SABIDURÍA
Revista Venezolana de Investigación Educativa

Páginas Preliminares

Revista Sabiduría
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado
Serie: Pensadores
Depósito Legal: DC2026001108
Período: Año 1 • Vol. 1 N.º 1 • Abril 2025

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

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

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

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

Equipo Editorial

- ***Dra. Gladys Rangel*** *– Presidenta*
- ***Dra. Stella Spataro Lopresti*** *– Editora*

Nacionales

- ***Dra. Sandra Mercado*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dr. Pedro Luis Pérez*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Adriana Ovalles*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Vicky Rodríguez*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dr. Fernando Gutiérrez*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Rosmary Zavala*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Gloria Rodríguez*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Shirley Rangel*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dr. Stalin Toro*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dra. Silvia Ribot*** *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
- ***Dr. Pablo Bencomo*** *Universidad Politécnica Territorial Portuguesa Juan de Jesús Montilla (UPTPJJ)*
- ***Dra. Isaura Pico*** *Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ)*
- ***Dra. Luisa González*** *Universidad Politécnico Territorial Barinas José Félix Ribas*
- ***Dra. Yildret Rodríguez*** *Corporación Universitaria del Caribe, (CECAR)*

Internacionales

- ***Dra. Carmen Consuelo López*** *Universidad Católica Santo Domingo. República Dominicana*
- ***Dra. Amelia Carrillo*** *Universidad de Zacatecas. México*
- ***Dra. Valeria Calagua*** *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Lima - Perú*

CC BY NC ND

SABIDURÍA
Revista Venezolana de Investigación Educativa

Presentación

Sabiduría: Revista Venezolana de Investigación — Año 1, N.º 1 — Abril 2025

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) presenta el primer número de la *Revista Venezolana de Investigación SABIDURÍA*, una plataforma científica digital concebida para la divulgación del conocimiento universitario. Esta iniciativa ofrece un espacio accesible a estudiantes de pregrado, posgrado y docentes para difundir sus investigaciones, fortaleciendo la producción intelectual y la cultura investigativa. Asimismo, el proyecto se consolida como un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, transformando las contribuciones de la comunidad académica en referentes clave para el desarrollo pedagógico y científico.

Al respecto, la naturaleza digital de la publicación garantiza una amplia accesibilidad, permitiendo la consulta abierta de los contenidos desde cualquier lugar y momento. Esta apertura no solo favorece el intercambio académico y la construcción colectiva del saber, sino que también estimula el desarrollo de una comunidad crítica, reflexiva y comprometida con la transformación educativa y social. Asimismo, *SABIDURÍA* se extiende internacionalmente como un espacio de integración para investigadores nacionales y extranjeros en un diálogo plural. Bajo este enfoque, la revista asume la trascomplementariedad epistemológica y ontológica del conocimiento, reconociendo que el avance científico se fortalece mediante la convergencia de múltiples disciplinas, visiones y realidades.

En atención a esta dinámica, la estructura editorial se organizará en ciclos bianuales definidos por series temáticas, manteniendo una periodicidad cuatrimestral que ofrecerá tres números al año. Por lo cual, el ciclo inaugural comienza con la serie *Pensadores*, cuya primera entrega presenta el monográfico *Los Cimientos*, enfocado en la figura de Sócrates (470 – 399 a.C.) y el método de la Mayéutica. Desde la perspectiva planteada, se rescata una postura pedagógica revolucionaria que entiende la enseñanza no como un acto pasivo de transmisión de datos, sino como un diálogo incisivo capaz de estimular la reflexión personal. A través de la formulación estratégica de preguntas, el maestro socrático no impone verdades dogmáticas ni respuestas preconcebidas, sino que acompaña al aprendiz para que cuestione sus propias certezas, razone con autonomía y descubra el conocimiento que ya habita en su interior.

Desde el horizonte planteado, la revista *SABIDURÍA* del IMPM UPEL abre formalmente sus páginas a la comunidad universitaria con el compromiso indiscutible de ser un motor de transformación educativa. Al conjugar la rigurosidad investigativa, la pluralidad del pensamiento y la praxis docente, esta editorial nace no solo como un espacio de publicación, sino como un referente académico vivo y constante para la democratización del conocimiento y el desarrollo social.

