inés Gómez; pues al respecto, Mogollón (2006) señala que uno de los principales aspectos que atiende el gerente y que acondiciona el ambiente de la escuela es la forma de comunicación que establece con el personal de la institución que dirige. El apoyo que brinda al personal, la atención a las condiciones físicas y materiales de la escuela, el manejo de las situaciones y a las resoluciones de conflictos y las actitudes profesionales que asume.

En este mismo orden de ideas, en el contexto antes descrito deja en clara evidencia la debilidad existente en cuanto a la organización en la institución educativa en relación con las funciones que debe asumir el gerente de dicha organización y sus actitudes en la misma; las actitudes forman parte intrínseca de la personalidad de un individuo, por lo cual proporciona la base emocional de las relaciones existentes entre ellos. Según Robbins (2010), son afirmaciones evaluativas favorables o desfavorables en relación con objetos, personas o hechos. Por esta razón, las actitudes son una forma de preconcepción que impulsa a las personas a actuar en determinadas situaciones.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los resultados obtenidos para la dimensión *Funciones del Gerente,* y al indicador *Dirección, Control y seguimiento*; correspondiente a los siguientes ítems:

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Ítem 5: ¿se asocia el liderazgo, la motivación y la creación de un clima organizacional por parte del directivo?

Ítem 6: ¿se evalúan continuamente los resultados e impactos en términos del nivel de rendimiento de los estudiantes y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a la programación?

Tabla 2

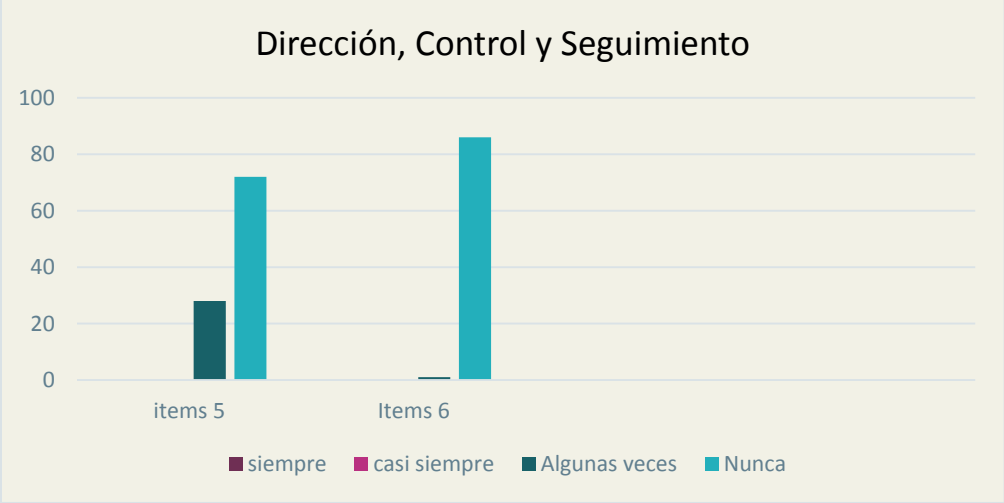
Dimensión: Funciones del Gerente. Indicador: Dirección, Control y seguimiento

Ítems	S	%	CS	%	AV	%	N	%
5	0	0	0	0	2	28	5	72
6	0	0	0	0	1	14	6	86

Nota. Instrumento aplicado al personal objeto de estudio. Roque (2019). Variables: (S= Siempre, CS= Casi Siempre, AV= Algunas Veces, N= Nunca).

Figura 2

Representación Gráfica de los resultados: Dimensión: Funciones del Gerente. Indicador: Dirección, Control y seguimiento



Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Interpretación

El ítem número 5, relacionado con el indicador dirección en la dimensión funciones del gerente, muestra claramente que en las opiniones se encuentran los resultados; el 28% de los docentes arguyen que el personal directivo asocia el liderazgo, la motivación y la creación de un clima organizacional, mientras que el 72 % defiende que nunca acontece tal afirmación.

> Esta realidad expone la debilidad que presenta la institución educativa objeto de estudio desde la dirección, pues el gerente, según la percepción de sus docentes, debe seguir trabajando en el proceso de construcción de sus capacidades individuales para poder dirigir eficiente y eficazmente la institución educativa. Es decir, seguir formándose en las funciones del gerente que le permitan cumplir con las necesidades individuales y grupales de la organización.

En este mismo orden de ideas, tomando en cuenta si se evalúan continuamente los resultados e impactos en términos del nivel de rendimiento de los estudiantes y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a la programación, muestra el ítem número 6, que el 14 % de os encuestados aportan que esto sucede algunas veces. No obstante, el 86% alega que nunca acontece tal afirmación.

Es aquí donde se demuestra la importancia del control y seguimiento como parte de una de las funciones del gerente en una institución educativa, para asegurar la ejecución de la programación de acuerdo al esquema de responsabilidades y distribución del trabajo que se diseñó, para lograr los objetivos y metas asignados a los diferentes actores o unidades del centro escolar, e introducir ajustes a la programación y a la asignación de recursos.

En tal sentido, es importante establecer indicadores, criterios y un sistema de información para evaluar y retroalimentar al gerente sobre el avance y nivel de cumplimiento de los objetivos, metas y actividades previstas. Ruetter y Conde (1998), citados por Graffe (2000), mantienen que todo ello tiene el objeto de evaluar

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

continuamente los resultados e impactos en términos del nivel de rendimiento de los estudiantes y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a la programación (p. 85).

Los resultados encontrados indican que el gerente muestra una actitud que no satisface las necesidades de la institución educativa antes mencionada o que no le concierne, y establece un criterio rígido con una carga pasiva y poco motivadora, empleando el concepto de controles extremos y externos que hacen que el docente trabaje en un ambiente poco favorable, donde el mismo decide que tiene que hacerlo, lo que afecta su desempeño y el de la organización a la cual se debe; actuando, en otras palabras, como autoritario. La situación del mando, por la concepción de dirección administrativa, además del liderazgo, también hace hincapié en que para conducir o motivar a la gente, se requiere algo más que manejarla; se necesitan conceptos básicos sobre las potencialidades y atributos del subordinado.

Es por todo lo antes expuesto que surge la propuesta de facilitar al personal directivo los beneficios que se pueden alcanzar mediante la aplicación del liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa (Tabla 3).

Tabla 3

Estrategias de Liderazgo Educativo Transformacional Como Recurso para la Gerencia Educativa

Objetivo	Estrategias	Actividades
Desarrollar agendas dentro de una agenda directiva, amplia y cambiante	Reuniones, jornadas de autoevaluación y reflexión	Planificar acompañamientos pedagógicos trimestral
Centrar agendas deliberadas y emergentes establecidas con los docentes y trabajadores	Talleres formativos	Planificar encuentros de saberes

Tabla 3 (cont.)

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Objetivo	Estrategias	Actividades
Desarrollar agendas operativamente dirigidas que se centren en la incorporación del cambio	Círculos de estudios y trabajo	Planificar desarrollo de actividades institucionales y programas permanentes
Comunicar y liderar en la gerencia como director	Jornadas de formación e investigación	Participar en la construcción del PEIC y acuerdos de convivencia
Utilizar la motivación como vía para potenciar el liderazgo transformacional	Compartir de experiencias pedagógicas	Realizar encuentros de saberes y convivencias trimestral
Fortalecer el liderazgo educativo transformacional a través de la toma de decisiones	Círculos de estudio y formación	Liderar actividades de carácter pedagógico, administrativo, de formación e información
Manejar conflictos de la manera acertada	Círculos de estudio y formación	Toma de decisiones acertadas y en consenso
Delegar funciones en el ámbito del liderazgo transformacional	Jornadas de formación e investigación	Asignar funciones para organizar, planificar y ejecutar actividades dentro y fuera de la institución
Realizar un plan de lapso académico	Organización administrativa	Elaborar planes integrales trimestrales
Presentar las pautas para el diagnóstico institucional por lapso	Taller de formación	Conocer esquemas y orientaciones pedagógicas institucionales para acompañamientos pedagógicos

Tabla 3 (cont.)

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Objetivo	Estrategias	Actividades
Planear, organizar, direccionar y controlar las metas, competencias generales y organizacionales	Bitácoras educativas	Realizar control de visitas y acompañamientos
Priorizar los roles y habilidades, para el control que requiera el personal atendiendo supervisiones, líneas de acción, innovaciones o inconvenientes detectados por lapsos académicos	Bitácoras, control y seguimiento administrativo y pedagógico	Realizar carpetas por personal para su evaluación

Conclusiones

La gerencia actual que se realiza en las instituciones educativas ha sido objeto de estudios, pues la misma, según los hallazgos producto de la investigación realizada, está inmersa en modelos gerenciales tradicionales. Esto implica que no se ofrecen soluciones a los problemas o situaciones que se suponen están presentes en las organizaciones y, de no producirse un cambio en las mismas, la situación crítica gerencial seguirá imperando en ellas, limitándose así la posibilidad de conocer y asimilar las transformaciones y evoluciones de los nuevos tiempos.

El gerente debe establecer y poner en práctica la combinación de los diferentes sistemas de comunicación con todo su personal, para lograr una integración eficaz, a fin de asegurar un trabajo coherente encaminado hacia objetivos comunes que despierten la iniciativa e innovación en el trabajo docente. Se debe respaldar y motivar al personal por medio de los diferentes tipos de comunicación, crear un clima propicio de confianza y cooperación que elimine el aislamiento y, en consecuencia, haga desaparecer la angustia y la confusión entre los integrantes de las instituciones educativas, permitiendo una mayor fluidez en la comunicación.

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Por otra parte, los gerentes de las instituciones educativas, para alcanzar un liderazgo transformacional, han de ser personas con metas definidas, carismáticas, con una personalidad atrayente, que sepan comunicar sus deseos, que posean un gran dinamismo ejemplar, que sean motivadores al logro y, por último, que sepan actuar en diferentes contextos o dirigir su línea de acción según la situación que se presente, por cuanto la vida escolar es dinámica, y aún más cuando están inmersos en circuitos escolares, puesto que tienen bajo su responsabilidad no una, sino varias instituciones educativas. En tal sentido, se refiere que para consolidar que el directivo posea un liderazgo transformacional eficaz, se requiere que este tenga una visión clara de las situaciones que pueda enfrentar y asumir su rol de líder en función de la problemática que se detecte, para así tomar decisiones acertadas que le permitan una mejor gestión de sus funciones. Todo esto, por supuesto, con la integración activa de todos los elementos (alumnos, docentes, padres, representantes y comunidad) para así consolidar la educación en función de la realidad social.

Referencias

Alvarado, J. (2006). *El Gerente de las Organizaciones del Futuro*. Universidad Pedagógica Experimental el Libertador.

Arias. (2006). *El proyecto de investigación*. Episteme.

Bass B. (2006). *Liderazgo Transformacional*. Lawrence.

Chiavenato, A. (2010). *Gestión del talento Humano*. Editorial McGraw Hill/Interamericana.

Covey, R. S. (2005). *El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza*. Paidós.

Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. https://e-revistas.uam.es.

Lugo B. (2015). *Visión Holística del Gerente como líder transformador* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental el Libertador.

Moody, A. (2007). *El gerente como persona clave en la toma de decisiones* (Proyecto de trabajo de grado). Universidad del Sur.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Pearson Prentice Hall.

Roque Hereira, F. J. (2025). Estrategias de liderazgo educativo transformacional como recurso para la gerencia educativa. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 89-110.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Sanders (1990). *Hábitos de la efectividad a la grandeza*. Paidós.

Terry (2006). *Metodología de la investigación Holística*. fundación SYPAL-FUNDACITE.

Síntesis Curricular

Francys Josefina Roque Hereira

Licenciada en educación. Especialista en Procesos Didácticos en el nivel Básico. Maestría en Gerencia Educacional. Directora de la Escuela Primaria Estadal Inés Gómez del Municipio Cacique Manaure del estado Falcón- Venezuela**.** Docente contratada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador "El Macaro" Luis Fermín. Docente investigador de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

TOMA DE DECISIONES EN LA GERENCIA EDUCATIVA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Autora: Lilian Petruska Reyes Burbano
lilianpetruska@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7918-9499
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
El Tigre – Anzoátegui. Venezuela

PP. 111-122

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

TOMA DE DECISIONES EN LA GERENCIA EDUCATIVA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Autora: Lilian Petruska Reyes Burbano
lilianpetruska@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7918-9499
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
El Tigre – Anzoátegui. Venezuela

Recibido: Febrero 2025 **Aceptado:** Mayo 2025

Resumen

La toma de decisiones debe ser interpretada en su perspectiva multidimensional, reconoce que en los procesos gerenciales confluyen factores técnicos, humanos, epistemológicos, sociales, culturales y políticos que precisan ser tomados en cuenta en la toma de decisiones durante el proceso educativo. La finalidad del ensayo fue abordar aspectos ontológicos relacionados con toma de decisiones de la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. El método utilizado fue el análisis de contenido de una serie de documentos consultados. El análisis revela que, a menudo, las decisiones son centralizadas y distantes de la realidad del aula, ignorando el valioso conocimiento tácito de los docentes. Integrar la experiencia docente es crucial para una gestión efectiva, promoviendo una comunicación bidireccional y un cambio de paradigma hacia un liderazgo que valore el saber práctico. Así, fundamentar las decisiones gerenciales en la práctica pedagógica transforma la administración en un liderazgo comprometido.
Palabras Clave: gerencia educativa, práctica pedagógica, toma de decisiones.

DECISION-MAKING IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: FROM PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

Decision-making must be interpreted from a multidimensional perspective, recognizing that managerial processes involve a confluence of technical, human, epistemological, social, cultural, and political factors that need to be considered when making decisions within the educational process. The essay's aim was to address ontological aspects related to educational management decision-making from the perspective of pedagogical

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

practice. The method used was content analysis of various consulted documents. The analysis reveals that decisions are often centralized and distant from classroom realities, thus ignoring the valuable tacit knowledge of teachers. Integrating teacher experience is crucial for effective management, promoting bidirectional communication and a paradigm shift towards leadership that values practical knowledge. Thus, grounding managerial decisions in pedagogical practice transforms administration into committed leadership.
Keywords: educational management, pedagogical practice, decision making

Introducción

En el complejo entramado del sistema educativo, la toma de decisiones por parte de la gerencia se erige como un factor determinante para el éxito o el fracaso de las instituciones. Sin embargo, por lo general, estas decisiones son direccionadas por el ente rector convirtiéndose en lineamientos para el cumplimiento de actividades que distan de las vivencias a diario en los ambientes de aprendizaje, ignorando la riqueza de la experiencia y el conocimiento tácito que reside en la práctica pedagógica, partiendo de que la educación es un proceso cambiante que se da a lo largo de la vida, y desde el inicio su propósito siempre ha sido buscar las mejores prácticas pedagógicas que faciliten el aprendizaje. En el presente ensayo argumentativo se abordan aspectos ontológicos relacionados con toma de decisiones de la gerencia educativa desde la práctica pedagógica.

Discusión

Desde una perspectiva amplia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura **(UNESCO, 2020),** como ente internacional que ha de velar por la calidad educativa, señala que, “los procesos de cambio o mejoras sustantivas en educación requieren de líderes que sean capaces de conducir a las comunidades educativas hacia dicha meta” (p. 7) por lo que recae en los directores de las instituciones educativas que son los que deben liderar estos procesos. Este señalamiento implica, que el personal directivo debe poseer competencias gerenciales en aras de promover en los docentes un mayor rendimiento de sus funciones y al mismo tiempo tomar decisiones

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

efectivas para garantizar el éxito del proceso educativo, es decir que, para ejercer una gerencia calificada, es una de las actividades más relevantes dentro de la organización, y se caracteriza por ser una función dinámica llena de retos, que involucra la capacidad de coordinar acciones orientadas a lograr los objetivos planteados.

En relación con lo antes expuesto, para Zhigue y Sanmartín (2019) el direccionamiento de las instituciones educativas es liderado por el director, "orientando y conduciendo la labor docente y administrativa..." (p. 331) incluyendo además las relaciones con la comunidad, con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad; lo que requiere de un trabajo en conjunto con todo el colectivo institucional para el logro de los objetivos propuestos. En tal sentido, el directivo debe poseer una buena formación académica y ser líder. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/25 emitido por la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (2024), casi la mitad de los directores de los países con más posibilidades económicas no reciben formación antes de su nombramiento.

De igual manera, indica que éstos son más que gestores, son agentes de cambio, por lo que las autoridades responsables de las políticas educativas tienen el gran reto de encontrar, seleccionar, preparar y apoyar a personas con las capacidades y visión adecuada para convertirse en líderes. Esta capacitación debe considerar cuatro dimensiones esenciales para el liderazgo, como son establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y favorecer el perfeccionamiento personal. Pero, la realidad es otra, al realizar un estudio mundial, de los programas y cursos de preparación y formación de directores de escuelas, muestra que apenas la mitad de ellos presta atención a una de estas cuatro dimensiones y solo un tercio a las cuatro, esto refleja la necesidad de adecuar los planes de formación a las nuevas exigencias para tener directores capacitados, para que cumplan con las fases de planificación, organización, dirección, control y evaluación. Las cuales son aplicadas a diferentes áreas como la gestión directiva, pedagógica, comunitaria y administrativa-financiera que deben llevarse a cabo en la gestión escolar.

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Los procesos de estas fases según Paz (2020) están fundamentados en normativas legales y técnicas que contribuyen a la pedagogía, psicología y didáctica. Además, estos procesos también tienen implicaciones en el currículo y están relacionados con las políticas y planes educativos; de allí que para cumplir con todo esto el directivo no trabaja de manera aislada, siendo necesario que fomente el trabajo en equipo, los procesos de transformación de la práctica, la integración escuela-familia y comunidad, tal como lo orienta el ente rector, así como también, establecer los vínculos con otras instituciones para cumplir con los planes y programas que orientan las políticas públicas en materia educativa. Es por ello, que entre las políticas educativas gerenciales debe implementarse una buena comunicación, por ser estas un conjunto de normas, entre ellos los acuerdos de convivencia, que orientan el desempeño de los actores educativos.

Otro aspecto que requiere de un trabajo en conjunto es la elaboración y ejecución del proyecto educativo integral comunitario (PEIC). Siendo su filosofía, la promoción de la participación activa y efectiva de todos los actores del hecho educativo, lo cual se traduce en liderazgos compartidos, una estructura que funcionalmente sea horizontal, visión compartida, planificación estratégica, trabajo en colectivo y la continua capacitación a través de los congresos pedagógicos y colectivos de formación, experiencias significativas e integración constante con una visión holística del aprendizaje.

Sin embargo, esta planificación se hace a puerta cerrada en la dirección de la mayoría de los planteles, solicitando la información necesaria al colectivo, pero no existe la conformación de equipos de trabajo para su evaluación y elaboración anual, donde el personal pueda aportar ideas, puntos de vista entre otros. Con relación a la misión y visión, ésta no es renovada, es decir, no se adecúa en función de los objetivos y metas que se plantea la institución para cada año escolar.

Significa entonces, que en la realidad actual se precisa que las instituciones tengan un gerente responsable, comunicativo, solidario, empático, colaborador, motivador, entre otras. Capaz de relacionarse con el personal, abordar situaciones de conflicto, ser innovador, estar al día con los avances tecnológicos, propiciar el trabajo en equipo.

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Implicando así, que se deben romper las ataduras a los esquemas tradicionales impuestos. Lo que tributará a un ambiente de trabajo proactivo, donde los trabajadores sientan satisfacción con la actividad que realizan al ser reconocida la labor realizada.

Ahora bien, lo antes expuesto tiene una relación intrínseca con la toma de decisiones, siendo una función de todo gerente en una institución educativa, la cual se ha vuelto cada vez más compleja, pues está signada por constantes y acelerados cambios en todas las áreas. En este sentido, se puede entender que éste, debe implementar un conjunto de acciones, métodos y/o procedimientos destinados a tomar una decisión sensata ante una situación problemática específica, de allí que, el éxito de la organización y el logro de las metas va a depender las decisiones acertadas.

Es por ello, que el docente es considerado como un recurso clave y fundamental en dicho proceso. Su desempeño se focaliza en el fortalecimiento de aptitudes profesionales y el estímulo de prácticas innovadoras; ello implica que el personal directivo debe poseer competencias gerenciales en aras de promover en los docentes un mayor rendimiento de sus funciones y al mismo tiempo tomar decisiones efectivas para garantizar el éxito del proceso educativo. En efecto, cuando el gerente no toma en consideración la práctica pedagógica para la toma de decisiones, está perdiendo una valiosa fuente de información, que le permita adoptar las medidas más adecuadas.

Considerando, que los docentes, con su experiencia directa en el aula, poseen un conocimiento profundo sobre qué estrategias funcionan y cuáles no, sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes, sobre los recursos que realmente necesitan y sobre el impacto de las políticas implementadas. Por lo tanto, su perspectiva, construida a partir de la observación sistemática y la interacción constante con los actores del proceso educativo, ofrece una visión holística y real de la situación escolar que no solo puede ser obtenida a través de informes estadísticos o evidencias fotográficas.

Es así como, fundamentar la toma de decisiones gerenciales en la práctica pedagógica implica un cambio de paradigma en la cultura organizacional de las

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

instituciones educativas, debido a que se deben establecer estrategias de comunicación bidireccional para darle participación a los docentes, como consejos pedagógicos, grupos de trabajo colaborativos, encuestas reflexivas y espacios de diálogo abierto, esto le permitirá recoger las opiniones y las experiencias de quienes asumen un rol protagónico en la educación. Al integrar estas perspectivas en los procesos de planificación, la gerencia educativa puede tomar decisiones basadas en realidades pertinentes, lo que asegura una mayor probabilidad de éxito. Desde la perspectiva de Abreu y Marín (2020) la educación es vista como un "elemento fundamental para el desarrollo social, económico, político, cultural de la sociedad de cualquier país" (p.238). Por ser la responsable en parte de la formación de quienes serán la generación de relevo de profesionales, emprendedores, entre otros, del país, y para ello deben participar responsable y activamente, en la dirección de esas transformaciones.

Lo que debe responder y estar en consonancia con los cambios que se están dando en este momento histórico en Latinoamérica, interpretando a Abreu y Marín (2020) conlleva a reflexionar sobre la necesidad de una gerencia educativa más humanizadora y socializante, a objeto de visualizar a los sujetos del hecho educativo "…como constructores, reconstructores y no como elementales reproductores del conocimiento... (p. 297) porque en una realidad transcompleja el aprendizaje significativo no es solo una acumulación de información externa, sino un proceso activo y dinámico que **demanda la integración profunda** de los conocimientos de cada persona, construido a partir de sus experiencias personales, su cultura, y las comprensiones que ya posee sobre el mundo, con las teorías, los descubrimientos y las problemáticas que caracterizan el mundo actual.

Este conocimiento es dinámico, cambiante y a menudo complejo, marcado por la globalización, la tecnología, los desafíos ambientales y sociales, entre otros. Aunado a esto, como plantea Rodríguez (2022, p.237) en la escuela como centro de conocimiento y de saber, las relaciones de poder se dan entre docentes-estudiantes, docentes-padres, directores y docentes, siendo todas normadas por el Ministerio de Educación y el Estado, quienes tienen el poder mayor. En ocasiones, los directivos de las diferentes instituciones educativas lamentablemente utilizan el poder de manera autoritaria, emanando

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

directrices unilaterales sin ser dialogadas con el personal docente; afectando la comunicación, el clima laboral, y resultados negativos en sus propias gestiones. Es visto que, si las directrices emanadas por los directivos son consultadas y discutidas con el personal docente, los resultados son mejores ya que es el docente quien tiene las vivencias y experiencias al compartir el día a día con estudiantes, padres o representantes, y la comunidad.

Siendo esencial considerar la práctica pedagógica como un eje central en la toma de decisiones para el fomento una cultura de aprendizaje continuo y mejora. Al valorar el conocimiento práctico de los docentes, se promueve la reflexión sobre la propia práctica, el intercambio de experiencias exitosas y la identificación de áreas de oportunidad. Esto, a su vez, alimenta la innovación pedagógica y la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos educativos. Una gerencia que escucha y aprende de sus docentes está mejor equipada para adaptarse a las dinámicas cambiantes del entorno educativo y para impulsar una transformación real y sostenible. En tal sentido, Koontz-Weihrich como se citó en Méndez (2018) señalan que los gerentes "deben poseer conocimiento preciso de los diferentes cursos de acción para el cumplimiento de una meta, por tanto, le corresponde estar comprometido tanto con las decisiones como con los efectos que estas puedan originar, ya sean positivos o negativos" (p. 192).

Este planteamiento, devela, la *importancia que tiene el personal directivo frente a la óptima resolución de los conflictos suscitados en el escenario organizacional educativo, puesto que, dentro de sus características como líder debe ser motivador, propiciar el trabajo en equipo, un ambiente laboral agradable, de igual manera, el fortalecimiento del desempeño docente, que repercutirá de manera positiva en la calidad educativa, acorde con la perspectiva de* Barzaga et al. (2019), quienes indican que una decisión "es un proceso intencional, que se toma para resolver un problema, es racional, donde se buscan las alternativas que conducen a una mejor resolución del problema" (p. 32).

Estos autores señalan que una decisión no es una simple determinación entre lo correcto y lo incorrecto. Es una elección en la cual está presente la probabilidad entre lo

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

que es correcto y lo que no lo es, por lo tanto, se trata de tomar riesgos, tal como afirman Barzaga et al. (2019), se convierte en "un acto de creatividad y confianza, donde interviene el riesgo y la incertidumbre" (p. 7).

Es por ello, que se requiere contar con docentes con funciones directivas que ostenten competencias que permitan visualizar la complejidad que implica liderar a un equipo de trabajo, mantener un ambiente organizacional armónico, donde las relaciones interpersonales sean asertivas en contextos de incertidumbres, por lo cual es necesario tomar las decisiones más acertadas en concordancia con las demandas de la sociedad.

Así como también, a ser empático frente a los escenarios que emergen derivados de la situación socioeconómica y política, en la práctica pedagógica referente a las decisiones sobre la asignación de recursos, el diseño de programas de formación docente y la implementación de políticas curriculares deben estar ajustadas a la realidad concreta de las escuelas venezolanas. Ignorar las opiniones y sugerencias de los docentes que día a día laboran a pesar de las situaciones adversas es un error estratégico con consecuencias negativas para la gestión escolar. Con relación a esto, la gerencia educativa aun pareciera encontrarse entre modelos jerárquicos y burocráticos, donde las decisiones fluyen de arriba hacia abajo, con una participación limitada del colectivo institucional involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir, que la gestión directiva es vertical donde no se le da participación al personal, no se valora el potencial de cada uno, solo se hace si cumple con el perfil político.

Esta desconexión entre la planificación y la ejecución a menudo conduce a la implementación de políticas descontextualizadas, que no responden a las necesidades reales de los estudiantes, es decir, se resume a prácticas tradicionales, donde los docentes interpretan el currículo, adaptan las estrategias, y evalúan el progreso de sus estudiantes, para cumplir con un requisito. Es esencial, que, en la toma de decisiones, se considere la práctica pedagógica, por ser un entorno rico en interacciones donde se conciben el proceso de enseñanza aprendizaje y pueden identificarse las verdaderas fortalezas y debilidades del sistema.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Esto pudiera deberse a la problemática relacionada con la toma de decisiones de la gerencia educativa, constituyéndose esta como una preocupación que se justifica, porque los directores de las instituciones aun cuando su cargo implica una figura de autoridad establecida desde el marco normativo, no son nombrados por el colectivo docente, sino que son designados a dedo, por tanto, los docentes no siempre lo aceptan o reconocen. Siendo preocupante porque los gerentes educativos deben ser organizadores del recorrido de sus prácticas profesionales, en el proceso de la toma de decisiones, reflexionando, lo que, a su vez, ayudará a identificar rupturas, debilidades, fortalezas, con capacidad de acción y poder transformador, no sólo en el ámbito profesional y/o grupal, sino también en el personal, pero sin la aceptación del colectivo institucional este proceso se vuelve un reto considerable.

En este contexto, al hacer una revisión de la problemática de la toma de decisiones se encontró la investigación realizada por Pont y André (2016), donde plantean, que son pocos los estudios realizados en América latina referentes a la lógica, criterios y los efectos en que son tomadas las decisiones en el ámbito educativo, en este caso se enfocaron en la educación superior, donde los estudios consultados fueron realizados en Brasil, Chile, México, Argentina y Colombia. Estos autores, señalan, que la toma de decisiones es un proceso complejo relacionado con diversas dimensiones como "…la estructura, la lógica, los procesos, los datos y la información, la interacción y la comunicación" (p.146) y en la mayoría de las publicaciones se destacan las características que pueden definir la decisión como un proceso humano y cotidiano, donde la dimensión subjetiva de quien toma las decisiones aparece como decisiva.

Conclusión

En conclusión, la práctica pedagógica no debe ser vista como un mero campo de aplicación de las decisiones gerenciales, sino como la fuente primordial de información y conocimiento para una gestión educativa efectiva. Una gerencia que escucha activamente

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

a sus docentes, valora su experiencia y fundamenta sus decisiones en la realidad del aula está construyendo un camino hacia una educación más pertinente, equitativa y de calidad.

Al reconocer el papel central de la práctica pedagógica en la toma de decisiones, la gerencia educativa se transforma de un ente administrativo distante a un liderazgo pedagógico comprometido con el éxito de sus estudiantes y con el fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto. La verdadera transformación educativa comienza en el aula, y es allí donde la gerencia debe buscar la sabiduría para guiar sus decisiones

Referencias

Abreu, J. y Marín, C. (2020). Ecoformación transcompleja. Un nuevo espacio para ser, hacer y pensar: Desafío del gerente del hoy. *Metrópolis. Revista de Estudios Globales Universitarios, 1*(2).

Barzaga, O. Vélez, H. Nervárez, J. y Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(2), 120-130.

Méndez, N. (2018). Importancia de la toma de decisiones en el rol del gerente educativo. *Scientiarum,1*.https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/852.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, (2020). *Boletín del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. http://unesdoc.unesco.org/002/0217/212715s.pdf

Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (2024). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/25: Liderazgo en la educación: liderar para aprender*. https://doi.org/10.54676/HURH9406

Paz, T. (2020). Gestión educativa y la mejora del desempeño laboral de los docentes. *Ciencia y Educación, 1*(4), 15-26. https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0104202021

Pont, J. y André, C. (2016). Toma de decisiones en instituciones de educación superior en la amazonia: Hacia una síntesis de racionalidades. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública, 27*, 149–171.

Rodríguez, D. (2022). Reflexión sobre las relaciones de poder entre los líderes directivos. docentes en las instituciones educativas. *Revista Gaceta de Pedagogía, 42*(Extraordinario).

Zhigue-Luna, A. R., Sanmartín-Ramón, G. S. (2019). Gerencia educativa e inclusión: una mirada a la diversidad. *Revista de Visión Universidad de los Andes Gerencial*, (2), 324-332.

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Síntesis Curricular

Lilian Petruska Reyes Burbano

Profesora en educación integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005), Magister en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2019). Participante del doctorado Ciencias de la educación (UPEL), (2022). Docente de aula de la Escuela Básica José Laurencio silva del Municipio Tinaco estado Cojedes (2004). Docente en el área de pregrado y postgrado (UPEL), (2023). Docente Investigador de la (UNEM). (2023). Ponente en III congreso Socialización de Experiencias Significativas en el Arte de la Investigación. (2024) Ganadora del III Premio Nacional de Investigación Simón Rodríguez con la investigación Las Cruces de Tinaco, manifestación cultural autóctona (2025).

Reyes Burbano, L. P. (2025). Toma de decisiones en la gerencia educativa desde la práctica pedagógica. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 111-122.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

ARTEMÁTICA: FRUTO DEL ÁRBOL GENEALÓGICO DE LAS FAMILIAS GARCÍA – HERNÁNDEZ Y CORONEL – CASTILLO

Autor: Rolando Antonio García Hernández
rolando.garcia.ipmar@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0002-4534-8479
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay – Aragua. Venezuela

PP. 123-157

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

ARTEMÁTICA: FRUTO DEL ÁRBOL GENEALÓGICO DE LAS FAMILIAS GARCÍA – HERNÁNDEZ Y CORONEL – CASTILLO

Autor: Rolando Antonio García Hernández
rolando.garcia.ipmar@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0002-4534-8479
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay – Aragua. Venezuela

Recibido: Enero 2025 **Aceptado:** Junio 2025

Resumen

La familia, desde pequeños escuchamos que es la base de la sociedad, y luego de la reciente pandemia lo comprendimos perfectamente, cuando esta institución fue la única que siguió en funcionamiento y cumpliendo con sus objetivos y los de otras instituciones como la iglesia, hospitales, y centros educativos. En este artículo se plantea una teoría sobre la herencia cultural a través de las narrativas o historias de vida de los integrantes de la familia del autor. Para ello se construyó el árbol genealógico con el fin de descubrir creencias, tradiciones y profesiones. Como teoría macro se empleó la Teoría de Sistemas. Esta investigación se rigió por los postulados del Paradigma Post – Positivista Interpretativo, y en la indagación de campo se realizaron entrevistas a seis integrantes de esta familia. Producto del proceso de triangulación se resaltaron puntos de encuentro entre el Arte y la Matemática, para así formar la ARTEMÁTICA.
Palabras Clave: Arte, matemática, episteme, genealogía, familia.

ARTEMATICS: FRUIT OF THE GENEALOGICAL TREE OF THE GARCÍA – HERNÁNDEZ AND CORONEL – CASTILLO FAMILIES

Abstract

From childhood, we've heard that the family is the foundation of society, and after the recent pandemic, we understood this perfectly. The family was the only institution that remained operational, fulfilling its own objectives and those of other institutions like churches, hospitals, and educational centers. This article proposes a theory on cultural inheritance through the narratives or life stories of the author's family members. To

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

achieve this, a genealogical tree was constructed to uncover beliefs, traditions, and professions. Systems Theory was used as the macro theory. This research was guided by the tenets of the Post-Positivist Interpretive Paradigm, and field inquiry involved interviews with six family members. The triangulation process highlighted points of convergence between Art and Mathematics, leading to the formation of ARTHEMATICS.
Keywords: Art, math, episteme, genealogy, family.

Introducción

La familia es la base de la sociedad, es el primer entorno con el cual el individuo tiene contacto antes e inmediatamente después de su nacimiento. Según Acosta de Carta, Barreiro y Zambrano (1986), la familia es "la institución social básica" (p. 342). Las sociedades poseen otros tipos de instituciones más complejas como la escuela, iglesias, partidos políticos, fundaciones, grupos deportivos, asociaciones de profesionales, grupos musicales, entre otras, que en el desarrollo y transcurrir de la vida de este individuo van agregándose o apartándose de sus actividades cotidianas, dejando huellas en su personalidad y en su forma de manejarse ante las situaciones y obstáculos a superar en su transitar por el planeta.

Todas estas instituciones pueden ser prescindibles en la vida del individuo, pero la institución básica sobre las que se construyen todas las demás llamada familia no. Incluso luego de dejar de existir o fallecer cualquier persona todavía es llamado el "*hijo de*" o "*el papá de*", o el "*familiar de*".

De nuestra familia heredamos algunos componentes biológicos como: los genes, la apariencia física, y las enfermedades; también costumbres, creencias, profesiones, valores y actitudes, además de formas de relacionarnos con otras familias y por supuesto las emociones y la afectividad.

Según Herrera (1997) para hacer un análisis del funcionamiento familiar se debe concebir a la familia desde la perspectiva sistémica, "la familia es un grupo o sistema compuesto por subsistemas que serían sus miembros y a la vez integrada a un sistema

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

mayor que es la sociedad" (p. 1). En la familia cada uno de los miembros constituye un subsistema con objetivos propios pero que a su vez contribuyen al logro de metas colectivas planteadas por el grupo familiar, y estas metas colectivas finalmente ayudan a cumplir fines más generales anhelados por la sociedad.

También Herrera (ob. cit.) señala que, la familia como grupo social debe cumplir tres funciones básicas: "la función económica, la biológica y la educativa, la cultural y espiritual" (p. 1). Esta autora resalta que una familia funcional es aquella que cumple eficazmente estas funciones básicas, además de permitir el desarrollo de la identidad personal y la autonomía de sus miembros, con reglas flexibles y cumplimiento de roles, deberes y derechos, comunicación abierta y capacidad de adaptación al cambio.

La familia va cambiando con el tiempo y va desarrollando ciclos cada cierto número de años, en ocasiones se repiten estos ciclos, Tomasone (s/f) nos define ciclo vital familiar de la siguiente manera:

> Se entiende como ciclo vital familiar a un concepto ordenador, que intenta explicar la evolución secuencial de las familias y las crisis transicionales que atraviesan en función del crecimiento y desarrollo de sus miembros. Podríamos decir que describe el transcurrir en la vida que realizan las personas, desde que nacen hasta que mueren, en forma de etapas preestablecidas. Figurativamente se lo describe como un ciclo o un espiral, debido a que se suceden tantos ciclos o procesos en forma simultánea de acuerdo al número de miembros que integran dicha familia. (p. 1).

Este ciclo o espiral familiar va explicando el desarrollo y evolución de cada uno de los miembros de la familia como subsistemas del sistema familiar desde su génesis, pasando por la consolidación y expansión y finalmente su disolución o transformación. La psicogenealogía es un procedimiento que también intenta explicar la evolución, desarrollo o estancamiento de algunos miembros de la familia por la influencia que ejercen los antepasados, en palabras de Jodorowsky (s/f):

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> La psicogenealogía parte de la premisa de que determinados comportamientos inconscientes se transmiten de generación en generación e impiden al sujeto autorrealizarse por lo que para un individuo tome consciencia de ellos y se pueda desvincular de los mismos es necesario que estudie su árbol genealógico (p. 5).

Esta posee sus bases en el psicoanálisis y en el Tarot de Marsella se describen cuatro egos: (a) El Ego Intelectual relacionado con las espadas en el Tarot y nuestro bisabuelos, (b) El Ego Emocional vinculado con las copas en el Tarot y nuestros abuelos y tíos abuelos, (c) El Ego Libidinal (sexual – creativo) conectado con los bastos en el Tarot y nuestros padres y tíos, y (d) El Ego Material afín a nuestros hermanos y representado en el Tarot por los oros.

Para este autor el estudio del árbol genealógico se emplea como vía de conocimiento con un fin sanador, que permite desatar nudos con el pasado e ir liberando el peso de experiencias de vidas que no nos pertenecen. Estas acciones purifican el árbol luego de una profunda toma de conciencia individual, con el propósito de aliviar las cargas de generaciones presentes y futuras de la familia.

Según Lindón (1999), los relatos de vida o narrativas están aferrados en la experiencia humana, “son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada” (p. 297). Con esta investigación se pretende exaltar estos relatos de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo, no sólo para futuras generaciones de este núcleo familiar, sino poder generar una teoría que relacione Arte y Matemática, dos ámbitos de la vida del hombre aparentemente separados.

Con el fin de guiar la investigación es interesante y necesario plantear la siguiente interrogante: ¿Cuáles elementos epistémicos y genealógicos aportan el arte y la matemática en las historias de vida de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo? Como propósito general se pretendió generar un corpus epistémico y

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

genealógico sobre el arte y la matemática en las historias de vida de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo.

Para alcanzar este propósito macro se establecieron los siguientes caminos específicos: (a) Descubrir patrones de comportamiento, creencias, tradiciones y profesiones u oficios que emergen de la construcción del árbol genealógico, (b) Describir los elementos científicos y artísticos de la familia García – Hernández – Coronel – Castillo, (c) Develar un corpus epistémico y genealógico que explique las relaciones entre Arte y Matemática.

Esta inquietud investigativa surge luego de una profunda reflexión, por más de 15 años el autor se ha preocupado por la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en distintos niveles educativos, entrevistando docentes y estudiantes, evaluando y valorando sus vivencias dentro del aula, pero ¿Qué tipo de conocimiento matemático se aprende en las familias venezolanas?, en lo que llamamos educación no formal, ¿Sólo en la Academia es posible aprender Matemática? Es importante preguntarse también ¿En cuáles actividades familiares se encuentra presente la Matemática?, y ¿Cuáles de estas actividades familiares valoramos, y consideramos dignas de ser enseñadas a las futuras generaciones que se desarrollarán en ese núcleo o célula social denominada familia?

Marco teórico

Teoría General de Sistemas

La teoría general de sistemas es una metateoría o teoría de teorías, surgió en el campo de la Biología enunciada por Ludwig Von Bertalanffy en el siglo XX, explica fenómenos e ideas en casi todas las Ciencias: Naturales, Sociales, Matemática, Información y Comunicación, Cibernética, y teorías específicas como la del Caos, Von Bertalanffy (1968) nos define lo siguiente:

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> Un sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, *p*, están en relaciones, *R*, de suerte que el comportamiento de un elemento *p* en *R* es diferente de su comportamiento en otra relación *R´*. Si los comportamientos en *R* y *R´* no difieren, no hay interacción, y los elementos se comportan independientemente con respecto a las relaciones *R* y *R´*. (p. 56).

Un sistema posee sus demarcaciones y partes que se relacionan entre sí y dependen unas de otras, cuya suma es mayor a la de sus partes. El objetivo de esta teoría es descubrir las dinámicas, limitaciones y realidades de un sistema, Von Bertalanffy (ob. cit.) nos aclara la aplicación de esta teoría a la Cultura:

> Los grupos humanos, desde los más reducidos – amistades personales, familia – hasta los máximos – naciones y civilizaciones - , no son nada más fruto de <<fuerzas>> sociales presentes, aunque sea en forma primitiva, en organismos subhumanos; son parte de un universo creado por el hombre y que se llama cultura. (p. 206).

Esta teoría constituirá la columna vertebral de la presente investigación ya que se estudiará la familia del autor como un sistema.

Antropología Estructural

El Estructuralismo es un modelo teórico, lingüístico y lógico – matemático propuesto por Ferdinand Saussure y adaptado a la antropología por Lévi – Strauss, surge para relevar al historicismo. Según Gómez (1981) este "modelo explicativo de la lengua, sistema significativo enteramente tal, se adecua formalmente al estudio de otros sistemas (parentesco, organización social, arte, religión, etc.)" (p. 36).

En este modelo antropológico las estructuras establecen la posición y el significado de los elementos dentro del sistema; y según Acosta de Carta, Barreiro y Zambrano (1986), "Partiendo de las relaciones sociales como realidad empírica y materia prima,

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

determina la estructura social o modelo de las relaciones sociales" (p. 939), es decir, analiza al ser humano y a la sociedad como estructuras sistémicas.