CC BY NC ND

Objetivos de la revista

Promover la divulgación de investigaciones científicas realizadas por estudiantes y docentes del IMPM UPEL, como aporte académico que también sirva de apoyo y referencia para otras universidades del país y del extranjero.

Fomentar espacios de publicación y difusión de los trabajos de investigación del IMPM UPEL y otras universidades nacionales e internacionales.

Fortalecer la cultura investigativa mediante la publicación de artículos que respondan a las líneas de investigación institucionales.

Consolidar un espacio digital de referencia académica que impulse la innovación pedagógica y tecnológica en la formación docente.

Potenciar el posicionamiento de la investigación venezolana en escenarios académicos globales.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la postura institucional de la UPEL-IMPM.

Contacto

Av. Rómulo Gallegos, cruce con Montecristo, Edificio IMPM-UPEL, Subdirección de Investigación y Postgrado, piso 3, oficina 20. C.P. 1071, Los Dos Caminos, Caracas, Venezuela.
Teléfono: (0212) 207-9741
Correo electrónico: revistasabiduriaimpm@upel.edu.ve
Portal web: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revista_sabiduria

SABIDURÍA
Revista Venezolana de Investigación Educativa

Tabla de Contenido

Revista Sabiduría • Año 1 • Vol. 1 Nº 1 • Abril 2025

Adriana Patricia Ramos Forero	**CURRÍCULO OCULTO Y ESCUELA: BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN** *HIDDEN CURRICULUM AND SCHOOL: BASES FOR THE CONSTRUCTION OF SOCIOCULTURAL IDENTITY. NOTES FOR REFLECTION*	***07-14***
Andrea Milena Arévalo Roque	**LAS ARTES COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO: UN MODELO PEDAGÓGICO TRANSFORMACIONAL PARA POTENCIAR LA METACOGNICIÓN EN ADOLESCENTES** *THE ARTS AS A CATALYST FOR THINKING: A TRANSFORMATIONAL PEDAGOGICAL MODEL TO ENHANCE METACOGNITION IN ADOLESCENTS*	***15-35***
Carlos Alberto Díaz González	**EL SERVICIO COMUNITARIO REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES DEL I.U.T. "ANTONIO JOSÉ DE SUCRE" EXTENSIÒN GUAYANA: UNA VISIÓN HERMENÉUTICA DESDE LOS ACTORES** *COMMUNITY SERVICE CARRIED OUT BY STUDENTS OF THE "ANTONIO JOSE DE SUCRE" TECHNICAL UNIVERSITY (I.U.T.), GUAYANA CAMPUS: A HERMENEUTIC PERSPECTIVE FROM THE PARTICIPANTS*	***36-48***
Daisy Zoraida Hernández de Roa	**PARADIGMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA** *MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL GUIDANCE FROM A SOCIO-PRACTICAL PERSPECTIVE IN LATIN AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW*	***49-65***
Edys Josefina González de Noriega	**EL ROL DEL DOCENTE Y LA METACOGNICIÓN: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA** *THE ROLE OF THE TEACHER AND METACOGNITION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR EDUCATIONAL QUALITY*	***66-79***
Eudis Eliomar Blanco Bolivar	**INDUCCIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA DE NIÑOS Y NIÑAS SIN EXPERIENCIA PREVIA EN LA ORQUESTA SINFÓNICA** *MUSICAL INDUCTION AS AN INCLUSIVE TOOL FOR CHILDREN WITHOUT PRIOR EXPERIENCE IN THE SYMPHONY ORCHESTRA*	***80-96***
Francys del Carmen Rodríguez de Meneses	**PRODUCCIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE: UNA MIRADA HERMENÉUTICA CRÍTICA DESDE LA PEDAGOGÍA FREIREANA** *KNOWLEDGE PRODUCTION IN LIFELONG LEARNING: A CRITICAL HERMENEUTIC PERSPECTIVE FROM FREIREAN PEDAGOGY*	***97-123***