Por su parte Rico (s/f), define el estructuralismo como una corriente cultural determinada por idear cualquier objeto como un todo, "cuyos miembros se relacionan entre sí y con el todo de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también a los restantes y que trata de descubrir el sistema relacional latente (es decir, su estructura)" (p. 1). En otras palabras la totalidad es más que la suma de sus partes, en realidad define y le da forma a dichas partes.

Lévi – Strauss distingue tres etapas en el método de análisis estructural, la primera la etnografía. Aclara Gómez (ob. cit.) "La etnografía observa, analiza, reconstruye la vida de un grupo humano, particularizando cada uno de sus aspectos: los órdenes o sistemas vividos, actuados, pensados" (p. 37); la segunda, la etnología luego de recoger y clasificar la información se dispone a producir conocimiento, formula hipótesis, reconstruye relaciones, explica el funcionamiento del sistema, y establece teorías. Y por último, la antropología entendida como un conjunto de investigaciones y especulaciones que constituyen un modo de enfocar el conocimiento del hombre con el propósito de formular una teoría general de la sociedad.

En esta teoría antropológica destacan las siguientes estructuras de sistemas socioculturales: (a) Sistemas de parentesco, con su regla universal de prohibición del incesto y su principio de reciprocidad, (b) Sistemas de organización social, destacando el totemismo, (c) Sistemas de arte, (d) Sistemas de ritual, representado por el Chamanismo, y (e) Sistemas de mitología. Además de las estructuras de estructuras, el funcionamiento de todos estos sistemas se verificaron en este estudio de la familia del autor.

Teorías en Educación Matemática

La disciplina o campo de investigación que se encarga de explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática se denomina Educación Matemática

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

(denominación estadounidense y de algunos países latinoamericanos como Venezuela), Matemática Educativa (término adoptado en México) y Didáctica de la Matemática presente en países como España.

La Didáctica de la Matemática como lo afirma Mora (2001), "se ha de concebir entonces como un cuerpo interdisciplinar" (p. 22), en el que no sólo interviene la Matemática como disciplina para intentar comprender las situaciones en las que se aborda el estudio del conocimiento Matemático, si no también es indispensable los aportes de otras disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Lingüística, la Antropología, la Didáctica General, las Ciencias Naturales, la Historia y epistemología de las ciencias, la Historia de la Matemática y la Informática.

Según D´Amore (2008), la Educación Matemática "es el arte de concebir y de crear condiciones que pueden determinar el aprendizaje de un conocimiento matemático por parte del individuo" (p. 89). Se percibe entonces que, la Educación Matemática como área de investigación se ocupa principalmente de comprender y explicar los problemas asociados con la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto escolar y fuera de él.

La Educación Matemática, Matemática Educativa o Didáctica de la Matemática, nos expone que esta se ha encargado de explicar el aprendizaje del conocimiento matemático a través de distintos enfoques, como lo son: el didáctico, el cognitivo, el constructivista, el sistémico, el antropológico, el semiótico, el crítico, el curricular, el afectivo, algunos particulares asociados con un área específica de la Matemática, como por ejemplo el Modelo de Razonamiento Geométrico de Van Hiele, y los enfoques socioculturales.

El Dominio Afectivo en Matemática está constituido por creencias, actitudes y emociones de los aprendices, este constructo teórico fue desarrollado por McLeod (1988). En cuanto a las creencias se distinguen cuatro tipos: (a) Acerca de las Matemáticas y de su enseñanza y de su aprendizaje, (b) Acerca de uno mismo como aprendiz de

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Matemáticas, (c) Sobre la enseñanza de la Matemática, y (d) Las suscitadas por el contexto social (familiares y amigos). Las actitudes se pueden dirigir hacia: la Matemática como asignatura, el trabajo científico realizado por los Matemáticos, determinadas partes o ramas de la Matemática, y los métodos de enseñanza. Uno de los enfoques socioculturales de la Educación Matemática lo constituye la Etnomatemática. D´Ambrosio (2014), la define de la siguiente manera:

> Es el conjunto de modos, estilos, artes y técnicas (*technés* o *ticas*) para explicar, aprender, conocer, lidear en/con (*matemá*) los ambientes naturales, sociales, culturales e imaginarios (*etnos*) de una cultura, o sea, **Etnomatemática** son las *ticas* de *matemá* en un determinado *etno*.(p. 103).

Este es un programa de investigación que estudia la generación del conocimiento matemático, la organización de dicho conocimiento (epistemología), y la transmisión y difusión del mismo (con la ayuda de la historia, la sociología, la política y la educación). La Etnomatemática, según D´Ambrosio (ob. cit.) busca "comprender la intimidad, la verdadera simbiosis entre hacer y saber. Por lo tanto, un trabajo de Etnomatemática es una observación de prácticas de diferentes grupos culturales, seguidos de un análisis de lo que hacen y por qué lo hacen" (p. 106).

En otras palabras, el mencionado programa amplia la historia de las matemáticas estudiando no sólo la matemática producida por los matemáticos sino que se interesa además por la matemática de los no-matemáticos, esta que se genera en la vida cotidiana, en el juego, en el trabajo o en la familia.

Las siete bellas artes ejecutadas por el hombre son: la pintura, la escultura, la literatura, la música, la danza, la arquitectura y el cine, en cada una de ellas se encuentra presente la Matemática, a manera de ejemplo se relacionará la Arquitectura y la Escultura con un tema de Matemática denominado las Cuádricas.

La arquitectura es considerada por algunos como arte y para otros como ciencia de la construcción. Ciencia y/o arte de la construcción se sirve de la Matemática para ser

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

funcional y además visualmente agradable. Por ejemplo si a un grupo de estudiantes con talento para la Matemática les presentamos las cónicas y las cuádricas en Geometría Analítica no sólo debemos ofrecer las definiciones formales de estos objetos matemáticos sino su posible aproximación a ser representados en esculturas, pinturas o arquitectura. Pereira (2005) nos ofrece las definiciones de las cuádricas, y sus elementos principales a ser identificados para facilitar su representación:

> La ecuación general de una cuádrica viene dada por la expresión $Ax^2 + By^2 + Cz^2 + Dx + Ey + Fz + G = 0$, los valores de las constantes A, B, C, D, E, F y G, determinarán el tipo de cuádrica. Para identificar y, en particular, para graficar una cuádrica, es ventajoso el hallazgo de los siguientes elementos: Intersecciones con los ejes coordenados, Trazas sobre los planos coordenados, Existencia de simetrías con respecto al origen, los ejes coordenados y los planos coordenados, Secciones por planos paralelos a los planos coordenados, y Extensión de la superficie (p. 58).

Una esfera es una superficie cuádrica que, según Pereira (ob. cit.) "se define como el lugar geométrico de los puntos del espacio que equidistan de un punto fijo llamado centro" (p.59). La distancia entre el centro y un punto cualquiera de la esfera se llama radio. Una esfera con centro en el origen de coordenadas tiene por ecuación $x^2 + y^2 + z^2 + Dx + Ey + Fz + G = 0$, donde D, E, F, G son constantes arbitrarias independientes.

Otra forma de representar la ecuación de una esfera es: $(x - x_o)^2 + (y - y_o)^2 + (z - z_o)^2 = r^2$, donde x_o, y_o, y z_o representan las coordenadas del centro de la esfera y r el radio correspondiente.

En la escultura venezolana encontramos esta cuádrica, quizás una de las más famosas es la Esfera de Jesús Soto en la autopista Francisco Fajardo a la altura del Parque

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

del Este. Sería interesante con un grupo de estudiantes con talento determinar los elementos señalados por Pereira (ob. cit.) de esta escultura.

Otra de las cuádricas que se encuentra representada en la arquitectura venezolana es el hiperboloide de una hoja, la ecuación de esta superficie es: $\frac{x^2}{a^2}+\frac{y^2}{b^2}-\frac{z^2}{c^2}=1$.

En el techo de la Catedral de Barquisimeto encontramos una representación de esta cuádrica y aunque no hay un material infinito de construcción para representar esta superficie en su totalidad es una aproximación visual a la misma. La foto que se presenta en el cuadro es de Gabriel Odreman.

El Hotel Humboldt en el Ávila, Caracas-Venezuela, fue diseñado por el arquitecto venezolano Tomás Sanabria en 1953. Tiene forma cilíndrica, un cilindro puede tener por ecuaciones: $(x-x_o)^2+(y-y_o)^2=1$, $(y-y_o)^2+(z-z_o)^2=1$, $(x-x_o)^2+(z-z_o)^2=1$, $x^2+y^2=r^2$, $x^2+z^2=r^2$, $z^2+y^2=r^2$.

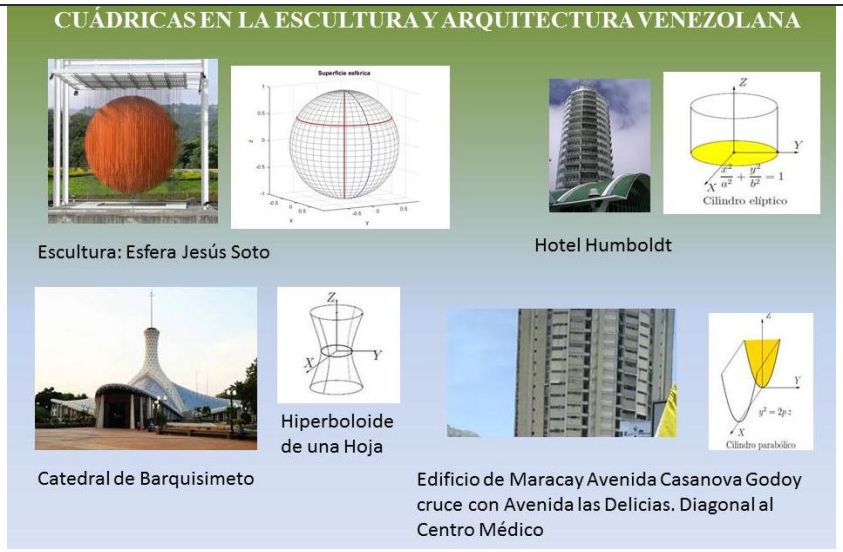
En la ciudad de Maracay Estado Aragua encontramos un edificio en la Avenida Las Delicias cruce con Avenida Casanova Godoy que asemeja una superficie cuádrica llamada Cilindro Parabólico. La ecuación de este cilindro puede ser: $y^2=ax$ con a positivo

En la tabla 1 también se presentan otras cuádricas: (a) El Cilindro Parabólico representado en la construcción de la Capilla Santa Elena en Caracas-Venezuela, (b) El Hiperboloide Elíptico o también conocido con el nombre de Hiperboloide de dos hojas magistralmente incorporado en la construcción del Santuario Nacional Nuestra Señora de Coromoto en Guanare-Venezuela, (c) El Paraboloide Elíptico en el techo del Capitolio Nacional o el Palacio Federal Legislativo ubicado en la ciudad de Caracas, y (d) El Paraboloide Hiperbólico o la Silla de Montura empleada por el arquitecto Félix Candela en distintas construcciones mexicanas, aquí sólo se presentan dos de sus obras, la primera un restaurant y la segunda una iglesia católica.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 1

Cuádricas en la Escultura y Arquitectura Latinoamericana



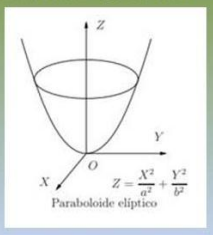
García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 1 (cont.)

CUÁDRICAS EN LA ARQUITECTURA VENEZOLANA

Palacio Federal Legislativo de Venezuela

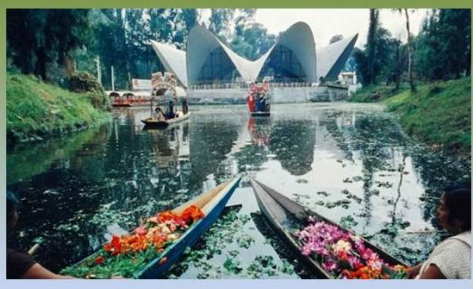


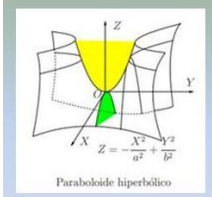
https://live.staticflickr.com/2607/3830058340_143d0a3353_b.jpg

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT1zXdy5pPosBSxpbk512lvmeC3FdjQT2klpQ&usqp=CAU

CUÁDRICAS EN LA ARQUITECTURA MEXICANA

Restaurante Los Manantiales en Xochimilco. Ciudad de México
Dirección: https://mxcity.mx/wp-content/uploads/2016/06/los-manantiales.jpeg





Capilla Abierta en Lomas de Cuernavaca
Dirección: http://3.bp.blogspot.com/-SIPVtsyP30A/U99raVmg_vI/AAAAAAAAC_g/X8yZCdewDCw/s1600/Lomas+Cuernavaca+-+Felix+Candela+-+Diedrica+Blog+01.jpg

Nota: Las imágenes de las gráficas (hiperboloide de una hoja, cilindro elíptico, cilindro parabólico, hiperboloide elíptico, paraboloide hiperbólico, paraboloide elíptico) son tomadas del documento: Tema 1. Cónicas y Cuádricas.

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Teoría de la Biología de la Creencia

La teoría de Lipton (2007), denominada la Biología de la Creencia, busca destacar las conexiones entre mente y cuerpo "aunque la medicina occidental ha tratado denodadamente de separadas durante cientos de años" (p. 95). El científico y matemático René Descartes en el siglo XVII, rechazó la idea de que la mente tuviera algún efecto sobre el cuerpo, "Creía que el cuerpo estaba compuesto de materia y que la mente estaba constituida por una sustancia desconocida aunque evidentemente inmaterial" (p. 96). Este doctor asegura que en la actualidad se habla de física cuántica, sin embargo "la división cuerpo – mente aún sigue vigente en la medicina occidental" (p. 96).

Lipton (ob. cit.) plantea que el cuerpo puede verse afectado por la mente, incluso "La energía de los pensamientos puede activar o inhibir la producción de proteínas en la célula" (p. 96), asegura también, "que controlar el poder de tu mente puede ser más eficaz que esos fármacos que te han hecho creer que necesitas" (p. 96). Algunas de las premisas de esta teoría son:

> (a) Mediante la autoconciencia, la mente puede utilizar el cerebro para generar, <<moléculas de emoción>> y liberadas en el sistema. Mientras que, el uso apropiado de la conciencia puede proporcionar salud a un cuerpo enfermo, el control inapropiado e inconsciente de las emociones puede ocasionar fácilmente que un cuerpo sano enferme (p.101), (b) La mente autoconsciente es extremadamente poderosa. Puede observar y programar nuestros comportamientos, evaluados y decidir cambiar la programación de manera deliberada (p.103), (c) La capacidad de la mente consciente de obviar la programación del subconsciente es la base del libre albedrío (p.103). (d) Una vez que aceptamos las ideas de otros como <<verdades>>, dichas ideas se graban en nuestro cerebro y se convierten en nuestras <<verdades>> (p. 103).

Este autor asegura que, cuando las ideas de los demás no son acertadas, los cerebros se llenan de ideas erróneas que más tarde pueden controlar nuestras respuestas a los estímulos del entorno, "Sí, los conceptos <<controlan>> la biología, pero, como ya hemos visto, estos conceptos pueden ser ciertos o falsos. Así pues, deberíamos ser más

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

precisos al referirnos a estas ideas como <<creencias>>. ¡Las creencias si controlan la biología!" (p. 104).

La idea de que las creencias controlan la biología surge de los estudios que realizó este doctor sobre células endoteliales donadas, las células que forman la pared de los vasos sanguíneos. Estas células del medio de cultivo exploraban su entorno y cambiaban su actuación en función de la información que obtenían del ambiente. Finalmente este doctor preocupado por las conexiones entre mente y cuerpo nos proporciona la siguiente reflexión:

> Tus creencias actúan como los filtros de una cámara, cambiando la forma en la que ves el mundo. Y tu biología se adapta a esas creencias. Cuando reconozcamos de una vez por todas que nuestras creencias son así de poderosas, estaremos en posesión de la llave a la libertad. A pesar de que todavía no podemos cambiar la información que contienen nuestros genes, sí que podemos cambiar nuestra forma de pensar (p. 110).

Constelaciones Familiares

Según Alonso (2005), la constelación familiar constituye una terapia psicológica, también conocida como colocación de la familia, fue descubierta por Bert Hellinger misionero católico formado en el psicoanálisis, quien diseña esta técnica para abordar problemas personales de índole relacional entre los miembros de un mismo grupo familiar, aunque se ha aplicado en el ámbito escolar para superar conflictos entre padres – maestros – estudiantes y también en organizaciones y empresas. La Constelación Familiar se realiza siempre en grupo, según Alonso (ob. cit.):

> El cliente elige de forma intuitiva entre el resto de los asistentes a los que representarán a los miembros de su familia, incluido él mismo, pues durante la configuración el interesado adopta un papel pasivo como observador externo de la escena. En la representación toman parte sin excepción los padres y hermanos, con frecuencia también abuelos, tíos u otros miembros cuya participación el coordinador juzga conveniente, y con independencia de si

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> están con vida. Si es preciso, el proceso se remonta a cuantas generaciones el cliente pueda recordar. (p. 87).

También se pueden representar enfermedades, acontecimientos, ocupaciones laborales o profesiones, bebés no nacidos o fallecidos prematuramente, miembros de la familia excluidos, todo depende del problema que se quiera representar y abordar.

Alonso (ob. cit.) señala que, la constelación familiar tiene como idea principal "determinados hechos impactantes tienen un efecto residual en todos los miembros de la familia en la que ocurren, y que las dinámicas no resueltas que persisten tras tales hechos se transmiten a generaciones posteriores" (p. 89). Esta herencia inconsciente se manifiesta en las generaciones futuras constituyendo así el cúmulo cultural familiar.

Algunos postulados de esta técnica son: (a) El Enredo: conflictos no resueltos en la familia, (b) Órdenes del Amor: los hijos deben honrar a los padres, (c) Es una terapia sistémica. Esta técnica es muy útil para el desarrollo de esta investigación porque los familiares del autor ya no se encuentran con vida y es necesario representarlos con otras personas para develar esos aportes científicos o artísticos que conforman la herencia cultural de esta familia venezolana.

Los Valores

La axiología es la rama de la filosofía que se encarga de estudiar la naturaleza de los valores. Según Ferrater (1969), los valores son irreales porque no poseen cuerpo o materia, pero, "su estructura difiere de la de los objetos ideales, asimismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, sólo de cierto modo y habida cuenta de la pobreza del lenguaje pueden admitirse que los valores son" (p. 868).

Existen dos grandes corrientes filosóficas del pensamiento en cuanto a valores se refiere, la corriente objetivista que propone a los valores como *objetos* y estos deben ser descubiertos por los sujetos, es decir existen independientemente de los sujetos; la otra

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

corriente la subjetivista totalmente opuesta a la primera propone que los valores son creados por el sujeto y dependen totalmente de él.

Además, ferrater (ob. cit.), señala las siguientes características que poseen los valores, tales como, (a) el valer, los valores no pueden definirse, simplemente valen; (b) la objetividad, los valores son objetivos y no obedecen a preferencias individuales, al contrario mantienen su valía más allá de toda apreciación o valorización; (c) la no independencia ontológica, los valores se relacionan y se nutren unos de otros; (d) la polaridad, separación de cada cosa valente en un aspecto positivo y uno negativo, por ejemplo, la verdad se opone a la mentira, el aspecto negativo se llama disvalor o antivalor; (e) la cualidad, no se pueden establecer relaciones cuantitativas entre las cosas valiosas; (f) la jerarquía, la clasificación más usual de los valores comprende los valores lógicos, los éticos y los estéticos.

Adicionalmente, Graterol (2009), presenta la relación entre Matemática y Valores, afirma que, “Quien estudia Matemática buscando un aprendizaje debe comprometerse con la Matemática y con el mismo. En otras palabras, adquiere una responsabilidad con la Matemática” (p. 88).

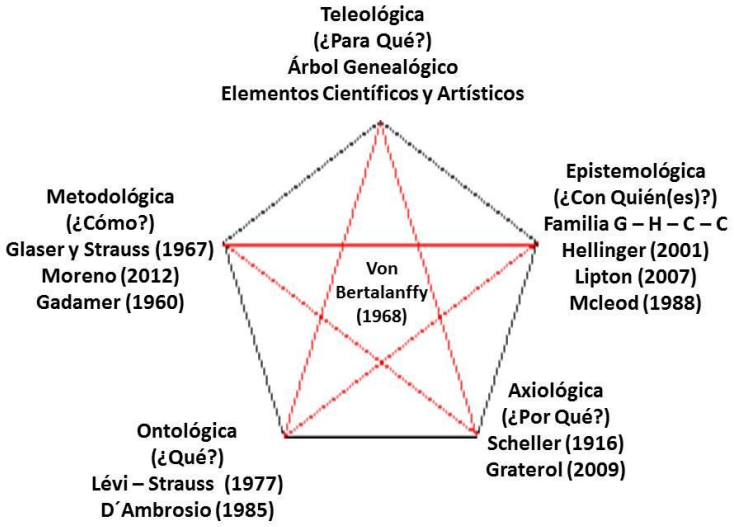
Así, ilustra la responsabilidad el mencionado autor, pero este no es el único valor que se relaciona con el estudio de la Matemática, también propone la creatividad para relacionar los contenidos matemáticos y ofrecer múltiples respuestas a un mismo problema.

Afirma que, la paciencia, la constancia y la perseverancia son valores que se practican con el estudio de la Matemática, ya que por lo general el conocimiento matemático no se adquiere de manera inmediata, y hace falta mucho trabajo, dedicación y tiempo para consolidar y apropiarse de cualquier concepto.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Figura 1

Teorías de Entrada



En la figura 1 se presentan las cinco dimensiones descritas por González y Villegas (2009), que deben cumplir las Tesis Doctorales, en esta investigación la dimensión teleológica la constituye la construcción del árbol genealógico del autor para descubrir creencias, costumbres y tradiciones, así como la presencia del arte y de la ciencia entre las profesiones u oficios de estos informantes clave con el fin último de interpretar la herencia cultural de esta familia venezolana. La dimensión epistemológica se desarrollará con los aportes de algunos integrantes de la familia del autor y de las Teorías siguientes: Constelaciones Familiares, Biología de las Creencias y Reconceptualización del Dominio Afectivo en Matemática.

En cuanto a la dimensión axiológica se tomarán en consideración la filosofía de los valores, y la relación existente entre la Educación Matemática y los valores, y por supuesto destacar los valores que se practican en esta familia venezolana. La dimensión ontológica se centrará en la herencia cultural de esta familia, enmarcada en la Antropología Estructural y la Etnomatemática. Por último la dimensión metodológica se regirá por los aportes de los métodos Hermenéutico e Historia de Vida.

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Metodología

En el recorrido metodológico de cualquier investigación es primordial declarar el paradigma, según Alvarado y García (2008), un paradigma "es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento" (p. 190). En la presente investigación se asumió el paradigma postpositivista. Como lo indica Martínez (1999):

> La orientación pospositivista efectúa un rescate del sujeto y de su importancia. Así, la observación no sería pura e inmaculada (como si fuera percibida por "el ojo de Dios"), sino que implicaría una inserción de lo observado en un marco referencial o fondo, constituido por nuestros intereses, valores, actitudes y creencias, que es el que le daría sentido que tiene para nosotros (p. 38).

Otro componente metodológico importante es el enfoque, el adoptado en esta investigación es el cualitativo porque procura "comprender e interpretar la realidad, los significados de los diversos roles de las personas, tomando en cuenta percepciones, intenciones, acciones, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas", Martins y Palella (2010, p. 44).

Según Ander – Egg (1982), el método puede definirse como: "el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual" (p. 41).

En la investigación se empleó el método hermenéutico o arte de explicar e interpretar. Como lo afirma León (2011), "el hermeneuta es, por lo tanto, aquel que se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y todo malentendido evitado, favoreciendo su adecuada función normativa" (p. 107).

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

El principal representante de la filosofía hermenéutica es Hans – Georg Gadamer, la cual está construida de acuerdo al planteamiento de Gama (2021) “sobre la base de una poderosa crítica al método de las ciencias naturales que al apropiarse del monopolio de lo que sería un verdadero conocimiento cerraría las puertas a otras formas no científicas de experiencias de la verdad” (p. 1).

Otro método que se utilizó fue el de historias de vida, según Chárriez (2012) este es “la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social” (p. 53). Además agrega que esta interpretación constituye una modalidad de investigación cualitativa “que provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona” (p. 53).

Un experto en el método historias de vida en Venezuela lo constituye Alejandro Moreno. Este autor en el año 2012 publica su obra, La Familia Popular Venezolana, en la que caracteriza las relaciones entre los miembros que componen la familia de este país, entre estas tenemos: (a) el pensamiento, las ideas, las palabras y todas las manifestaciones del mundo cultural se desarrollan en un contexto que el autor denomina “mundo de vida” (p. 3); (b) “Estas formas de pensar se van codificando de diferentes maneras y llegan a formar grandes reglas que orientan y determinan todo el proceso de conocer” (p. 3), a las reglas y al modo de conocer el autor lo denomina episteme; (c) dentro de este mundo de vida y modo de conocer de la familia venezolana el autor destaca el matricentrismo (centrado en la madre) como su nombre lo indica el modelo de familia está estructurado en su mayoría con la madre y sus hijos, el padre no está presente, las hijas duplican este patrón y los hijos aunque formen nuevas familias siempre estarán ligados a la madre, “El varón de nuestro pueblo nunca se vivencia como hombre, siempre como hijo” (p. 11). Para el varón su familia es su mamá, para la hembra su familia son sus hijos, “la maternidad nunca termina” (p. 15). Aunque señala algunas excepciones por ejemplo en los Andes Venezolanos, “En Trujillo hay más familias matricentradas que en Mérida y Táchira. Hay diferencia entre las ciudades y el campo” (p. 5); y (d) Para el venezolano “las cosas son menos importantes que las personas” (p. 29), este autor

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

sostiene que el mundo de vida es la convivencia y declara este hombre como un "homo convivalis" (p. 29).

En cuanto al diseño de la investigación Baptista, Fernández, y Hernández (2014) señalan: "El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema" (p. 128). En la presente indagación se asumió el diseño no experimental, definido por los autores antes citados como: "la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables" (p. 152).

La investigación de campo según Martins y Palella (ob. cit.) "consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural" (p. 88). Esta investigación es de campo y se realizaron entrevistas a algunos de los miembros de las familias del autor, quienes colaboraron en la investigación como informantes clave.

Lo anterior indica que este tipo de investigación facilitará el manejo de los datos recopilados mediante la aplicación de la técnica de recolección de información (entrevistas) cumplimiento al mismo tiempo con los objetivos de la investigación por lo que permitirá la aplicación de las técnicas de análisis esencialmente basadas en el manejo e interpretación de la misma como son la categorización y la triangulación.

Martínez (1998) denomina categorización de los contenidos, este proceso parte del hecho de que la información recogida sea lo más completa y detallada posible para luego hacer "el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada" (p. 69). Con el fin de revivir esa realidad y reflexionar sobre ella para comprender el fenómeno.

La triangulación es un proceso que permite enfrentar tres posturas sobre un tema determinado, donde se coteja la teoría referente al mismo, las ideas de los informantes clave sobre el mismo tema en estudio y lo que interpreta el investigador al respecto.

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Según Bisquerra (2000), "consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí" (p. 264). En esta investigación el proceso de triangulación se consideraron las contribuciones de las teorías de entrada, los datos que suministraron los informantes clave, y la opinión del investigador.

Resultados, análisis e interpretación

En este apartado se presentan las categorías que provienen de los sentimientos y los pensamientos de los miembros de la familia del autor que colaboraron como informantes clave en la construcción de este árbol genealógico, en realidad toda la familia aportó datos importantes, fechas, anécdotas, tradiciones, refranes, fotos, conocimientos, valores y sentimientos. Las generaciones de mayor edad, con sus testimonios nos llevaron hasta el siglo XIX pasando por todo el siglo XX y parte del XXI definiendo la genealogía, y los más jóvenes de cada familia, es decir, los últimos nietos de cada familia muy amablemente ayudaron con estas seis entrevistas.

El fruto de este árbol genealógico, compuesto de Arte y Matemática principalmente, se explicará y describirá con el término ARTEMÁTICA construido por las historias de vida de los informantes clave, miembros de la familia del autor. Además se representará este término con un Hexaedro o Cubo (uno de los cinco sólidos platónicos que simboliza el elemento Tierra), y se detallarán las relaciones entre las ocho categorías que lo componen.

Los sólidos platónicos son cinco, cada uno de ellos representa un elemento de la naturaleza, el tetraedro con 4 caras asociado con el elemento Fuego, el hexaedro con 6 caras como se explicó anteriormente simboliza el elemento Tierra, el octaedro compuesto por 8 caras y relacionado con el elemento Aire y también el Metal, el dodecaedro con 12 caras conectado con la madera y el universo, y el icosaedro con 20 caras vinculado al elemento Agua.

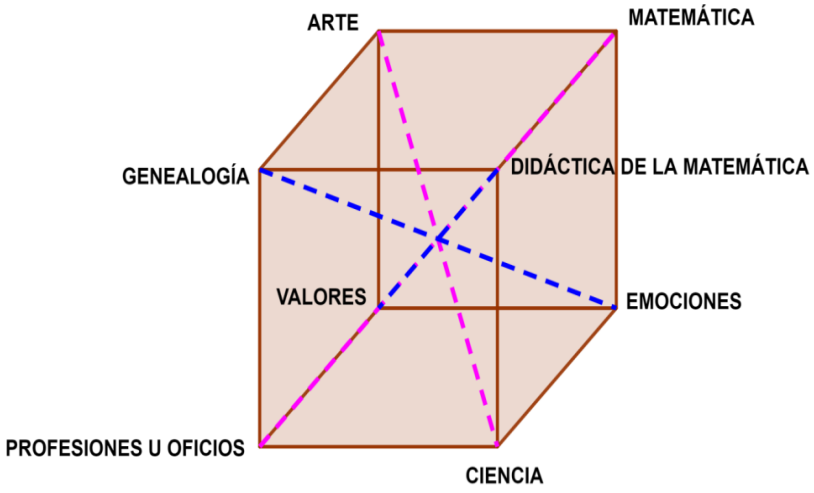
García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Un Cubo o Hexaedro en Matemática es, según Ferrer (2000), "un poliedro regular que consta de 6 caras que son cuadrado" (p.25), además posee 8 vértices y 12 aristas, si las aristas miden 1, su superficie es 6 y el volumen es 1 también. Algunas propiedades son las siguientes: "Los triedros son trirrectángulos, las aristas opuestas de cara son paralelas, las aristas opuestas con respecto al Centro Geométrico son paralelas, y las aristas situadas en caras opuestas y que no son paralelas se cruzan en el espacio ortogonalmente" (p. 25).

Figura 2

Hexaedro o Cubo que representa la ARTEMÁTICA



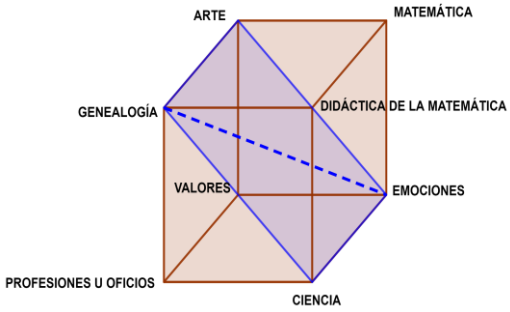
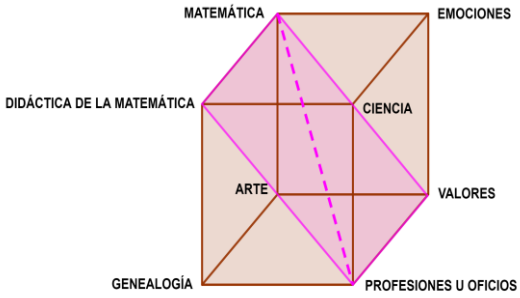
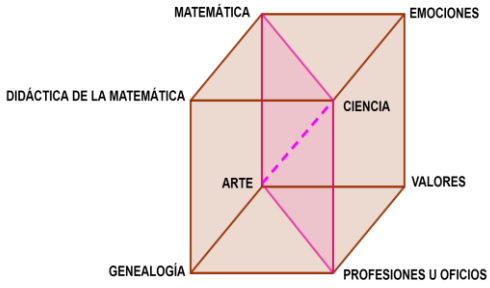
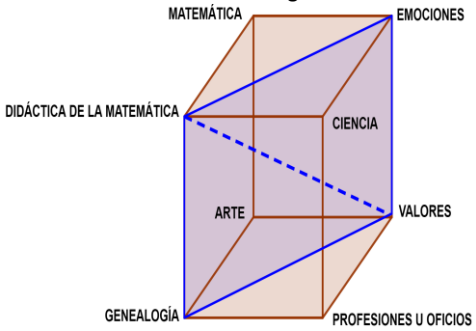
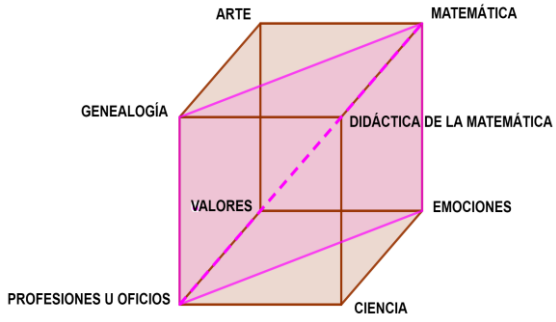
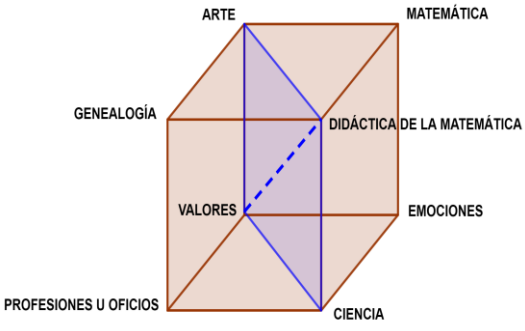
En la figura 2 observamos los 8 vértices del Cubo: Arte, Matemática, Genealogía, Didáctica de la Matemática, Valores, Emociones, Profesiones u Oficios y Ciencia. Además de las 12 aristas: Arte – Matemática, Matemática – Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Matemática – Genealogía, Genealogía – Arte, Valores – Emociones, Emociones – Ciencia, Ciencia – Profesiones u Oficios, Profesiones u Oficios – Valores, Arte – Valores, Matemática – Emociones, Didáctica de la Matemática – Ciencia, y Genealogía – Profesiones u Oficios. También es importante resaltar las 4 diagonales mayores del Hexaedro: Valores – Didáctica de la Matemática y Genealogía – Emociones (de color Azul), Profesiones u Oficios – Matemática y Arte – Ciencia (de color Morado).

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 2

Secciones Principales del Hexaedro o Cubo

Primer Rectángulo  Este primer rectángulo también posee la diagonal mayor Arte – Ciencia de color Morado	Segundo Rectángulo  Este segundo rectángulo también posee la diagonal mayor Didáctica de la Matemática – Valores de color Azul
Tercer Rectángulo  Este tercer rectángulo también posee la diagonal mayor Profesiones u Oficios – Matemática de color Morado	Cuarto Rectángulo  Este cuarto rectángulo también posee la diagonal mayor Genealogía – Emociones de color Azul
Quinto Rectángulo  Este quinto rectángulo también posee la diagonal mayor Genealogía – Emociones de color Azul	Sexto Rectángulo  Este sexto rectángulo también posee la diagonal mayor Arte – Ciencia de color Morado

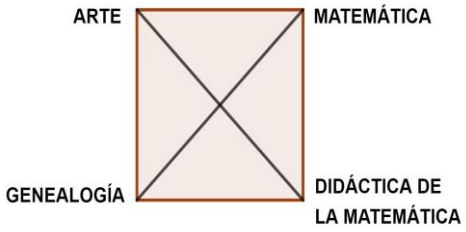
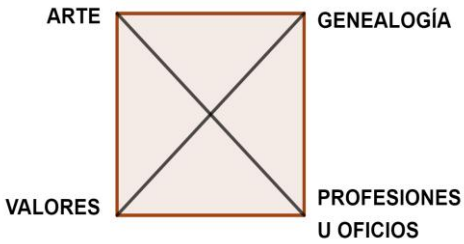
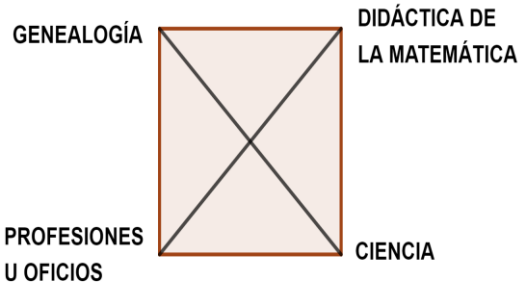
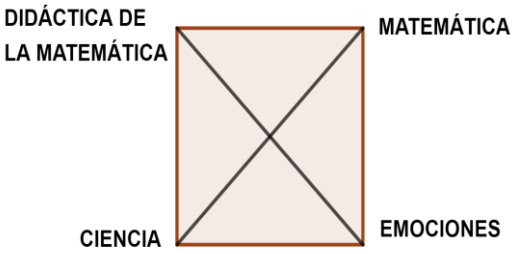
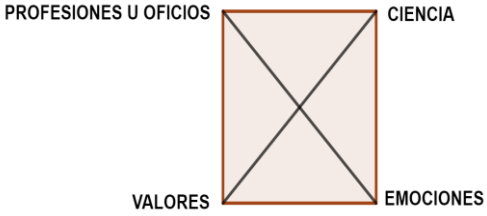
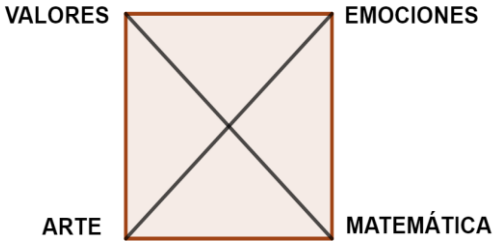
García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

A continuación en la siguiente tabla cada una de las caras del Cubo. Luego se explicarán las relaciones entre los cuatro vértices y sus diagonales.

Tabla 3

Caras del Hexaedro o Cubo que representa la ARTEMÁTICA

La primera cara cuyos vértices del cuadrado son: Arte, Matemática, Didáctica de la Matemática, y Genealogía, se ve reflejada en las palabras del primo Juan José Rodríguez

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Hernández, dice que cuando decide estudiar para ser Docente de Matemática reconoce la influencia del autor en esa decisión:

> Cuando yo lo decidí tomar, bueno tú también influiste en ese aspecto porque ciertamente había la facilidad de la orientación, del contenido, que era lo que iba a ver, que era lo que no iba a ver, entonces al fin y al cabo fue un tema lucrativo, pero también fue un tema de digamos de cercanía, de facilidad, de orientación, y de tener esos recursos ya a la mano. (Líneas: 629 – 635).

Y también en las palabras de la sobrina Yosibeth Andrea García Salazar:

> Desde muy pequeña ehhh siempre había querido estudiar Educación, ehhh una educación integral para ese momento, al llegar al liceo me encuentro en relación con la respuesta a la primera interrogante ya que me va muy bien en las Matemáticas ya por las habilidades y las capacidades en la resolución de los problemas, esteee me gustaron la Matemática y la Física, me gustan mejor dicho, y por eso decido esteee estudiar Matemática. (Líneas 899 – 906).

La segunda cara de vértices: Arte, Genealogía, Profesiones u Oficios, y Valores, presente en las palabras de la prima Miriam Virginia Gutiérrez Acevedo: “Porque me gustaba el acercamiento con el paciente, porque para mí no era un público, mi profesión, sino paciente” (Líneas: 36 – 37). La tercera cara cuyos vértices del cuadrado son: Genealogía, Didáctica de la Matemática, Ciencia, Profesiones u Oficios, se evidencia en las palabras de la prima Miriam Virginia Gutiérrez Acevedo:

> Porque muchas veces de acuerdo a las estadísticas que se llevan en un centro de salud, inclusive creo que me imagino que en la institución, de acuerdo a la cantidad de pacientes visto o atendidos es el dosavo, es el presupuesto que le va a llegar a la institución. (Líneas 48 – 52).

La cuarta cara de vértices: Didáctica de la Matemática, Matemática, Emociones, Ciencia, presente en las palabras de la prima Claudia Esperanza Castellanos Gutiérrez:

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> También me costó mucho ehhh tratar de superar o sea ser una excelente alumna en Matemática, porque se me hacía muy tedioso ehhhh practicar, hacer ejercicios, de pequeña me daba mucho fastidio ehhhh en el liceo era más o menos, nunca fui mala pero síií tampoco es que fui excelente. (Líneas 1045 – 1050).

La quinta cara de vértices: Profesiones u Oficios, Ciencia, Emociones y Valores, se manifiesta en las palabras del primo Roberto Antonio Peña Hernández, en cuanto al dibujo sostiene:

> Claro en la música también cada quien le pone como su toque no pero acá es como mas no sé siento que hay como un poco mas de libertad en ese aspecto, no se como se diría pues, porque cada quien tiene un trazado diferente pues, ya ahí es algo mas visual pues, que se ve la diferencia entre el estilo de alguien con el de otra persona pues. (Líneas 346 – 352).

El último cuadrado de vértices: Valores, Emociones, Matemática y Arte, se representa en las palabras de la prima Norkys Andrea Ávila Córdova:

> La relación que tiene la estadística con la carrera es que esta permite queeee nosotros recopilemos datos para mediar las métricas, por ejemplo de las campañas publicitarias en Instagram, ehhhh para comparar información, para tomar mejores decisiones, para ver si están funcionando o no la opción que decidimos usar para publicitar o promocionar algo, ehhhh es realmente algo útil que usamos muy a menudo en esta carrera. (Líneas 987 – 994).

También agrega lo siguiente:

> Bueno para la carrera que decidí estudiar hay que tener una buena relación con el arte, ya que hay que tener esteeee bastante creatividad, ser espontáneo, innovar, y entonces hay que siempre sacar como ese lado artístico, y yo siento que tengo una buena relación con el arte, realmente me gusta siempre estar creando ideas, y si sacar esa parte creativa para poder expresarnos bien. (Líneas 996 -1002).

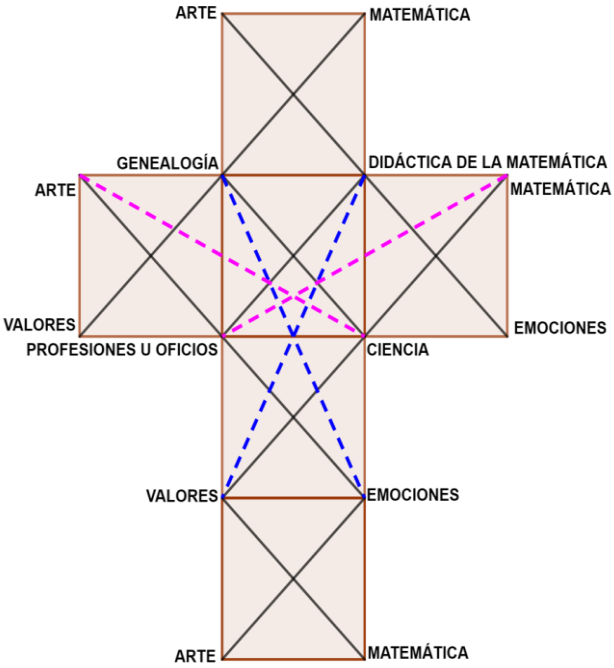
García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En la figura 3 se observa el modo como se integran todas las caras del Cubo para formar una plantilla en el Plano.

Figura 3

Plantilla del Hexaedro o Cubo que representa la ARTEMÁTICA



La ARTEMÁTICA se compone no sólo de Arte y Matemática y de las relaciones que puedan existir entre estas dos grandes actividades humanas, se nutre también como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación de la genealogía principalmente, y de las creencias, costumbres y tradiciones de esta familia Latinoamericana. Los valores que practican y las emociones de los integrantes de esta familia les hacen inclinarse hacia una manifestación artística o científica, o tener como en la mayoría de los casos esa fusión no común entre actividades aparentemente opuestas como por ejemplo gusto por la Matemática y el Dibujo como es el caso del autor.

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Se fundamenta en valores como vocación, respeto, creatividad, libertad, honestidad, empatía, responsabilidad y espontaneidad. En cuanto a las emociones hacia la Matemática de los integrantes de esta familia han sido siempre de amor y no de odio esto se debe a las profesiones u oficios de estas personas, aunque algunos manifiestan que muchos de los sentimientos negativos hacia la Matemática se debe al docente que les tocó en un determinado momento de sus vidas académicas y a la Didáctica que empleaba para enseñar esta ciencia, a pesar de esto superaban estos obstáculos esporádicos y reconocen la utilidad de la Matemática.

En cuanto al arte los integrantes de esta familia aprecian distintas manifestaciones artísticas como ejecutantes o espectadores, apoyándolas de manera consciente en la Matemática sin dejar de ser artistas en lo que hacen.

Conclusión

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En esta sección de cierre se presenta algunas respuestas parciales a la interrogante principal planteada en la introducción. En cuanto a la interrogante: ¿Cuáles elementos epistémicos y genealógicos aportan el arte y la matemática en las historias de vida de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo?, se destacan los conocimientos científicos y artísticos (fundamentados en la Matemática) de los miembros de esta familia que vivieron desde el siglo XIX y aún lo siguen haciendo (siglo XXI) en Latinoamérica.

En relación a la dimensión cultural, observamos en la extensión de esta investigación sus refranes, la gastronomía, la tradición de la Cruz de Mayo, los rituales de Semana Santa, el tejido, la jardinería, la ejecución de distintos instrumentos musicales, la danza, el teatro, el canto, la pintura, el dibujo manual y digital, las manualidades, la repostería, la decoración con globos, el diseño gráfico manual y digital, la carpintería, la alfarería, la agricultura, el comercio, el arte de educar, la recreación, el deporte, la literatura, y el Comunity Manager y Social Media.

La Dimensión Espiritual de esta familia es de profundas creencias cristianas, los García devotos católicos y los Hernández fervientes Evangélicos, creemos en que el universo fue creado por un ser supremo, que al morir vamos a un lugar mejor, y además existen consecuencias de practicar el bien y el mal, creemos en el perdón y la misericordia de Dios. Nuestro Manual de comportamiento es la Biblia y tenemos la profunda convicción de que nos vamos a encontrar con los familiares que ya fueron llamados y no se encuentran viviendo con nosotros actualmente.

Los sentimientos y los valores de esta familia se expusieron en las voces de los seis informantes clave que nos regalaron su entrevista, y en los que nos dieron sus recuerdos para la construcción del árbol genealógico. La Dimensión Matemática, se encuentra presente en la vida cotidiana, académica o profesional, artística y deportiva de todos los miembros de esta familia, destacando su utilidad y practicidad, aplicándola constantemente.

Se recomienda investigar en la historia familiar y construir el árbol genealógico no sólo para detectar enfermedades o cobrar una herencia material, sino para

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

comprendernos a nosotros mismos y resolver problemas que se repiten, atesorar nuestras profesiones, costumbres, tradiciones y creencias, y lo más importante tener que contarle a las futuras generaciones de nuestra familia sobre su origen. A continuación se presenta en la taba 4 el árbol genealógico del autor.

Tabla 4

Árbol Genealógico del Autor

<table>
<tr><td colspan="16">Finalidad: Construir una teoría que relacione el Arte y la Matemática</td></tr>
<tr><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td><td colspan="2">TM (+)</td></tr>
<tr><td colspan="8">Tatarabuela Paterna Rosa Medina (+)</td><td colspan="2">TP (+)</td><td colspan="2">TP (+)</td><td colspan="2">TP (+)</td><td colspan="2">TP (+)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bisabuela Materna Nicomedes Coronel (+)</td><td colspan="2">Bisabuelo Materno Castillo (+)</td><td colspan="2">Bisabuela Materna Francisca Hernández (+)</td><td colspan="2">Bisabuelo Materno Ricardo Brió (+)</td><td colspan="2">Bisabuela Paterna Carmen Medina (+)</td><td colspan="2">Bisabuelo Paterno Rafael García (+)</td><td colspan="2">Bisabuela Paterna (+)</td><td colspan="2">Bisabuelo Paterno (+)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Hermanos: Juana Castillo. José Castillo y Etanislao Coronel Abuela Materna Juana Coronel (+)</td><td colspan="4">Hermanos: Pedro, Angelina, Felicia, Crisanto, Josefina, Abuelo Materno Evangelio Hernández (+)</td><td colspan="4">Hermanos: Rafael García, Josefina García, Morochas Abuela Paterna Mercedes García Medina (+)</td><td colspan="4">Abuelo Paterno Manuel Rivera (+)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tíos Maternos</td><td colspan="4" rowspan="2">Madre Carmen Cristina Hernández Coronel (+)</td><td colspan="4" rowspan="2">Padre Hernando García (+)</td><td colspan="4">Tíos Paternos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ricardo Antonio Hernández Coronel (+)</td><td colspan="2">Tías Morochas (+)</td><td>Blanca Nelly (+)</td><td colspan="2">Carmen Emilia (+)</td><td>Tía y Tío (+)</td></tr>
<tr><td colspan="6">Hermana Mayor Mercedes María García Hernández</td><td colspan="4">Hermano Mayor Hernando José García Hernández</td><td colspan="6">Autor
Rolando Antonio García Hernández</td></tr>
</table>

Referencias

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Acosta de Carta, M, Barreiro, D y Zambrano, B. (1986). *Diccionario Enciclopédico Castellano para Estudiantes*: Maraisa.

Alonso, Y. (2005). Las constelaciones familiares de Bert Hellinger: un procedimiento psicoterapéutico en busca de identidad. International *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 83-94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050107

Alvarado, L. y García M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio – crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011

Ander – Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*: Humanitas.

Baptista, P, Fernández, C y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*: Mc Graw Hill.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*: CEAC.

Chárriez, M. (2012). Historias de Vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. https://goo.su/tJNaLw

D´Ambrosio, U. (2014). Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 100-107. https://www.redalyc.org/pdf/2740/274031870007.pdf

D´Amore, B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de la Matemática*, 17(1), 87 – 105.

Ferrater, J. (1969). *Diccionario de Filosofía:* Sudamericana.

Ferrer, J. (2000). Superfícies Poliédricas: Editorial Paraninfo.

Foto de la Esfera. [Foto]. https://goo.su/SgTB

Foto de la Esfera de Jesús Soto [Foto]. https://laevoluciondelcinetismo.blogspot.com/2017/11/los-artistas-venezolanos-del-arte.html

Foto del Hotel Humboldt. https://co.pinterest.com/pin/31525266112029923/

Gama, L. (2021). El Método Hermenéutico de Hans – Georg Gadamer. *Escritos,* 29(62), 17-32. http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02

Gómez, P. (1981). *La Antropología Estructural de Claude Levi - Strauss. Ciencia, filosofía, ideología*. http://pedrogomez.antropo.es/libros/1981-La-antropologia-estructural-de-Claude-Levi-Strauss.pdf

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

González, F y Villegas, M. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de pesquisa em educação*, 4(1), 89-121. http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1449/1005

Graterol, J. (2009). *Una Fogata Matemática.* Turmero-Venezuela: Graficolor.

Herrera, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013

Jodorowsky, A. (s/f). *Psicogenealogía*. *Psicomagia*. https://planosinfin.com/wp-content/uploads/2015/02/psicogeneajodo.pdf

León, F. (2011). *Teoría del conocimiento*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memorias y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, II(6), 295-310. http://www.redalyc.org/pdf/111/11100607.pdf

Lipton, B. (2007). *La Biología de la Creencia*. Gaia Ediciones https://ia600901.us.archive.org/0/items/librosEDS/LaBiologaDeLaCreenciaDr.BruceLipton.pdf

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico – práctico*: Trillas.

Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia*. Su desafío, lógica y método: Trillas.

Martins, F, y Palella, S. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

McLeod, D.B. (1988). Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 134 – 141.

Mora, D. (2001). *Didáctica de las Matemáticas*: Universidad Central de Venezuela.

Moreno, A. (2012). La Familia Popular Venezolana. Dominio De Las Ciencias, 7(1), 233–252. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1702

Odreman, G. (s.f). *Foto de la Catedral de Barquisimeto*. [Foto]. https://goo.su/Z6xHTcf

Pereira, L. (2005). *Problemario de Cálculo de Varias Variables*: El Nacional.

Rico, A. (s.f). El Estructuralismo. *Boletín académico,* 20, 17-19. https://ruc.udc.es/entities/publication/a3c27222-17d3-4e24-8bc9-04b3565ebdff

Tema 1. Cónicas y Cuádricas. https://neblan.files.wordpress.com/2012/10/tema-1.pdf

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tomasone, A. (s/f). *Ciclo vital familiar*. https://www.fmed.uba.ar/sites/default/files/2019-03/Ciclo%20Vital%20Familiar.pdf

Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los Sistemas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. https://goo.su/PhiUft

Síntesis Curricular

Rolando Antonio García Hernández

Profesor. Especialidad: Matemática, (UPEL – Maracay). (2004). Magíster en Educación mención: Enseñanza de la Matemática, (UPEL – Maracay). (2009). Doctor en Educación, (UPEL – Maracay). (2013). Especialista en Docencia en Educación Superior, (UPEL – Maracay). (2016). Especialista en Educación para la Integración de las Personas con Discapacidades, (UPEL – Maracay). (2019). Diplomado en Community y Social Media Manager en la WWC Academy. (2022). Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña, (UPEL – Maracay). (2023). Actualmente estudiante de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia de la UNA. Coordinador de la línea de investigación: Didáctica del Cálculo, de la UPEL – Maracay. Tutor y Jurado de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales. Profesor Titular y a Dedicación Exclusiva de la UPEL – Maracay.

García Hernández, R. A. (2025). Artemática: Fruto del árbol genealógico de las familias García – Hernández y Coronel – Castillo. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 123-157.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: DESAFÍOS EN LA ERA COVID-19

Autora: Darling del Socorro Sarmiento Baena
darlingsarmi@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0423-2728
Secretaria de Educ. Distrital de Cartagena
Cartagena – Dpto. de Bolívar. Colombia

Autora: Yaritza Cova Jaime
Yaritza.cova@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0001-9050-439X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas - D.C. Venezuela

PP. 158-185

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: DESAFÍOS EN LA ERA COVID-19

Autora: Darling del Socorro Sarmiento Baena
darlingsarmi@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0423-2728
Secretaria de Educ. Distrital de Cartagena
Cartagena – Dpto. de Bolívar. Colombia

Autora: Yaritza Cova Jaime
Yaritza.cova@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0001-9050-439X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas - D.C. Venezuela

Recibido: Marzo 2025 **Aceptado:** Junio 2025

Resumen

La autorregulación de los aprendizajes es una habilidad que cada estudiante desarrolla personalmente con la intención de alcanzar el conocimiento. Durante este, el individuo es consciente del proceso cognitivo que le permite identificar las estrategias para alcanzar las metas propuestas. Este estudio buscó conocer el desarrollo de procesos autorreguladores del aprendizaje y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria de Cartagena, Colombia, en el contexto de la virtualidad durante la pandemia del COVID-19. Se optó por el enfoque cualitativo, con el método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa. Se aplicó la anécdota y entrevista conversacional, y como instrumento el guion de entrevista. Se develó que, la motivación, el manejo de las emociones, el apoyo familiar, la autoevaluación y uso de las TIC influyeron positivamente en la autorregulación del aprendizaje; potencializando las estrategias de aprendizaje que favorecieron el rendimiento.
Palabras Clave: Aprendizaje, autoevaluación, autorregulación, motivación, rendimiento académico.

SELF-REGULATION OF LEARNING AND ACADEMIC PERFORMANCE: CHALLENGES IN THE COVID-19 ERA

Abstract

Self-regulated learning is a skill that each student personally develops to achieve knowledge. In this process, the individual is aware of the cognitive steps that allow them

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

to identify strategies to reach their goals. This study aimed to understand the development of self-regulated learning processes and their impact on the academic performance of secondary school students in Cartagena, Colombia, within the virtual context of the COVID-19 pandemic. A qualitative approach was used, specifically the hermeneutic phenomenological method of educational practice. The research applied anecdotal accounts and conversational interviews, with an interview script as the main instrument. The findings revealed that motivation, emotion management, family support, self-assessment, and the use of ICT positively influenced self-regulated learning. These factors enhanced the students' learning strategies, which in turn improved their academic performance.
Keywords: Learning, self-assessment, self-regulation, motivation, academic performance.

Introducción

El mundo vivió la pandemia por COVID-19, entre el 2019 y el 2023; esta obligó a todas las personas en los diferentes países a confinarse en sus casas de un momento a otro, por lo cual muchas actividades que se debían realizar de forma física tuvieron que cambiar su forma de llevarse a cabo, entre ellas, también se incluyó la educación. Los estudiantes ya no podían asistir presencialmente a las escuelas y de un momento a otro debieron tomar clases virtuales. Dicha situación los tomó por sorpresa, debido a que no estaban preparados para enfrentar sus estudios de esta manera. En medio de la pandemia y ante las limitaciones personales, los estudiantes empezaron a experimentar diversas emociones, tales como tristeza, frustración, ansiedad y el desespero por el encierro, lo que se vio reflejado en bajas calificaciones. Sin embargo, en medio de la difícil situación vivida a nivel mundial, se observaron muchos casos de resiliencia donde los estudiantes pudieron superar los obstáculos y salir adelante.

Experiencias como las anteriores, son de gran enseñanza para la humanidad, ya que permitieron la reflexión formativa para mejorar el actuar pedagógico ante otra situación igual o similar. Con esto se generaron herramientas didácticas para los maestros y propuestas de acción para los estudiantes. Por ello, el objetivo de este artículo, el cual se deriva de una investigación doctoral (Sarmiento, 2024), fue conocer cómo los estudiantes de las instituciones educativas oficiales de la localidad 3 de Cartagena desarrollaron sus

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

procesos de autorregulación de los aprendizajes, a favor del nivel de rendimiento académico durante la virtualidad, llevada a cabo por la pandemia del COVID-19.

En este contexto, conocer cómo una persona autorregula su aprendizaje es crucial para desarrollar teorías educativas. Según el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2023), aprender significa dar significado a nuevos conceptos. Coll (1999), distingue entre la construcción tradicional de significados y la construcción pedagógica. Esta comprensión ayudó a reconocer que los mecanismos de adquisición del conocimiento son herramientas educativas fundamentales en el aprendizaje escolar.

Cada persona aprende de manera diferente, según sus metodologías y ritmos, aún más al enfrentar situaciones de estrés. Kolb (1984), señala que, el aprendizaje ocurre cuando se adquiere e internaliza un nuevo conocimiento, lo cual desarrolla una nueva conducta. Esto implica que, el aprendizaje requiere la activación de procesos cognitivos que transformen la información en conocimiento. La autorregulación del aprendizaje permite al estudiante ser consciente de su proceso cognitivo y los factores influyentes, identificando estrategias para alcanzar sus metas.

Marco teórico

El proceso de autorregulación del aprendizaje es innato y personal, permitiéndole a los estudiantes activar estrategias para alcanzar sus metas. Zimmerman (1989), lo define como el grado en que los estudiantes participan metacognitiva, motivacional y conductualmente en su aprendizaje.

Para que este proceso ocurra, el cerebro debe activar capacidades específicas en cinco dominios: biológico, emocional, cognitivo, prosocial y social (Shanker, 2013). Un estudiante que sabe autorregularse en estos aspectos puede dirigir su propio aprendizaje (Zimmerman, 1989; McCombs y Marzano, 1990), llevarlo a su ritmo y obtener resultados que le permitan alcanzar sus metas. En la misma línea, Rinaudo y Vélez (1996), exponen tres factores de alta influencia en el proceso de autorregulación de los aprendizajes, en el

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

primer caso se encuentra la parte comportamental del individuo, como segundo se encuentran los procesos internos de la persona, y por último el ambiente donde se desarrolla el proceso de aprendizaje.

> El aprendizaje autorregulado ocurre cuando el estudiante es capaz de usar sus recursos personales (conocimientos previos, metas académicas, procesos metacognitivos, afectos...) para regular estratégicamente su comportamiento (auto-observación, auto-valoración y cambios de la acción en curso.) y su ambiente de aprendizaje (recursos físicos, nivel de dificultad de la tarea, asistencia de sus compañeros o profesores...). (Rinaudo y Vélez 1996, p. 36)

Por tanto, el proceso de autorregulación del aprendizaje es interno en cada persona y dependiente de condiciones personales, donde intervienen factores diferentes a las habilidades cognitivas. En este proceso, la persona desarrolla autoconciencia, motivación y cambios de comportamiento frente a su propio aprendizaje, en búsqueda de la adquisición de nuevos conocimientos.

En cuanto a las estrategias que los estudiantes pueden utilizar para adquirir el conocimiento, Zimmerman y Martínez (1986), en sus estudios, identificaron las siguientes: búsqueda de asistencia, autoevaluación, estructuración del ambiente, organización y transformación de la información, recogida de datos, planificación y establecimiento de metas y submetas, repaso y memorización, búsqueda de la información, autodirección, auto asignación de sanciones positivas y negativas, revisión o repaso de notas y libros. Todas las estrategias anteriormente relacionadas tienen una repercusión sobre el rendimiento académico de los estudiantes y no tienen una relación directa con su inteligencia.

Modelo cíclico de Zimmerman

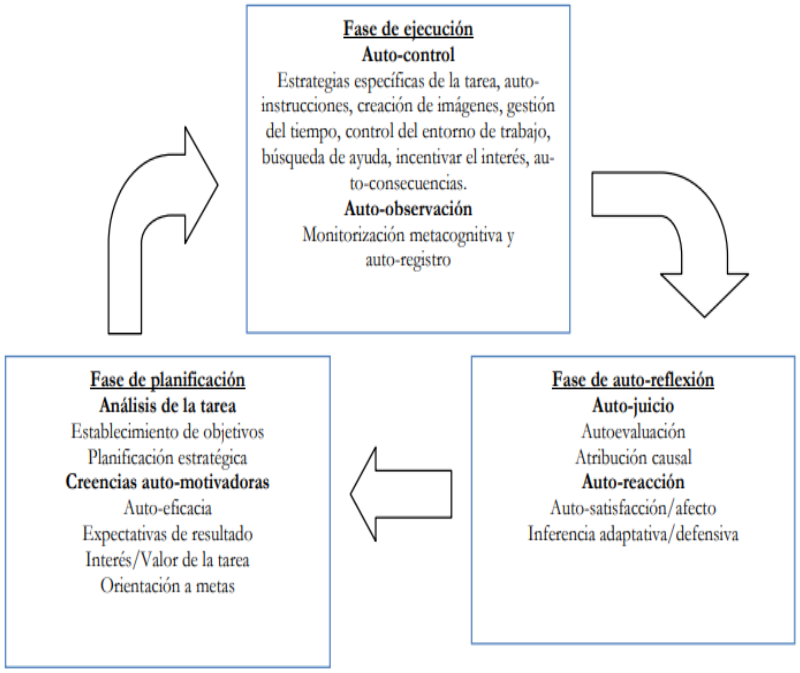
En relación con la explicación de cómo los estudiantes llevan a cabo el proceso de autorregulación del aprendizaje, Zimmerman (2000) señala que lo realizan considerando aspectos metacognitivos, motivacionales y comportamentales. Este autor propone un

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

modelo cíclico (ver figura 1), en el cual se identifican tres fases esenciales para el desarrollo de habilidades autorregulatorias: planeación, ejecución y autorreflexión. Dicho modelo es integral, ya que incorpora los diversos procesos presentes en las distintas teorías que describen el aprendizaje autorregulado. Las tres fases del modelo de Zimmerman (2000) son cíclicas: la planificación influye en la ejecución, que a su vez afecta la autorreflexión. Esta última cierra el ciclo al impactar nuevamente la planificación en futuros intentos de aprendizaje, realizando ajustes basados en experiencias anteriores.

Figura 1

Fases y procesos de la autorregulación del modelo ciclico de Zimmerman



Fuente: Zimmerman y Moylan citados por Panadero y Tapas (2014)

La figura anterior describe el funcionamiento de las tres fases del modelo de Zimmerman y cómo cada una influye en la siguiente, además de señalar las subfases involucradas en cada fase. La primera fase es la de planificación, donde el estudiante se hace consciente de la tarea a desarrollar. Panadero y Tapia (2014) explican que “el alumno

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica" (p. 451).

En este punto, las expectativas por el resultado, el interés, la orientación hacia el logro y la autoeficacia son factores importantes. La segunda fase es la de ejecución. Aquí se siguen los pasos planeados, y para mantener el interés en concluir la tarea, participan las subfases de autoobservación y autocontrol. La autoobservación implica automonitoreo desde una perspectiva metacognitiva, donde se compara el acto ejecutado con un juicio para valorarlo (Winne y Hadwin, 1998). La tercera fase, autorreflexión, permite al estudiante evaluar la tarea y analizar su éxito o fracaso.

Dentro de este modelo, la motivación es un factor importante dentro del aprendizaje autorregulado, ya que le da al estudiante la capacidad de esforzarse por alcanzar la meta (Zimmerman, 2000), y en proceso generar adaptaciones que le permitan concentrarse en el aprendizaje (Pintrich, 2000). La motivación puede ser gestionada mediante el control de las emociones, a través de un conjunto de estrategias conocidas como estrategias de regulación de la motivación. Según Pintrich (2000), estas estrategias pueden operar tanto de manera consciente como automática.

Metodología

En esta investigación se asumió el enfoque interpretativo, al estudiar directamente el fenómeno y relacionarlo con el contexto, permitiendo comprender la realidad de los sujetos (Denzin y Lincoln, 2008). El método aplicado fue el fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa de Max van Manen (2003); este método se enfoca directamente al campo educativo y se interesa en los procesos pedagógicos. Al estar apoyado en la fenomenología hermenéutica, le da al maestro las herramientas para profundizar en los sucesos que ocurren en el aula de clases, interpretándose la esencia de la experiencia. Este método consta de las fases mostradas en la figura 2.

Figura 2

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Fases del método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa

Fase	Contenido	Actividades
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente)	-Descripciones personales anecdóticas -Protocolos de experiencia personal de maestras (anécdotas)
II (+Interpretación)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	-Entrevistas conversacionales -Autobiografía -Película documental
	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción. -Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción +Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Elaboración del texto fenomenológico -Revisión de documentación fenomenológica

Fuente: Ayala (2008)

Las técnicas utilizadas fueron la anécdota y la entrevista conversacional. El instrumento usado fue el guion de entrevista, para mantener el hilo conductor durante la conversación. Los sujetos de estudio fueron estudiantes de la ciudad de Cartagena – Colombia que estudiaron de forma virtual en medio de la pandemia por COVID 19.

Las instituciones educativas que participaron fueron Juan José Nieto, Soledad Acosta de Samper y Luis Carlos López, de la localidad 3 del Dpto. de Bolívar- distrito de Cartagena. Los sujetos seleccionados fueron 6 (seis) estudiantes, dos de cada institución, que cumplieron los siguientes criterios: (a) de los grados 10 y 11, año escolar 2023; (b) con una anécdota sobre sus vivencias académicas durante la pandemia por COVID-19; (c) estar dispuesto a participar en la investigación y a dialogar con el investigador.

Inicialmente se codificaron los informantes clave como lo muestra la tabla 1. Durante la fase descriptiva se desarrolló la escucha y escritura de la anécdota, con la cual se realizaron las descripciones personales anecdóticas, en esta fase se recoge la experiencia vivida, a través de la narración que debe ser explícita, detallada y girar alrededor de la experiencia de aprendizaje que vivieron durante las clases virtuales por la pandemia del COVID- 19, donde explicaron las estrategias escolares que usaron para superar los obstáculos que se les presentaron.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 1
Codificación de informantes clave

INFORMANTE	CÓDIGO	INFORMANTE	CÓDIGO
Informante1	AGLL	Informante4	JCLL
Informante2	AGSAS	Informante5	DGLL
Informante3	AHJJ	Informante6	S1SAS

Fuente: Elaboración de las autoras

Durante la entrevista conversacional se tuvo en cuenta que el estudiante respondiera a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo fue la experiencia que viviste durante tu aprendizaje en la pandemia del COVID-19? Presenta, en caso de que hubiera, ejemplos de momentos donde te sentiste desmotivado a continuar con tu proceso académico.
2. ¿Qué tipo de apoyo recibiste por parte de tus padres o cuidadores, de los profesores y de tus compañeros durante las clases virtuales?
3. ¿Cuál estrategia, en particular, utilizaste para estudiar durante la virtualidad y cuál fue la aplicada en el retorno a la presencialidad?
4. ¿Cómo contribuyó el conocimiento anteriormente adquirido en la conformación de tus capacidades y tu rendimiento académico?
5. ¿Cómo afectó la pandemia tu proceso de aprendizaje? ¿Qué obstáculos se presentaron y cómo los superaste?
6. ¿Qué medios utilizaste para recibir las clases durante la virtualidad y para comunicarte con tus compañeros? ¿De qué manera el uso de estos recursos influyó en tu rendimiento?

Presentación y análisis de resultados

En un segundo momento de esta fase se llevó a cabo la reescritura de la anécdota, en la cual se resolvieron las dudas que quedaron del primer momento. De esta reescritura (protocolos), van Manen (2003) explica que “La escritura de protocolos es la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar” (p. 81). Un ejemplo es dado en la tabla 2 y tabla 3.

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 2

Anécdota del informante AGLL

Resulta que la modalidad de virtualidad fue muy difícil para mí. Yo siempre me considere una buena estudiante cuando iba al colegio, pero de repente ya no tenía que levantarme temprano, bañarme y correr, fue muy extraño, sin embargo, por el hábito me levantaba, me bañaba y entraba a mis clases, pero la verdad era muy aburrido, no entendía nada y no me sentía con ganas de dar clases y me di cuenta que muchos de mis compañeros ni se levantaban de la cama, solo entraban a clase y apagaban la cámara, solo los escuchaba decir buenos días y ya después se acostaban a dormir otra vez porque no decían más nada, así que yo adquirí la misma costumbre y por flojera muchas veces no quería entrar a clase, prefería quedarme durmiendo aunque mi mamá me insistía en que me levantara, pero pasaba muy aburrida, inclusive mi rendimiento académico empezó a disminuir, eso me entristecía, pero como que no tenía fuerzas para mejorar, me decía a mí misma que debía levantarme, pero no, la pereza me ganaba, hasta que un día se me dio por levantarme temprano y me encontré con que la profe de castellano nos cantaba una canción motivadora, al inicio de clases, anda, eso fue muy bacano, me gustó mucho y sentí una gran alegría, hasta tenía ganas de cantar el primer día. Recuerdo que la profe nos preguntó si nos gustaba iniciar la clase así, todos juntos dijimos siiiiiiiiiiiiiii, fue muy bonito, era diferente y agradable, así que la profe siempre lo hacía y nos recibía con una canción de motivación y yo no faltaba a esa clase, no sé de dónde sacaba las fuerzas, pero me levantaba y cantaba, aún recuerdo la letra de algunas de las canciones y de los mensajes motivadores, creo que muy pocos compañeros faltaban a esa clase. Eso me dio fuerzas, así que hacía mis actividades y si no entendía me apoyaba buscando videos que me explicaran porque tenía como meta ganar mi año, así que me enfoque en esa meta y revisaba mis tareas y verificaba que cumplieran con lo que me pedían los profesores. Cuando nos enteramos que ya podíamos volver a las instalaciones del colegio sentí dos cosas: primero la pereza que me daba despertarme temprano y tener que dejar de dar clases en casa, segundo fue como una satisfacción el hecho de ya dejar de dar clases virtuales y dar clases presenciales, me di cuenta también que había madurado, ya no era la misma, tuve muchos aprendizajes personales como a ser resiliente y a nunca rendirme.

Fuente: Elaborado por Sarmiento (2024)

Al hacer un primer acercamiento al develar de la información, se observa en la anécdota del informante AGLL, que el estudiante se enfrentó a un cambio en su vida por causa de la pandemia y las dificultades que con esta se le presentaron para poder aprender. El cambio fue desde lo académico, pasando por su vida familiar y la afectación personal; sin embargo, también se observó como con el tiempo y con el uso de estrategias el joven pudo mejorar.

Tabla 3

Anécdota del informante AGSAS

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Recuerdo que la virtualidad me dio muy duro y en las materias tenía notas muy bajas, por que ponían las actividades y no entendía mucho, por otro lado, mientras buscaba las estrategias para entender y hacerlas, ponían otras, eso me llevaba al trote, la verdad muchas veces no sabía ni que hacer, siempre estaba atrasada y andaba pidiéndole plazos a los profesores, eso me desmotivo bastante, porque además de lo anterior, pasaba todo el día encerrado y solo podía comunicarme por medio de internet. Había momentos en los que no entendía muy bien las actividades puestas en clase y eso llegaba a desesperarme y hasta llegaba a llorar por el hecho de no comprender y no quería estudiar, me sentía sola y estresada, me sentía impotente y desmotivada eso hizo que bajara mucho mi promedio y que dejara de esforzarme. Después de mucho tiempo me di cuenta que ese poco amor que le tenía al estudio me estaba hundiendo, entonces me esforcé mucho más y un día, estando con mi mejor amiga del salón, planeamos una estrategia para poder hacer las actividades. La estrategia consistía en no trabajar las dos en la misma tarea, si no dividírnosla de acuerdo con lo que habíamos entendido, así que mientras ella hacía una, yo realizaba la otra y como la estrategia nos funcionó, continuamos haciéndolo así, hasta el final, así se nos hacía más fácil, especialmente en los momentos de desesperación, como cuando nos dejaban tareas difíciles. Recuerdo especialmente una vez, una tarea de matemáticas, la verdad ninguna de las dos entendía mucho, y por mucho que intentábamos no podíamos lograr hacerla y el tiempo de entrega era muy corto, recuerdo que nos estresamos tanto que llegamos al punto de llorar por un buen rato y sentir que no lo íbamos a lograr, pero luego nos calmamos y nos pusimos a ver videos en YouTube y así lo pudimos hacer, a partir de allí, cuando un video terminaba me ponía a repasarlos para ver si había entendido algo, esto también me ha servido en la presencialidad, pero más me he apoyado en mi mamá, porque ella es la que me enseñaba cosas que no entendía, luego yo recapitulo todo lo que anteriormente vi y así sé si realmente aprendí algo, si no fue así me pongo a estudiar nuevamente hasta poder comprender el tema. Dentro de la recapitulación me realizo auto - preguntas y si sé responderlas siento que logre comprender el tema y me autoevalúo sí creo que el tema visto anteriormente es muy importante, si no es así simplemente lo dejo pasar y ya. Cuando regresamos a la presencialidad no supe cómo sentirme, no estaba emocionada porque llegó un momento en el que me acostumbré a las clases virtuales, así es que sentí que todo había vuelto a la normalidad, pero siento que estar confinados tuvo un impacto negativo en mi rendimiento, muchas de las cosas no las comprendí bien, ni siquiera me sentía preparada para ascender a un nuevo curso.

La pandemia me enseñó a ser un poco más paciente y a valorar más a mi familia, a ser más perseverante, lo digo en el sentido de que, si no comprendí algo, simplemente debo tomarme el tiempo de volverlo a estudiar para así poder entender. Así que en presencialidad aplico las estrategias que descubrí en virtualidad y mi rendimiento académico ha mejorado.

Fuente: elaborado por Sarmiento (2024)

Al analizar la anécdota del infórmate AGSAS es posible ver en ella la manifestación de su angustia ante la dificultad de cumplir a tiempo con sus tareas, situación que lo desmotivó. Sin embargo, sobresale la intención de superación y son manifestadas las estrategias autorregulatorias utilizadas por ella, para mejorar académicamente (ver tabla 3).

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Igual que como se hizo con los informantes AGLL y AGSAS y el análisis de sus anécdotas, también se hizo con los demás informantes. Esto permitió generalizar que los estudiantes fueron afectados por factores como el desinterés por las clases virtuales, la falta de comprensión por lo explicado en clase, entre otras dificultades académicas.

También se manifestó la presencia de las emociones negativas que terminaron por afectar la salud mental de los estudiantes; ejemplos de estas, la tristeza, la angustia, el dolor; sin embargo, se observaron aspectos positivos como el apoyo familiar, en la mayoría de los casos, el apoyo docente, el trabajo colaborativo, entre otros.

Es en la fase interpretativa, donde cada anécdota fue sometida a un análisis temático. Para iniciarlo, se formuló una frase sentenciosa, holística o global, la cual gira alrededor del concepto de cada estudiante sobre su experiencia de aprendizaje durante la pandemia en relación con su proceso de autorregulación de los aprendizajes; esta frase es el resultado de un proceso reflexivo que realiza el investigador sobre la lectura de la anécdota.

Con la frase sentenciosa identificada, se procedió a realizar el análisis macro temático, con la intención de encontrar el significado temático de la experiencia vivida por el estudiante.

Para esto el investigador se hizo preguntas tales como: ¿Qué hay detrás de cada una de estas experiencias? ¿Cuál es la esencia de la noción “mi experiencia de aprendizaje durante la pandemia”? Al responder estas preguntas aparece la frase sentenciosa. La tabla 4, recoge las frases sentenciosas encontrabas en las anécdotas de todos los informantes clave.

Tabla 4

Análisis macro temático

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Informante	Frase sentenciosa
Informante AGLL	Las dificultades en el proceso de adaptación a las clases virtuales trajeron consigo desmotivación.
Informante AGSAS	La falta de comprensión de los temas generó en los estudiantes desmotivación que afectó el rendimiento académico.
Informante AHJJ	La falta de apoyo familiar que vivieron los estudiantes durante la pandemia desencadenó emociones negativas debido a las dificultades personales y familiares presentadas
Informante DGLL	La pereza fue una actitud que se afianzo durante la pandemia en los estudiantes y generó desapego y desmotivación por los estudios
Informante JCJJ	En algunos estudiantes existía presión por la entrega de actividades, la cual aumentaba debido a las dificultades tecnológicas.
Informante S1SAS	La falta de socialización durante la virtualidad afectó la estabilidad mental de los estudiantes.

Fuente: elaboración de los autores

Luego de tener la frase sentenciosa se encontraron en ellas los temas; para mayor claridad, desde la fenomenología, el tema no es una categoría o un concepto, es una frase temática que permite indicar una dimensión del fenómeno. Para Lara y Colina (2023) es como “un subtítulo que el investigador genera, a partir de la interpretación de lo escrito en la anécdota” (p. 52). Dichos subtítulos, le permiten al investigador fijar punto de reflexión para el texto final.

La siguiente parte del análisis temático es el análisis micro temático, que se realiza en dos momentos. El primero es el modo de aproximación selectiva, en el cual se busca el sentido de la experiencia vivida y para esto dentro de la anécdota se identificaron frases secundarias, como apoyo a la frase sentenciosa, a partir de esto se extrajeron los temas. En el segundo momento, se hace la aproximación línea a línea o detallada, que se realiza a partir de la aproximación selectiva, buscando siempre el significado de la experiencia vivida.

Para poder realizar el análisis micro temático fue necesario leer detalladamente las frases escogidas y darle respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la información importante que

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

es revelada en cada frase?, a partir de la cual se realizó una reflexión profunda. Como ejemplo, se presenta en las tablas 5 y 6 el caso del informante AGLL y AGSAS para ilustrar el análisis macro temático y micro temático en su etapa de aproximación selectiva o de marcaje

Tabla 5

Análisis macro temático – Análisis micro temático (aproximación selectiva o de marcaje) del informante AGLL

Análisis macro temático - frase sentenciosa	*"Las dificultades en el proceso de adaptación a las clases virtuales trajeron consigo desmotivación".*
Análisis micro temático	
Aproximación selectiva o de marcaje	
"Yo siempre me considere una buena estudiante cuando iba al colegio, pero de repente ya no tenía que levantarme temprano, bañarme y correr, fue muy extraño".	**Reflexión**: Las clases virtuales cambiaron los hábitos de los estudiantes
"*No entendía nada y no me sentía con ganas de dar clases y me di cuenta de que muchos de mis compañeros ni se levantaban de la cama, solo entraban a clase y apagaban la cámara, solo los escuchaba decir buenos días".*	**Reflexión**: Saber que los compañeros estaban desmotivados aumentaba la pereza, en la estudiante.
"*Mi rendimiento académico empezó a disminuir, eso me entristecía*".	**Reflexión**: El bajo rendimiento académico afectaba la parte emocional.
"*Un día se me dio por levantarme temprano y me encontré con que la profe de castellano nos cantaba una canción motivadora, al inicio de clases, anda, eso fue muy bacano"*.	**Reflexión**: Las estrategias de motivación del docente lograron despertar el interés de los estudiantes
"*Cuando nos enteramos de que ya podíamos volver a las instalaciones del colegio sentí dos cosas: primero, la pereza que me daba despertarme temprano y tener que dejar de dar*	**Reflexión**: Las costumbres adquiridas por los estudiantes durante la virtualidad pesaron al momento de regresar a la presencialidad. Los estudiantes debieron

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 5 (cont.)

clases en casa; segundo, fue como una satisfacción el hecho de ya dejar de dar clases virtuales".	realizar nuevos procesos de adaptación por el cambio en la educación. Sin embargo, esto no fue impedimento para que sus emociones positivas los llenaran de alegría por el regreso a la presencialidad
"Tuve muchos aprendizajes personales como a ser resiliente y a nunca rendirme".	**Reflexión**: Dentro de las dificultades presentadas, la esperanza de cambio y la fuerza para salir adelante siempre estuvieron presente.
"*Por flojera muchas veces no quería entrar a clase, prefería quedarme durmiendo, aunque mi mamá me insistía en que me levantara, pero pasaba muy aburrida, inclusive mi rendimiento académico empezó a disminuir, eso me entristecía*"	**Reflexión:** Los sentimientos de desánimo influyeron en el comportamiento de los estudiantes.

Fuente: elaborado por Sarmiento (2024)

Tabla 6

Análisis macro temático – Análisis micro temático (aproximación selectiva o de marcaje) del informante AGSAS

Análisis macro temático - frase sentenciosa	*"La falta de comprensión de los temas generó en los estudiantes desmotivación, lo que afectó el rendimiento académico".*
Análisis micro temático	
Aproximación selectiva o de marcaje	
"La pandemia me enseñó a ser un poco más paciente y a valorar más a mi familia, a ser más perseverante"	***Reflexión**: Dentro de los aprendizajes que dejo la pandemia está el superar las adversidades permite fortalecer el carácter y a valorar la familia*

Tabla 6 (cont.)

"Cuando regresamos a la presencialidad no supe cómo sentirme no estaba emocionada porque llegó	***Reflexión**: Muchos estudiantes de adaptaron a las condiciones de*

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

un momento en el que me acostumbré a las clases virtuales, así es que sentí que todo había vuelto a la normalidad"	*virtualidad.*
"Muchas veces no sabía ni que hacer, siempre estaba atrasada y andaba pidiéndole plazos a los profesores, eso me desmotivo bastante, porque además de lo anterior, pasaba todo el día encerrado y solo podía comunicarme por medio de internet"	***Reflexión**: Dentro de los obstáculos presentados estaba el estrés y la angustia creados por las diferentes situaciones que hacían difícil el aprendizaje, generándose desesperación lo que se reflejaba en un bajo rendimiento académico.*
"La virtualidad me dio muy duro y en las materias tenía notas muy bajas, por que ponían las actividades y no entendía mucho"	***Reflexión**: El rendimiento académico estaba asociado a las dificultades de la virtualidad*
"En presencialidad aplico las estrategias que descubrí en virtualidad y mi rendimiento académico ha mejorado"	***Reflexión**: Las estrategias de aprendizaje funcionan en virtualidad y presencialidad.*
"Después de mucho tiempo me di cuenta de que ese poco amor que le tenía al estudio me estaba hundiendo, entonces me esforcé mucho más y un día, estando con mi mejor amiga del salón, planeamos una estrategia para poder hacer las actividades"	***Reflexión**: La autorreflexión permitió identificar estrategias de mejoramiento*
"Recuerdo que nos estresamos tanto que llegamos al punto de llorar por un buen rato y sentir que no lo íbamos a lograr, pero luego nos calmamos y nos pusimos a ver videos en you tube y así lo pudimos hacer".	***Reflexión**: La angustia fue una de las emociones que más afecto a los estudiantes durante la virtualidad*
"Cuando un video terminaba me ponía a repasarlos para ver si había entendido algo, esto también me lo hacía en presencialidad"	***Reflexión**: Las estrategias de aprendizajes sirvieron en virtualidad y en presencialidad.*
"Había momentos en los que no entendía muy bien las actividades puestas en clase y eso llegaba a desesperarme y hasta llegaba a llorar por el hecho de no comprender y no quería estudiar, me sentía	***Reflexión**: En medio de la impotencia por las dificultades con los aprendizajes, emergieron emociones negativas que afectaron el rendimiento académico*

Tabla 6 (cont.)