Heides Melendez	**COSMOVISIÓN ONTOLÓGICA DE LA EXPERIENCIA GERENCIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO** *ONTOLOGICAL WORLDVIEW OF MANAGERIAL EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY FIELD*	***118-140***
Jesús Antonio Meneses Adrián	**M-LEARNING Y LA RECONFIGURACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA EN LA ERA DIGITAL** *M-LEARNING AND THE RECONFIGURATION OF RESEARCH COMPETENCIES IN DOCTORAL TRAINING: A HERMENEUTICAL PERSPECTIVE IN THE DIGITAL AGE*	***141-160***
Juan Ramón Hidalgo	**SER DOCENTE DESDE UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN RURAL** *BEING A TEACHER FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE FOR THE SOCIAL TRANSFORMATION OF RURAL EDUCATION*	***161-175***
Lina Roselis Herrera Sánchez	**ESTRATEGIAS INTEGRALES DE COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA** *INTEGRATED COMMUNICATION STRATEGIES TO IMPROVE EDUCATIONAL MANAGEMENT*	***176-197***
Sandoval Elizabeth	**OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIANTE UNA PANTALLA INTERACTIVA EN EDUCACIÓN INICIAL** *OPTIMIZING THE LEARNING PROCESS THROUGH AN INTERACTIVE SCREEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*	***198-208***
Lisett Yelitza Carpio Flores	**EDUCOLOGÍA Y PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: ARQUITECTURA CONCEPTUAL PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN PRIMARIA** *EDUCOLOGY AND MOTOR PRAXIOLOGY: CONCEPTUAL ARCHITECTURE FOR A SYSTEMIC PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL*	***209-227***

SABIDURÍA
Revista Venezolana de Investigación Educativa

Editorial

La génesis de SABIDURÍA: Revista Venezolana de Investigación traza la alborada de un suelo fértil para el discurrir del pensamiento. Concebida desde la ingravidez de la arquitectura digital, esta propuesta germina como un claro en el bosque del saber, donde las intuiciones y hallazgos de estudiantes y docentes se entrelazan suavemente, tejiendo una trama viva que alienta la vocación indagadora. En este lienzo de certidumbres en penumbra y preguntas nacientes, el hálito constante del Núcleo de Investigación Académica Acarigua late como una marea silenciosa, articulando sin estridencias la abismal abstracción teórica con el pulso encarnado de la praxis.

Al trasluz de esta apertura, la publicación disuelve los linderos geográficos para que el conocimiento fluya como un cauce constante. En semejante espacio de resonancia armónica, el indagar trasciende los confines locales y se abre hacia un ágora sin fronteras; allí donde las miradas se revelan y se construye en el entrecruzamiento de múltiples horizontes disciplinares.

Al compás de un ritmo editorial concebido para la gestación pausada de las ideas, este periplo inaugural se adentra en las raíces del pensamiento clásico, invocando el gesto socrático como una guía de iluminación interior. A través del arte sutil de la Mayéutica, el texto invita a habitar una pedagogía viva: aquella que rechaza concebir la mente como un recipiente pasivo y la abraza, como una simiente dispuesta a florecer. Es en el destello del interrogante preciso donde las certezas preconcebidas se transforman, permitiendo que la autonomía intelectual despierte y el saber brote desde el propio individuo.

Guiada por este principio fundamental, ***SABIDURÍA*** despliega sus páginas no como un mero catálogo de textos, sino como un umbral permanente para la evolución del pensamiento crítico, la transformación social y el continuo renacer de la investigación universitaria.

Consejo Editorial
Sabiduría — Revista Venezolana de Investigación
UPEL-IMPM, Caracas, abril de 2025

CC BY NC ND

CC BY NC ND

CURRÍCULO OCULTO Y ESCUELA: BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Adriana Patricia Ramos Forero[1]
adrianaprf@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2453-1554
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo de reflexión plantea una revisión de la manera como la escuela hace uso del currículo oculto, tanto para el cumplimiento de la función de formar en procesos de socialización secundaria al educando, proceso requerido como fundamental en la formación ciudadana funcional, como por la imposibilidad de neutralidad de la escuela en el cumplimiento de sus funciones, dado su origen como entidad de orden estatal reproductora de parámetros sociales y cohesión societal. Se plantea la disyuntiva de educar para que así la escuela cumpla su papel como mecanismo y parte del aparato ideológico de Estado frente a una sociedad cada vez más desarticulada en la que el rol de la familia como formadora de ciudadanos se desdibuja en el cumplimiento de sus funciones.
Palabras clave: aparatos ideológicos de Estado, aparato represivo del Estado, Escuela, currículo oculto, procesos de socialización primaria, procesos de socialización secundaria, educación.