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

sola y estresada, me sentía impotente y desmotivada eso hizo que bajara mucho mi promedio y que dejara de esforzarme"	

Fuente: elaboración de los autores

Luego de terminar con la aproximación selectiva o de marcaje, se continuo con la segunda etapa del análisis micro temático, el cual fue la aproximación línea a línea o detallada, en esta se analizan las frases tomadas de la aproximación selectiva y sobre cada línea se hace un análisis profundo con la intención de develar la experiencia vivida, tal como lo muestran la tabla 7 y 8.

Tabla 7

Análisis micro temático – Aproximación línea a línea o detallada. Informante AGLL

[Frase 1]: *"Yo siempre me considere una buena estudiante cuando iba al colegio"*	**Reflexión**: Se observa el auto reconocimiento del informante como buen estudiante
[Frase 2]: *"De repente ya no tenía que levantarme temprano, bañarme y correr, fue muy extraño"*	**Reflexión**: De un momento a otro cambiaron las costumbres de los estudiantes lo que implico que estos debieron hacer un nuevo proceso de adaptación.
[Frase 3]: *No entendía nada y no me sentía con ganas de dar clases*	**Reflexión**: No comprender las temáticas generaba en los estudiantes apatía por entrar a sus clases virtuales
[Frase 4]: *"Muchos de mis compañeros ni se levantaban de la cama, solo entraban a clase y apagaban la cámara"*	**Reflexión**: Es posible que la falta de estrategias didácticas por parte del docente no permitirá que las clases fueran atractivas para los estudiantes. La pereza fue uno de los sentimientos que los estudiantes experimentaron al cambiar de hábitos
[Frase 5]: *"Un día se me dio por levantarme temprano y me encontré con que la profe de castellano nos cantaba una canción motivadora"*	**Reflexión**: Las estrategias motivadoras de los maestros contribuyeron en el proceso de adaptación de los estudiantes
[Frase 6]: *"Sentí dos cosas: primero la pereza que me daba despertarme*	**Reflexión**: En el retorno a la presencialidad también fue necesario que los estudiantes

Tabla 7 (cont.)

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

temprano y tener que dejar de dar clases en casa"	realizaran proceso de readaptación a la nueva normalidad.
[Frase 7]: *"Una satisfacción el hecho de ya dejar de dar clases virtuales"*	**Reflexión**: *El regreso* a la presencialidad fue muy bien recibido por los estudiantes, ya que traía consigo gran esperanza
[Frase 8]: *Aprendizajes personales como a ser resiliente y a nunca rendirme*	**Reflexión**: La resiliencia aparece como una acción que favorece los procesos adaptativos.
[Frase 9]: *"Por flojera muchas veces no quería entrar a clase, prefería quedarme durmiendo, aunque mi mamá me insistía en que me levantara, pero pasaba muy aburrida"*	**Reflexión**: No comprender las temáticas generaba en los estudiantes apatía por entrar a sus clases virtuales
[Frase 10]: *"Mi rendimiento académico empezó a disminuir, eso me entristecía*"	**Reflexión**: la deficiencia en el rendimiento académico de los estudiantes afectaba sus estados emocionales

Fuente: elaboración de los autores

Tabla 8

Análisis micro temático – Aproximación línea a línea detallada. Informante AGSAS

[Frase 1]: *"La pandemia me enseñó a ser un poco más paciente".*	***Reflexión****: La paciencia fue uno de los valores que se reforzaron en medio de pandemia.*
*[**Frase 2]:** "A valorar más a mi familia, a ser más perseverante".*	***Reflexión****: En medio de la pandemia se reforzaron los valores en medio de la Familia.*
[Frase 3]: *"Cuando regresamos a la presencialidad no supe cómo sentirme no estaba emocionada porque llegó un momento en el que me acostumbré a las clases*	***Reflexión****: Durante la virtualidad los estudiantes desarrollaron procesos adaptativos para poder salir adelante.*

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 8 (cont.)

virtuales". ***[Frase 4]:*** *"Muchas veces no sabía ni que hacer, siempre estaba atrasada y andaba pidiéndole plazos a los profesores, eso me desmotivo bastante".* ***[Frase 5]:*** *"Pasaba todo el día encerrado y solo podía comunicarme por medio de internet".* ***[Frase 6]:*** *"La virtualidad me dio muy duro y en las materias tenía notas muy bajas".* ***[Frase 7]:*** ***"****Ponían las actividades y no entendía mucho****".*** ***[Frase 8]:*** ***"****En presencialidad aplico las estrategias que descubrí en virtualidad".* ***[Frase 9]:*** *"Después de mucho tiempo me di cuenta de que ese poco amor que le tenía al estudio me estaba hundiendo, entonces me esforcé mucho más".* ***[Frase 10]:*** ***"****Un día, estando con mi mejor amiga del salón, planeamos una estrategia para poder hacer las actividades".* ***[Frase 11]:*** *"Recuerdo que nos estresamos tanto que llegamos al punto de llorar por un buen rato y sentir que no lo íbamos a lograr."* ***[Frase 12]:*** ***"****Nos calmamos y nos pusimos a ver videos en you tube y así lo pudimos hacer".* ***[Frase 16]:*** ***"****Cuando un video terminaba me ponía a repasarlos para ver si había entendido algo".* ***[Frase 17]:*** ***"****Esto también me ha servido en la presencialidad."*	***Reflexión****: Las condiciones y obstáculos presentados en la virtualidad generaron angustia en los estudiantes* ***Reflexión****: El confinamiento afianzo el uso de la tecnología como medio de comunicación* ***Reflexión****: El bajo rendimiento durante la virtualidad se asocia a los diversos obstáculos que se presentaron y causo stress en los estudiantes.* ***Reflexión****: En medio de la pandemia se observaron dificultades para la comprensión de los temas.* ***Reflexión****: Las estrategias de aprendizajes que funcionaron en virtualidad se aplicaron en presencialidad y también funcionaron* ***Reflexión****: Por medio de la autorreflexión el estudiante se propuso metas.* ***Reflexión****: Las estrategias de aprendizajes fueron necesarias para alcanzar las metas.* ***Reflexión****: El bajo rendimiento durante la virtualidad se asocia a los diversos obstáculos que se presentaron y causo stress en los estudiantes* ***Reflexión****: Las TIC apoyaron el proceso de aprendizaje* ***Reflexión****: La auto evaluación permitió alcanzar las metas propuestas.* ***Reflexión****: Las estrategias de aprendizajes que*

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 8 (cont.)

[Frase 18]: *"Había momentos en los que no entendía muy bien las actividades puestas en clase y eso llegaba a desesperarme y hasta llegaba a llorar por el hecho de no comprender y no quería estudiar".* ***[Frase 19]:*** *"Me sentía sola y estresada, me sentía impotente y desmotivada eso hizo que bajara" mucho mi promedio y que dejara de esforzarme".*	*funcionaron en virtualidad se aplicaron en presencialidad y también funcionaron.* ***Reflexión****: Las condiciones y obstáculos presentados en la virtualidad generaron angustia en los estudiantes.* ***Reflexión****: El bajo rendimiento durante la virtualidad se asocia a los diversos obstáculos que se presentaron y causo stress en los estudiantes*

Fuente: elaborado por Sarmiento (2024)

El siguiente paso del método fue la realización de las transformaciones lingüísticas, estas se realizaron a partir de los temas identificados y desarrollados en el análisis temático. Van Manen (2003) explica que estas "no son un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo" (p. 113). En esta etapa se recoge toda la información obtenida en párrafos sensibles producto de la creatividad y la sensibilidad del investigador permitiendo descubrir e interpretar la complejidad del fenómeno. Las tablas 9 y 10 recogen la transformación lingüística realizada para los informantes AGLL y AGSAS.

Tabla 9

Transformación lingüística del informante AGLL

A partir de la declaratoria de pandemia en Cartagena- Colombia, los estudiantes iniciaron las clases de forma virtual. Esto implicó que debieron cambiar sus costumbres anteriores, tales como levantarse temprano, organizar el uniforme, salir de su casa y dirigirse al colegio, entre otras, estos cambios de habito implicaron procesos nuevos de adaptación, que no fueron fáciles para los estudiantes. Esta situación se ve reflejada en palabra de uno de los sujetos "Yo siempre me considere una buena estudiante cuando iba al colegio, pero de repente ya no tenía que levantarme temprano, bañarme y correr, fue muy extraño, sin embargo, por el hábito me levantaba, me bañaba y entraba a mis clases, pero la verdad era muy aburrida, no entendía nada y no me sentía con ganas de dar clases", y de esta forma los estudiantes se ausentaban de las clases, sin tener una justa causa.

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 9 (cont.)

En medio de toda esta circunstancia fue evidente y manifestado por los propios estudiantes su desinterés o desmotivación por entrar a las clases virtuales y cumplir con las tareas, reflejándose esta situación en forma de pereza o dicho por el estudiante "Por flojera muchas veces no quería entrar a clases virtuales, prefería quedarme durmiendo, me sentía desmotivada". Fenómenos como el anterior, estaban acentuados al ver el comportamiento de los compañeros y al saber que los demás estaban desmotivados se aumentaba la pereza. En la misma línea, factores como las emociones negativas tales como la tristeza, fortalecieron la desmotivación por el estudio, afectando los procesos de autorregulación de los aprendizajes. A partir del regreso a la presencialidad, se despertaron sentimientos de esperanza y de felicidad por el logro de volver a ver y compartir con los compañeros y profesores. Aparte de esto, las costumbres académicas adquiridas en la virtualidad se permearon al momento de regresar físicamente a la escuela, lo que abrió las puertas para que la nueva forma en que el estudiante adquirió sus aprendizajes en la virtualidad fuera aplicada en el proceso presencial, tal es el caso de apoyarse en los grupos de estudio o utilizar en mayor porcentaje las páginas web académicas o utilizar inteligencia artificial en sus búsquedas.

Fuente: Elaborado por Sarmiento (2024)

Tabla 10

Transformación lingüística del informante AGSAS

La virtualidad sorprende a los estudiantes, por no estar preparados para una nueva forma de vivir y estudiar, especialmente porque en medio del confinamiento de la sociedad, el contacto con los demás es restringido y limitado al núcleo familiar. De acuerdo con esto, la salud mental de los estudiantes sufre estragos, al no tener contacto físico con los compañeros, afectando su rendimiento académico y a esto se suma la amenaza por enfermar de COVID -19 y la posibilidad de morir, elevando así los niveles de stress en los estudiantes. Por otro lado, las clases virtuales al ser nuevas entre los jóvenes suscitan confusión entre ellos al no saber cómo abordarlas, esto hace que los temas sean de difícil comprensión, por lo que aparece la desesperación, desencadenando sentimientos de estrés, soledad, impotencia y desmotivación. Esto está de acuerdo con lo expresado por uno de los informantes "Había momentos en las clases virtuales en los que no entendía muy bien las actividades puestas en clase y eso llegaba a desesperarme y hasta llegaba a llorar por el hecho de no comprender y no quería estudiar, me sentía sola y estresada, me sentía impotente y desmotivada eso hizo que bajara mucho mi promedio y que dejara de esforzarme". En la misma línea, la problemática académica aumenta debido a los cortos tiempos de clases y a la minimización de los tiempos de exposición a las pantallas, por lo que era menor tiempo para la explicación y la comprensión. Ante todo, lo anterior, el rol del docente es determinante para mantener motivados a los estudiantes y desarrollar estrategias que lograran despertar el interés de los jóvenes por ingresar a sus clases y participar de ellas. Por otro lado, la autoevaluación y la autorreflexión son estrategias importantes

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 10 (cont.)

dentro de la vida de los estudiantes, estas permiten comprender si han alcanzado los logros o si se necesita reforzarlo. En medio de la presencialidad estas estrategias al utilizarse mostraron efectividad al igual que buenos resultados académicos, que, sumados al reencuentro con los compañeros, brindan felicidad y paz a los estudiantes, esta circunstancia permite concluir que las estrategias de aprendizajes desarrolladas en virtualidad sirvieron también en la presencialidad y se potencializaron.

Fuente: elaborado por Sarmiento (2024)

Luego de tener las transformaciones lingüísticas realizadas a cada informante, fue necesario, de acuerdo con el método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa, aplicar métodos de reducción qué permitieron cuestionar lo expresado por el autor. Van Manen propone aplicar las reducciones eidéticas y la reducción heurística.

Después de hacer las respectivas reducciones se procedió a la elaboración del texto final llamado texto fenomenológico. De acuerdo con van Manen (2003), "El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo" (p. 56). El texto final recogió todos los hallazgos encontrados en el proceso y permitió analizar a profundidad el fenómeno estudiado; el texto fenomenológico final es una descripción textual que muestra los significados desde lo cognitivo y lo no cognitivo. Partes de este texto se muestran a continuación en la tabla 10:

Tabla 11

Texto fenomenológico

… hablar de metacognición es hacerlo sobre la autorreflexión de nuestro aprendizaje, teniendo conciencia de los propios pensamientos y sentimientos, los estudiantes sin darse cuenta desarrollaron procesos metacognitivos al buscar estrategias para mejorar sus aprendizajes, y en medio del proceso hacerse preguntas sobre cómo hacer para aprender mejor y buscar las mejores alternativas de solución. Desarrollar un proceso complejo como este, permite al estudiante tomar el control de sus aprendizajes y redireccionar el proceso hacia la consecución de los objetivos, en pocas palabras cuando el estudiante toma conciencia de su proceso de aprendizaje, puede autorregularlo y realizar los ajustes necesarios en el mismo, en medio de cualquier situación que se presente…

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 11 (cont.)

… se identificó que los estudiantes para poder cumplir con sus actividades debieron primeramente adaptarse emocionalmente a la situación y para esto tuvieron que gestionar sus emociones; lo cual se pudo lograr de la mano de la familia como un influenciador positivo dentro del proceso personal y pedagógico, que desde el ámbito personal ayudó al estudiante a canalizar las emociones negativas, reflejando el resultado en las respectivas mejoras académicas…
…La familia desarrolló uno de los papeles más importantes en el proceso académico, fue la que acompañó al estudiante en el hogar, se convirtió en su apoyo pedagógico y en su soporte emocional y motivador, también fue su acompañante principal en el retorno a la presencialidad, sin mencionar su función como solucionador de las necesidades económicas…

Fuente: Elaborado por Sarmiento (2024)

Discusión

Los hallazgos arrojados por la investigación mostraron que, los estudiantes partieron de estrategias de aprendizaje ya conocidas y aplicadas antes de pandemia, entre ellas encontraron los horarios de estudios, las auto preguntas, consultar en libros o en páginas web, búsqueda de ayuda académica, repaso de anotaciones en el cuaderno, entre otras. Sin embargo, al enfrentar la virtualidad, las estrategias anteriores no fueron eficientes, obligándolos a buscar nuevas estrategias que les permitieran poder lograr el aprendizaje y que se viera reflejado en un buen rendimiento académico estas estrategias iban dirigidas hacia el manejo de las TIC. No quiere decir lo anterior que las estrategias tradicionales dejaron de usarse, por el contrario, fueron potencializadas por todo lo que el internet ofreció y en esto García y Bustos (2021), explican que los procesos de autorregulación de los aprendizajes desarrollados en pandemia fueron mucho más complejos y de mayor exigencia que los desarrollados en condiciones normales, por lo que las TIC fueron de gran apoyo académico.

Para poder alcanzar el propósito de la investigación fue necesario apoyarse en el modelo cíclico de Zimmerman (2000), el cual en su etapa de planeación arrojó que los estudiantes aplicaron estrategias ya conocidas por ellos como era organizar bien su tiempo, establecer metas, organizar actividades, pedir ayuda a otros, llevar sus cuadernos de clase, entre otros. La siguiente etapa del modelo de Zimmerman es la etapa de

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

ejecución, donde el estudiante ponen en práctica lo planeado; aquí los estudiantes se dieron cuenta que las estrategias aplicadas se quedaban cortas y que debían buscar nuevas estrategias acordes a las necesidades vividas en el momento.

Es aquí donde las TIC cobran gran importancia, y se dejan atrás las herramientas de la educación tradicional como el tablero y la explicación catedrática del profesor como lo explican Diez y Cabrera (2021). Los estudiantes empezaron aplicar herramientas como las búsquedas en youtube o en el chat GPT, al igual que muchas otras aplicaciones, las cuales ofrecían explicaciones claras, cuando no le comprendían al profesor además que le permitían organizar y ejecutar las tareas. La última etapa de acuerdo con el modelo de Zimmerman (2000), es la auto evaluación, dentro de esta se encontró que los estudiantes realizaron procesos de autorreflexión sobre lo que estaban viviendo y su parte académica, analizándola e identificando si las estrategias que estaban utilizando llenaban o no sus expectativas y si debían cambiarlas o continuar con ellas; indica Albán y Calero (2017) que todos estos análisis van de la mano con la actitud y la personalidad del estudiante, además del contexto donde se desarrolla.

Al final, es claro que el proceso de autorregulación de los aprendizajes en medio de la pandemia estuvo mediado por las TIC, lo que permitió la eficiencia de las herramientas de aprendizaje acordes con las necesidades de los estudiantes, permitiendo el avance del aprendizaje autónomo y de las habilidades de pensamiento, lo cual se vio reflejado en el rendimiento académico de los jóvenes. Este fue un proceso de introspección dónde los estudiantes debieron revisar sus pensamientos, sus emociones y sus acciones frente al actual académico.

Conclusión

El estudio reveló que el apoyo de la familia y los amigos fue crucial para lograr buenos resultados, junto con estrategias de autorregulación eficientes potenciadas por herramientas virtuales emergentes, que desempeñaron un rol fundamental durante la pandemia del COVID-19, permitiendo a los estudiantes poder disminuir la brecha de

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

acceso a la educación y al aprendizaje. Estrategias como los grupos colaborativos virtuales, la búsqueda de información en internet y la interacción con inteligencia artificial, aparecieron y fueron relevantes, al fortalecer los procesos de autoevaluación y autorreflexión de los estudiantes quienes lograron identificar y corregir sus errores.

De cara al futuro, resulta importante considerar cómo las lecciones aprendidas durante este período pueden aplicarse sostenibilidad en contextos educativos postpandemia. La integración continua de herramientas digitales y el fomento de habilidades de autorregulación pueden potenciar aún más el aprendizaje autónomo y colaborativo. Además, es crucial continuar investigando sobre la eficacia de diversas estrategias y tecnologías para adaptarlas mejor a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Este estudio contribuye significativamente al conocimiento al resaltar la importancia de la autorregulación del aprendizaje, especialmente en períodos de crisis. Socialmente, subraya la relevancia de las redes de apoyo familiares y amistosas en el rendimiento académico. Científicamente, pone de manifiesto cómo las herramientas virtuales pueden ser utilizadas para mejorar las estrategias de aprendizaje. Económicamente, expone cómo la inversión en tecnologías educativas puede beneficiar a largo plazo al desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

Se recomienda continuar explorando la integración de nuevas tecnologías en la educación, así como fomentar la autorregulación desde edades tempranas. Es necesario investigar más sobre el impacto a largo plazo de estas estrategias en diversos contextos educativos y culturales. Además, se deben desarrollar políticas que apoyen la implementación sostenible de herramientas digitales en la educación.

Referencias

Albán, J., y Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa,* 26(2), 409 – 430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas escolares. En Coll, C. *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. *Cuadernos del Profesorado N° 15*, 15-43. ICE / HORSORI.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (3ª ed., pp. 1-43). Sage Publications.

Diez, A. y Cabrera, L. (2021). La educación virtual en tiempos de la pandemia COVID-19: Un reto docente. *CIENCIAMATRIA*, *7*(13), 4-26. https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/469

Kolb, B. (1984). Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review. *Brain research reviews*, *8*(1), 65-98.

García, I., y Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Revista Diálogos sobre Educación*, *12*(22). 1-27. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000100014

Lara, S., y Colina, L. (2023). La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max van Manen. *Revista gaceta pedagógica*. 47, 43-64.

Mccombs, B. y Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Revista Educational Psychologist,* 25, 51-69. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_5

Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Revista Anales de Psicología* 30(2), 450-462. https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Bokaerts, Pintrich y Zeidner. (Ed.), *Handbook of self-regulation.* 451-529. Academic Press. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500433

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (Edición del tricentenario). https://dle.rae.es/

Rinaudo, M., y Vélez, G. (1996). Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Lectura y Vida*, *17*(1), 3-16. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Rinaudo.pdf

Sarmiento B., D. (2024). *Incidencia de los procesos de autorregulación de los aprendizajes en el rendimiento académico. Una mirada desde la virtualidad y la presencialidad*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1580

Shanker, S. (2013). *Calma, Atención y Aprendizaje: Estrategias de autorregulación en el aula*. CEREBUM Ediciones

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books

Winne, H., y Hadwin, F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. En D. Hacker,J. Dunlosky y A. Graesser (Ed.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology,* 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. (2000). Autoeficacia: un motivo esencial para aprender. *Psicología Educativa Contemporánea Journal. 25* (1), 82-91.

Zimmerman, B. y Martínez, P. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies**.** *American Edwucational Research Journal,* 23(4), 614-628. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312023004614

Síntesis Curricular

Darling del Socorro Sarmiento Baena

Profesora de Ciencia Naturales, con pregrado en Química de la Universidad de Cartagena, con Especialidad en Informática Educativa, de la Universidad de Santander, con maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (USB) y Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Actualmente se desempeña como

Sarmiento Baena, D. y Cova Jaime, Y. (2025). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Desafíos en la era COVID-19. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 158-185.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

profesora del área de Ciencias Naturales en la Institución Educativa Juan José Nieto de Cartagena. Ha participado como ponente en eventos institucionales. Ha publicado artículos en el libro de experticias significativas de la USB en el área de educación y para la revista Gaceta de Pedagogía.

Yaritza Cova Jaime

Profesora de Lengua Española, mención Lengua Materna, con Maestría en Lingüística y doctorado en Pedagogía del Discurso, títulos obtenidos en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se desempeña como profesora del área de Lengua en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Fue Coordinadora del Programa de Pregrado de Lengua Castellana y Literatura. Actualmente es la Coordinadora Nacional de Promoción y Difusión de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (VIP). Editora de la revista Investigación y Postgrado, órgano de divulgación del VIP. Ha participado como ponente en innumerables eventos nacionales e internacionales, también como jurado en concursos de oposición, trabajos de grado y de ascenso en la UPEL y otras universidades nacionales, además de ser tutora de postgrado. Por otra parte, ha dictado cursos y talleres en el área de Lengua y ha publicado artículos y libros. Sus investigaciones están asociadas a las líneas de investigación en lingüística y pedagogía del discurso.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

EVOLUCIÓN Y TRASCENDENCIA DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES OBLIGATORIOS EN COLOMBIA

Autor: Jesús Nicanor Molina Molina
jesusnicanormolina@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0001-9919-6458
Institución Educativa Técnica de La Peña
La Peña, Sabanalarga – Atlántico. Colombia

PP. 186-207

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

EVOLUCIÓN Y TRASCENDENCIA DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES OBLIGATORIOS EN COLOMBIA

Autor: Jesús Nicanor Molina Molina
jesusnicanormolina@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0001-9919-6458
Institución Educativa Técnica de La Peña
La Peña, Sabanalarga – Atlántico. Colombia

Aceptado: Junio 2025

Recibido: Marzo 2025

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar la evolución histórico-legal de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios (PPTO) en Colombia. A partir de un enfoque teórico y documental, se buscó identificar apuestas transversales, tendencias y patrones en la implementación de los PPTO a lo largo del tiempo; con énfasis en valores de inclusión, equidad y ciudadanía activa. La metodología adoptada se basó en un análisis histórico-legal mediante métodos de documentación y análisis de contenido, centrado en la revisión exhaustiva de leyes, decretos, resoluciones y otros documentos relacionados con los PPTO. En conclusión, el artículo resalta la importancia de fortalecer la implementación de los PPTO para garantizar una educación integral y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, en línea con los planteamientos de autores como Zubiría (2019), quien enfatiza la necesidad de una educación que promueva el desarrollo emocional y la construcción de proyectos de vida individuales.

Palabras Clave: Legislación educativa, historia de la educación, políticas educativas, Proyectos pedagógicos transversales obligatorios.

EVOLUTION AND TRANSCENDENCE OF MANDATORY CROSS-CURRICULAR PEDAGOGICAL PROJECTS IN COLOMBIA

Abstract

The purpose of this article is to analyze the historic and legal evolution of mandatory transversal pedagogical projects (PPTO) in Colombia. Based on a theoretical and documentary approach, we seek to identify transversal bets, trends and patterns in the

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

implementation of the PPTO over time, with emphasis on values of inclusion, equity and active citizenship. The methodology adopted is based on a historical-legal analysis through documentation methods and content analysis, focused on the exhaustive review of laws, decrees, resolutions and other documents related to the PPTO. In conclusion, the article highlights the importance of strengthening the implementation of the PPTO to guarantee comprehensive education and contribute to the construction of a more just and democratic society, in line with the approaches of authors such as Zubiría (2019), who emphasizes the need of an education that promotes emotional development and the construction of individual life projects.
Keywords: Educational legislation, history of education, educational policies, mandatory cross-curricular pedagogical projects.

Introducción

Manejar los proyectos pedagógicos transversales obligatorios (PPTO) en cualquier institución denota una tarea no menor. Según Fagua, citado por Díaz (2023), en dichos proyectos se "integran temáticas vinculadas a saberes, valores y principios que influyen positivamente en la formación integral de la persona. Son la base que permite que un individuo se capacite para enfrentar de manera autónoma y constructiva diversas situaciones" (p. 34), vinculadas a contextos personales, familiares o sociales; entre otros.

Por su importancia, la norma ha establecido catorce proyectos que son obligatorios en todo establecimiento educativo y es preponderante su transversalidad, es decir, su inclusión en las áreas obligatorias y optativas a través de temas y actividades curriculares y extracurriculares. Después de 30 años de iniciar a hablar del tema, por el año 1994 con la ley 115 o Ley General de la Educación; aún hoy muchos docentes, directivos e incluso algunos funcionarios de las entidades territoriales certificadas (ETC) y no certificadas, no tienen claridad sobre la cantidad de PPTO existentes y, por supuesto, de las normas que le regulan. Por tanto, la gestión escolar de los directivos en torno a los PPTO se diluye tratando de abordar múltiples temáticas que, en principio, parecen desconectadas de sus realidades y sobrepasar sus capacidades.

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Inicialmente sólo eran cuatro proyectos en 1994 (Ley 115, artículo 14): (a) ambiental, (b) de democracia (justicia y paz), (c) aprovechamiento del tiempo libre y (d) educación sexual. Actualmente son catorce, incluyendo al proyecto de Servicio Social Obligatorio como PPTO, los que se han multiplicado en treinta años y de forma escalonada y aislada. Además se han promulgado varias leyes auspiciadas por diversos entes como el Congreso, Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Transporte. Muchos de estos proyectos carecen aún de orientaciones pedagógicas y unos lineamientos que cohesionen sus intencionalidades formativas.

La investigación busca estructurar y cohesionar la pirámide normativa en la que subyacen los PPTO, logrando, además, establecer las principales relaciones o apuestas transversales que puedan emerger de la apropiación de la variada normatividad que sustenta este tema. Partiendo de lo anterior, en el siguiente artículo se aborda la evolución de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia y su impacto en la educación y la sociedad, buscando identificar tendencias y patrones en la implementación de los PPTO a lo largo del tiempo, pretendiendo dar luces a los directivos y docentes sobre la existencia de quince PPTO y su coherencia formativa e intencionalidad pedagógica.

El artículo presenta los resultados en tres tópicos. En el primero se presenta de manera organizada, mediante una tabla; la *pirámide normativa referente a los PPTO en Colombia*. Partiendo de la Constitución, y pasando por leyes, decretos, resoluciones, directivas ministeriales, hasta las orientaciones pedagógicas existentes para algunos, que no para todos los proyectos, se compilan las principales normativas relacionadas con los PPTO.

El segundo identifica *apuestas transversales, tendencias y patrones en la implementación de estos proyectos* a lo largo de los últimos treinta años, es decir, grosso modo, describe qué elementos logran converger para todos los proyectos que orienten a los directivos y docentes en búsqueda de hilos conductores que permitan entretejer lo que a primera vista parecen unos proyectos sin un enfoque claro y transversalizador; y en

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

el tercer tópico se presentan las *aproximaciones conclusivas* que destacan tres importantes ideas con respecto a los objetivos que deben apuntalar los PPTO para ser exitosos a saber y lograr un mayor interés de parte de los estudiantes: la formación integral de los estudiantes, participación activa de todos los actores educativos y comunitarios y, finalmente, la integración efectiva al currículo escolar.

Marco teórico

Con respecto a los PPTO, Delgado y Navarro (2019) indican que:

> Estos programas buscan incidir en los aspectos fundamentales de la formación del ser humano, desde la comprensión de sus dimensiones sociocultural y natural, y de sus implicaciones demográficas, técnicas, tecnológicas, políticas, ecológicas y éticas, entre otras, a través de su ubicación explícita en los Proyectos Educativos Institucionales–PEI, como ejes que favorecen la articulación de distintos conocimientos, saberes y prácticas, y la aplicación de conceptos, métodos y contenidos, que atraviesan no sólo el Plan de Estudios, sino todas las demás actividades de las instituciones educativas, con intencionalidades de proyección hacia la formación ciudadana (p. 4).

Es claro, entonces, que los PPTO no sólo deben atravesar el plan de estudios, sino todas las actividades de las instituciones, exponiendo aún más su complejidad al transversalizarlos con otras actividades que podrían discriminarse en proyectos de investigación (PI), proyectos pedagógicos productivos (PPP), proyectos de aula (PA), Centros de Interés (CI) y otras acciones institucionales informales que se desarrollan en el día a día y que en ningún caso son obligatorios.

Los PPTO establecidos por ley hasta el día de hoy y sobre los cuales recae el presente estudio son: Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía PESCC, Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA, Educación para la Democracia, Constitución y Derechos Humanos, Proyecto Ambiental Escolar PRAE, Cátedra de la Paz, Plan Escolar de Gestión de Riesgos y Desastres PEGRD, Aprovechamiento del Tiempo Libre y Estilo de Vida Saludable, Servicio Social Estudiantil Obligatorio SSEO, Educación Económica y

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Financiera EFE, Prevención Integral a la Drogadicción y Alcoholismo, Cátedra de Emprendimiento CE, Proyecto de Educación en Tránsito y Seguridad Vial, Cátedra Escolar de Teatro y Artes Escénicas, Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad LEO.

Un referente teórico que respalda la investigación es el del pensamiento complejo de Morín. Pero ¿qué es la complejidad? Morín (1990) afirmaba que:

> …la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (p. 13)

Por tanto, para Morín el ser humano es incapaz de conectar o diferenciar un conocimiento si este se fracciona y es mono disciplinar ya que efectivamente todos los eventos, interacciones o azares del mundo fenoménico están estrechamente ligados o tejidos. De ahí que su pensamiento complejo acude a la transversalidad y transdisciplinariedad con el fin de proponer un *episteme* complejo con origen pero sin fin y con crecimiento en espiral. Tobón (2013) define puntualmente la transversalidad así:

> Consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral y sistémica, así como tener mayor impacto y trascendencia en los productos que se buscan. (p. 20).

Para el sector que interesa, es decir, el educativo, Tobón (ob. cit.) reafirma la importancia de esta para cualquier institución educativa al afirmar que la transversalidad:

> …permite que los estudiantes aprendan a articular los saberes de varias disciplinas en un problema del contexto y esto les ayuda a tener una mejor comprensión de los contenidos. Además, acerca el mundo educativo con el

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

> mundo social, dado que en la vida cotidiana los problemas son transversales y requieren de varias disciplinas para poderse resolver. (p. 20)

Es decir que, todo PPTO al ser transversal debe ser *tocado* por todo el diseño curricular existente en cualquier establecimiento educativo. Nicolescu (1996), seguidor intelectual de Morín, brinda luces sobre la transdisciplinarierdad al afirmar que:

> El término, que apareció hace tres décadas de manera casi simultánea en los trabajos de investigadores tan diversos como Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch y muchos otros, se inventó en aquel momento para traducir la necesidad de una transgresión jubilosa de las fronteras entre las disciplinas, sobre todo en el campo de la docencia, para superar la pluri y la interdisciplinariedad. (p. 11).

Para este físico rumano, la transdisciplinariedad lo que busca es la transgresión de fronteras entre disciplinas, la cohesión del conocimiento desde diversas dimensiones o visiones disciplinares. La universalidad de la gnosis atravesada por las disciplinas existentes.

Otra teoría que se tuvo en cuenta, fue la del *liderazgo transformacional* de Bass y Riggio (2006), el cual define a:

> Los líderes transformacionales, por otro lado, son quienes estimulan e inspiran a sus seguidores para que logren resultados extraordinarios y, en el proceso, desarrollen su propia capacidad de liderazgo. Los líderes transformacionales ayudan a sus seguidores a crecer y convertirse en líderes respondiendo a sus necesidades individuales, empoderándolos y alineando los objetivos y metas de cada uno, el líder, el grupo y la organización en su conjunto. (p. 3).

Estas dos teorías vienen a entrever la complejidad de entrelazar los 14 proyectos mediante líneas horizontales que los toquen y que sirvan de base para que las áreas obligatorias y optativas tengan un norte seguro pudiendo contribuir en el fortalecimiento del entramado PPTO y áreas o asignaturas y demás proyectos no obligatorios. Entonces, con la concatenación de los PPTO con base en su devenir legal, los directivos tendrán la

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

capacidad de motivar a los docentes y sus líderes de proyectos a comprometerse al cabal cumplimiento de la implementación de los PPTO mediante efectivas estrategias pedagógicas.

Método

La metodología se centra en un enfoque histórico-legal, utilizando métodos de análisis documental y jurídico. Se revisaron 71 documentos entre la Constitución Política, leyes, planes, decretos, resoluciones, directivas ministeriales y orientaciones pedagógicas que ofrecen una visión amplia del número exacto de PPTO y su coherencia legal y pedagógica. Se emplearon técnicas de recopilación y revisión exhaustiva de leyes, decretos y resoluciones relacionadas con los PPTO en Colombia. Los instrumentos utilizados incluyeron la revisión de la legislación educativa, destacando las fechas claves y los contenidos de las normativas pertinentes. Finalmente, se contrastaron y analizaron los resultados obtenidos para identificar tendencias y patrones en la implementación de los PPTO a lo largo del tiempo. Se demostró cómo estos proyectos impactan en la comunidad educativa y en la sociedad en general, promoviendo valores de inclusión, equidad y ciudadanía activa.

Resultados y Discusión

Pirámide Normativa.

Para la pirámide normativa se revisaron inicialmente más de 100 documentos entre leyes, decretos, resoluciones, directivas ministeriales y orientaciones pedagógicas relacionados con los proyectos pedagógicos transversales obligatorios quedando 71 elementos que fueron analizados y que conforman la pirámide normativa o normograma Se lograron relacionar 28 artículos de la Constitución Política Nacional, 22 leyes, 10 decretos, 4 resoluciones, 3 planes, 1 CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), 1 Directiva ministerial, 1 circular y 1 documento de orientaciones pedagógicas. A continuación se relaciona de manera estructurada una tabla que refleja este trabajo.

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 1

Artículos constitucionales y leyes relacionados con los proyectos pedagógicos transversales obligatorios

PPTO	Artículos Constitucionales	Leyes Relacionadas
Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC)	Artículo 13: Derecho a la igualdad y no discriminación. Artículo 16: Derecho al libre desarrollo de la personalidad. Artículo 44: Derechos fundamentales de los niños.	Ley 115 de 1994 Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) Resolución 3353 de 1993
Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Artículo 7: Reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Artículo 13: Igualdad ante la ley y medidas para grupos marginados. Artículo 70: Fomento a la cultura.	Ley 70 de 1993 Decreto 2249 de 1995 Decreto 1122 de 1998 Circular 23 de 2010
Educación para la Democracia, Constitución y Derechos Humanos	Artículo 1: Estado social de derecho. Artículo 40: Derechos políticos. Artículo 41: Enseñanza obligatoria de la Constitución.	Ley 107 de 1994 Ley 1029 de 2006 Ley 1195 de 2008 Resolución 1600 de 1994 Ley 115 de 1994 Ley 1712 de 2014
Cátedra de la Paz	Artículo 22: Derecho a la paz. Artículo 67: Derecho a la educación y formación ciudadana.	Ley 115 de 1994 Ley 1620 de 2013 Ley 1732 de 2014 Decreto 1038 de 2015
Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)	Artículo 79: Derecho a un ambiente sano. Artículo 80: Desarrollo sostenible y manejo de recursos naturales.	Ley 115 de 1994 Decreto 1703 de 1994 Ley 1029 de 2015
Plan Escolar de Gestión de Riesgos y Desastres PEGRD	Artículo 2: Protección en situaciones de emergencia. Artículo 49: Derecho a la salud y saneamiento ambiental.	Ley 115 de 1994 Resolución 7550 de 1994 Ley 1523 de 2012 Ley 1098 de 2006 Ley 1620 de 2013 Decreto 1965 de 2013
Aprovechamiento del Tiempo Libre y Estilo de Vida Saludable	Artículo 52: Derecho a la recreación y deporte. Artículo 67: Educación orientada a mejorar la calidad de vida.	Ley 115 de 1994 Ley 181 de 1995 Ley 375 de 1997 Ley 912 de 2004 Ley 934 de 2004 Ley 1098 de 2006

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Cont. Tabla 1

		Ley 1355 de 2009 Ley 2120 de 2021
Servicio Social Estudiantil Obligatorio	Artículo 67: Educación como servicio público con función social. Artículo 95: Obligaciones de las personas en actividades sociales.	Ley 115 de 1994 Decreto 1860 de 1994 Resolución 4210 de 1996
Educación Económica y Financiera	Artículo 67: Educación para el desarrollo económico. Artículo 334: Intervención estatal en la economía para el bienestar general.	Ley 115 de 1994 Ley 1450 de 2011 Decreto 1517 de 2021. Orientaciones pedagógicas para la Educación Económica y Financiera Perspectiva de gestión del riesgo y recursos - Versión 4: 2022
Prevención Integral a la Drogadicción y Alcoholismo	Artículo 49: Protección de la salud pública y prevención de enfermedades.	Decreto 1108 de 1994 Ley 1098 de 2006 Decreto 120 de 2010
Proyecto de Educación en Tránsito y Seguridad Vial	Artículo 24: Derecho a la libre circulación. Artículo 52: Fomento del deporte y bienestar físico relacionado con la movilidad.	Ley 1503 de 2011 Decreto 2851 de 2013 Directiva Ministerial 13 de 2003
Cátedra de Emprendimiento	Artículo 333: Libertad económica y fomento estatal a la iniciativa privada.	Ley 1014 de 2006
Cátedra Escolar de Teatro y Artes Escénicas	Artículo 70: Promoción de la cultura y acceso a la formación artística.	Ley 117 de 2007
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)	Artículo 70: Fomento de la cultura, incluyendo la literatura. Artículo 67: Educación orientada a la formación integral.	Ley 115 de 1994 Ley 397 de 1997 Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (2003-2010) Plan Nacional de Lectura y Escritura (2010-2018) Plan Nacional de Lectura Escritura y Oralidad (2018-2022) CONPES 4068 de 2021

Fuente: Compilación inicial propia, ampliación y reorganización con apoyo de IA: https://chatgpt.com/share/66fc9883-292c-800a-a327-81cb4b408423

Se puede observar que, a partir de la promulgación de la Constitución Política Nacional en el año 1991 y después de 2 años, se expide la Resolución 3353 de 1993 dando

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

vida al Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES), siendo este el que allana el camino a los 14 proyectos que existen hoy día. Fue sólo hasta la Ley 115 de 1994 cuando se promulga, en su artículo 14, la enseñanza obligatoria, sin exigir asignatura específica, de

> c) la protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales (Proyecto Ambiental Escolar PRAE),
> d) la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos (Proyecto de democracia y derechos humanos),
> e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.
> PARAGRAFO PRIMERO. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. (p. 4)

En este punto, se le da mayor formalidad al PESCC después de haberse expedido la resolución 3353 anteriormente mencionada. Fue sólo hasta los años 2006 y 2007 que se propuso, de parte del MEN (2008) y la UNFPA un *Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, lo que configuró lo que hoy se conoce como el Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía PESCC.

A partir de allí, 1994, se empiezan a expedir de forma aislada normatividades como planes, leyes, decretos, circulares y orientaciones pedagógicas que a través de 30 años intentan endilgar mayores responsabilidades formativas a las instituciones educativas en detrimento de la capacidad de los núcleos primarios de la sociedad, la familia, sin destinar mayor personal, presupuesto o espacios dedicados a los mismos.

Igualmente, y a pesar de tanto tiempo, es evidente la falta de un documento oficial de parte del Ministerio de Educación Nacional MEN, que contenga todos y cada de uno de los PPTO que muestre de manera estructurada los fundamentos legales, propósitos, justificación, conceptualización, orientaciones pedagógicas y directrices en general que contribuyan a una verdadera transversalización. Un compendio que sirva de norte no sólo a los directivos sino también a los docentes líderes y a estudiantes comprometidos que

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

oriente su participación activa en todo el proceso de planeación, ejecución, retroalimentación y ajustes.

Estos 71 documentos fueron seleccionados entre más de 100, los cuales se escogieron conforme a su pertinencia con cada uno de los proyectos. En el siguiente tópico se identifican las tendencias y patrones en la implementación de estos proyectos a lo largo de estos 30 años acorde la legislación existente.

Tendencias y patrones en la implementación de los PPTO

Entre las apuestas transversales, tendencias y patrones detectados en la compilación se lograron identificar los siguientes aspectos relevantes:

***Apuestas Transversales*:** Estas apuestas buscan la articulación entre varios proyectos, lo que facilita el manejo de los mismos al agruparlos, buscando efectivamente una educación integral y no fragmentada, basada en el desarrollo humano, la sostenibilidad, la participación y el respeto a los derechos humanos. Son cuatro grandes apuestas que proponen hilos que entretejen varios de los proyectos y podrían servir de base para simplificar la labor de directivos y docentes en el manejo de los múltiples proyectos existentes; las cuales se describen a continuación:

1. **Ciudadanía activa y responsable para la inclusión y respeto a la diversidad:** Esta apuesta busca fomentar el desarrollo de habilidades sociales como las cívicas, éticas, de participación democrática y el respeto a la diversidad, involucrando temas como educación para la democracia, derechos humanos y respeto por la diversidad étnica, social o cultural. En esta apuesta se pueden incluir proyectos como el de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía PESCC, Educación para la Democracia, Estudios Afrocolombianos y Cátedra de la Paz.

2. **Bienestar físico, mental y social:** Esta apuesta busca un enfoque integral hacia el bienestar individual y colectivo y puede incluir proyectos como Estilos de Vida Saludable,

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Prevención de Drogadicción y Alcoholismo, Aprovechamiento del Tiempo Libre y Movilidad Segura. Estos PPTO buscan la salud física y mental y pueden además articularse con la apuesta anterior, construyendo un ambiente escolar donde los estudiantes se sientas valorados y seguros.

3. **Desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental:** Promover un desarrollo que no comprometa a las generaciones futuras siendo responsables con nuestro entorno, es el núcleo del PRAE, que puede ser un eje transversal para proyectos como el de Educación Financiera y Económica, Cátedra del Emprendimiento y el Plan Escolar de Gestión y Prevención de Riesgos. Estos proyectos pueden integrarse para generar conciencia de la importancia del buen uso de los recursos que son finitos. Esta apuesta transversal puede articularse de manera más amplia con el Servicio Social Obligatorio generando dinámicas interaccionales con la comunidad en temas de educación ambiental, alfabetización financiera y empresarial y la prevención de riesgos no sólo físicos, sino también psico-sociales.

4. **Fomento de la creatividad y expresión cultural:** El desarrollo de la creatividad y la expresión cultural son el centro de la cátedra escolar de teatro y el proyecto LEO. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación, pensamiento crítico y apreciación cultural.

Tendencias y patrones

Las tendencias y patrones son conceptos importantes para analizar comportamientos, datos y fenómenos en el trasegar de los PPTO que facilitan su apropiación y entendimiento.

***Fortalecimiento legal y normativo*:** con el paso de los años se nota una consolidación legal de cada proyecto de manera individual. El más reciente, el de educación financiera y económica EFE tiene sus orientaciones pedagógicas emitidas en el año 2022. Desafortunadamente para los primeros proyectos aún falta reglamentación y

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

directrices más precisas que den un horizonte más claro a los directivos, docentes y estudiantes en la implementación de los PPTO.

***Diversificación temática*:** Lo que se logra identificar es que los 71 elementos normativos, por así llamarlos, regulan 14 proyectos transversales que equivalen igualmente a 14 temáticas diversas como son sexualidad, medio ambiente, democracia y derechos humanos, gestión del riesgo, seguridad vial, emprendimiento, educación financiera, estilos de vida saludable, cátedra de la paz, lectura, teatro y prevención de drogadicción y alcoholismo. Esta diversidad es todo un reto para las instituciones educativas al intentar conciliar los diversos propósitos de cada proyecto en pro de una formación integral. Según Bayona (2024) en su tesis doctoral, *Concepciones de la educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante de educación básica secundaria,* en los resultados de la investigación, entre los elementos que dificultan la implementación están: la falta de organización del proyecto de E.S. dentro del plan de estudios con objetivos claros, temáticas, actividades y su integración curricular efectiva. Esto demuestra la dificultad que se presenta en muchas instituciones con respecto a la implementación de un proyecto, lo que da atisbos de lo que podría estar sucediendo al intentar implementar varios proyectos en simultánea. La posibilidad de integrar algunos de estos proyectos con temáticas similares se ha evidenciado en algunas instituciones que vienen trabajando hace varios años de manera juiciosa y progresiva en la posibilidad de ofrecer a sus estudiantes la mayor cantidad posible de PPTO, que no todos, quizás.

***Enfoque transversal y multidisciplinario*:** Según la Secretaría de Educación del Tolima (2021) con respecto a este enfoque

> El propósito fundamental de los programas transversales, es garantizar la implementación de las estrategias pedagógicas dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), que contribuyan a la globalización del *conocimiento y la integralidad de las disciplinas*, de manera que la formación del estudiante no sea solamente de conocimiento intelectual, sino que trascienda a los valores y perfeccionamiento integral de la persona. (s.p.)

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Cada proyecto, en tanto, busca ser transversalizado y multidisciplinado, lo que no denota un reto menor en el día a día escolar. Si las instituciones educativas cumplieran a cabalidad la norma, tendrían que lograr la transversalización y multidisciplinación, por así decirlo, de los catorce PPTO con cada una de las áreas obligatorias y optativas y además entre ellos mismos, por lo que se constata que lograr este patrón es toda una osadía para los directivos.

***Énfasis en participación estudiantil y comunitaria*:** Según el documento *Caja de herramientas y metodologías para fortalecer los proyectos pedagógicos en clave de formación para la paz,* publicado en 2023 por la Secretaría de Educación de la Gobernación del Santander, es puntual al establecer que "Los proyectos pedagógicos transversales tienen la capacidad de integrar múltiples áreas del conocimiento y, al mismo tiempo, conectarlos con la realidad cotidiana de los estudiantes" (p. 4). Para poder conectar los PPTO con las realidades cotidianas de los estudiantes, es esencial iniciar la gestión, la planeación, el diagnóstico desde los propios estudiantes y la comunidad representada en los padres, madres, cuidadores, presidentes de JAC, líderes de agremiaciones presentes en el contexto y otros que puedan aportar desde su experiencia e impacto comunitario.

A pesar de la existencia de herramientas digitales como *Google Forms* para implementar diagnósticos a los diversos estamentos y grupos de interés existentes que puedan contribuir a las construcciones de los PPTO, para muchas instituciones educativas no es atractivo indagar a los estudiantes y otros actores para estructurar sus proyectos. Los docentes se reúnen a puerta cerrada en las semanas de desarrollo institucional iniciales para plantear sus proyectos y hacer entrega a las directivas para darle cumplimiento a las solicitudes de los entes encargados de la inspección y vigilancia.

Es muy raro que se hagan diagnósticos iniciales que sirvan de línea base para la elaboración o ajuste de los diversos PPTO que respondan a las expectativas y realidades del entorno. Desafortunadamente no existe la cultura del sondeo, de la investigación de

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

parte de los docentes. Esto se configura como otro gran reto para directivos y docentes: Involucrar a estudiantes y comunidad no sólo en la construcción del proyecto sino en su ejecución y evaluación.

***Evaluación y seguimiento*:** Una tendencia identificada en la revisión normativa es la necesidad de una evaluación y seguimiento permanente a cada proyecto para poder identificar fortalezas y oportunidades de mejora. Enlazado este tema con el anterior, las encuestas y diagnósticos son imprescindibles para poder hacer un monitoreo pormenorizado y garantizar el ciclo de mejora continua. Pueden, además, estas herramientas, contribuir a conocer periódicamente los avances reales y por ende hacer los ajustes de manera oportuna.

El ciclo Planificar, Hacer, Verificar y Actuar o PHVA, estructurado por Deming, citado por Martin (2024), es una herramienta adecuada para poder evaluar la eficacia de los PPTO y su impacto en la comunidad y en la solución efectiva de sus problemas que en definitiva es lo que busca esta estrategia. Según el artículo 36 del Decreto 1860 de 1994 que los define, los especifica:

> …como una actividad dentro del plan de estudios con el propósito de conllevar al estudiante a la *solución de problemas propios de su entorno*, seleccionados mediante un diagnóstico previo que atiende a las necesidades sociales, científicas, culturales y tecnológicas del estudiante. (p. 19).

Para poder entonces determinar si los PPTO están cumpliendo a cabalidad con su propósito legal, se recomienda aplicar herramientas existentes para la gestión organizacional. El ciclo PHVA, planear, hacer, verificar y actuar, se ajusta de manera apropiada para poder no sólo planear, sino hacer el seguimiento y los ajustes para cada período lectivo.

***Adaptación a contextos locales y regionales*:** Los PPTO deben, en procura de solucionar problemas del entorno, adaptarse a los contextos inmediatos. Como conclusión de las tendencias y patrones es menester resaltar que para lograr esta adaptación se

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

requiere la participación activa de estudiantes y de la comunidad y hacer una evaluación y seguimiento pormenorizado. Estos procesos apuntalan la antedicha adaptación y la solución a las necesidades comunitarias. Si los PPTO no parten de la base social, del estudiantado, de los líderes comunitarios, si no son capaces de responder al qué y cómo de las inquietudes ambientales, sexuales, financieras, de movilidad, de convivencia, comunicación, aprovechamiento del tiempo libre-ocio y demás, del contexto local y regional, la institución educativa, sus directivos y docentes, deben replantearse su vocación pedagógica y el componente de gestión comunitaria.

Por demás es menester entender que para que la implementación de los PPTO sea exitosa se requiere un verdadero interés y compromiso de parte de la dirección escolar que se irrigue a todos los docentes y especialmente a los líderes o coordinadores de proyectos, como usualmente se le designan. Proponer esquemas de trabajo en los espacios de desarrollo institucional que generen inquietudes alrededor de las necesidades más inmediatas del contexto y que establezca líneas o ejes capaces de encontrar apuestas transversales que encaminen los esfuerzos fragmentados en pro de la colectivización de ideales a través de varios proyectos acorde a los intereses de los estudiantes y actores sociales.

Conclusiones

Entre las aproximaciones conclusivas, después de hacer el recorrido histórico legal de los PPTO, está la *Formación integral* que logra que los PPTO apuntalen la búsqueda de una educación más *completa* y *significativa*. Más completa por la diversidad temática que manejan, además de entrelazarla entre las variadas áreas, asignaturas y otros proyectos y actividades no obligatorios existentes en todo establecimiento educativo, logrando que los estudiantes visionen sinérgicamente con mayor amplitud que el todo es mayor que la sumatoria de las partes o unidades curriculares en este caso.

La integralidad se logra cuando los PPTO tienen líneas temáticas estructuradas y el *todo* institucional se dirige a su aprehensión; y significativa porque se presupone que

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

exploran problemas o necesidades inmediatos de las comunidades donde deben plantearse y ejecutarse estos proyectos en el día a día escolar. Otra aproximación conclusiva es la *Participación activa de todos los actores educativos y comunitarios:* Los PPTO también inquieren la integración efectiva de todos los actores a saber: estudiantes, acudientes (padres, madres, cuidadores), docentes, directivos, administrativos y líderes sociales que aporten su conocimiento y expectativas en relación a la pertinencia de los PPTO en la solución de problemas y necesidades el entorno inmediato.

Las aulas de clases deben convertirse en verdaderos laboratorios sociales que promuevan la indagación y generación de ideas de los estudiantes en pro del bienestar colectivo más allá del establecimiento educativo. La tecnología existente, logra una mayor rapidez en la indagación, sistematización y toma de decisiones a partir de encuestas y sondeos en reuniones informativas que vienen a brindar una mirada más cercana del contexto y de primera mano de los diversos estamentos existentes en las instituciones.

Finalmente, la i*ntegración efectiva en el currículo escolar* es*,* precisamente, el tema que puede resultar más complejo es lograr la transversalización de los PPTO con las diversas áreas existentes en las instituciones y además con los demás proyectos transversales. No es tarea fácil pero tampoco imposible.

Intentar establecer, inicialmente, proyectos o temáticas macro que sirvan como ejes transversalizadores de otros proyectos y para las áreas o asignaturas puede ser un buen comienzo para los equipos interdisciplinarios que deben encontrar puntos de convergencia que faciliten la creación de estos proyectos. El proyecto LEO, que impulsa la lectura, escritura y oralidad, debiera ser el proyecto bandera que inicie una eximia integración de las diversas áreas y proyectos, no sólo los PPTO sino también los proyectos pedagógicos productivos PPP, los proyecto de investigación PI y los proyectos de aula PA.

Referencias

ACNUR. (s.f.). Ley 70 de 1993. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf

Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership.* (2 Ed). Publicado digitalmente por Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. En https://read.amazon.com/?asin=B0B5FNBC5P&ref_=dbs_t_r_khbodl.

Bayona, Y. 2024. *Concepciones de la educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante de educación básica secundaria*. [Tesis Doctoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1187.

Circular 23 de 2010. Ministerio de Educación de Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-241559_archivo_pdf_circular23.pdf

Decreto 1108 de 1994. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6966. Alcaldía de Bogotá.

Decreto 120 de 2010. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38680. Alcaldía de Bogotá.

Decreto 1743 de 1994. Ministerio de Educación de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104167_archivo_pdf.pdf

Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Decreto 2851 de 2013. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=55853#1

Decreto 1038 de 25 de mayo 2015 . https://goo.su/mDoD. Ministerio de Educación Nacional.

Delgado, M. y Navarro, G. (2019). La transversalidad de los proyectos pedagógicos como axioma en la construcción de los proyectos de vida de las estudiantes del Colegio Técnico La Presentación. *Revista Dialéctica*, 1(15), 403-422. https://goo.su/J5hjg

Díaz, M. (2023). *Guía orientadora para la gestión y actualización de proyectos pedagógicos transversales obligatorios de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba basada en directrices del Ministerio de Educación Nacional Colombiano.* https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/23493/2024_Tesis_Guia_Orientadora.pdf?sequence=1

Gobernación del Santander (2023). *Caja de herramientas y metodologías para fortalecer los proyectos pedagógicos en clave de formación para la paz*. https://goo.su/l1bZKB

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Gobernación de Tolima (2021). *Proyectos pedagógicos transversales*. https://www.sedtolima.gov.co/niveles_educativos/educacion-basica-y-media/mejoramiento-de-la-calidad/proyectos-pedagogicos-transversales/

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.). Código de Infancia y Adolescencia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Instituto Tecnológico de Orizaba. (s.f.). Proyecto de Educación Vial [Documento PDF]. Recuperado de https://www.ito.edu.co/images/descargas/2023/proyectos-institucionales/aca-f007-proyecto-educacion-seguridad-vial.pdf

Ley 115 de 1994. Congreso de Colombia. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 934 de 2004. Congreso de Colombia. *Por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física y se dictan otras disposiciones*. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=15592

Ley 912 de 2004. Congreso de Colombia. *Por medio de la cual se institucionaliza el tercer domingo del mes de septiembre de cada año como Día Nacional del Deporte, la Recreación y la Educación Física.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22120

Ley 1732 de 2014. Congreso de Colombia. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313

Ley 1503 de 2011. Congreso de Colombia. *Por la cual se promueve la formación de hábitos, comportamientos y conductas seguros en la vía y se dictan otras disposiciones.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45453

Ley 1170 de 2007. Congreso de Colombia. *Por medio de la cual se expide la ley de teatro colombiano y se dictan otras disposiciones* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33193

Ley 1450 de 2011. Congreso de Colombia. *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43101

Ley 1014 de 2006. Congreso de Colombia. *De fomento a la cultura del emprendimiento.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=18924#0

Ley 1029 de 2006. Congreso de Colombia. *Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994.* Colombia. *https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20465*

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Ley 181 de Enero 18 de 1995. Congreso de Colombia. *Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.* Colombia. https://www1.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3424

Ley 1098 de 2006. Congreso de Colombia. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.* Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Ley 1355 de 2009. Congreso de Colombia. *Por medio de la cual se define la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a esta como una prioridad de salud pública y se adoptan medidas para su control, atención y prevención*. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37604

Martins, J. (4 de octubre de 2024). *Ciclo PDCA o Deming: En qué consiste y cómo utilizarlo para la mejora continua de tu empresa*. Asana. https://asana.com/es/resources/pdca-cycle

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). *Documento N° 23: La literatura en la educación inicial*. https://goo.su/owtMF

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). *Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO*. https://goo.su/DKJUj

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104167_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Gestion-del-Riesgo/Normatividad-y-documentos/357563:Normatividad-y-documentos

Ministerio de Educación Nacional (2008).*Programa de Educación para la Sexualidad.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html.

Ministerio de Educación de Colombia. (2022). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Económica y Financiera*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340033_Orientaciones_Edu_economica_financiera_vfinal.pdf

Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo.* (1 ed) https://drive.google.com/file/d/0BzmtM2hCClfOMzk4YTIyNzgtMzA3MC00YmQ4LTliNDQtZGMyOTA1YTVkMThh/view?resourcekey=0-lnfjaZV5zwjfvaJsNEDlWg

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Nicolescu, B. (1996). *Transversalidad Manifiesto*. (1 ed). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. Colombia. https://edgarmorinmultiversidad.org/images/descargas/libros/libro_transdisciplina.pdf

Resolución Número 3353 de 1993. Ministerio de Educación Nacional. *Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del país*. Colombia. https://goo.su/wANsIoj

Resolución 4210 de 12 de septiembre de 1996. Ministerio de Educación Nacional. *Por la cual se establecen reglas generales para la organización y el funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio*. Colombia. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-96032_archivo_pdf.pdf

Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE. México D.F. https://seminariorepensarlabioquimica.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/s26-srbq-fad910_sergio_tobon-_3_.pdf

Síntesis Curricular

Jesús Nicanor Molina Molina

Rector por más de 18 años en instituciones educativas públicas rurales, y docente en universidades públicas y privadas de Colombia. Actualmente rector de la Institución Educativa Técnica de La Peña, en el municipio de Sabanalarga, departamento del Atlántico en Colombia. Administrador de empresas, especialista en finanzas y sistemas, con diplomados en Destrezas Gerenciales, Rectores Líderes Transformadores e Investigación. Con varios congresos nacionales e internacionales en pedagogía y liderazgo, entre otros.

Molina Molina, J. N. (2025). Evolución y trascendencia de los proyectos pedagógicos transversales obligatorios en Colombia. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 186-207.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

LENGUAJE, REPRESENTACIÓN Y ARGUMENTACIÓN: PERSPECTIVA CRÍTICA PARA UNA ENSEÑANZA MATEMÁTICA INCLUSIVA Y TRANSFORMADORA

Autora: **Kelly Sabina Navarro Sierra**
kellysabinanavarro@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3410-5113
Instituto de Educación Técnica La Integrada
San Pablo – Bolívar. Colombia

PP. 208-235

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

LENGUAJE, REPRESENTACIÓN Y ARGUMENTACIÓN: PERSPECTIVA CRÍTICA PARA UNA ENSEÑANZA MATEMÁTICA INCLUSIVA Y TRANSFORMADORA

Autora: **Kelly Sabina Navarro Sierra**
kellysabinanavarro@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3410-5113
Instituto de Educación Técnica La Integrada
San Pablo – Bolívar. Colombia

Aceptado: Julio 2025

Recibido: Mayo 2025

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito reflexionar críticamente sobre el lenguaje, la representación y la argumentación en matemáticas como medios para una enseñanza inclusiva, dialógica, con justicia cognitiva, evaluación crítica e integración de TIC. Se desarrolló con enfoque cualitativo y diseño documental temático-interpretativo, mediante el análisis de 27 estudios publicados entre 2020 y 2024, seleccionados en bases de datos académicas reconocidas. El análisis, apoyado por el software ATLAS.ti, se basó en una sistematización temática y codificación hermenéutica. Los hallazgos se organizaron en cinco dimensiones: lenguaje y comunicación matemática; representación y multialfabetismo; argumentación crítica; inclusión y justicia cognitiva; y evaluación formativa crítica. Se evidenció la necesidad de transformar la práctica docente y reajustar el currículo para integrar las TIC, impulsar una evaluación dialógica, consolidar la inclusión epistémica y comprometerse con la justicia cognitiva. El estudio propone un enfoque teórico y metodológico transformador, culturalmente situado y orientado a la equidad educativa.

Palabras Clave: Lenguaje matemático, Representación multimodal, Argumentación, Inclusión, Evaluación formativa.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

LANGUAGE, REPRESENTATION, AND ARGUMENTATION: A CRITICAL PERSPECTIVE FOR INCLUSIVE AND TRANSFORMATIVE MATHEMATICS TEACHING

Abstract

This research aims to critically reflect on language, representation, and argumentation in mathematics as means for inclusive, dialogic teaching with cognitive justice, critical evaluation, and integration of ICTs. It was developed using a qualitative approach and thematic-interpretive documentary design, through the analysis of 27 studies published between 2020 and 2024, selected from recognized academic databases. The analysis, supported by ATLAS.ti software, was based on thematic systematization and hermeneutic coding. The findings were organized into five dimensions: language and mathematical communication; representation and multiliteracy; critical argumentation; inclusion and cognitive justice; and critical formative assessment. The need to transform teaching practice and readjust the curriculum to integrate ICTs, promote dialogic assessment, consolidate epistemic inclusion, and commit to cognitive justice was evident. The study proposes a transformative theoretical and methodological approach that is culturally situated and oriented toward educational equity.
Keywords: Mathematical language, Multimodal representation, Argumentation, Inclusion, Formative assessment.

Introducción

En el contexto actual, atravesado por transformaciones tecnológicas, culturales y ambientales, se hace urgente repensar la educación más allá de una simple transmisión técnica de contenidos fragmentados. Esta necesidad conlleva el impulso de una pedagogía que promueva el pensamiento crítico, el diálogo intercultural y la inclusión epistémica. Tal como lo expresa Walsh (2005):

> Se trata de pensar en una educación como proyecto social y colectivo que permita reconfigurar el conocimiento y el aprendizaje desde otras miradas y lógicas, que cuestione la colonialidad del saber y del poder, y que abra paso a una pedagogía crítica, descolonizadora, intercultural y situada. (p. 47).

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Desde esta perspectiva, las matemáticas deben pensarse y reconocerse como una construcción social y culturalmente situada, mediada por el lenguaje, las representaciones y la argumentación, elementos fundamentales para formar ciudadanos activos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su realidad. Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Morin (1990), el conocimiento no puede seguir fragmentándose. Las matemáticas deben integrarse con procesos que favorezcan una comprensión significativa de la realidad, superando su visión tradicional como un conocimiento rígido y abstracto.

La argumentación matemática, en este contexto, se presenta como una herramienta no solo epistémica sino también pedagógica, que habilita a los estudiantes a construir sentido, dialogar, justificar sus ideas y convivir con la incertidumbre. Así, se convierte en una competencia esencial para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Toulmin (1958), aporta al desarrollo de esta idea al señalar que la argumentación implica afirmaciones respaldadas por datos y conectadas mediante garantías, lo cual permite a los estudiantes estructurar sus razonamientos, defender sus ideas, revisar sus procesos y transformar sus pensamientos mediante la interacción con otros. Complementando esta perspectiva, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986), orienta el diseño de escenarios de aprendizaje donde los estudiantes interactúan activamente con el saber, el docente y sus compañeros, validando y negociando significados matemáticos. Estas dinámicas sitúan al estudiante en un rol activo dentro del proceso de aprendizaje, lo que permite que la argumentación se convierta en una práctica recurrente y significativa en el aula.

Por otra parte, el lenguaje cumple un papel central en este proceso, no solo como vehículo de comunicación sino como instrumento de mediación cognitiva y cultural. Vygotsky (1978) sostiene que, el lenguaje es fundamental para la interiorización de conceptos y el desarrollo del pensamiento complejo. En este sentido, hablar, leer y escribir sobre matemáticas no solo permite comunicar ideas, sino que constituye una forma

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

esencial de pensar matemáticamente. Promover la oralidad, la escritura y la lectura crítica en las clases de matemáticas Impulsa la reflexión sobre el propio pensamiento, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de construir argumentos con sentido.

Desde el enfoque socio-crítico, Habermas (1987) propone la teoría de la acción comunicativa, en la cual el acto educativo debe estar orientado al diálogo, la participación y la equidad. En consecuencia, la educación matemática debe dejar atrás la memorización mecánica y orientarse hacia prácticas culturales y políticas que promuevan la emancipación del sujeto como lo plantea de Sousa Santos (2019) quien:

> No dialoga con cualquier concepción de la educación, sino con una emancipatoria, aquella que no evita los conflictos, pero los entiende como parte constitutiva de los procesos pedagógicos. Se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación humana presente en toda sociedad. (p. 14).

Donde la educación debe ir más allá de la memorización y repetición técnica, reconociendo y asumiendo su perspectiva cultural, política y transformadora. En consonancia con estas ideas, Ubiratan D'Ambrosio (2006), introduce la etnomatemática como una alternativa pedagógica que reconoce la diversidad de formas de conocer, representar y argumentar el mundo. Esta perspectiva valora los saberes locales y las prácticas culturales, ofreciendo una vía para la inclusión educativa y la justicia cognitiva. Así, se propone una enseñanza matemática que no solo contribuya al desarrollo cognitivo, sino también a la equidad social.

La incorporación de las tecnologías representa otro eje fundamental en esta transformación. Hoyles (2018), destaca que las TIC permiten visualizar relaciones matemáticas, manipular conceptos abstractos de manera interactiva y facilitar conexiones más significativas entre lo implícito y lo formal. Cuando son integradas de forma crítica y pedagógica, las TIC enriquecen la representación de ideas, fomentan el trabajo

colaborativo y democratizan el acceso al conocimiento. En contextos como los latinoamericanos, marcados por desigualdades estructurales, estas tecnologías pueden constituirse en herramientas clave para una educación más equitativa y contextualizada, siempre que se utilicen con fines emancipadores y no excluyentes.

Este escenario exige una transformación profunda del rol del docente, quien debe dejar de ser un simple transmisor de información para convertirse en un mediador del discurso matemático, diseñador de experiencias significativas y facilitador del pensamiento crítico. Nussbaum (2010), señala que una educación democrática debe formar personas capaces de razonar, deliberar y ponerse en el lugar del otro. Esta visión implica pensar las matemáticas como un campo abierto al diálogo, al error como fuente de aprendizaje, y a la participación activa de los estudiantes como sujetos históricos con capacidad transformadora.

En síntesis, transformar la enseñanza de las matemáticas desde una mirada crítica, inclusiva y situada constituye una urgencia ética, política y pedagógica. La integración del lenguaje, la representación y la argumentación como pilares del aprendizaje matemático ofrece un camino hacia una educación más humana, justa y pertinente. Este artículo tiene como propósito reflexionar sobre estas tres dimensiones, sus fundamentos teóricos y sus posibilidades de aplicación en el aula, con el objetivo de contribuir a una educación matemática profundamente comunicativa, transformadora y comprometida con la equidad y la justicia social.

Materiales y Método

Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño documental temático interpretativo, según Bowen (2009) y Gómez et al. (2006). Se analizaron artículos científicos recientes organizados por temas clave e interpretados críticamente, con el propósito de comprender cómo el lenguaje, la representación y la argumentación transforman la enseñanza de las matemáticas hacia una inclusiva, crítica y contextualizada.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

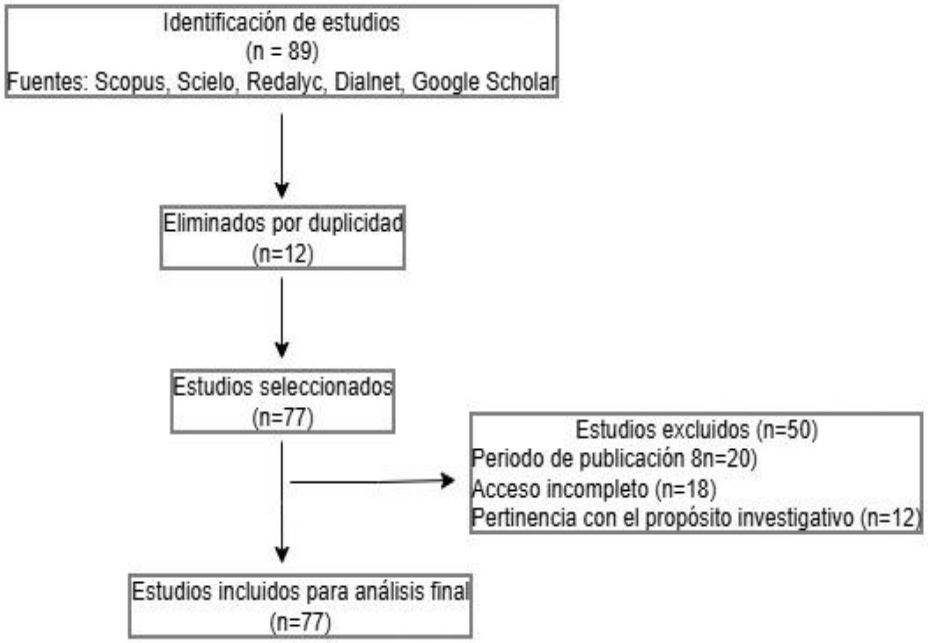
Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Para garantizar rigurosidad en la revisión y selección de la literatura, se siguieron los lineamientos del método PRISMA, que permitió registrar de manera transparente las fases de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de los documentos.

El análisis se desarrolló en tres etapas. La primera fue la delimitación del objeto de estudio y recolección documental sistemática. Se estableció como unidad de análisis la producción académica entre 2020 y 2024, centrada en el uso del lenguaje matemático, representación y argumentación crítica en contextos mediados por TIC, con enfoques inclusivos y emancipadores. Se consultaron bases de datos como Scopus, SciELO, Redalyc, ERIC y Google Scholar. De 89 documentos iniciales, se seleccionaron 27. Los criterios de inclusión fueron: (a) artículos científicos arbitrados, tesis de maestría o doctorado; (b) textos en español o inglés, con al menos un 30% en inglés; (c) acceso completo al contenido; y (d) relevancia directa con el objeto de estudio. Ver figura 1.

Figura 1.

Síntesis de la evidencia de revisiones sistemática –Método Prisma



Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En la segunda etapa, se construyó una matriz de análisis documental con campos como autor, año, objetivo, metodología y hallazgos. Las categorías se definieron de forma mixta (deductiva e inductiva), articulando conceptos previos y dimensiones emergentes: lenguaje, representación, argumentación, inclusión, evaluación formativa y pensamiento crítico. Así se agruparon los textos en estas dimensiones emergentes y que se muestran a continuación en la tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones de estudio sobre el lenguaje, la representación y la argumentación

Dimensión emergente	Autores y titulo
Lenguaje y comunicación matemática	Francisco (2022); Vásquez y Morales (2023); Moreno (2020)
Representación y lenguaje simbólico en matemáticas	Ariani et al. (2024); Maharjan et al. (2022); Dwy Lestari, Usman y Munzir (2024); Bach y McClintock et al. (2024); Perienen (2020); Salas-Rueda et al. (2020)
Argumentación crítica en educación matemática	Arsenault et al. (2025); Kartika et al. (2024) Campbell et al. (2020);Corneli et al. (2018) Castro y Ramírez (2021); Torres (2024)
Inclusión y justicia cognitiva en matemáticas	Herrera y Castillo (2023) Valencia (2020); Vélez (2021) Vouglanis y Raftopoulos (2023); Reyes (2021)
Evaluación formativa y pensamiento crítico	Gómez y Rojas (2023), Papadakis et al. (2022); Masciotra et al. (2023); Tashtoush et al. (2023); Martínez (2024); Flores Cuevas et al. (2021)

Nota: Tabla 1 contiene las referencias a los artículos procesados en cada una de las dimensiones abordadas.

En la tercera fase se aplicó un análisis temático-hermenéutico mediante codificación abierta y axial, integrando lectura reflexiva, comparación constante entre fuentes e interpretación situada. Este proceso permitió construir una mirada dialógica de la literatura, identificando tensiones, coincidencias, vacíos y propuestas transformadoras sobre la enseñanza de las matemáticas desde enfoques comunicativos, críticos e inclusivos.

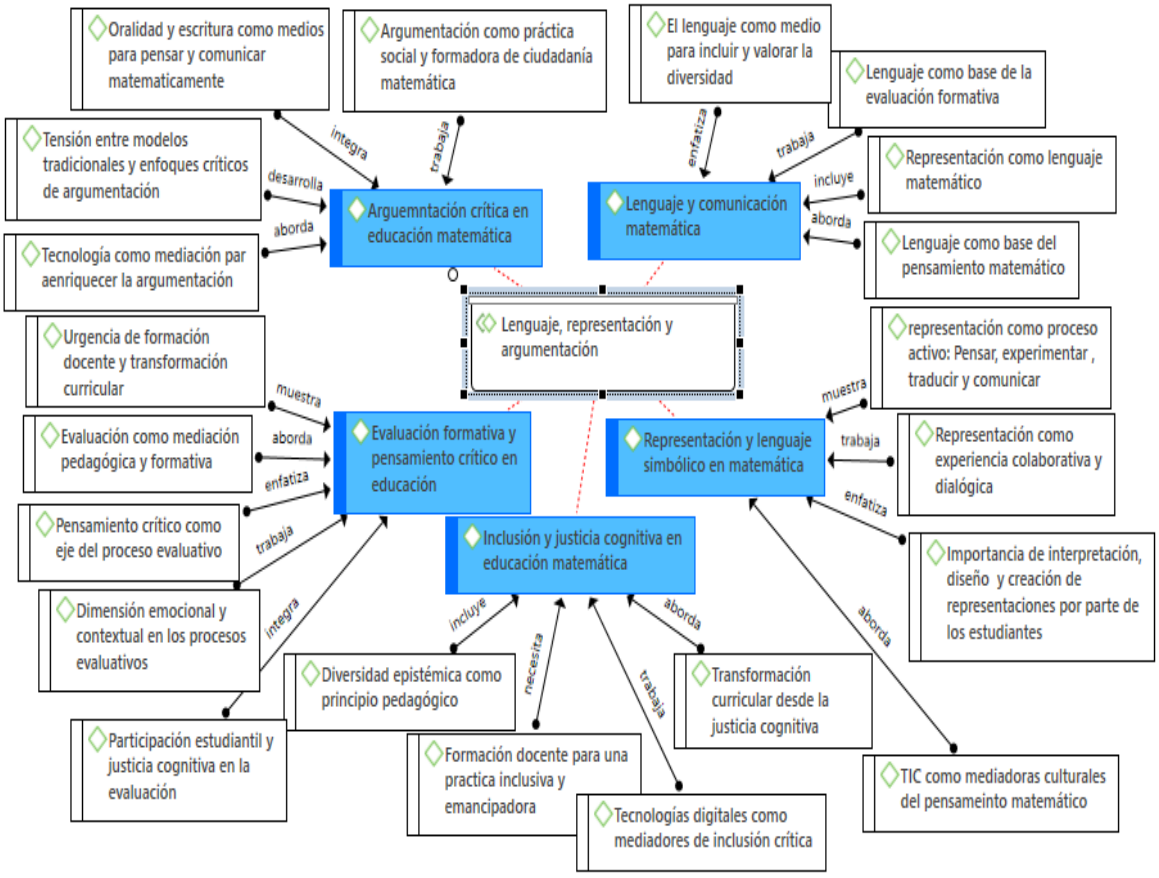
Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

El análisis contó con el respaldo de herramientas digitales que permitieron organizar y visualizar los datos de manera más eficiente. Se usó el software ATLAS.ti para codificar e identificar relaciones semánticas entre fragmentos, permitiendo una interpretación rigurosa. Además, se emplearon matrices colaborativas y gestores bibliográficos, fortaleciendo la trazabilidad analítica. El uso de estas herramientas garantizó transparencia, profundidad y articulación entre los hallazgos y categorías teóricas y emergentes, fortaleciendo una reconstrucción teórica transdisciplinar y situada, con implicaciones significativas para repensar el currículo matemático. Ver figura 2.

Figura 2

Articulación de los hallazgos con dimensiones teóricas y emergentes



Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

A pesar de los criterios sistemáticos aplicados y del soporte ofrecido por herramientas digitales como ATLAS.ti, esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la selección documental se restringió a textos en español e inglés, lo cual pudo limitar la inclusión de producciones relevantes en otros idiomas, como el portugués. También hubo limitaciones de acceso a ciertos repositorios institucionales. Finalmente, aunque el análisis fue riguroso, no se incluyó validación externa de expertos, aspecto a mejorar en investigaciones futuras.

Resultados y discusión

Los resultados muestran que la enseñanza de las matemáticas está cambiando. Ya no se trata solo de aplicar fórmulas o seguir pasos mecánicos, sino de generar espacios donde el pensamiento crítico, el diálogo y la participación de todos los estudiantes sean protagonistas. En este apartado se abordan las dimensiones emergentes: el lenguaje y la comunicación matemática, la representación y el multialfabetismo, la argumentación crítica, la inclusión y la justicia cognitiva, y la evaluación formativa como aspectos fundamentales para entender y mejorar lo que ocurre en el aula. Además, se presentan propuestas concretas para transformar las prácticas pedagógicas, con el fin de que la clase de matemáticas se convierta en un espacio democrático donde se valore lo que cada estudiante piensa, dice y representa al aprender.

Dimensión: Lenguaje Matemático y Comunicación.

En esta dimensión, se refiere a la capacidad de comunicar matemáticas oralmente o por escrito que tienen los estudiantes, así como su capacidad y comprensión en matemáticas mediante recursos visuales. El lenguaje matemático no se trata solo de expresar respuestas; también se trata de organizar ideas, crear significado y pensar en grupo. Examinar este aspecto reconoce que aprender matemáticas implica adquirir habilidades de comunicación significativas y contextualizadas en este campo. Sfard (2008) argumenta “que aprender matemáticas puede entenderse como participar en un tipo

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

específico de comunicación" (p. 133). Esto significa que enseñar matemáticas también es enseñar a participar en el discurso matemático, donde los estudiantes pueden debatir sobre conceptos, compartir ideas, hacer preguntas y resolver sus dudas con otros.

El pensamiento matemático se desarrolla por medio del lenguaje y la comunicación. Expresar ideas oralmente, por escrito ayuda a darles sentido. Vygotsky (1978), sostiene que el lenguaje ayuda a la estructuración de las ideas y la forma en que las comunicamos, asimismo que facilita su intercambio, haciendo posible la generación de conocimiento de manera colectiva. En matemáticas, argumentar no es solo aplicar lógica, sino dialogar desde distintas perspectivas. Toulmin (1958) lo entiende como una práctica compleja que requiere evidencia y apertura. En este sentido, Habermas (1987) afirma que, "el lenguaje es el medio en que se genera entendimiento entre los sujetos capaces de lenguaje y acción" (p. 131). En consecuencia, El lenguaje matemático ha dejado de verse como algo puramente técnico y ahora representa una manera de pensar, dialogar y construir saberes en clase lo que impulsa una mayor participación de los estudiantes en su proceso formativo

A partir de una perspectiva más amplia sobre el lenguaje, se destaca la importancia de las diversas representaciones y la alfabetización matemática que permiten acceder, expresar y compartir el pensamiento. Duval (2006), destaca la necesidad de operar entre registros semióticos gráfico, simbólico, verbal, gestual para lograr comprensión. Sfard (2008), señala que aprender matemáticas implica ingresar a un lenguaje especializado. Y desde estas perspectivas las tecnologías digitales, como plantea Wertsch (1998), funcionan como mediaciones culturales que amplían el repertorio semiótico y fortalecen el multialfabetismo matemático a través de herramientas como GeoGebra o narrativas interactivas.

En el marco de esta dimensión, también emerge una reconfiguración profunda de la evaluación matemática, Los estudios revisados coinciden en que evaluar no puede reducirse a calificar respuestas correctas, sino que debe concebirse como una práctica

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

formativa, dialógica y reflexiva. Desde Brousseau (1997), la evaluación debe provocar conflictos cognitivos que movilicen lenguaje y argumentación, visibilizando procesos más que productos. En consecuencia, se valoran estrategias como portafolios digitales, rúbricas discursivas, bitácoras argumentativas y coevaluación entre pares, que reconocen el error como oportunidad de aprendizaje, promueven la autorregulación y favorecen el desarrollo de competencias comunicativas y críticas. Finalmente, de Sousa Santos (2019), propone en torno a ella una justicia cognitiva que reconozca narrativas locales y lenguas originarias, promoviendo una ecología de saberes. Pero, aun así, persisten vacíos que deben trabajarse entre ellos se destacan la débil formación docente y escasa participación estudiantil en entornos digitales.

Frente a estos desafíos, se proponen cinco acciones transformadoras que hagan del lenguaje matemático una herramienta real para pensar, comunicarse y aprender. En primer lugar, es fundamental redefinir el lenguaje matemático como una forma de representar y explorar ideas, integrando el lenguaje cotidiano con el formal para facilitar la comprensión y ampliar las formas de expresión. Esto permite que el lenguaje deje de ser solo un código técnico y se convierta en una vía para construir sentido en comunidad.

En segundo lugar, se deben crear ambientes de aprendizaje colaborativos y dialógicos, donde se fomente la argumentación, la escucha activa, la justificación de ideas y el respeto por distintas formas de pensar. En tercer lugar, es clave usar representaciones múltiples (gráficas, dibujos, esquemas, palabras, TIC) para mostrar el pensamiento matemático de maneras diversas y accesibles. Como cuarta acción, se propone transformar la evaluación, valorando no solo las respuestas correctas, sino también la claridad, coherencia y profundidad de las explicaciones. Por último, es urgente fortalecer la formación docente en didáctica del lenguaje matemático, promoviendo una cultura de aula donde el error sea visto como una oportunidad para aprender y expresarse sin temor. Estas acciones, pensadas desde una pedagogía del lenguaje como acción situada, permiten democratizar las matemáticas, fortalecer la voz de los estudiantes y construir una educación más justa y significativa.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Dimensión: Representación y multialfabetismo en matemáticas

Esta dimensión se refiere a la capacidad de los estudiantes de transmitir conceptos matemáticos a través de diversas representaciones, como las gráficas, simbólicas, numéricas, verbales, digitales, pictóricas y corporizadas. El multialfabetismo reconoce que no todos aprendemos y comunicamos de la misma manera, por lo que es importante integrar múltiples lenguajes y medios en el aula. Representar no es solo mostrar un resultado, sino una forma activa de pensar, explorar y compartir significados matemáticos. El acto de representar implica más que simplemente presentar un resultado, sino también ser proactivo al explorar, discutir y transmitir interpretaciones matemáticas. Según Duval (2006), "las matemáticas no pueden entenderse sin dos representaciones pertenecientes a diferentes registros y sin la capacidad de pasar de un valor a otro" (p. 125). Para lograr una comprensión profunda y flexible de las matemáticas, es necesario alternar entre diversas formas de representación, como pasar de la representación gráfica a la expresión simbólica, como lo destaca este concepto.

Esta dimensión propone una visión situada e inclusiva del aprendizaje matemático, donde las representaciones no son productos finales, sino procesos que construyen significado. Duval (2006) afirma que, el conocimiento matemático surge al operar entre distintos registros semióticos. Representar implica entonces, contemplar, traducir y comunicar, favoreciendo expresiones auténticas más allá del simbolismo tradicional.