HIDDEN CURRICULUM AND SCHOOL: BASES FOR THE CONSTRUCTION OF SOCIOCULTURAL IDENTITY. NOTES FOR REFLECTION

ABSTRACT

This reflection article proposes a review of how schools utilize the hidden curriculum, both to fulfill the function of training students in secondary socialization processes—a fundamental requirement for functional citizenship training—and due to the impossibility of school neutrality in fulfilling its duties, given its origin as a state-run entity that reproduces social parameters and societal cohesion. It presents the dilemma of educating so that the school fulfills its role as a mechanism and part of the ideological State apparatus in the face of an increasingly disjointed society where the family's role as a citizen educator is blurred in the fulfillment of its functions.

---

[1]Estudiante del Doctorado en Educación (IMPM-UPEL). Investigadora orientada al ámbito educativo, con especial interés en la investigación pedagógica y el fortalecimiento de los procesos formativos. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-2453-1554. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Keywords: Ideological State apparatuses, repressive State apparatus, School, hidden curriculum, primary socialization processes, secondary socialization processes, education.

Introducción

El artículo pretende abrir un espacio de discusión acerca del papel de la escuela como escenario de formación ciudadana y del currículo oculto en la formación del sujeto. La discusión sienta sus bases en los planteamientos de Althusser, quien reconoce en la escuela la función de aparato ideológico de Estado como mecanismo de transmisión y asimilación cultural con miras al fortalecimiento de la denominada cohesión social. El ejercicio de análisis teórico se plantea mediante una revisión conceptual interdisciplinaria desde los fundamentos de la sociología de la educación orientada hacia el reconocimiento del lugar que ocupa el sistema educativo en el Estado, como también de los límites que la sociedad le impone al sistema educativo en el ejercicio de sus funciones.

Marco Teórico

El Estado y las instituciones sociales

Desde el punto de vista de la sociología como disciplina, las instituciones sociales cumplen un rol cohesionador que facilita la formación de grupos y, por lo tanto, comunidades, las cuales finalmente al relacionarse entre sí configuran al ente que denominamos Estado. La existencia de las instituciones sociales está dada según los fines, que a su vez cumplen objetivos en su mayoría orientado a la satisfacción de necesidades colectivas, posibilitando el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros. Lo que Althusser denomina aparatos ideológicos de estado (AIE) no son otra cosa que instituciones no represivas orientadas a la satisfacción de necesidades colectivas que operan a través de la ideología dominante para mantener el orden social y hegemónico establecido (Althusser, 2014). En la medida en que dichas instituciones cumplen a cabalidad con la función que se les atribuye,

aportan a la cohesión social y aportan a la construcción de un Estado fuerte, mientras que, si ellas funcionan de forma errática o insuficiente, lo llevan a ser un Estado débil.

El funcionamiento del AIE se da paralelamente al de las demás instituciones sociales y económicas, brindando en conjunto los recursos y cubriendo las necesidades del colectivo social. Su función principal es la difusión de creencias, valores, normas y patrones de comportamiento de manera generalizada, aquello que denominamos cultura.

La estabilidad gubernamental implica la búsqueda del equilibrio para la supervivencia del Estado, lo que se traduce en que al presentarse unas condiciones en las que el funcionamiento de las instituciones sociales limita el aumento de la cohesión social, se requiere que otras suplan dicha debilidad; es en este escenario en donde los AIE se complementan con el aparato represivo del Estado (ARE) para mantener la supervivencia estatal.

Dicho de otro modo, se requiere de un aparato policial e incluso militar fuerte que ejerza procesos de dominación sobre la población en momentos en los que el gobierno carece de la fuerza cohesionadora necesaria, como consecuencia de la permeabilidad de la cultura y la insatisfacción de las necesidades sociales en las comunidades.