Los documentos analizados reconocen que las TIC no deben considerarse meras herramientas que sustituyen al profesorado, Ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades de pensamiento y ofrecen diversas representaciones de conceptos matemáticos. Herramientas como GeoGebra o simuladores permiten expresar ideas mediante gráficos, palabras, dibujos y números, facilitando la comprensión y conexión entre conceptos. Sfard (2008) compara aprender matemáticas con adquirir un nuevo lenguaje, donde cada representación contribuye a una forma particular de pensar.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Los estudios destacan el valor de entornos digitales colaborativos que promuevan el diálogo, que encaja con lo que proponía Freire (1970), quien expresa que, "A través del diálogo, el maestro de los estudiantes y los estudiantes del maestro dejan de existir y surge un nuevo término: maestro-estudiante con estudiantes-maestros" (p. 80). En otras palabras, el aprendizaje deja de ser unidireccional y se convierte en una experiencia compartida, donde todos aprenden implicados unos con otros. Sin embargo, surgen tensiones significativas. La falta de formación docente para incorporar representaciones digitales en contextos didácticos es uno de los problemas. Perienen (2020) y Maharjan et al. (2022), advierten que muchos profesores reproducen usos instrumentales sin comprender la dimensión epistémica de las TIC. Otra tensión se vincula con el universalismo representacional. Silva, Teixeira Júnior, Costa y Dias (2022), denuncian la imposición de formas simbólicas que ignoran la diversidad cultural, lo cual obstaculiza la inclusión de lenguajes matemáticos locales.

Además, se evidencia escasa participación estudiantil en el diseño de recursos y una débil articulación entre representación, lenguaje verbal y resolución de problemas. Al respecto Radford (2014) subraya la necesidad de reconocer a los estudiantes como creadores de significados, no solo intérpretes pasivos.

Frente a estas limitaciones, se plantean propuestas transformadoras. Por un lado, desde la parte didáctica, se sugiere crear actividades variadas que mezclen historias, imágenes y recursos digitales hechos entre todos. También es importante que los docentes desarrollen una mirada crítica sobre cómo usamos las representaciones en clase y qué tipo de conocimiento estamos valorando. En cuanto a la tecnología, se recomienda usar plataformas donde tanto estudiantes como profesores puedan crear juntos recursos visuales y simbólicos. Por último, se insiste en que las formas de representar las matemáticas deben ser justas y variadas, reconociendo otros saberes, contemple conocimientos locales, lenguas ancestrales idiomas y maneras de pensar como formas válidas de aprender y comunicar las ideas matemáticas.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Dimensión Argumentación crítica en educación matemática

Esta dimensión se refiere a la capacidad de los estudiantes para explicar, justificar y construir ideas matemáticas con base en razones, pruebas y diálogo. Argumentar críticamente en matemáticas no se trata solo de encontrar la respuesta correcta, sino de explicar por qué una solución tiene sentido, compararla con otras y estar dispuesto a revisar lo que se piensa. Es una práctica que promueve el pensamiento crítico, el respeto por las ideas ajenas y la construcción colectiva del conocimiento. Como plantea Stephen Toulmin (1958), "los argumentos no son esquemas formales, sino actos humanos situados en contextos reales" (p. 15). Esto significa que, en el aula de matemáticas, argumentar implica considerar el punto de vista del otro, justificar con evidencias y construir sentido en comunidad.

La argumentación crítica es una dimensión clave en la construcción del conocimiento matemático. No se limita a aplicar reglas o validar respuestas, sino que implica razonar, dialogar, escribir y compartir ideas para construir sentido de manera colectiva. Desde la perspectiva de Toulmin (1958), argumentar es contextualizar el pensamiento, valorar el proceso, las razones que lo sustentan y su significado para quien lo construye. Los estudios analizados coinciden en que esta práctica fortalece el pensamiento crítico y convierte el aula en un espacio deliberativo y horizontal, donde todos pueden participar. En esta línea, Habermas (1987) plantea que el lenguaje permite el entendimiento entre sujetos, y en matemáticas se convierte en herramienta para organizar ideas, confrontarlas y construir saberes de forma colaborativa.

En este marco, las tecnologías digitales emergen como aliadas para potenciar escenarios de argumentación más ricos, multimodales e interactivos. Aplicaciones como simuladores, foros virtuales, pizarras digitales colaborativas y entornos de modelación ofrecen oportunidades para que los estudiantes vean, cuestionen y expliquen sus ideas matemáticas de manera creativa. Aunque las TIC pueden apoyar mucho en los procesos de argumentación, es importante que el docente acompañe y oriente su uso. La idea no es

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

que las herramientas hagan el trabajo por los estudiantes, sino que les ayuden a pensar mejor y a expresar sus ideas con más claridad. Como advierte Radford (2014), la tecnología debe servir para ampliar las posibilidades del pensamiento y no para empobrecer su complejidad. En consecuencia, el diseño de ambientes digitales debe responder a lógicas pedagógicas inclusivas que reconozcan los saberes previos, los contextos socioculturales y las trayectorias de los estudiantes.

Persisten vacíos, tales como escasa formación docente en argumentación, visión limitada del error y débil integración entre comunicación, representación y cultura. Se requiere una didáctica crítica que promueva el diálogo, la reflexión y el pensamiento matemático situado. Frente al desafío de fortalecer la argumentación crítica en educación matemática, se proponen acciones transformadoras que reconozcan esta práctica como un eje central del aprendizaje y no como un complemento. En primer lugar, es clave diseñar tareas abiertas, retadoras y con sentido, que admitan múltiples caminos de solución, inviten a justificar y pongan en el centro el proceso de pensamiento, más allá de la respuesta final. Esto permite a los estudiantes preguntarse, explorar diferentes posibilidades y construir sentido desde contextos reales y cercanos.

En segundo lugar, se debe fomentar el diálogo argumentativo en clase, promoviendo rutinas donde se debata, se escuche activamente y se aprenda a construir y evaluar ideas entre pares. Esto se potencia aún más cuando se valora la diversidad de voces y formas de razonar, permitiendo expresarse con palabras, esquemas, gestos o tecnologías, sin exigir de entrada un lenguaje formal. También es necesario reformar la evaluación, de modo que no solo se mire si la respuesta es correcta, sino si hay claridad, solidez y apertura al diálogo en el razonamiento. Finalmente, es urgente transformar el rol docente, pasando de transmisor a mediador del discurso, y garantizar una formación sólida en argumentación crítica y justicia cognitiva, que brinde herramientas para guiar el pensamiento, gestionar la diversidad y evaluar de forma equitativa. Estas acciones permiten construir una cultura matemática donde todos tengan derecho a pensar, opinar y participar activamente.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Dimensión: Inclusión y Justicia Cognitiva

Esta dimensión reconoce que no todos aprenden ni piensan de la misma forma, y que enseñar matemáticas con inclusión significa valorar las diversas maneras de comprender, representar y expresar las ideas matemáticas, sin imponer una única forma correcta de hacerlo. Promueve un enfoque que respeta las diferencias culturales, cognitivas y territoriales, y que busca abrir espacios donde cada estudiante se sienta reconocido y con derecho a participar en la construcción del conocimiento. Como lo plantea de Sousa Santos (2009b), "no hay justicia social sin justicia cognitiva" (p. 25), lo que significa que la escuela no puede seguir invisibilizando los saberes de quienes históricamente han sido excluidos. En matemáticas, esto implica no solo enseñar contenidos, sino también transformar la manera en que se aprende, se comunica y se legitima el conocimiento matemático.

La inclusión y la justicia cognitiva emergen como dimensiones clave para transformar la educación matemática desde una perspectiva ética y plural. Más allá de tratar a todos por igual, se propone reconocer y valorar las diversas formas de pensar y conocer presentes en el aula. De Sousa Santos (2009a) plantea una *ecología de saberes* donde ningún conocimiento debe ser excluido del diálogo educativo por razones culturales o cognitivas.

Los estudios revisados coinciden en que las tecnologías digitales, cuando son integradas con intencionalidad pedagógica y mirada crítica, pueden actuar como verdaderas mediadoras de inclusión. Herramientas como GeoGebra, simuladores interactivos, narrativas visuales y entornos colaborativos permiten representar el pensamiento matemático desde códigos múltiples, ofreciendo oportunidades de participación a estudiantes con estilos cognitivos diversos. En sintonía con lo planteado por Rose y Meyer (2002) en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la tecnología no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para diversificar las formas de acceso, expresión y autorregulación del aprendizaje. Desde esta

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

perspectiva, las TIC no solo deben ser accesibles, sino cultural y cognitivamente significativas para quienes las usan.

Esta dimensión exige una transformación curricular profunda, donde las prácticas matemáticas de comunidades rurales, afrodescendientes o indígenas se reconozcan como saberes legítimos. Sin embargo, persisten tensiones: presión por estándares, uso limitado de TIC, exclusión de saberes comunitarios y evaluación centrada en resultados. Se requiere avanzar hacia prácticas que integren la diversidad cultural, cognitiva y comunicativa en el corazón de la enseñanza matemática.

Ante el reto de construir una educación matemática más inclusiva y justa, se plantean acciones transformadoras en la que se encuentran reestructurar el currículo, incorporando lenguajes, saberes y contextos diversos que reconozcan la riqueza cultural y cognitiva del estudiantado. Esto implica valorar distintas formas de pensar, aceptar que no hay una única manera correcta de comprender las matemáticas y diseñar tareas significativas, vinculadas a la vida real y al entorno. Asimismo, Promover el diálogo y la argumentación permite que los estudiantes expliquen, escuchen y construyan ideas colectivamente, fortaleciendo el pensamiento crítico y la participación activa.

Además, es clave integrar recursos didácticos variados, como TIC, materiales manipulativos y representaciones múltiples, que amplíen las posibilidades de expresión y comprensión. La evaluación debe centrarse en el proceso, no solo en el resultado, incluyendo la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para reflexionar y avanzar.

Estas acciones requieren una formación docente que integre enfoques de pedagogía crítica, principios del diseño universal del aprendizaje y una mirada interseccional. Solo así se podrá avanzar hacia una educación matemática democrática, plural y verdaderamente humanizadora.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Dimensión: Evaluación formativa y pensamiento crítico

Esta dimensión propone que evaluar no es solo calificar, sino acompañar el proceso de aprendizaje con preguntas, observaciones y retroalimentaciones que ayuden a los estudiantes a reflexionar, mejorar y comprender cómo están aprendiendo. La evaluación formativa permite que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, ya que no se trata solo de repetir respuestas, sino de explicar, argumentar, revisar errores y tomar decisiones informadas sobre su propio aprendizaje. Como afirman Black y Wiliam (1998), "la evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que los maestros y los estudiantes realizan para obtener información que pueda ser utilizada como retroalimentación para modificar la enseñanza y el aprendizaje en que están involucrados" (p. 1). Esto transforma la evaluación en una herramienta poderosa para pensar, dialogar y crecer durante el proceso, y no al final del camino.

La dimensión emergente Evaluación formativa y pensamiento crítico representa un punto de inflexión al transformar la manera tradicional de evaluar. Más allá de centrarse en las respuestas correctas, se privilegia un diálogo constante que permite a los estudiantes analizar sus razonamientos, comprender sus errores y fortalecer sus procesos de autorregulación. De esta forma, la evaluación deja de ser un ejercicio de medición para convertirse en una estrategia pedagógica que impulsa la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones conscientes sobre el propio aprendizaje. En este sentido, evaluar significa abrir espacios para pensar lo que se aprende y cómo se aprende, favoreciendo así la construcción de un pensamiento más crítico y autónomo.

El análisis documental evidencia una convergencia clara, se está dejando atrás la evaluación tradicional para darle paso a formas más humanas, cercanas y con sentido para los estudiantes. Las tecnologías digitales, si se usan con una intención clara y educativa, ayudan mucho en este cambio al permitir combinar escritura, voz, imágenes y trabajo colaborativo. Como advierte Perkins (1993), estos entornos pueden fomentar un pensamiento profundo cuando promueven la interacción significativa.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Además, la evaluación formativa no puede desligarse del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, cuestionar, argumentar y tomar decisiones informadas. Lipman (2003) lo resume bien cuando indica que, "no solo es necesario saber pensar, sino también cuándo y cómo aplicar ese pensamiento" (p. 162), se reconoce que la matemática no solo requiere resolver problemas, sino también comprender, explicar y justificar los caminos seguidos. Evaluar, entonces, no puede reducirse a la verificación de procedimientos, sino que debe considerar las prácticas discursivas del estudiante, su habilidad para razonar con otros, formular conjeturas, anticipar errores y repensar sus propios enfoques. La inclusión de criterios relacionados con la argumentación, el lenguaje y la reflexión no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también fortalece la agencia del estudiante como sujeto crítico.

Sin embargo, persisten tensiones importantes. Algunos entornos digitales, lejos de habilitar nuevas formas de evaluar, replican modelos tradicionales centrados en la respuesta única o en algoritmos cerrados, lo que limita el desarrollo del pensamiento complejo. Asimismo, muchas propuestas evaluativas siguen desarticuladas del contexto sociocultural y emocional del estudiante, ignorando variables fundamentales como la motivación, el miedo al error o la percepción de autoeficacia.

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia de la competencia comunicativa en matemáticas, aún no se han consolidado modelos ni rúbricas que permitan evaluarla con rigor y sensibilidad. También se observa una escasa participación de la voz estudiantil en la formulación de criterios evaluativos, lo que perpetúa relaciones jerárquicas y reduce la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Además, Los procesos de evaluación continúan mostrando una vinculación limitada con los fundamentos de la justicia cognitiva, dejando de lado elementos como la valoración de recorridos de aprendizaje diversos, distintas formas de pensar y otras maneras de argumentar.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Los vacíos identificados en los estudios revisados alertan sobre la necesidad de una transformación profunda en las prácticas docentes y en los currículos. Se observa, por un lado, una débil integración entre argumentación, representación y comunicación, lo cual impide que los estudiantes desarrollen una comprensión integral del saber matemático. Por otro lado, faltan investigaciones que aborden la dimensión cultural de la argumentación, ignorando cómo las prácticas discursivas locales contribuyen en la construcción de significados. Finalmente, la formación docente continúa desatendiendo los aportes contemporáneos de la teoría de la argumentación, como los desarrollos de Walton (1998) o Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), fundamentales para construir una didáctica del razonamiento argumentativo situada y crítica.

En este horizonte, se proponen acciones transformadoras que articulen la evaluación con el pensamiento crítico y la inclusión epistémica. Es necesario diseñar rúbricas multimodales que integren la representación visual, la argumentación discursiva, la metacognición y la creatividad matemática como dimensiones evaluables.

Las tecnologías deben servir para registrar y hacer visibles los procesos de pensamiento del estudiante, permitiendo escribir, grabar, representar y discutir ideas desde múltiples lenguajes. Igualmente, los instrumentos evaluativos deben anexar los elementos afectivos como la motivación, la persistencia o el entusiasmo, reconociendo la dimensión emocional del aprendizaje. Finalmente, incluir al estudiante como agente activo en la construcción de los criterios evaluativos se constituye como una práctica emancipadora, que promueve el compromiso, la corresponsabilidad y el pensamiento crítico como pilares de una educación matemática auténticamente formativa.

Conclusión

Los hallazgos de este estudio revelan la necesidad de transformar la educación matemática desde marcos más dialógicos, críticos e inclusivos. Enseñar matemáticas ya no puede reducirse a aplicar fórmulas o buscar respuestas correctas. En un mundo diverso y

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

tecnológicamente conectado, urge replantear cómo hablamos, representamos, argumentamos y evaluamos en el aula. Las dimensiones abordadas deben integrarse de manera coherente para construir una experiencia de aprendizaje más significativa, humana y participativa.

La competencia comunicativa matemática debe entenderse como una práctica discursiva crítica, en la que comunicar no es solo usar el lenguaje técnico, sino también compartir ideas, negociar significados y construir saberes junto a otros. Hablar de matemáticas es también hablar de cultura y de identidad. Por eso, la interacción en el aula no debe centrarse solo en el profesor, sino promover que los estudiantes expliquen, comenten, cuestionen y reflexionen en comunidad. El énfasis no está en repetir fórmulas, sino en comprender y dialogar.

La representación y el multialfabetismo digital abren caminos para que los estudiantes expresen su pensamiento de múltiples formas: gráficas, verbales, simbólicas, visuales o digitales. Herramientas como GeoGebra o narrativas interactivas no solo amplifican las formas de aprender, sino que permiten una matemática más inclusiva y situada. Las TIC deben dejar de verse como simples recursos para automatizar ejercicios y convertirse en medios para crear, experimentar y comprender desde distintos estilos de aprendizaje.

La argumentación matemática es clave para formar estudiantes críticos y autónomos. No se trata solo de demostrar con lógica formal, sino de justificar ideas, considerar diferentes puntos de vista, escribir con claridad y conversar con respeto. Cuando se integra la argumentación en el aula, se promueve un ambiente democrático donde pensar es también disentir, construir en colectivo y hacer visible el propio proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva ética, la inclusión y la justicia cognitiva implican ir más allá del acceso a dispositivos o contenidos. Requieren transformar el currículo para reconocer

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

formas diversas de pensar y saber, incluyendo prácticas matemáticas de comunidades indígenas, rurales o afrodescendientes. Incluir significa descolonizar el conocimiento, permitir lenguajes alternativos y valorar saberes no hegemónicos como legítimos y necesarios en la construcción del pensamiento matemático.

Por último, la evaluación formativa cobra un papel central. Más que controlar, busca acompañar. Evalúa cómo aprende cada estudiante, valora sus ideas y fortalece su capacidad para autorregularse, argumentar y reflexionar. El uso de rúbricas multimodales, la retroalimentación dialógica y la coevaluación permiten construir una cultura evaluativa más justa y significativa, centrada en procesos y no en productos.

Estos hallazgos abren nuevas líneas de investigación. Es fundamental explorar cómo integrar prácticas discursivas locales en el currículo y desarrollar instrumentos de evaluación que valoren la diversidad cognitiva y comunicativa. Solo así podremos avanzar hacia aulas matemáticas verdaderamente inclusivas, donde cada estudiante tenga la posibilidad de comprender, imaginar y transformar su realidad con las matemáticas.

Referencias

Ariani, Y., Suparman, Y., Helsa, M., Zainil, M., y Rahmatina. (2024). *ICT-Based or -Assisted Mathematics Learning and Numerical Literacy: A Systematic Review and Meta-Analysis*. *International Journal of Information and Education Technology, 14*(3), 382–397. https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.3.2060

Arsenault, T., Powell, S., y King, S. (2025). Mathematics-writing synthesis: Kindergarten through Grade 12 mathematics-writing outcomes and instructional methods. *Reading and writing*, *38*(4), 1039-1081. https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-024-10530-x

Bach, J., Bergqvist, E, K y Jankvist. (2024). Students' dynamic communication while transforming mathematical representations in a dynamic geometry environment. ZDM – Mathematics Education. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01575-x

Black, P., y Wiliam, D. (1998*). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy y Practice, 5(1), 7–74.* https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bowen*, G. A. (2009).* Document analysis as a qualitative research method*. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40*. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(2), 33–115.*

Brousseau, *G. (1997).* Theory of didactical situations in mathematics*. Didactique des mathématiques, 1970–1990*. https://hal.science/hal-00699759/

Campbell, T., Boyle, D., y King, S. (2020). Proof and argumentation in K-12 mathematics: A review of conceptions, content, and support*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 51(5), 754-774. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739X.2019.1626503*

Cervantes, G., Jiménez, G., y Martínez, R. (2022). Razonamiento cuantitativo, lenguaje y matemáticas. *Zona Próxima*, (36), 76-92. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442022000100076yscript=sci_arttext

Corneli, J., Martin, U., Murray, D., Rino, G., y Pease, A. (2019). Argumentation theory for mathematical argument. *Argumentation*, *33*(2), 173-214. https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-018-9474-x

D'Ambrosio, U. (2006). *Etnomatemática: Vínculo entre las tradiciones y la modernidad*. Autêntica Editorial.

De Sousa Santos, B. (2009a). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de Sousa Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (31–84). https://www.researchgate.net/publication/332202006_LA_EPISTEMOLOGIA_DEL_SUR_UNA_MIRADA_DESDE_EL_PENSAMIENTO_DE_BOAVENTURA_DE_SOUSA

De Sousa Santos, B. (2009b). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores / CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/revista/20100316020236/19sur.pdf

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO / CEDALC. https://archive.org/details/boaventura-de-sousa-santos.-educacion-para-otro-mundo-posible

Dorantes, A., y Ojeda, J. (2023). Estrategias de Enseñanza Inclusiva de las Matemáticas en Educación Básica: Revisión Sistemática. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, *23*(1). https://www.redalyc.org/journal/6079/607970262002/607970262002.pdf

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in mathematics: The role of representation registers*. In F. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (95–125).* https://fr.scribd.com/document/169796012/Duval-2006

Dwy Lestari, D., Usman, U., y Munzir, S. (2024). Mathematical Representation Abilities and Self-Confidence through Application of Discovery Learning Model with GeoGebra-assisted*. En Proceedings of the 2nd Annual International Conference on Mathematics, Science and*

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

*Technology Education (AICMSTE 2023) (Advances in Social Science, Education and Humanities Research).*https://doi.org/10.2991/978-2-38476-216-3_11

Francisco, J. (2022). *Supporting Argumentation in Mathematics Classrooms: The Role of Teachers' Mathematical Knowledge*. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 10*(2), 152–167. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1358682.pdf

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

Francisco, J. (2022). Supporting Argumentation in Mathematics Classrooms: The Role of Teachers' Mathematical Knowledge. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 10*(2), 152–167. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1358682.pdf

Gómez, B., Gil, J., y De la Cruz, M. (2006). *Metodología de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.*

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus.*

Herrera, K. C., y Castillo, E. (2023). *TIC para la inclusión de estudiantes con discapacidad en matemáticas. Acta Scientiæ Informaticæ, 9(1), 45–52.* https://doi.org/10.21897/26192659.4002

Hoyles, C. (2018). Transforming the mathematical practices of learners and teachers through digital technology. *Research in Mathematics Education, 20*(3), 209–228. https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1484799

Kartika, H., Warmi, A., Urayama, D., y Suprihatiningsih, S. (2024). Mathematical argumentation in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(07). https://doi.org/10.53761/e0vd5v40

Lipman, M. (2003). *Thinking in education (2nd ed.).* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Maharjan, M., Dahal, N., y Pant, B. P. (2022). ICTs into Mathematical Instructions for Meaningful Teaching and Learning. *Advances in Mobile Learning Educational Research*. https://doi.org/10.25082/amler.2022.02.004

Melissa, M., Susanto, L., Yudanti, E., y Salsabila, D. (2023). Profile of mathematical communication skills of prospective mathematics teachers. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2569, No. 1, p. 040018). AIP Publishing LLC.

Moreno, P. (2020). *Rúbrica para la Evaluación de la Competencia Comunicativa Matemática*. https://edtk.co/rbk/374345

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Navarro Sierra, K. S. (2025). Lenguaje, representación y argumentación: Perspectiva crítica para una enseñanza matemática inclusiva y transformadora. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 208-235.

Moyo, S., Combrinck, C., y Van Staden, S. (2022). Evaluating the impact of formative assessment intervention and experiences of the standard 4 teachers in teaching higher-order-thinking skills in mathematics. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 771437). Frontiers Media SA. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.771437/full

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Trad. Albino Santos Mosquera). Katz Editores.

Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nueva retórica: tratado de la argumentación (Trad. española, 1989). Madrid: Ediciones Gredos.* https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/710/7.pdf

Perienen, A. (2020). Frameworks for ICT Integration in Mathematics Education - A Teacher's Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. https://www.ejmste.com/article/frameworks-for-ict-integration-in-mathematics-education-a-teachers-perspective-7803

Perkins, D. N., y Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly, 39(1), 1–21.* https://www.researchgate.net/publication/292815548_Learning_to_think_The_challenges_of_teaching_thinking

Portillo, M. (2022*). Relación entre el pensamiento crítico y la evaluación formativa.* [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú] *https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c56943d8-1211-440e-9571-64da9ef9dc40/content*

Radford, L. (2014). Democracy and mathematical education: Rethinking the pragmatic and the symbolic. *In P. Liljedahl, S. Oesterle, C. Nicol, y D. Allan (Eds.), Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1, 9–14).*PME.https://www.researchgate.net/publication/308776046_Democracy_and_mathematical_education_Rethinking_the_pragmatic_and_the_symbolic

Reyes, P. (2021). *Matemáticas y TIC: Una estrategia innovadora para el desarrollo de competencias. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa, 14(1), 58–76. https://doi.org/10.5432/rlie.2021.14.1.058*

Ríos-Cuesta, W. (2021). Argumentación en educación matemática: elementos para el diseño de estudios desde la revisión bibliográfica. *Amazonía investiga, 10(41), 96-105.* https://mail.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1630

Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. http://dx.doi.org/10.1177/016264340201700208

Salas-Rueda, L., Pérez, J., y Gómez, R. (2020). *Diseño de una Aplicación Web para el Proceso Educativo sobre el Uso del Logaritmo*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(1), 12–28. https://www.redalyc.org/journal/5771/577164136004

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing.* Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/252619091_Learning_mathematics_as_developing_a_discourse

Silva, P., Teixeira Júnior, V., Costa, D., y Dias, A. (2022). Uma filosofia da educação matemática numa perspectiva wittgensteiniana. *Educação Matemática Pesquisa*, 24(2), 147-179. https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i2p147-179

Telussa, P., Kaihatu, J., y Arjanto, P. (2024). Fostering Critical and Creative Thinking in Mathematics: A Study on Brain-Based and Problem-Based Learning. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, 53-68. https://ejournal.iainpalopo.ac.id/index.php/PiJIES/article/view/4764

Torres Duarte, J. (2022). Miradas críticas en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación, (86), 321-342.* http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162022000300321yscript=sci_arttext

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005

Valencia, M. (2020). Uso de las TIC en procesos de matemática en estudiantes de básica superior. *Revista de Tecnología Educativa, 15(2), 101–118.* https://doi.org/10.5678/rte.2020.15.2.101

Vásquez, M., y Morales, L. (2023). *Comunicación Matemática y Contextos Interculturales*. En *La dimensión matemática en educación intercultural bilingüe* (45–62). https://etnomatematica.org/home/wp-content/uploads/2021/06/LA-DIMENSION-MATEMATICA-EN-EDUCACION-INTERCULTURAL-BILINGUE_EDUCACION-MATEMATICA-Y-DIVERSIDAD.pdf

Vélez, J. P. (2021). La incorporación de TIC para enseñanza-aprendizaje de matemática en ciclo básico. *Educación y Tecnología, 8(3), 34–50.* https://doi.org/10.34567/etec.2021.08.3.034

Vouglanis, E., y Raftopoulos, M. (2023). *The use of ICT in the education of students with dyscalculia. Journal of Educational Technology y Society, 26(1), 10–22.* https://doi.org/10.1234/jets.2023.26.1.10

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.:* https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y educación*. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (39–64). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walton, D. (1998). *The new dialectic: Conversational contexts of argument. University of Toronto Press.* https://www.utppublishing.com/9780802042964/the-new-dialectic/

Wertsch, J. (1998). *Mind as action. Oxford University Press.* https://books.google.com/books/about/Mind_as_Action.html?id=YlA9HAAACAAJ

Síntesis Curricular

Kelly Sabina Navarro Sierra

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Especialista en Informática y Telemática, y Magíster en Pedagogía. Con 20 años de experiencia como docente de Matemáticas en primaria, secundaria y media vocacional, ha trabajado en instituciones oficiales de San Pablo, Bolívar. Su trayectoria se destaca por la innovación pedagógica, el diseño e implementación de procesos educativos mediados por TIC, y la formación docente. Su enfoque profesional promueve la transformación de las prácticas educativas mediante el uso reflexivo y contextualizado de tecnologías.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

LA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LA COMPETENCIA EN EL IDIOMA ITALIANO EN VENEZUELA: CASO PLIDA

Autor: **Mariano Palazzo**
mariano.palazzo.ipmar@upel.edu.ve
https://orcid.org/0009-0004-3546-8428
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay – Aragua. Venezuela

PP. 236-265

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

LA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LA COMPETENCIA EN EL IDIOMA ITALIANO EN VENEZUELA: CASO PLIDA

Autor: **Mariano Palazzo**
mariano.palazzo.ipmar@upel.edu.ve
https://orcid.org/0009-0004-3546-8428
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay – Aragua. Venezuela

Recibido: Mayo 2025 **Aceptado:** Julio 2025

Resumen

El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas es un instrumento de política lingüística, renovado en el 2020. Los niveles de referencia son: A1/A2-B1/B2-C1/C2. Para el idioma italiano las certificaciones son emitidas por la Sociedad Dante Alighieri, la Universidad para extranjeros de Perugia, la Universidad para extranjeros de Siena, la Universidad Roma Tre. La certificación de la Sociedad Dante Alighieri se denomina PLIDA. El presente artículo evidencia su evolución y el rol del Comité de Maracay, fundado en 1996, pionero de esta certificación comenzando con una primera etapa a partir de 1999. Un segundo momento va desde el 2012 hasta el 2018, e incluye la sede de Maracaibo en 2015. La tercera etapa comienza con el requisito para obtener la nacionalidad italiana por matrimonio, continuando con el período del COVID-19. En el 2024 comienza la fase de transformación digital. A la fecha han sido más de 1500 certificados PLIDA emitidos.
Palabras Clave: Educación, lenguas, examen, certificación, italiano.

INTERNATIONAL CERTIFICATION OF ITALIAN LANGUAGE IN VENEZUELA: THE PLIDA CASE

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages is a language policy instrument, renewed in 2020. The reference levels are: A1/A2-B1/B2-C1/C2. For the Italian language, certifications are issued by the Dante Alighieri Society, the University for Foreigners of Perugia, the University for Foreigners of Siena, and the Roma Tre University. The Dante Alighieri Society certification is called PLIDA. This article highlights its evolution

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

and the role of the Maracay Committee, founded in 1996, which pioneer this certification, starting with a first phase in 1999. The second phase runs from 2012 to 2018 and includes the Maracaibo commissions in 2015. The third phase begins with the requirement to obtain Italian nationality through marriage, continuing through the COVID-19 period. The digital transformation phase begins in 2024. To date, more than 1,500 PLIDA certificates have been issued.
Keywords: Education, languages, exam, certification, italian.

Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es un instrumento de política lingüística del Consejo de Europa; su primera publicación se llevó a cabo en el 2001, durante la celebración del año europeo de las lenguas, y fue el resultado de los proyectos lingüísticos propuestos e iniciados en la década de los sesenta y cuyo desarrollo tuvo como objetivo principal garantizar que todos los ciudadanos, además de su propia lengua materna, tuvieran la oportunidad de aprender otros idiomas, siguiendo metodologías que se basaran, con un enfoque positivo, en tareas comunicativas reales.

Durante los setenta y ochenta, se comienzan a desarrollar las especificaciones del primer nivel siendo el idioma inglés el pionero, pero seguido casi inmediatamente del francés; Posteriormente se sumaron otros 30 idiomas. Es durante este período cuando se desarrolla una de las principales características innovadoras del MCER como lo es la descripción escalonada del dominio de una segunda lengua, así como se comprende que el rendimiento lingüístico tiene que ver con algo más que el mero conocimiento, identificándose cinco dimensiones de la competencia comunicativa: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva la sociocultural y la social.

De esta manera se llega a la década de los noventa, y en 1991 durante un encuentro desarrollado en una pequeña localidad muy cercana a Zúrich (Suiza), se propone la idea de desarrollar un marco integral para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los idiomas en general. De esta manera, se inicia una fase de intenso trabajo y, finalmente como hemos mencionado, en el año 2001 se publica el primer documento oficial,

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

traducido en al menos cuarenta idiomas, siendo adoptado plenamente en Europa, pero también a nivel mundial, hecho constatado a través de una encuesta realizada en el 2007 que concluye que el MCER se había convertido en una de las publicaciones más influyentes para fundamentar la innovación en el mundo de la enseñanza de las lenguas, gracias a que el MCER es aplicable a todas las lenguas combinando la promoción del plurilingüismo y/o la interculturalidad con objetivos prácticos y funcionales del aprendizaje de un idioma.

Veinte años después el MCER se renueva y se actualiza con la publicación en el 2020 de: *El Volumen Complementario, en el cual* se agregan nuevos descriptores, mientras que otros son más bien sustituidos. Destaca la incorporación de los descriptores relacionados con la interacción en línea, la fonología y las competencias de lenguaje de señas, entre otros. A continuación, se presenta la tabla 1, donde resumimos la evolución histórica del MCER, desde su nacimiento a la fecha.

TABLA 1

Evolución histórica del MCER.

2022	Publicación del volumen de estudios de caso. Enriqueciendo la educación de idiomas del siglo XXI: El volumen complementario del MCER, ejemplos de la práctica.
2021	Publicación del volumen complementario MCER, versión francesa.
2020	Publicación del volumen complementario MCER, versión en inglés.
2018	Publicación en línea del volumen complementario del MCER.
2015	Validación de las nuevas escalas del MCER por 10 meses a través de 189 instituciones y más de 1300 personas. Los datos representaron a más de 80 países y 60 lenguas.
2013	Inicio de la revisión y actualización del marco conceptual del MCER.
2009	Publicación del manual *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (MCER).
2007	Se confirma el papel del MCER como estímulo para la reflexión y el desarrollo ulterior de los actuales currículos y prácticas de enseñanza durante el Foro intergubernamental sobre política lingüística "*El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el desarrollo de políticas lingüísticas: retos y responsabilidades".*
2003	Desarrollo de la versión piloto del manual para relacionar los exámenes con el MCER.
2001	Lanzamiento oficial del MCER al inicio del Año Europeo de las Lenguas.
1998	Después de una revisión posterior, se imprimió y distribuyó el Borrador 2 para su prueba piloto junto con la Guía del usuario adjunta.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Cont. Tabla 1

1997	El segundo borrador de la propuesta marco se presentó para su examen en la conferencia *"Aprendizaje de lenguas para una nueva Europa"* (Estrasburgo, 15-18 de abril de 1997).
1996	Consulta: Se enviaron más de 3000 ejemplares a instituciones y expertos de todos los Estados miembros. (Cabe destacar que en ese momento ni internet ni el correo electrónico eran de uso común, y la comunicación solo era posible por correo postal).
1995	Se publicó el primer borrador de la propuesta marco en diciembre.
1991	El simposio "*Transparencia y coherencia en el aprendizaje de idiomas en Europa. Objetivos, evaluación, certificación"* (Rüschlikon, Suiza, del 10 al 16 de noviembre de 1991) marcó el inicio del MCER. Fue organizado por el Consejo de Europa y las autoridades federales suizas en colaboración con la Conferencia Suiza de directores Cantonales de Educación (EDK), la Fundación Eurocentres, las Escuelas del Club Migros y la Comisión Interuniversitaria de Lingüística Aplicada (CILA).

Fuente:https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history

El MCER busca mejorar la claridad y la congruencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación, así como, entre las instituciones, los sectores educativos, las regiones y los países. Al proporcionar los niveles comunes de referencia, promueve un metalenguaje común que facilita la comunicación, la colaboración entre pares, la movilidad y el reconocimiento de las formaciones realizadas y de los exámenes aprobados. El MCER considera la lengua como un medio de comunicación, por lo que su mensaje metodológico se dirige a facilitar que los aprendices actúen en situaciones propias de la vida real. El enfoque general del MCER se resume en un único párrafo:

> *El uso de la lengua y su aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar… (Sección 2.1 del MCER de 2001).*

En este sentido, Patota y Pizzoli (2004), indican que los seis niveles de referencia planteados establecen un recorrido que permite a los aprendientes conocer los aspectos

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

del esquema descriptivo de forma progresiva; Estos niveles a su vez pueden agruparse en tres grandes categorías: usuario básico (A1 y A2), usuario independiente (B1 y B2) y usuario competente (C1 y C2).

La certificación en el idioma italiano

Las pruebas y los exámenes desempeñan un papel importante en un sistema educativo, por lo que la alineación de la evaluación con los descriptores del MCER son relevantes tanto para la evaluación en el aula como para las pruebas/exámenes. La certificación lingüística, planteada bajo esta fórmula, además, sirve como documentación legal.

Existen varios tipos de certificados que acreditan la competencia en el idioma italiano como segunda lengua. Su obtención permite a los extranjeros que han elegido el italiano como segunda lengua demostrar sus habilidades y capacidades para utilizar el italiano, según los objetivos de aprendizaje del MCER.

Estas certificaciones son emitidas por universidades, centros examinadores certificados e institutos culturales italianos. Es importante aclarar que existen dos tipos de certificaciones de italiano, la primera de ellas va dirigida a los aspirantes a profesores de italiano y a extranjeros que requieren un certificado de idoneidad profesional.

Las certificaciones que acreditan la validez para enseñar la lengua italiana (ver tabla 2) son: (a) *CEDILS,* emitida por el Laboratorio ITALS de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, (b) *DILS,* se celebran en centros examinadores de todo el mundo, incluida Italia, así como en la Universidad para Extranjeros de Perugia y (c) la *DITALS,* bajo la competencia del respectivo Centro de Investigación y servicios y puede realizarse en Siena o en uno de los centros oficiales autorizados en Italia y/o en el extranjero para realizarlo.

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

TABLA 2

Certificación en la didáctica de la lengua italiana

Certificación	Observaciones
CEDILS	Es posible realizar el examen en el extranjero, previa solicitud de escuelas, institutos culturales italianos o grupos de profesores. La certificación CEDILS es la forma más rápida y económica de obtener un certificado de enseñanza. Pueden aplicar ciudadanos italianos o extranjeros con licenciatura, maestría, especialización o título de cuatro años bajo el sistema anterior.
DILS	La certificación DILS-PG está dirigida a profesores italianos o extranjeros y existe el: DILS-PG Básico (Nivel 1) y el nivel DILS-PG II. Está reconocido como una cualificación habilitante para la enseñanza del italiano como segunda lengua y es una cualificación que puede evaluarse en concursos para escuelas públicas.
DITALS	Acredita las competencias necesarias para convertirse en profesor de italiano para estudiantes extranjeros: DITALS Básico, DITALS Nivel I y DITALS Nivel II.

Fuente:https://it.indeed.com/guida-alla-carriera/crescita-professionale/certificazioni-lingua-italiana

El segundo tipo de certificación está dirigida a extranjeros que necesitan demostrar su conocimiento del italiano porque aspiran estudiar y/o trabajar en Italia, o porque están tramitando la nacionalidad italiana por matrimonio, e incluso los que solicitan un permiso de residencia por diversos motivos.

Las llamadas certificaciones de italiano para extranjeros son emitidas por la Sociedad Dante Alighieri (PLIDA), la Universidad para extranjeros de Perugia (CELI), la Universidad para extranjeros de Siena (CILS) y la Universidad Roma Tre (CERTIT), según se lee en el sitio oficial del Ministerio de Asunto Exteriores Italianos (2025) y la Academia de Lengua Italiana (AIL: DELI/DILI/DALI); aunque, tal y como está reseñado en la tabla 3, en sitio Europass IT (2025) está también indicada una quinta certificación, pero está no forma parte de la Asociación CLIQ (Certificación Lengua Italiana de Calidad).

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

TABLA 3

Certificación en la didáctica de la lengua italiana.

Nombre de la certificación	Observaciones
PLIDA *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*	Existe también el PLIDA Juniores dirigido a estudiantes adolescentes (de 13 a 18 años). Está oficialmente reconocido por el Ministerio de Asuntos Exteriores.
CILS *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*	Se divide en cuatro secciones: oral, escrita, morfosintáctica y léxica, comprensión de textos escritos y comprensión de textos orales. Válidas tanto para el mercado laboral, educativo y universitario.
CELI *Certificato di Lingua Italiana*	También existen el CELI para Inmigrantes y el para Adolescentes (entre 13 y 17 años). Es reconocido por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación.
CERTIT *Certificazione Italiano*	Reconocida por el Ministerio de Asuntos Exteriores y abarca la implementación, administración y evaluación de las pruebas de certificación de italiano como lengua extranjera.
AIL *Accademia Italiana di Lingua.*	Tiene reconocimiento internacional. La AIL es una asociación de escuelas, institutos y expertos, tanto italianos como extranjeros, que trabajan tanto en el ámbito de la enseñanza del italiano a extranjeros como en las de las certificaciones

Fuente: https://www.europassitalian.com/it/risorse-gratuite/certificazioni/

La certificación PLIDA

Los exámenes PLIDA certifican la competencia en el idioma italiano evaluando la capacidad de utilizarlo en los distintos niveles de competencia del MCER. Existen dos tipologías, ambas con la misma validez legal: Juniores (13-18 años) y no incluye los niveles C1 y C2; el PLIDA Adultos certifica los niveles A2, B1, B2, C1 y C2 y no incluye el nivel A1. Ambos constan de cuatro partes: la comprensión auditiva y la lectora, la producción escrita y la oral. La diferencia se establece en cuanto a los temas tratados. En el Juniores son temas de la realidad juvenil, mientras que en el PLIDA adulto tratan precisamente

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

temas relacionados con la vida laboral y todos aquellos aspectos que competen a los mayores de 18 años. Asimismo, la diferencia entre las pruebas de los distintos niveles tiene que ver con el tiempo de ejecución de cada prueba y el número de preguntas en cada habilidad, tal y como se puede apreciar en la Tabla 4.

Según el MCER, volumen complementario, dominar el nivel A1 significa comprender y utilizar expresiones cotidianas familiares y construcciones comunes para satisfacer necesidades concretas. Ser capaz de presentarse a sí mismo y a otras personas, así como realizar preguntas sobre datos personales y responder cuestionamientos similares como por ejemplo, en dónde vive, a quienes conoce, objetos que posee, entre otros. Interactuar con facilidad siempre y cuando la otra persona se exprese lenta y claramente y esté dispuesta a cooperar.

Tener un nivel A2 en un idioma significa que puedes manejar situaciones cotidianas y simples. Eres capaz de entender frases comunes y expresiones relacionadas con tu vida personal, como tu familia, tus compras y tu trabajo. Esto permite comunicarse en tareas rutinarias que solo requieren un intercambio básico y directo de información sobre temas familiares. Además, se puede describir de forma sencilla aspectos ligados a experiencia personal, entorno y necesidades más inmediatas.

Conocer un idioma a nivel B1 significa ser capaz de entender puntos esenciales de mensajes claros en lengua estándar acerca de temas familiares que suelen ser tratados en el trabajo, la escuela, el ocio, etc. Para hacer frente a las situaciones que puedan surgir al viajar a una región donde se habla el idioma en cuestión. Generar textos simples y coherentes sobre temas de su interés. Ser capaz de describir experiencias y acontecimientos, sueños, esperanzas, deseos, explicar de forma breve las razones y emitir explicaciones sobre opiniones y proyectos. El nivel B2 de un idioma permite comprender y comunicarse con soltura en una variedad de situaciones. Se pueden entender los puntos clave de textos y conversaciones complejas, incluso si son sobre temas abstractos o técnicos de un área de interés. Además, se es capaz de interactuar con hablantes nativos de forma fluida y natural, sin que la conversación sea forzada. Este nivel también permite

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

escribir textos bien estructurados y claros sobre diversos temas, y expresar puntos de vista sobre asuntos actuales, argumentando las ventajas y desventajas de las diferentes opciones.

Conocer una lengua a nivel C1 significa ser capaz de comprender una amplia gama de textos complejos y bastante extensos y también ser capaz de inferir el significado implícito. Expresarse con fluidez y espontaneidad. Ser capaz de emplear el lenguaje en forma flexible y eficaz con propósitos sociales, académicos o profesionales. Producir textos claros, bien estructurados y articulados, demostrando capacidad para controlar las estructuras discursivas, los conectivos y los mecanismos de cohesión.

Conocer un idioma a nivel C2 implica ser capaz de entender sin mayor esfuerzo todo lo que se escucha o lee. Ser capaz de resumir información extraída de diferentes fuentes, tanto orales como escritas, reestructurando los argumentos y partes de información en un texto coherente. Por tanto, es capaz de expresarse de manera espontánea, fluida, precisa y distinta, dando sutiles matices de significado incluso en situaciones bastante complejas.

Tabla 4

Tiempos de ejecución y estructura del examen PLIDA

PLIDA	NIVEL	ESCRIBIR	ESCUCHAR	LEER	HABLAR	PLIDA
JUNIORES	A1	40’ 2 textos	20’ 15 preguntas	30’ 15 preguntas	10’ P, I, M	
	A2	40’ 2 textos	28’ 15 preguntas	40’ 12 preguntas	20’ P, I, M	ADULTOS
	B1	60’ 2 textos	30’ 20 preguntas	40’ 18 preguntas	15’ P, I, M	
	B2	60’ 2 textos	50’ 18 preguntas	70’ 15 preguntas	15’ P, I, M	
	C1	90’ 2 textos	60’ 18 preguntas	100’ 15 preguntas	15’ P, I, M	
	C2	135’ 2 textos	40’ 20 preguntas	45’ 25 preguntas	20’ P, I, M	

Fuente: https://plida.dante.global/it *P: Presentación I: Interacción M: Monólogo.*

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

La certificación PLIDA de la Sociedad Dante Alighieri (SDA) está reconocida por el Estado italiano y se emite con el acuerdo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Italia, así como cuenta con la aprobación científica de la Universidad de Parma. Estos títulos son válidos para: solicitar la ciudadanía italiana (PLIDA B1), solicitar un permiso de residencia de la UE (PLIDA A2), solicitar un visado de estudios (PLIDA B2), matricularse en la Universidad (PLIDA B2 o C1) y/o estar exento del examen de italiano para la licencia de bilingüismo en la Provincia Autónoma de Bolzano (Decreto Presidencial 26 de julio de 1976 n.º 752, art. 3 párrafo 9/bis).

La certificación PLIDA en Venezuela

La SDA, desde 1889, promueve la lengua y la cultura italiana en todo el mundo. Fue fundada por un grupo de intelectuales liderados por Giosuè Carducci (premio nobel de literatura en 1906). En 1907 comienza su proceso de internacionalización, expandiéndose por todo el mundo y abarcando los cinco continentes; a partir del 2015 inicia una nueva fase de extroversión italiana denominada: *Italsimpatia* y cuyo resultado más inmediato es que por primera vez en la historia de la Sociedad, se celebra fuera de Europa un congreso, del 18 al 20 de julio del 2019 en Buenos Aires, Argentina, bajo el lema: *El italiano nos une*. Replicado cuatro años después, del 21 al 24 de junio, en la ciudad de Rosario (siempre en Argentina): *El Italiano un viaje maravilloso* (SDA, 2004).

Para el 2016 la SDA lanza una mesa técnica concertada con diversos Ministerios del Gobierno Italiano y la televisora pública italiana, de la cual surgió un plan de promoción integrado llamado #Vivereall'Italiana. En el 2021 la SDA inicia una gran transformación digital y para el 2025 está presente en 80 países a través de una red de 454 comités; y de - igual modo, están reconocidos 275 Centros de examen PLIDA en el mundo, entre los que se cuenta el Comité de Maracay y una comisión evaluadora en Maracaibo.

Se lee en el informe de gestión del Comité de Maracay, período 1996-2001, que los trámites para constituirlo comenzaron en enero de 1996, en respuesta a una iniciativa planteada en 1994 entre la señora Bin Cavani, presidenta y fundadora de la Federación

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Dante Argentina, y la señora Margherita Cavani en Venezuela. Una de las cosas que más había asombrado a ambas era el hecho de que no existía ninguna realidad en el país. Es así como comienzan las gestiones con Roma y luego del respectivo carteo finalmente llega en septiembre de 1996, el aval de parte de la Sede Central ubicada en el Palazzo Firenze en la capital italiana.

Hechos los trámites de ley en el país y habiendo formalizado el Comité, se lleva a cabo el acto oficial de inauguración el primero de noviembre de 1996 en la Casa de Italia de Maracay. Uno de los momentos más emotivos de la noche fue la presencia del doctor Giovanni Esposito quien formó parte del comité de la SDA de Caracas en el año 1953. Una de las actividades que realizaba esta primera realidad eran los cursos de italiano jurídico en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y entre sus primeros alumnos de esos tiempos destacaba el doctor Rafael Caldera, y el caso quiso que para 1996 fuese el presidente de Venezuela.

La SDA desde siempre ha sido considerada por el Gobierno italiano como marco de referencia en materia de promoción, difusión y enseñanza de la lengua italiana en el mundo, un hecho que es nuevamente ratificado el 4 de noviembre de 1993 con la firma de un acuerdo entre el Ministerio de Asuntos Exteriores italiano y la SDA de Roma en materia de certificación de la competencia del idioma italiano como segunda lengua. El 5 de junio de 1996 el embajador Bruno Bottai, para ese momento presidente de la SDA a nivel mundial, presenta el programa del proyecto lengua de la institución (Protocolo No 3150) y solicita a la red Dante de suscribirse a este programa que confiere a los cursos dictados por la Dante un prestigio, así como una nueva dimensión metodológica bajo un esquema de cuatro niveles de competencia: A, B, C y D.

A partir de 1997 la SDA es reconocida por el Gobierno Italiano como centro oficial de certificación de la lengua italiana y, para 1998, la sede central firma un programa de colaboración con la Universidad de Londres (Protocolo No 1252) elevando a la Dante al mismo plano que las universidades de Siena, Perugia y Roma 3, relación que se mantuvo hasta diciembre de 1999, cuando asume el prestigioso lingüista, profesor emérito de la

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad de La Sapienza de Roma, Luca Seriani la coordinación del Consejo científico y a partir de esa fecha los certificados pasan a estar bajo el patronato de la Universidad de los Estudios de la Tucsia de Viterbo.

El 10 de septiembre del 2001, el doctor Alessandro Masi, a través de la carta-circular No 9768, informa a toda la red Dante que finalmente la Dirección General para la promoción de la cooperación cultural del Ministerio de Asuntos Exteriores reconoce oficialmente la plena adhesión de la certificación PLIDA a los criterios científicos-metodológicos requeridos por el Consejo de Europa, otorgando de esta manera su pleno reconocimiento por parte de los estados miembros de la Unión Europea, informando a su vez a toda la red de Institutos Italianos de Cultura en el mundo (Carta protocolo 9377 del 03/septiembre/2001).

El comité de Maracay fue uno de los primeros centros de certificación reconocidos en el mundo por la SDA, al punto de que, en pleno proceso de constitución y reconocimiento oficial como Comité, se atiende el llamado de adherirse también al Proyecto Lengua y el 21 de agosto de 1996 se envía a Roma, bajo el protocolo 14, a la profesora Nora Galli de Paratesi, la documentación oficial para que el Comité de Maracay fuese reconocido como centro de certificación. En todo caso, al hacer el análisis de los datos que reposan en los archivos del Comité de Maracay en cuanto al número de candidatos formalmente inscritos, se hizo evidente que la historia de la certificación PLIDA en Venezuela podía dividirse en tres etapas, con sus respectivas subdivisiones en fases. Asimismo, cada una de estas etapas y/o fases están caracterizadas por, al menos cuatro tipologías de certificados.

Vale la pena acotar que la SDA solamente emite el certificado una vez que el candidato haya superado todas y cada una de las cuatro habilidades evaluadas (escribir, escuchar, leer y hablar) con un mínimo aprobatorio de 18 puntos sobre 30 posibles en cada una de las habilidades presentadas. El candidato que no aprueba una o más habilidades tiene 18 meses consecutivos a partir de la primera vez que presentó para recuperarlas, las veces que hagan falta dentro de ese plazo de tiempo En este sentido son

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

1946 las personas que aparecen inscritas formalmente a presentar en cada sesión (B1:1616/B2:327/C1:3), pero para fines de este estudio nos concentraremos solamente en aquellos que se inscribieron para presentar el examen completo, sin tomar en cuenta las veces que repitieron, es decir fueron 1554 candidatos que formalizaron su inscripción para presentar por primera vez la prueba PLIDA en sus diferentes niveles.

Primera etapa: 1999-2011

Una vez que Palazzo Firenze, la Sede Central de la SDA en Roma, convoca a sus comités en el mundo a adherirse al Proyecto Lengua, el comité de Maracay asume inmediatamente el compromiso de lograr ser centro de certificación reconocido y se inicia de esta manera un intenso carteo con Roma; Algunas de las más significativas comunicaciones que pudimos rescatar de esta primera etapa fueron: con la doctora Matilde Colletti (05/marzo/1999) y, posteriormente con la profesora Bárbara Turchetta (Protocolo 4680, 30/julio/1999), responsables para ese momento del proyecto lengua donde comunican, entre otras cosas, que la certificación pasó a llamarse PLIDA (Proyecto Lengua Italiana Dante Aligheri).

Dos meses después, el 16 de septiembre de 1999 con carta protocolo número 5184, es reconocido oficialmente el comité de la SDA de Maracay como centro de certificación internacional para la competencia del idioma italiano bajo el número 021501, pasando a ser uno de los primeros centros de certificación Dante en el mundo, y para ese momento primero y único en Venezuela. El proceso de consolidación continuó con sucesivas comunicaciones: Carta No 6735 del 23/dic/1999 firmada por Walter Mauro; 02 de marzo del 2000, firmada por la profesora Barbara Turchetta y finalmente en el 2001, informa el secretario general, doctor Alessandro Masi (10 de septiembre, No 9768) que el PLIDA es reconocido por el Consejo de Europa y en el primer listado emitido, entre los 92 Comités Dante inicialmente autorizados para tal fin, aparece el nombre del Comité de Maracay-Venezuela.

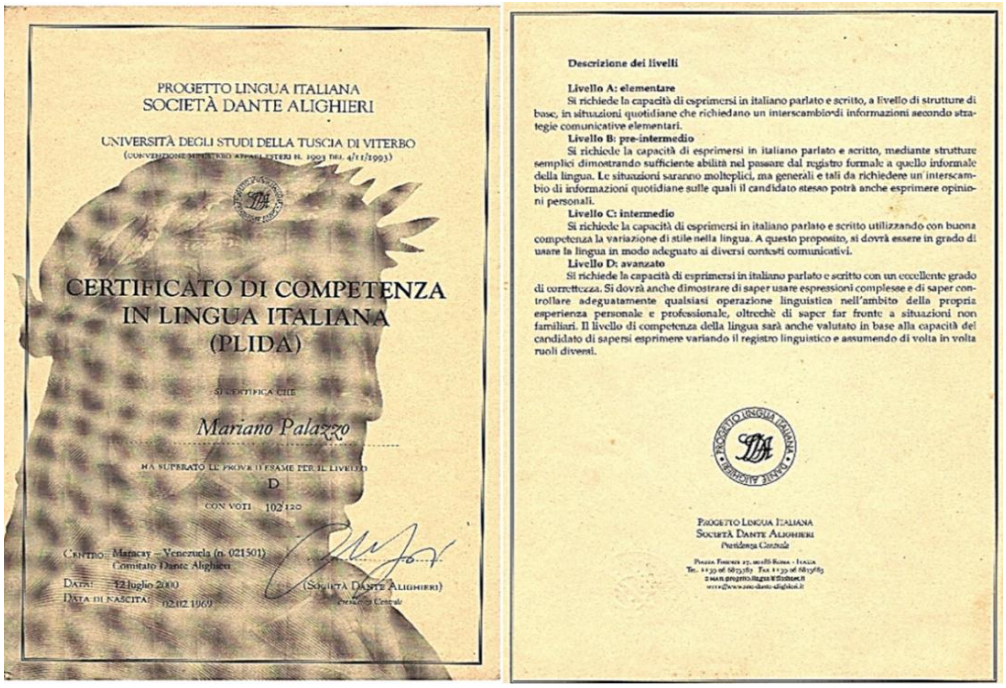
Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Al inicio de esta primera etapa no se contaba en Venezuela con una comisión evaluadora propiamente dicha por lo que los tres primeros candidatos que presentaron, el 5 de junio del 2000, en Venezuela el PLIDA: La fundadora y presidente del Comité, la profesora Margherita Cavani, la profesora Cristina Bonfanti de Gómez y quien suscribe este artículo. La evaluación se llevó a cabo directamente en la sede de la Dirección Didáctica del Consulado General de Italia en Caracas, bajo la supervisión y tutela del entonces lector universitario Alessandro Baldi y el nivel presentado fue el D, ver figura 1.

Figura 1

Modelo de certificado PLIDA. Primera etapa



PROGETTO LINGUA ITALIANA
SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA TUSCIA DI VITERBO

CERTIFICATO DI COMPETENZA
IN LINGUA ITALIANA
(PLIDA)

SI CERTIFICA CHE

Mariano Palazzo

HA SUPERATO LE PROVE D'ESAME PER IL LIVELLO

D

CON VOTI 102/120

CENTRO: Maracay – Venezuela (n. 021501)
Comitato Dante Alighieri

DATA: 12 luglio 2000

DATA DI NASCITA: 02.02.1969

(SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI)

Descrizione dei livelli

Livello A: elementare
Si richiede la capacità di esprimersi in italiano parlato e scritto, a livello di strutture di base, in situazioni quotidiane che richiedano un interscambiordi informazioni secondo strategie comunicative elementari.

Livello B: pre-intermedio
Si richiede la capacità di esprimersi in italiano parlato e scritto, mediante strutture semplici dimostrando sufficiente abilità nel passare dal registro formale a quello informale della lingua. Le situazioni saranno molteplici, ma generali e tali da richiedere un interscambio di informazioni quotidiane sulle quali il candidato stesso potrà anche esprimere opinioni personali.

Livello C: intermedio
Si richiede la capacità di esprimersi in italiano parlato e scritto utilizzando con buona competenza la variazione di stile nella lingua. A questo proposito, si dovrà essere in grado di usare la lingua in modo adeguato ai diversi contesti comunicativi.

Livello D: avanzato
Si richiede la capacità di esprimersi in italiano parlato e scritto con un eccellente grado di correttezza. Si dovrà anche dimostrare di saper usare espressioni complesse e di saper controllare adeguatamente qualsiasi operazione linguistica nell'ambito della propria esperienza personale e professionale, oltreché di saper far fronte a situazioni non familiari. Il livello di competenza della lingua sarà anche valutato in base alla capacità del candidato di sapersi esprimere variando il registro linguistico e assumendo di volta in volta ruoli diversi.

PROGETTO LINGUA ITALIANA
SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI
Presidenza Centrale

Fuente: Archivos del Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri

Paralelamente al proyecto de convertirse en Centro de Certificación Internacional para la lengua italiana, el comité de Maracay de la SDA venía consolidando sus relaciones institucionales en la ciudad y es así como firma un convenio de cooperación con la Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA), una relación que nació inicialmente con el

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

programa de desarrollo de los pensum de estudio para el idioma italiano en la escuela de ciencias jurídicas recién creada en dicha Alma Mater. El Convenio fue firmado, el 08 de octubre de 1998, en la sede del rectorado en San Joaquín de Turmero con presencia de las máximas autoridades universitarias, con la presencia del Cónsul General de Italia en Caracas, las máximas autoridades del Comité de la SDA en Maracay, así como demás personalidades de la colectividad de Aragua.

Quien suscribe este artículo, fue designado director por parte de la SDA del convenio y al coincidir esto con el hecho del reconocimiento mismo como Centro de Certificación Internacional, se inicia un intercambio de comunicaciones con las autoridades de la UBA, pudiendo mencionar las misivas enviadas el 15 de mayo del 200 al vicerrector académico, Doctor Lionel Agudo Orta y/o la doctora Migdalia Urbaneja, directora de FUNDAUBA. Se proponía al Dr. Bruno Mazzani Paglia como jefe de la comisión y que la prueba se llevase a cabo en los predios de dicha Alma Mater.

Lamentablemente, circunstancias sobrevenidas durante todo este proceso inicial como el fallecimiento del jefe de la comisión evaluadora, situación socio-política de esos primeros años del siglo XXI en la República Bolivariana de Venezuela, reestructuración y mejor adecuación a los estándares del MCER del PLIDA (es durante este período cuando la certificación de la SDA se transforma de 4 niveles a los 6 niveles establecidos por el MCER), la misma reestructuración del Comité de Maracay, así como la aparente falta de interés general en Venezuela por la Certificación en la competencia en el idioma italiana durante esa primera década, sumado a otros factores, afectaron de manera determinante la aplicación de la prueba.

De esta manera, esa primera etapa de la Certificación internacional del idioma italiano en Venezuela no tuvo mayor trascendencia, tal y como se pudo constatar también al revisar el informe de gestión del Comité de Maracay, período 2002-2007, al punto que el Centro PLIDA en Venezuela quedó sujeto a evaluación y estudio, no apareciendo en los sucesivos documentos donde publicaban los centros reconocidos por la SDA (D'Aguanno, Giugni y Menzinger, 2009).

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Todo cambia cuando, quien suscribe este artículo, es electo en el 2007, presidente del comité de Maracay, pero sobre todo queda electo, en el 2009, presidente de la Federación de Asociaciones Ítalo-venezolanas (FAIV) que agrupa las Casas de Italia, Centros y Clubes Ítalo venezolanos dispersos a lo largo y ancho del territorio nacional. Estas designaciones permiten que en el 2011 sea invitado a participar al LXXX Congreso Internacional de la SDA en la ciudad de Turín: Unidad de Italia y Unidad Lingüística, entre pasado y contemporaneidad. ¿Qué idioma para el 2061?, y gracias a la intermediación del secretario general, doctor Alessandro Masi, se logra que las responsables del PLIDA para ese momento, las doctoras Silvia Giugni y Sara De Simone, evalúen la posibilidad de reactivar el centro de certificación en Venezuela, iniciando de esta manera lo que podríamos denominar la segunda etapa de la Certificación internacional en el país (Informe de gestión, Comité de Maracay, 2008-2012).

Segunda etapa: 2012-2018

Lo antes dicho permite darle un impulso a la promoción de esta certificación en el país y cuyo resultado más inmediato fue la autorización de una Comisión evaluadora *ad hoc* en la ciudad de Maracaibo, que desde finales del 2014 ha funcionado ininterrumpidamente hasta el día de hoy (compilación de informes anuales del Comité de Maracay, 2014-2025).

Esta segunda etapa inicia formalmente el 29 de febrero de 2012, cuando a través de carta protocolo Número 995, el Comité de Maracay es ratificado como Centro de Certificación PLIDA con el mismo código asignado en 1999: 021501, y la comisión autorizada para ese período estuvo conformada por quien suscribe este artículo como responsable de la Certificación en Venezuela, y como examinadores: Patrizia Linossi, graduada en la Universidad de Siena (valga la acotación que además ella era esposa del funcionario Daniele Castellani quien se desempeñaba como Director Didáctico del Consulado General de Italia en Caracas). La doctora Giovanna Caimi, graduada en la Universidad degli Studi di Palermo y adscrita a la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

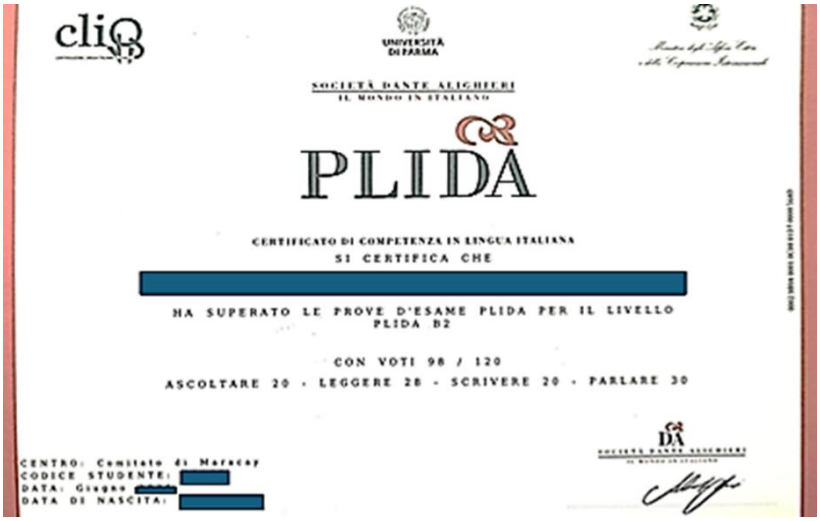
Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

como jefa del departamento de italiano y finalmente en el rol de entrevistadora Giancarla Marchi Bendazzoli, adscrita al departamento de italiano de la Universidad Simón Bolívar.

Esta etapa la podemos a su vez subdividir en dos fases: la primera que abarca el período 2012-2014 y la segunda fase que comienza en noviembre 2014 con la primera sesión de exámenes PLIDA llevada a cabo en Maracaibo y que se extiende hasta diciembre del 2018 cuando el gobierno italiano emite las nuevas disposiciones de ley para obtener la nacionalidad por matrimonio. La segunda etapa además estuvo caracterizada por una nueva tipología de certificado y cuyo modelo se presenta en la figura 2.

Figura 2

Modelo de certificado PLIDA. Segunda etapa.



Fuente: Archivos físico del Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri

I fase Reactivación (2012-2014). Lo que más llama la atención de este momento, Tabla No 5, es que casi el 70% (10) de los candidatos que presentaron corresponden a los niveles C1 (6) y C2 (4), llegando apenas a un 30% (5) aquellos que optaron por los niveles B1 (1) y B2 (4). Durante esta fase además se reportan candidatos provenientes de Barinas y del Zulia, y por supuesto Aragua, así como una candidata que había presentado en

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Roma, aprobando tres de las cuatro habilidades exigidas para obtener el diploma, pudiendo recuperar la habilidad faltante, y superarla en Maracay.

En esta fase se reportan también las visitas realizadas a diversas ciudades del país, atendiendo invitaciones de instituciones educativas para conocer de primera mano sobre cómo poder presentar el examen e incluso alguna de estas instituciones quiso informarse cómo poder convertirse en centro de certificación PLIDA y, entre las que podemos mencionar las realizadas en el estado Miranda, en la Universidad Metropolitana (UNIMET), durante el *II encuentro internacional de lenguas y contemporaneidad* llevado a cabo el 05 de mayo del 2013, y la de la Universidad Arturo Michelena (UAM), en San Diego, estado Carabobo, el 10 de octubre del 2013.

El 19 de abril del 2013, se llevó a cabo una actividad en el Colegio Ítalo venezolano Ángelo De Marta en la ciudad de Puerto La Cruz, estado Anzoátegui, y cuyas instalaciones también servían de apoyo al Núcleo de Oriente de la UNIMET. Es importante destacar que de esta relación nació la extensión de los cursos de lengua y cultura italiana avalados por la SDA y que tenía bajo su responsabilidad la profesora Maria Grazia Moretti.

Destacado, sin duda, las experiencias realizadas el 20 de marzo del 2013, en Maracaibo. La primera de ellas en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Zulia (LUZ), quienes estaban sumamente interesados sobre todo por los recientes convenios firmados entre universidades y centros de investigación de Italia y Venezuela, destacando sin duda el del trasplante de la médula ósea donde 30 médicos venezolanos viajaron a Milán para especializarse en el área. La segunda se llevó a cabo en la Academia de lengua y cultura italiana (ALCI) y es precisamente de esta última experiencia de donde nació la Comisión examinadora PLIDA, autorizada por la sede central de la SDA en Palazzo Firenze-Roma, para aplicar la prueba. Iniciativa que no sólo inicia la segunda fase de la segunda parte de la certificación PLIDA en Venezuela, sino que se mantiene activa a la fecha.

II fase Maracaibo (Nov 2014-Dic 2018). La segunda fase se inicia en noviembre del 2014 cuando finalmente es aprobada la comisión examinadora en la ciudad de Maracaibo

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

en la figura institucional de la Academia de Lengua y Cultura Italiana (ALCI) siendo autorizadas las profesoras Eugenia Di Bella y Mariella Pappagallo como responsables directas de esa realidad. Este segundo momento culmina cuando el gobierno italiano estableció a través del Decreto Legislativo No 113 de 4 de octubre de 2018, convertido en Ley No 132 de 1 de diciembre de 2018 la demostración de un conocimiento satisfactorio del idioma italiano, no inferior al nivel B1 del MCER, como condición para el reconocimiento de la ciudadanía.

En todo caso para esta segunda fase (Nov 2014-Dic 2018) destaca el hecho de que es precisamente, la sede de Maracaibo quien presenta candidatos: 15 (Maracay no presentó candidatos sino los 15 del 2012-2013). Otro aspecto significativo es que ninguna de las dos sedes presentó un candidato aspirante al nivel B1 todos solicitaron presentar en el nivel B2 (70%), C1 (20%) y C2(10%). Es importante destacar que también durante este período y en el marco de los 50 años del Colegio Juan XXIII de Maracay, fundado en 1963, único autorizado en Aragua para dictar italiano como L2, por el decreto presidencial Resolución No 235 del 31 de mayo de 2001 y publicado en la Gaceta Oficial No 24972 del 12 de agosto del 2002, se firmó un convenio para ofrecer el PLIDA JUNIORES B2 a los chicos que se graduaban del bachillerato, pero que a la fecha no ha logrado aplicarse. Ver tabla 5.

Tabla 5

Candidatos inscritos a presentar el examen completo PLIDA 2012-2018.

Año	Sede	B1	B2	C1	C2	Inscritos	Fase	Etapa
2018	Ninguna					**0**		
2017	Maracaibo		1			**1**		
2016	Maracaibo		3	1		**4**	**II**	
2015	Maracaibo		7	1		**8**		**2**
2014	Maracaibo		1	1		**2**		
2013	Maracay		2	1	2	**5**	I	
2012	Maracay	1	2	5	2	**10**		
	Inscritos	**1**	**16**	**9**	**4**	**30**		

Fuente: https://extranet2.ladante.it/amministra/main.php?lgt=1

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Durante esta fase se fortaleció también la comisión evaluadora PLIDA con la incorporación, el 20 de junio de 2016, del profesor Jefferson Plaza, adscrito a la UCV. Designación oficializada por Michele Martinoia, responsable PLIDA en Roma.

Tercera etapa: 2019-actualidad

La tercera etapa en la evolución de la prueba PLIDA en Venezuela inicia a partir de diciembre del 2018 con el llamado decreto Salvini, donde se establece que todas aquellas personas que inicien los trámites para solicitar la nacionalidad italiana por matrimonio deben ahora incluir dentro de los requisitos un certificado de competencia en el idioma italiano mínimo nivel B1, emitido por cualquiera de las instituciones avaladas y reconocidas oficialmente para tal fin. Esta etapa, tabla 6, como la anterior, también pudiésemos subdividirla en varias fases que podríamos denominar: I pre-COVID (2019), II COVID (2020-2021), III post COVID (2022-2023) y IV PLIDA Digital (2024-actualmente).

I fase pre-COVID (2019). El nuevo decreto ley determinó que Maracay se reactivara, e incluso superara, a Maracaibo ya que se registra para el 2019, veintiún candidatos inscritos (todos en el nivel B1) contra los cinco en Maracaibo (tres en B1, uno en B2 y uno en C1). El 2019 fue un año particularmente especial porque fue necesario aclarar las dudas que surgieron en la comunidad sobre el nuevo requisito para quienes deseaban obtener la nacionalidad por matrimonio; para ello se realizaron múltiples reuniones, por lo menos tres en Maracay (9/marzo, 25/mayo y 3/noviembre); pero también en otras ciudades del país como, por ejemplo, entre el 12 y el 13 de diciembre, se visitaron tres ciudades: Puerto La Cruz, Valle de la Pascua y Maturín convocados por las academias de las Casas de Italia y/o la Cámara de Comercio Italo Venezolana (CAVENIT).

Incluso la FAIV propuso en el marco de la Asamblea General que debía celebrarse a principios del 2020 debatir la experiencia del PLIDA con los 22 representantes de los centros ítalo-venezolanos de Venezuela, quienes, a su vez, transmitirían la información a sus respectivos miembros.

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 6

Candidatos inscritos a presentar el examen completo PLIDA 2019-2025

Año	Sede	B1	B1 Citt	B2	C1	C2	Inscritos	Fase	Etapa
2025*	Maracay	151		3	1		**155**	IV	**3**
	Maracaibo	12		1			**13**		
2024	Maracay	285		2	2		**289**		
	Maracaibo	48		3			**51**		
2023	Maracay	300		1	3		**304**	III	
	Maracaibo	49		1			**50**		
2022	Maracay	183		7			**190**		
	Maracaibo	52		2	1		**55**		
2021	Maracay	38	229		1	1	**269**	II	
	Maracaibo		67		2		**69**		
2020	Maracay	33	15	1	1		**50**		
2019	Maracay	21					**21**	I	
	Maracaibo	3		1	1		**5**		
Inscritos		**1175**	**311**	**22**	**12**	**1**	**1521**		

Fuente: https://extranet2.ladante.it/amministra/main.php?lgt=1 (*) Hasta junio 2025

II fase COVID (2020-2021). El año comenzó como terminó el anterior, aclarando las dudas que surgieron en el seno de la comunidad interesada por la nueva modalidad de presentación. Dos encuentros se llevaron a cabo durante el primer trimestre: el primero en la Casa de Italia en Maracay y el segundo en la Asociación de la Fraternidad Italiana Venezolana del estado Lara, a pesar de que ya para diciembre de 2019, en la ciudad china de Wuhan, se habían reportado los primeros casos de lo que a la postre sería conocida como la pandemia del COVID 19 y que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró una emergencia de salud pública de importancia internacional el 30 de enero de 2020 y, el 15 de marzo del 2020, se declaró la cuarentena para Venezuela. Unos pocos días antes, específicamente el 9 de marzo del 2020, Palazzo Firenze había informado a toda la red Dante-PLIDA que la sesión de marzo se posponía por la situación sanitaria.

Recién en septiembre de ese año se le pudo dar respuesta a los quince candidatos de todo el país que se habían inscrito previamente y para noviembre se logra realizar la

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

segunda sesión del año. Hay que aclarar que durante esta fase se incorporó una nueva modalidad que se llamó *B1 Cittadinanza* que solo preveía la prueba hablar y el certificado únicamente serviría para trámites de ciudadanía italiana, no significando ningún tipo de competencia en el idioma italiano, de hecho, se generó un certificado exclusivo que indicaba solamente que había aprobado dicha habilidad sin ningún tipo de valoración o nota. Ver Figura 3.

Figura 3

Modelo de certificado PLIDA. Segunda etapa: B1 cittadinanza.

Fuente: Archivo físico del Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri

La sesión de septiembre también marcó un hito histórico en la aplicación de la prueba en Venezuela ya que por primera vez se llevó a cabo la prueba de la habilidad hablar (*B1 cittadinanza*) de forma remota, vía videoconferencia, es decir, los candidatos se encontraban físicamente presentes en la sede de Maracay, mientras que la comisión examinadora se encontraba a buen resguardo para evitar el contagio del COVID. Para noviembre del 2020, se retomó la posibilidad de presentar el B1 normal (Las cuatro habilidades), manteniendo por supuesto las medidas de bioseguridad establecida por las autoridades competentes.

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

La SDA, en su sede de Maracay, fue la única institución en Venezuela que logró realizar durante el 2020, el examen para la certificación de competencia en lengua italiana, incluso lo llevó a cabo en las dos modalidades: Examen Completo y *B1 Cittadinanza*. Invalorable el apoyo del Colegio Juan XXIII que puso a disposición sus instalaciones para poder llevar a cabo el examen en vista que la sede natural que era la Casa de Italia de Maracay estaba cerrada por motivo de cuarentena.

Durante este período la inquietud de crear nuevos Centros de Certificación PLIDA en Venezuela se evidenció con mucha más fuerza, dada la gran demanda por la certificación y considerando la extensión de Venezuela y las dificultades en el transporte, de combustible y, sobre todo, por la situación político-económica-social-sanitaria en el cual estaba inmerso el país. Desde Maturín, Mérida, Caracas, Valencia, Puerto Ordaz, San Cristóbal, San Juan de los Morros, entre muchos otros, iniciaron los contactos con Palazzo Firenze para hacer una solicitud oficial para convertirse en Comisiones evaluadoras y unirse a la ya existente Maracaibo. Incluso algunos solicitaron la posibilidad de convertirse en Centro de Certificación al mismo nivel de Maracay. Un interés que trascendió lo académico, ya que no sólo Colegios y/o universidades, sino que incluso los representantes electos por la comunidad italiana residente en el país manifestaron su interés: COMITES y CGIE, Embajada y Consulados y viceconsulados de Italia, la Cámara de Comercio Ítalo venezolana (CAVENIT).

III fase post COVID (2022-2023). El 2022 representa el regreso a la llamada *nueva normalidad* y, ante la demanda cada vez mayor por presentar el examen B1, la SDA reforzó la comisión evaluadora con la incorporación de las profesoras, con experiencia docente en el Instituto Italiano de Cultura de Caracas, Lucía Sasso (julio, 2022) y Paola De Laurentis (noviembre, 2022). Asimismo, tras una videoconferencia realizada en marzo de ese año, con la doctora Francesca Bariviera, jefa de los centros examinadores del PLIDA, se planteó replicar la experiencia zuliana y buscar la creación de nuevas comisiones ad hoc para abordar las numerosas dificultades que enfrentaba Venezuela.

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En este sentido, el 28 de septiembre, las autoridades del Comité de Maracay recibieron la visita del Doctor Michele Castelli, quien por muchos años fue jefe del departamento de italiano de la UCV, acompañado del profesor Francisco J. Sanz, director de desarrollo institucional del Centro Tecnológico Américo Vespucci en Caracas y cuyo resultado más inmediato fue la designación del doctor Castelli como examinador para una posible comisión en la capital venezolana. El doctor Castelli también fue el intermediario para evaluar la posibilidad de que la histórica Casa d'Italia ubicada en San Bernardino, Caracas se convirtiese en centro de certificación PLIDA, considerando además que en dicho lugar se había inaugurado también la nueva sede oficial del COMITES, ente velador de los derechos civiles de los ciudadanos italianos residentes en el centro occidente del país ante las autoridades italianas locales.

Destaca también la solicitud hecha por la Misión Católica San Antonio de los padres escalabrinianos de Valencia, a través del Padre Francesco Bortignon para convertirse en Centro de Certificación PLIDA, así como la solicitud, avalada por el Consulado General de Italia en Caracas de establecer una antena en Puerto Ordaz a través del viceconsulado local. Esta etapa termina cuando la Sede Central en una transformación profunda institucional, establece que, tanto las notas como los certificados PLIDA ahora serán enviados digitalmente a los directos interesados y cuya validez viene determinada por el código QR que se encuentra en cada uno de ellos.

IV fase PLIDA Digital (2024-actualmente). Se lee en correspondencia del 08 de abril del 2021, Protocolo No 93, firmada por el secretario general de la SDA en Roma, la invitación a participar, vía streaming, al acto de lanzamiento oficial de la nueva plataforma digital: Dante.global. Este comunicado representa un momento histórico en la evolución de una de las más prestigiosas instituciones de promoción de la lengua y la cultura italiana en el mundo y fundada hace 126 años.

Significa la plena adhesión de la institución a la realidad del nuevo mundo digital y, la trascendencia del momento viene testimoniada con el hecho mismo de que para el acto inaugural programado para llevarse a cabo el 14 de abril inmediato sucesivo, en la sede

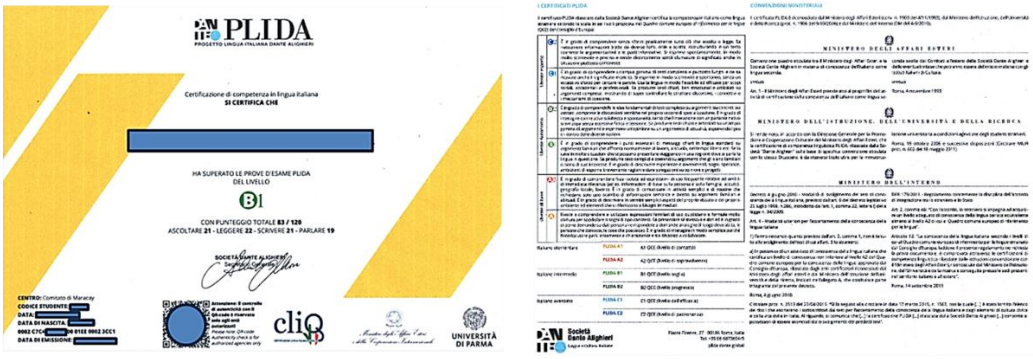
Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

central de Palazzo Firenze en Roma, asistiría, como en efecto asistió, el presidente de la república de Italia Sergio Mattarela acompañado para quien entonces era el ministro de Asuntos Exteriores y de la Cooperación Internacional, Luigi Di Maio.

A partir de allí todas las instancias y actividades de la SDA comienzan a sufrir transformaciones profundas y la certificación PLIDA no fue la excepción sobre todo en cuanto a la metodología de corrección y emisión de los respectivos documentos, es así que luego de la evolución al formato de corrección de lectura óptica de las hojas respuestas de las pruebas escuchar y leer, se pasa a la creación de una cuenta institucional en Google Drive para que todos los Centros Certificadores del PLIDA puedan cargar en dicha nube todas las pruebas previamente escaneadas, así como las grabaciones de las pruebas orales.

A partir de noviembre del 2024, el certificado PLIDA se emite digitalmente y es enviado directamente al área personal reservada que cada candidato tuvo que crear previamente a la presentación del examen. Un certificado que cambió radicalmente de formato, que incluye la nueva imagen institucional y lo más innovador un código QR con el cual se puede verificar la autenticidad del documento tal y como se aprecia en la figura 4. Una nueva etapa en la evolución de la certificación PLIDA, y que está en pleno.

Figura 4.
Modelo de certificado PLIDA. Tercera etapa: PLIDA Digital.



Fuente: Archivo digital del Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En todo caso el 2024 significó también un año muy activo en cuanto a solicitudes para entender los procesos para convertirse en centro de certificación PLIDA, entre las que podemos mencionar los encuentros realizados con autoridades de la Universidad José Antonio Páez (UJAP) en Valencia, de la Universidad Experimental del Táchira (UNET) en San Cristóbal y finalmente de la Universidad de Los Andes (ULA) en la ciudad de Mérida. En cuanto a los colegios, se vienen realizando contactos informales con la fundación Nuestra Señora de Pompei en Caracas para evaluar la posibilidad de establecer allí un centro PLIDA Juniores.

Reflexiones finales

El 14 de junio del 2012, el MAE delega en el CLIQ todo lo concerniente a la certificación de la competencia en el idioma italiano y, el 09 de abril del 2013, fueron definidos y ratificados los cargos de su consejo directivo, siendo designado vicepresidente el secretario general de la SDA, el doctor Alessandro Masi. El CLIQ fue creado para garantizar la calidad y la coordinación de todo el proceso de la certificación, además de promover una mayor transparencia y comparabilidad (2025).

La comparabilidad se presenta como una estrategia clave para enfrentar los desafíos de la globalización en el ámbito educativo, ya que busca armonizar las competencias profesionales y los créditos académicos. El objetivo principal es facilitar la movilidad de estudiantes y profesores entre distintas instituciones, respetando siempre la autonomía y la diversidad de cada programa de estudios. Esto permite que las cualificaciones obtenidas en un lugar sean reconocidas y valoradas en otro, promoviendo así un intercambio educativo más fluido y equitativo a nivel global.

Se tienen noticias ciertas que actualmente en Venezuela, además de la certificación PLIDA en Maracay y Maracaibo, se puede presentar la prueba para obtener la certificación CELI y la certificación CILS, no consiguiendo información para la certificación de la Universidad Roma Tre (2025). Cuando verificamos en línea esta información encontramos que en las páginas oficiales de las respectivas certificaciones, aparece en el listado

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

actualizado al 25 de marzo del 2025 que el Instituto Italiano de Cultura en Caracas y la fundación Italia Nostra en la ciudad de Porlamar, estado Nueva Esparta son centro oficiales para la prueba que emite la Universidad de Perugia (2025), mientras que para la certificación que otorga la Universidad de Siena (2025) aparece sólo indicado el Instituto Italiano de Cultura en Caracas.

Este artículo cierra justo cuando el gobierno italiano decretó un polémico decreto, denominado Decreto Tajani donde cambia radicalmente la normativa para obtener la nacionalidad italiana por consanguinidad, el llamado *ius sangunis*, poniendo en zozobra nuevamente a toda la colectividad italiana residente en el exterior, y no son pocas las voces que alertan que para el 2026 se establecerán nuevas normativas también para los casos de obtención de la nacionalidad por matrimonio, el llamado *ius solis*, lo cual volvería a dar un giro a la aplicación de las pruebas de certificación. Al momento son solo especulaciones y la SDA no ha emitido ningún comunicado oficial al respecto por lo que al cierre de este documento las cosas siguen tal y como fueron descritas

Referencias

Portal de la Sociedad Dante Alighieri. (2025). *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri PLIDA*. https://plida.dante.global/it?redirect_from=plida

Intranet de la Sociedad Dante Alighieri. (2025). https://extranet2.ladante.it/amministra/main.php?lgt=

Indeed, guida alla carriera. (2025). *Certificazioni di lingua italiana per stranieri e per docenti.* https://it.indeed.com/guida-alla-carriera/crescita-professionale/certificazioni-lingua-italiana.

Europass IT Scuola di Lingua Italiana. (2025). *Le certificazioni della lingua italiana: CILS, CELI y altri Certificati.* https://www.europassitalian.com/it/risorse-gratuite/certificazioni/.

Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri. Informe de gestión: 1996-2001 (2002). Aragua, Venezuela.

Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri. Informe de gestión: 2002-2007 (2008). Aragua, Venezuela.

Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri. Informe de gestión: 2008-2012 (2013). Aragua, Venezuela.

Comité de Maracay de la Sociedad Dante Alighieri. Compilación informe de gestión anual: 2014-2025 (2025). Aragua, Venezuela.

Universidad para extranjeros de Siena. (2025). *Centro CILS - Certificazione di italiano come Lingua Straniera*. https://cils.unistrasi.it/.

Universidad para extranjeros de Perugia. (2025). *CELI (Certificati di Lingua Italiana)* https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana.

Universidad de los estudios Roma Tre. (2025). *Certificazione dell'italiano come lingua straniera CERTIT*. https://certificazioneitaliano.uniroma3.it/.

Consejo de Europa. (2025). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. *Certificazioni Linguistiche*. (2025). https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/promozionelinguaitaliana/certificazioni-linguistiche/ .

Sociedad Dante Alighieri Sede Central. Palazzo Firenze Roma (2024). *Italsimpatia. La Dante nel mondo 2023*. Tipografia Veneziana s.n.c Roma 67

Sociedad Dante Alighieri Sede Central. Palazzo Firenze Roma (2024). *L'Italiano, un viaggio meraviglioso. 84 Congresso Internazionale della Società Dante Alighieri, Rosario, Argentina, 21-24 Giugno 2023*. Tipografia Veneziana s.n.c Roma 71

Patota, G. y Pizzoli, L. (2004). *La Certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*. Le Monnier. La Tipografia Varese s.p.a.

D'Aguanno, D y Giugni, S. y Menzinger, C. (2009). *Quaderni Plida. L'Italiano scritto, parlato, certificato*. Alma Edizioni, Firenze.

Associazione CLIQ. (2025). *CELI (Certificati di Lingua Italiana) . Certificazione Lingua Italiana di Qualità.* https://www.associazionecliq.it/.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Síntesis Curricular

Mariano Palazzo

Doctor en educación UPEL-Maracay (2024). Magister en Teología UCSAR-Caracas (2023). Magister en Gestión ambiental empresarial en la EUDE de Madrid (2012). Con estudios en la Universidad de Génova-Italia (1999) y la Universidad de la Suiza Italiana USI (1997). Biólogo mención Ecología de la UCV-Caracas (1993). Desarrolló los planes de estudio de italiano para UBA-Maracay (1997-2005). Hizo lo mismo en la UPEL, profesor asistente tiempo completo del departamento de lenguas extranjeras del núcleo Maracay. Responsable 2001 de la prueba internacional de competencia en el idioma italiano: PLIDA (desde el 2001). Libros publicados: Viaje Onírico al mundo de Dante (2016) y La Suma Poética de Dante Alighieri (2025).

Palazzo, M. (2025). La certificación internacional de la competencia en el idioma italiano en Venezuela: caso PLIDA. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 236-265.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

GASTRONOMÍA INCLUSIVA, UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA EL EMPRENDIMIENTO Y LA INTEGRACIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Autora: **Sigris Escalona**
sigris1973@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-0136-2667
Centro de Desarrollo Infantil Yaritagua
Yaritagua – Yaracuy. Venezuela

PP. 266-289

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

GASTRONOMÍA INCLUSIVA, UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA EL EMPRENDIMIENTO Y LA INTEGRACIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Autora: **Sigris Escalona**
sigris1973@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-0136-2667
Centro de Desarrollo Infantil Yaritagua
Yaritagua – Yaracuy. Venezuela

Recibido: Abril 2025 **Aceptado:** Julio 2025

Resumen

Este artículo expone una propuesta didáctica innovadora que busca promover la inclusión social y laboral de estudiantes con discapacidad a través de la formación en el área gastronómica por que suelen enfrentar barreras para acceder al mercado laboral. Este enfoque busca derribarlas mediante una formación adaptada y oportunidades concretas. El estudio se fundamentó en el paradigma positivista, lo que implica el uso de técnicas cuantitativas que validen la efectividad de la propuesta. El enfoque interdisciplinario combina elementos de la pedagogía, psicología, emprendimiento y formación técnica en cocina, con el propósito de construir un modelo formativo que responda a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad. En conclusión, representa una contribución significativa al fortalecimiento del emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. Los resultados obtenidos permiten visualizar nuevas posibilidades de inclusión educativa y social, así como la mejora de prácticas pedagógicas en contextos diversos.
Palabras Clave: Gastronomía, interdisciplinariedad, integración laboral, discapacidad.

INCLUSIVE GASTRONOMY, AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO ENTREPRENEURSHIP AND LABOR INTEGRATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract

This article presents an innovative teaching proposal that seeks to promote the social and labor inclusion of students with disabilities through training in the culinary field, as they

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

often face barriers to entering the labor market. This approach seeks to overcome these barriers through tailored training and concrete opportunities. The study is based on the positivist paradigm, which involves the use of quantitative techniques to collect objective data to validate the proposal's effectiveness. The interdisciplinary approach combines elements of pedagogy, psychology, entrepreneurship, and technical culinary training with the aim of building a training model that responds to the needs and potential of students with disabilities. In conclusion, it represents a significant contribution to strengthening entrepreneurship and labor integration for students with disabilities. The results obtained allow us to visualize new possibilities for educational and social inclusion, as well as future lines of research aimed at improving pedagogical practices in diverse contexts.
Keywords: Gastronomy, interdisciplinary, labor integration, disability.

Introducción

Integrar las disciplinas de Educación Especial, Educación Comercial y la Química en una Propuesta Didáctica sobre Gastronomía Inclusiva con un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad con la finalidad de mejorar su calidad de vida y su desarrollo social, se adecua al Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que establece “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, s/n). Por ende, una de las metas de este objetivo es que de aquí a 2030, se pueda incrementar de manera considerable el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales que les garantice acceso a empleo con buenas condiciones laborales y al emprendimiento; por lo que la propuesta didáctica está justificada.

En el marco de la investigación reportada en este artículo, se planteó como objetivo general el diseño de una propuesta didáctica en gastronomía inclusiva, sustentada en un enfoque interdisciplinario, orientada al desarrollo de competencias emprendedoras y a la integración laboral de estudiantes con discapacidad. Esta propuesta busca responder a las demandas formativas contemporáneas desde una perspectiva inclusiva, equitativa y

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

contextualizada, promoviendo la participación activa de los estudiantes en entornos productivos.

En coherencia con el objetivo general, se establecieron varios objetivos específicos como (a) diagnosticar las necesidades educativas, sociales y laborales que justifican la elaboración de una propuesta didáctica en gastronomía inclusiva, con enfoque interdisciplinario, dirigida a estudiantes con discapacidad; (b) diseñar una propuesta didáctica que articule saberes gastronómicos, pedagógicos y sociales, promoviendo la formación integral y el desarrollo de capacidades emprendedoras en contextos inclusivos; y (c) validar la propuesta didáctica mediante criterios de pertinencia, aplicabilidad y efectividad, considerando la diversidad funcional de los estudiantes y los requerimientos del entorno laboral.

Argumentación Teórica

Educación Especial como ciencia

La Educación Especial se reconoce como una disciplina científico-técnica, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, en tanto que conforma un cuerpo válido de conocimientos que articula investigación y práctica profesional, caracterizada por una evidente multi e interdisciplinariedad, dadas las relaciones de intersección e interacción que mantiene con diferentes disciplinas científicas y/o formas de conocimiento, más allá del ámbito educativo; todo ello de acuerdo con los señalamientos que al respecto hacen autores como Paula (2003), Rodríguez (2003), Garanto (1993), Rigo (1991) y Mayor (1988).

Según Giné et al. (2020), la educación especial debe enfocarse en promover competencias que permitan a los estudiantes desempeñarse de manera autónoma en diferentes contextos sociales y laborales, con el fin de mejorar su calidad de vida y facilitar su inclusión en la sociedad. Los autores argumentan que "la adquisición de habilidades laborales específicas es esencial para la autonomía de los estudiantes con discapacidad, ya

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

que les proporciona las herramientas necesarias para integrarse al mercado laboral" (Giné et al., 2020, p. 142). Así, la gastronomía, como actividad productiva, ofrece un conjunto de habilidades tangibles y prácticas que fomentan el desarrollo de la autonomía y la autoestima, elementos cruciales para su inserción en el ámbito laboral.

Educación Comercial, gastronomía y emprendimiento

Por lo anteriormente señalado, la educación inclusiva en el contexto de los talleres laborales para estudiantes con necesidades educativas especiales tiene como objetivo central dotar a los jóvenes de habilidades prácticas que les permitan una inserción efectiva en el ámbito laboral. Específicamente, el aprendizaje de competencias en gastronomía y emprendimiento representa una estrategia innovadora para la inclusión laboral, permitiendo a estos estudiantes desarrollar habilidades técnicas, sociales y empresariales que son esenciales en el mercado laboral actual. En este sentido, la formación en gastronomía no solo proveerá competencias en manipulación de alimentos y técnicas culinarias, sino que también les brindará una comprensión científica básica de los procesos que ocurren durante la preparación de alimentos, lo cual enriquece su perfil profesional y potencia sus posibilidades de empleabilidad.

Por su parte, Ruiz y Utrera (2019) señalan que el aprendizaje de conceptos básicos en emprendimiento y negocios contribuye a mejorar la autoconfianza y el sentido de responsabilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que incide directamente en su capacidad para adaptarse a entornos laborales. Para estos autores, es fundamental que la enseñanza del emprendimiento se realice de forma inclusiva y adaptada a las habilidades de los estudiantes, enfatizando las competencias prácticas que ellos pueden aplicar en la vida cotidiana. Tal y como afirman, "el emprendimiento como estrategia educativa en educación especial permite el desarrollo de competencias transversales que son útiles para la inserción laboral y la vida independiente" (Ruiz y Utrera, 2019, p. 87). La gastronomía, en este contexto, se convierte en un campo idóneo

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

para que los estudiantes aprendan sobre la gestión de recursos y la atención al cliente, competencias clave para su incorporación en un entorno laboral real.

Además, Fernández y Jiménez (2018), abordan el impacto del emprendimiento en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación en estudiantes con discapacidades. Los autores afirman que el aprendizaje de habilidades empresariales no solo les permite a los estudiantes enfrentarse al mercado laboral, sino que también fomenta una identidad profesional que contribuye a su inclusión en la sociedad. En palabras de Fernández y Jiménez (2018, p. 123), "la creación de una identidad laboral en estudiantes con discapacidad es fundamental para su integración social y para la construcción de un proyecto de vida autónomo". Este tipo de programas formativos permite que los estudiantes perciban el trabajo como una fuente de desarrollo personal y social, promoviendo valores como el compromiso, la responsabilidad y el trabajo en equipo.

Desde la óptica disciplinar, considerando la Educación Comercial es un área fundamental que engloba una amplia gama de disciplinas relacionadas con el mundo de los negocios y el comercio, proporciona a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del mundo empresarial, desarrollar estrategias efectivas, tomar decisiones informadas y liderar equipos de trabajo. A propósito de la idea anterior, la educación comercial por ser parte de la triada interdisciplinaria en el diseño de un programa de emprendimiento para estudiantes de Educación Especial en talleres laborales busca equipar a estos estudiantes con habilidades prácticas y teóricas que faciliten su integración en el mercado laboral.

La formación en emprendimiento representa una herramienta clave para promover la autonomía y el desarrollo de competencias que son esenciales en el ámbito profesional. Este enfoque, que implica la enseñanza de conceptos básicos de gestión, planificación y atención al cliente, responde a la necesidad de ofrecer a los estudiantes con necesidades educativas especiales una preparación que los capacite para desempeñarse en contextos laborales reales. Para esta propuesta didáctica los participantes deberán avanzar como

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

emprendedores y contar con conocimientos en el área de mercadeo o marketing como es llamado en la actualidad, para aplicar a su emprendimiento.

Teoría del Marketing Mix

Según la perspectiva teórica de Philip Kotler y Gary Armstrong (2016), el *marketing* se concibe como una filosofía de gestión orientada a alcanzar los objetivos organizacionales mediante la identificación de las necesidades y deseos del mercado, y su satisfacción de manera más eficiente y efectiva que la competencia. El *marketing mix* también conocido como las 4 *P's del marketing* se compone de cuatro elementos clave que una empresa puede manipular para influir en la demanda de sus productos o servicios. Estas cuatro variables son:

1. **Producto**: Se refiere a los bienes tangibles o intangibles que una empresa ofrece a sus clientes. Incluye características, diseño, calidad, marca, envase y otros atributos que diferencian el producto de la competencia.

2. **Precio**: Es el valor monetario que los consumidores deben pagar por adquirir un producto o servicio. El precio no solo influye en la rentabilidad de la empresa, sino también en la percepción de valor por parte de los clientes.

3. **Plaza**: Se refiere a los canales y medios mediante los cuales los productos o servicios llegan a los consumidores finales. La distribución eficiente y efectiva es crucial para asegurar la disponibilidad y accesibilidad de los productos en el momento y lugar adecuados.

4. **Promoción**: Comprende todas las actividades de comunicación y marketing utilizadas para comunicar eficazmente el valor de los productos o servicios de una empresa. Para ello, se emplean tácticas como la publicidad, las relaciones públicas y las promociones de ventas, con el fin de informar, persuadir y mantener presentes a los consumidores

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

en la mente de los consumidores. Incluye publicidad, relaciones públicas, promociones de ventas, marketing en redes sociales, entre otros.

La combinación y gestión adecuada de estas cuatro variables dentro del marketing mix es esencial para desarrollar estrategias de mercadeo efectivas para los estudiantes con discapacidad, en el marco de su próximo emprendimiento relacionado a la gastronomía, ya que una vez conociendo su producto, el precio ideal que saldrá al mercado, donde venderlo y cómo hacerlo, hará que la comercialización de este arte culinario pueda darse a conocer, logrando así los objetivos propuestos en este trabajo interdisciplinario, los cuales son el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, para López y Gálvez (2021), los programas de emprendimiento en educación especial deben adaptarse a las necesidades y capacidades de los estudiantes, incorporando tanto habilidades prácticas como el desarrollo de actitudes emprendedoras. Los autores destacan que "el éxito de un programa de emprendimiento radica en su capacidad para ofrecer un aprendizaje experiencial y adaptativo que permita a los estudiantes poner en práctica sus habilidades en un entorno seguro y controlado" (López y Gálvez, 2021, p. 98). Este tipo de formación no solo proporciona conocimientos específicos sobre emprendimiento, sino que también fomenta la autoconfianza y la toma de decisiones, competencias que son fundamentales para su desarrollo profesional.

También se destaca que, Pérez y Martínez (2019) señalan la relevancia de incluir actividades que simulen situaciones de negocio reales, de forma que los estudiantes puedan experimentar los desafíos y oportunidades del emprendimiento en un contexto seguro. Los autores argumentan que "la inclusión de simulaciones y ejercicios prácticos dentro del programa de emprendimiento es esencial para que los estudiantes adquieran habilidades reales y comprendan los principios de la gestión de negocios" (Pérez y Martínez, 2019, p. 143). Estas actividades prácticas les permiten a los estudiantes

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

desarrollar habilidades de resolución de problemas, adaptabilidad y trabajo en equipo, aspectos que son altamente valorados en el entorno laboral.

Química y gastronomía. Interdisciplinariedad y educación.

El otro referente teórico que da sustento a la propuesta investigativa es la Química, que según Chang et al (2017), la consideran como una ciencia central, dada su propia naturaleza que permite una comprensión importante del mundo y su funcionamiento desde una perspectiva molecular. Esta centralidad invita a la consideración de otras posibles relaciones disciplinares de la química, bien sean estas en dimensiones, multi, inter o transdisciplinares. Martínez (2009), afirma que, existen interconexiones, interdependencias, reciprocidades; por tanto, es necesario y valioso considerar la coherencia integral, sistémica y ecológica de los fenómenos físicos, biológicos, sociales, ambientales y políticos, de lo contrario; los resultados del aprendizaje o de los conocimientos científicos serían simples, aislados y descontextualizados.

La enseñanza de la gastronomía a estudiantes de Educación Especial puede enriquecerse significativamente al incorporar conceptos básicos de química que explican los cambios en la materia y su composición durante la preparación de alimentos. En este contexto, la química aplicada a la gastronomía se convierte en una herramienta educativa que permite a los estudiantes comprender los fenómenos físicos y químicos que ocurren en la cocina, contribuyendo así a su formación profesional y a una mejor comprensión del mundo que les rodea. La educación en química aplicada, adaptada a las necesidades de estudiantes con necesidades educativas especiales, favorece la adquisición de conocimientos científicos de manera práctica y experiencial, incrementando así sus habilidades para el trabajo en la industria gastronómica.

Según Chang y Goldsby (2017), la química es una ciencia fundamental que explica procesos naturales y tecnológicos que pueden observarse en la vida cotidiana, como la cocción y transformación de los alimentos. Los autores enfatizan que “el estudio de la

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

química a través de aplicaciones prácticas como la gastronomía facilita la comprensión de conceptos abstractos, ya que permite relacionarlos con experiencias diarias de los estudiantes" (Chang y Goldsby, 2017, p. 312). De esta manera, la enseñanza de la química en el ámbito culinario ayuda a los estudiantes a comprender fenómenos como la caramelización, la coagulación de proteínas o la fermentación, lo cual no solo enriquece su aprendizaje, sino que también incrementa su interés en el proceso de elaboración de los alimentos.

En un enfoque similar, Martínez y Castro (2019) proponen que la enseñanza de la química en programas de gastronomía para estudiantes de Educación Especial debe estructurarse mediante una metodología didáctica que incluya experimentos sencillos y demostraciones visuales que permitan observar cambios en la materia. Los autores subrayan que "las actividades prácticas en las que los estudiantes pueden manipular y observar los cambios de estado y las reacciones químicas en los alimentos generan un aprendizaje significativo que refuerza los conocimientos teóricos" (Martínez y Castro, 2019, p. 227). Este tipo de aprendizaje experimental no solo facilita la asimilación de conocimientos complejos, sino que también permite a los estudiantes aplicar estos conceptos en situaciones prácticas, preparándolos para enfrentar desafíos laborales en el ámbito de la gastronomía.

Además, Pérez y Ortiz (2021) destacan que es posible adaptar los contenidos de química a las capacidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad, utilizando métodos didácticos inclusivos que promuevan un aprendizaje accesible y relevante. En su investigación, los autores recomiendan la creación de un programa didáctico que explique los principios básicos de la transformación de los alimentos mediante actividades lúdicas y experiencias de laboratorio. "El uso de estrategias visuales, como videos y diagramas, junto con actividades de cocina supervisadas, permite que los estudiantes comprendan los cambios en la materia, lo cual contribuye a una mejor comprensión de la química y fortalece sus habilidades para el ámbito gastronómico" (Pérez y Ortiz, 2021, p. 93). Este enfoque visual y práctico les facilita a los estudiantes la comprensión de procesos

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

abstractos, conectando la teoría con la práctica. A modo de integración de los referentes teóricos señalados en el artículo, puede verse la figura 1.

Figura 1

Integración de referentes teóricos para el diseño de la propuesta didáctica.

Aspectos metodológicos

La investigación de la cual emergió la propuesta, se encuentra inmersa en el paradigma positivista, de acuerdo a los objetivos que se pretendieron alcanzar y a las características que presentan las variables de estudios, porque con la elaboración de la propuesta didáctica se dará respuesta a una necesidad detectada objetivamente en un entorno real. Por lo tanto, Hurtado y Toro (2005) señalan que en este paradigma se "hace énfasis en la objetividad, orientada hacia los resultados, donde el investigador busca descubrir y verificar las relaciones entre conceptos a partir de un esquema teórico previo" (p.44). De acuerdo a lo expuesto por los autores, se asumió el paradigma positivista para realizar el abordaje interdisciplinario.

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Para continuar la ruta metodológica, la presente propuesta investigativa se apoyó en la modalidad de proyecto especial. "El proyecto especial es un tipo de investigación aplicada que busca resolver un problema específico en un contexto particular, mediante la intervención directa y la generación de productos concretos" (Hernández Sampieri, 2014, p. 275).

Al respecto, también cabe resaltar lo expresado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y tesis Doctorales (2016), consiste en estudios que conduzcan a “creaciones tangibles, susceptibles de ser utilizadas como soluciones a problemas demostrados, o que respondan a necesidades e intereses de tipo cultural. Se incluyen en esta categoría…materiales de apoyo educativo, el desarrollo de software, prototipos y de productos tecnológicos en general” (p. 22). Por último, "Un proyecto especial se distingue por ser una investigación aplicada con un fin práctico, generalmente dirigido a la solución de problemas o el desarrollo de propuestas en áreas como la tecnología, la educación y el desarrollo social" (Tamayo y Tamayo, 2004, p. 112).

El enfoque de la investigación será cuantitativo y apoyado en un estudio de campo, debido a que los datos se recogerán de la realidad existente, la relación sujeto-objeto es directa; de igual manera, es meritorio recordar que los textos de investigación sostienen que el enfoque cuantitativo se “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 5).

En este sentido, para el cumplimiento de esta fase de diagnóstico, y como instrumento de recolección de información, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de datos, tipo cuestionario de opinión con proposiciones en escala Likert de cinco opciones de respuestas (Completamente De Acuerdo, De Acuerdo, Ni De Acuerdo, Ni en Desacuerdo, En Desacuerdo, Completamente en Desacuerdo); el mismo, se sometió al juicio de tres expertos para realizar su validación y posterior aplicación. Luego que éste

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

fue aprobado se aplicó a 16 docentes, facilitadores de los Talleres de Educación Laboral en el estado Yaracuy que albergan a estudiantes de Educación Especial de 15 años o más con menor integridad cognitiva. El instrumento constó de 15 proposiciones de opciones múltiples, que surgieron de la operacionalización de la variable y se hizo llegar a los docentes por medio de un enlace en *WhatsApp*, se usó *Google Forms* para la construcción del instrumento digital. Posteriormente se realizó el proceso de análisis de la información en forma manual por dimensión, desglosándose cada ítem en consideración a la frecuencia obtenida en sus respuestas y los correspondientes porcentajes, se usó paquete Excel Office 16 para realizar cuadros resúmenes y gráficos que describen los resultados de la fase diagnóstica.

Descripción de la Propuesta

El proyecto especial comprendió tres fases fielmente diferenciadas, las cuales son descritas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y tesis Doctorales (2016) como lo son: (a) una fase diagnóstica, seguidamente (b) el diseño de la propuesta y finalmente la (c) validación por expertos de la misma. En este artículo solo se expondrán las dos primeras etapas, es decir, diagnóstico y diseño.

***Fase I. Estudio Diagnóstico*.**

El estudio diagnóstico, se realizó con la finalidad de detectar la necesidad de diseñar una Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad. En la tabla 1 y gráfico 1, se presentan las opiniones dadas por los docentes, facilitadores de los Talleres de Educación Laboral en el estado Yaracuy que albergan a estudiantes de Educación Especial en relación a la dimensión: Gastronomía Inclusiva; Indicadores Requerimiento, Conocimiento, Importancia, Relación con la Vida Diaria.

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

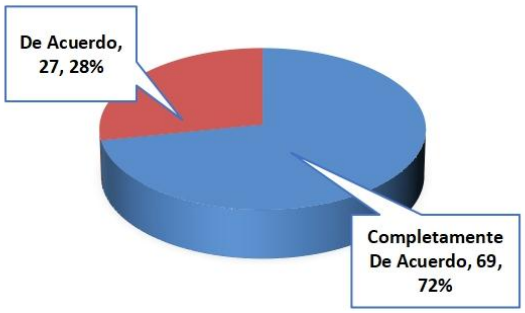
Tabla *1*

Distribución de las respuestas dadas por los docentes en relación a la dimensión: Gastronomía Inclusiva; Indicadores Requerimiento, Conocimiento, Importancia, Relación con la Vida Diaria

NIVEL	IT2	IT3	IT4	IT1	IT9	IT11	F	%
Completamente De Acuerdo	11	10	11	14	11	12	69	72
De Acuerdo	5	6	5	2	5	4	27	28
Ni De Acuerdo, Ni en Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
En Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
Completamente en Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0

Gráfico 1

Representación gráfica de los % de respuestas dadas por los docentes en relación a la dimensión: Gastronomía Inclusiva; Indicadores Requerimiento, Conocimiento, Importancia, Relación con la Vida Diaria



Al verificar todos los indicadores en los ítems 2,3,4, 1, 9 y 11, el 72% de la muestra consultada respondió que están Completamente de Acuerdo y el resto formado por el 28% se encuentran De Acuerdo en que la Gastronomía puede ser un medio que oriente y ayude a la inclusión de estudiantes de Educación Especial en el entorno Laboral a través

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

de la práctica de la gastronomía con conocimiento de los procesos Químicos que allí ocurren.

En la tabla 2 y gráfico 2, se presentan las opiniones dadas por los docentes, facilitadores de los Talleres de Educación Laboral en el estado Yaracuy que albergan a estudiantes de Educación Especial en relación a la dimensión: Emprendimiento; Indicadores Conocimiento y Aplicación Práctica.

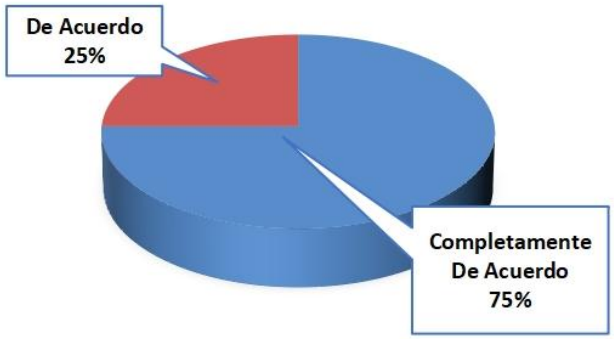
Tabla 2

Distribución de las respuestas dadas por los docentes, en relación a la dimensión: Emprendimiento; Indicadores Conocimiento y Aplicación Práctica.

NIVEL	IT14	IT13	IT15	F	%
Completamente De Acuerdo	10	12	14	36	75
De Acuerdo	6	4	2	12	25
Ni De Acuerdo, Ni en Desacuerdo	0	0	0	0	0
En Desacuerdo	0	0	0	0	0
Completamente en Desacuerdo	0	0	0	0	0

Gráfico 2

Representación gráfica de los % de respuestas dadas por los docentes, en relación a la dimensión: Emprendimiento; Indicadores Conocimiento y Aplicación Práctica



Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Al verificar todos los indicadores en los ítems 14,13 y 15, el 75% de los docentes encuestados indicó que están Completamente de Acuerdo y el resto formado por el 25% se encuentran De Acuerdo en que con el Emprendimiento se pueden promover conductas inclusiva en el ámbito laboral en los estudiantes de 15 años o más de Educación Especial, para situarlos de manera inclusiva en entornos productivos.

De esta manera pueden ser jóvenes potencialmente independientes e integrados en la sociedad más fácilmente, por lo que opinan que la propuesta didáctica que se pretende desarrollar es necesaria en los espacios académicos de los Talleres Laborales.

En la tabla 3 y gráfico 3, se presentan las opiniones dadas por los docentes, facilitadores de los Talleres de Educación Laboral en el estado Yaracuy que albergan a estudiantes de Educación Especial en relación a la dimensión: Inclusión Laboral de Estudiantes con Discapacidad; Indicadores Necesidad y Beneficios.

Tabla 3

Distribución de las respuestas dadas por los docentes en relación a la dimensión: Inclusión Laboral de Estudiantes con Discapacidad; Indicadores Necesidad y Beneficios.

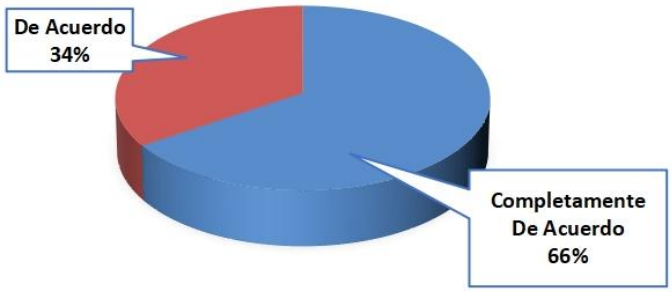
NIVEL	IT5	IT8	IT6	IT7	IT10	IT12	F	%
Completamente De Acuerdo	13	11	9	10	10	10	63	66
De Acuerdo	3	5	7	6	6	6	33	34
Ni De Acuerdo, Ni en Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
En Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
Completamente en Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Gráfico 3

Representación gráfica de los % de respuestas dadas por los docentes en relación a la dimensión: Inclusión Laboral de Estudiantes con Discapacidad; Indicadores Necesidad y Beneficios.



Al verificar todos los indicadores en los ítems 5, 8, 6, 7, 10 y 12, el 66% de la muestra consultada respondió que están Completamente de Acuerdo y el resto formado por el 34% se encuentran De Acuerdo en que la Gastronomía y el Emprendimiento pueden ayudar a la Inclusión Laboral de Estudiantes con Discapacidad al ser orientados pedagógica y didácticamente por los docentes que administran el Taller Laboral en el estado Yaracuy.

Por medio del estudio diagnóstico anteriormente descrito, se demostró la necesidad de *diseñar una propuesta didáctica en gastronomía inclusiva un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad*.

Fase II. Diseño de la Propuesta

A partir de las necesidades encontradas en la Fase Diagnóstica se procedió a establecer sistemáticamente el procedimiento para Diseñar una Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad:

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

a) *Revisión de la literatura:* Luego de realizar una búsqueda exhaustiva de información se revisó el estado del arte de los elementos que confluyen en la propuesta interdisciplinaria, se ubicó la teoría requerida para el diseño didáctico de la propuesta y evaluaron las características de los estudiantes de Educación Especial para la adecuación curricular correspondiente, para el diseño de los talleres que se ejecutarán en la propuesta didáctica.

b) *Se estableció el diseño general de cada Taller para que la Propuesta fuese equitativa, organizada y adecuada:* Se realizaron varios bosquejos técnicos que pudieran llevar la idea final a término, en esta fase se establecieron, el tiempo de ejecución, los materiales, técnicas, actividades, recursos y equipos necesarios para la conclusión del diseño final.

c) *Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad:* La propuesta didáctica está diseñada para promover la gastronomía inclusiva y el emprendimiento entre estudiantes con discapacidad, enfocándose en su integración laboral. Se desarrollarán cuatro talleres de formación, cada uno con una duración de 2 horas académicas (90 minutos).

Como se puede apreciar, se diseñó sistemáticamente una Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva, enfocada en la integración laboral de estudiantes con discapacidad a través del emprendimiento, mediante una revisión de literatura y la elaboración de talleres equitativos. El proceso implicó identificar necesidades, fundamentar teóricamente la propuesta, adecuar el currículo, y diseñar los talleres con materiales, técnicas y actividades específicas para su ejecución. A continuación, se presenta una matriz, indicada en la tabla 4 que detalla los talleres y sus actividades:

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Tabla 4

Distribución de Talleres en la Propuesta Didáctica

Taller	Objetivo del Taller	Actividades Sugeridas
Taller 1 Introducción a la Gastronomía	Familiarizar a los estudiantes con conceptos básicos de gastronomía.	- Charla sobre la importancia de la gastronomía en la vida diaria. - Demostración de técnicas culinarias básicas (corte, cocción). - Actividad práctica: preparar un plato sencillo (ej. ensalada).
Taller 2 Nutrición y Seguridad Alimentaria	Enseñar sobre la importancia de la nutrición y las prácticas seguras en la cocina.	- Presentación sobre grupos alimenticios y su importancia. - Taller práctico sobre manipulación segura de alimentos. - Juego de roles: identificar alimentos saludables.
Taller 3 Fundamentos del Emprendimiento	Introducir conceptos básicos de emprendimiento aplicados a la gastronomía.	- Charla sobre qué es el emprendimiento y su relevancia. - Actividad grupal: brainstorming de ideas para un negocio gastronómico. - Ejercicio práctico: elaboración de un mini plan de negocio.
Taller 4 Marketing y Ventas en Gastronomía	Capacitar a los estudiantes en estrategias de marketing y ventas para sus productos.	- Taller sobre las 4 P's del marketing (Producto, Precio, Plaza, Promoción). - Simulación de ventas: presentar un producto gastronómico. - Actividad práctica: diseñar un cartel publicitario para su producto.

Una vez finalizadas las fases previas (diagnóstico y diseño), se procedió a realizar una validación de la propuesta por juicio de expertos con tres docentes facilitadores de en los Talleres Laborales de los estudiantes de Educación Especial para aprobar la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad, obteniéndose los siguientes resultados provenientes de la aplicación del instrumento, el mismo constó de cinco preguntas de respuestas dicotómicas que respondieron luego de revisar la propuesta.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En la tabla 5 y gráfico 4, se presentan las opiniones por los docentes, en relación a la validación de la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad, en relación a las dimensiones: Secuencia Didáctica e Interdisciplinariedad de Contenidos. En los que se observó, que para los indicadores mencionados en los ítems 2 y 3 el 100% de los entrevistados "Si" creen que la Propuesta Didáctica presenta elementos favorables para su puesta en marcha. Además, en los ítems 1, 4 y 5 el 80% de los encuestados, sostienen que los elementos Didácticos de la Propuesta Didáctica cumplen con secuencias didácticas adecuadas a los estudiantes de Educación Especial con un enfoque Interdisciplinario.

Tabla 5

Distribución de las respuestas dadas por los docentes, en relación a la validación de la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad

N°	Ítems	SI		NO	
		f	%	f	%
1	¿Considera que la redacción que se usó en la propuesta didáctica: gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad está adecuada al nivel académico para el que está diseñada?	4	80	1	20
2	¿La propuesta didáctica: gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad, presenta en su estructura una secuencia didáctica pertinente para el nivel académico al que va dirigido?	5	100	0	0
3	¿la propuesta didáctica: gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad, presenta contenidos pertinentes para promover la adquisición de contenidos que ayuden a la inclusión laboral de los estudiantes	5	100	0	0

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

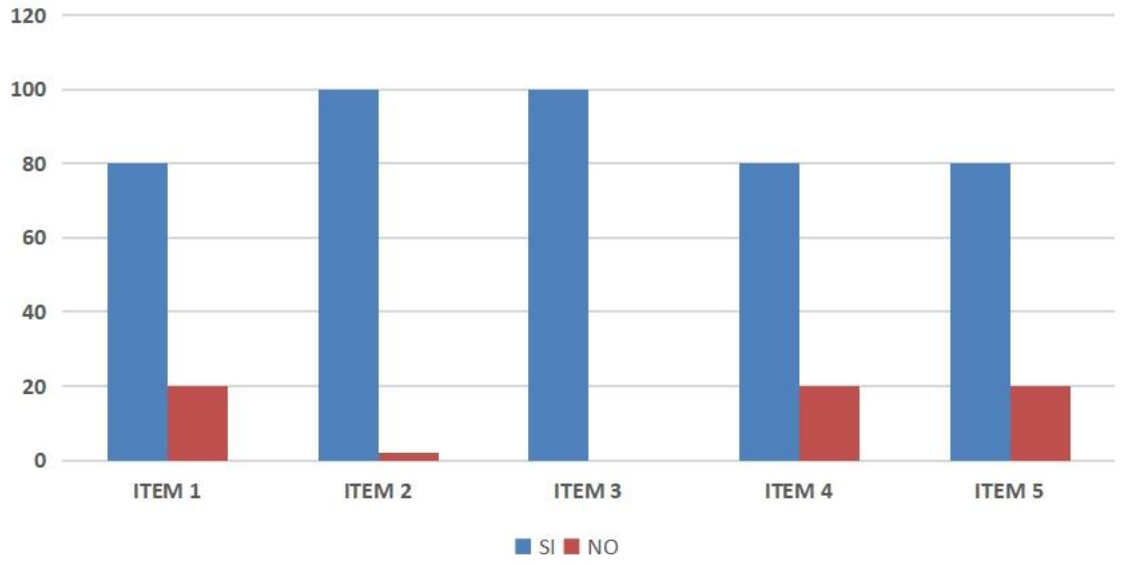
Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Cont. Tabla 5

4	¿se evidecia la integración entre las disciplinas: química, educación especial y educación comercial en la propuesta didáctica: gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad?	**4**	**80**	**1**	**20**
5	¿la propuesta didáctica: gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad, contiene elementos curriculares y didácticos bien diferenciados vinculantes con la vida diaria?	**4**	**80**	**1**	**20**

Gráfico 4

Representación gráfica de la validación de la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad



Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio estuvo orientado hacia Diseñar una Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad. Al analizar los resultados sobre la base de los objetivos planteados se concluye que, a través de un estudio diagnóstico, se detectó y evidenció mediante la aplicación de instrumentos estadísticamente procesados la necesidad que presentan los docentes de los Talleres Laborales del Diseño de una Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad, por lo que se elaboró la misma la su posterior puesta en práctica.

Se diseñó y desarrolló la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad y se les presentó como una propuesta a la comunidad de docentes respectivos para su consideración. Por último, se realizó la validación la Propuesta Didáctica en Gastronomía Inclusiva un enfoque interdisciplinario para el Emprendimiento y la Integración Laboral de estudiantes con discapacidad, mediante juicio de expertos en términos de secuencia didáctica e interdisciplinariedad de contenidos, con la finalidad de mejorar la misma a largo plazo.

Finalmente, luego de realizado el estudio, se recomienda realizar investigaciones cuasi experimentales en donde se ejecuten los talleres de la Propuesta Didáctica, para evaluar los efectos a largo plazo en la aplicación de la gastronomía y el emprendimiento en la inclusión laboral de estudiantes de Educación Especial. También, promover la creación de otras Propuesta Investigativas interdisciplinarias que puedan dar respuestas a necesidades propias de los Estudiantes de Educación Especial; y por último, aplicar los talleres con otras comunidades de Estudiantes de Educación Especial realizando las adecuaciones curriculares respectivas.

Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Referencias

Chang, R., y Goldsby, K. A. (2017). Química (12.ª ed.): McGraw-Hill/Interamericana de México.

Fernández, M., y Jiménez, R. (2018). La inserción laboral en educación especial: Un enfoque inclusivo y emprendedor. *Revista de educación inclusiva*, 11(2), 223–242. España.

Garanto, J. (1993). *Proyecto docente e investigador para la Cátedra de Diagnóstico en Educación Especial: Trastornos de conducta*. [Trabajo de Grado, Universidad de Barcelona]

García, J., y Ruiz, P. (2020). Modelos de emprendimiento inclusivo en la educación especial.

Giné, C., Sánchez, M., y Morales, J. (2020). *Educación especial y desarrollo de habilidades laborales*: Madrid (Eds.)

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

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* https://187.191.86.244/rceis/registroMetodolog%25C3%25ADa%2520de%2520Investigaci%25C3%25B3n%2520SAMPIERI.pdf

Hurtado León, I., y Toro Garrido, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios* (5.ª ed.): Episteme Consultores Asociados.

Kotler, P., y Armstrong, G. (2016)**.** *Fundamentos de marketing*. Madrid (Eds.).

López, M., y Gálvez, F. (2021). *Estrategias educativas para el desarrollo de competencias emprendedoras en educación especial*.

MarketingUCH. (2015, 14 de octubre)**.** *¿Qué es el marketing? Blog MarketingUCH*. https://blog.uchceu.es/marketing/que-es-el-marketing/

Martínez, L., y Castro, R. (2019). *Enseñanza de la química aplicada en la gastronomía: Metodologías para una educación inclusiva*.

Martínez, Miguel. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46),11-31. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911855003

Mayor Sánchez, J. (dir.) (1988). *Manual de educación especial*. Madrid.

Nagel, E. (1961). *The structure of science*: Nueva York (Eds.).

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://sdgs.un.org/es/goals/goal4.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Paula, Isabel. (2003). Educación especial. Técnicas de intervención: Madrid (Eds.).

Pérez, C., y Martínez, D. (2019). *Simulación de negocios y aprendizaje práctico en talleres laborales para educación especial*: Madrid (Eds.)

Pérez, J., y Ortiz, S. (2021). Química y gastronomía: Propuesta didáctica para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Rigo, E. (1991). *Proyecto docente e investigador para la cátedra de Trastornos del Aprendizaje.* [Trabajo de Grado, Universidad de Palma de Mayorca]

Rodríguez, Y. (2003). *Propuesta de Plan de Curso sobre Integración escolar de personas con necesidades educativas especiales para la carrera educación especial de la Universidad Nacional Abierta*. [Trabajo de ascenso, Universidad Nacional Abierta]

Ruiz, L, y Utrera, J. (2019). *Estrategias de emprendimiento para la educación especial*: México (Eds.)

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. (4.ª ed.). Limusa-Noriega Editores

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.* (5a ed.). Fedupel.

Síntesis Curricular

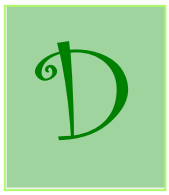
Sigris Escalona

T.S.U. Administración de Recursos Humanos. Profesora En Educación Especial. Mención: Dificultad del Aprendizaje. Mcs. En Ciencias Mención: orientación a la conducta. Diplomado: Dirección y supervisión educativa. Especialización en Educación Especial. Docente de Aula en Instituto de Educación Especial "Licdo. Alfredo Silva Armas". Docente Aula Integrada en la U.E. Manuel Cedeño. Directora (E). Centro de Desarrollo Infantil Yaritagua. Desde el 16-09-2019 hasta la actualidad. Facilitadora del Diplomado Educación Especial. Docente Investigadora del PNFAE: Educación Especial de la UNEM.

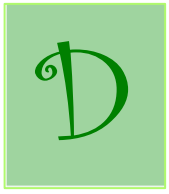
Escalona, S. (2025). Gastronomía inclusiva, un enfoque interdisciplinario para el emprendimiento y la integración laboral de estudiantes con discapacidad. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 22(2), 266-289.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Julio-Diciembre 2025. Vol. 22, N° 2
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Colaboraron en este número



Adriana Rosenthal
Alexandra Bolívar
Ángel González
Belén Arriechi
Christiam Álvarez
Dimaxi Díaz
Francisca Fumero
Gabriela Gardié
José Noguera
Idais Rodríguez
José Zaá
Karla Guerra
María Ramoni
Mirna Méndez
Nidia Capella
Reina Galindo
Naendry Pinto



Contáctanos

@revistadialogica

DialogicaUPEL

RevistaDialogicaUPELMaracay

dialogicaupel@gmail.com

dialogicaupel.blogspot.com

https://issuu.com/dialogicaupel

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Publicación en Línea (Semestral) ISSN: 2244-7962

Julio-Diciembre 2025 Vol. 22 N° 2 DL: PPL201102AR3941