El Estado y la familia

La familia es por excelencia la primera de las instituciones sociales y, ¿por qué no decirlo?, la más importante en el proceso de transmisión de la cultura a través de los hijos. Se entiende por proceso a la serie de actividades o pasos ordenados que se llevan a cabo para alcanzar una meta u objetivo. En este sentido, los procesos de socialización primaria constituyen las acciones que se desarrollan al interior de la familia, que se encuentran mediados por el afecto y el reconocimiento, para desarrollar en el niño las habilidades necesarias para la socialización y participar en la comunidad con miras a cohabitar con otros de manera adecuada.

Los hábitos, costumbres, normas y patrones de conducta transmitidos entre generaciones al interior de la familia vendrían a ser el referente principal del niño para hacer parte del colectivo social, por lo que las debilidades y patrones

de conducta erráticos aprehendidos en casa constituyen una debilidad a la hora de participar en colectivos sociales que trasciendan el ámbito de la familia.

En la actualidad, los procesos de transformación social han conllevado a desdibujamiento de las responsabilidades de la familia para con el niño y la sociedad, a la vez que han ido socavando el lugar que ocupa la familia como institución frente a la cohesión social y la relación entre la familia y la escuela en torno a la formación del individuo.

El Estado y la Escuela

Desde la visión althuseriana, las instituciones educativas cumplen una función de reproducción de la ideología dominante como herramienta para el sostenimiento de las estructuras sociales y la estabilidad de Estado como un todo, en cuyo seno el sistema educativo en sí mismo es un elemento cohesionador y dador de sentido del espíritu nacionalista, que forja el sentido de pertenencia propio de los estados nacionales (Althusser, 2014).

De igual manera, su existencia como institución social que detenta la responsabilidad de formar ciudadanos desde la visión del status quo, coherentes en sus acciones desde su status rol, entendido como la capacidad que tienen los individuos de moverse en la sociedad manteniendo el equilibrio a partir de su desenvolvimiento y de acuerdo con el lugar que ocupan en ella (Parsons T. 1951), marca su camino en función de la ideología dominante entendida como el horizonte elegido desde y para la sociedad, que en la actualidad es entendido como desarrollo.

El sistema educativo cumple un papel fundamental en la reproducción cultural y social (PARSONS T. 1951), por lo que su existencia no puede ser neutra (ALTHUSSER L. 2014). Las instituciones educativas cumplen la función de formar al estudiante llevándolo a comprender el mundo que le rodea, a través del conocimiento mismo desarrollado por las sociedades hasta el momento actual, dotando de sentido al mundo que le rodea, posibilitando así la toma de decisiones y la elección de un proyecto de vida.

La transmisión de la cultura y del orden establecido garantiza la adaptación del sujeto, a partir de la asimilación de las representaciones sociales propias de la comunidad de pertenencia como función originaria. En este sentido se

entiende por representaciones sociales al sistema de valores, nociones, creencias y prácticas que permiten a los individuos interpretar y dar sentido a la realidad (MOSCOVICI 1985). La transmisión de las representaciones sociales a través de la cultura es lo que comúnmente llamamos sentido común y nos permite interpretar el múltiple sentido del lenguaje al interior de las comunidades, se manifiesta a través de dichos, refranes, parábolas, moralejas y otros mecanismos propios de las culturas y grupos sociales.

La reproducción de los medios de producción entraña igualmente la reproducción de las formas tradicionales de cultura, dominación y manifestaciones sociales. Esta situación condiciona a su vez la manera como el currículo oculto (BOURDIEU P., y PASSERON J., 1972) posibilita la transmisión de normas, rituales y costumbres que garantizan la adaptación social y la inserción del joven en la vida adulta, laboral y profesional en su entorno inmediato.

En el seno de la institución educativa, emergen los procesos de socialización secundaria como el mecanismo a través del cual el estudiante aprende las formas de convivir en sociedad, participa, se desenvuelve y adquiere las habilidades para desempeñarse de manera funcional en cualquier escenario de la sociedad que le rodea. Orientados de manera adecuada, los procesos de socialización secundaria pueden llevarlo a formarse como ciudadano cosmopolita, entiéndase como ciudadano del mundo, capacitado para adaptarse en cualquier país o sociedad con facilidad y eficiencia.

Socialmente se da por sentado que el papel de la escuela en la responsabilidad de educar al individuo para la vida puede limitarse a un nivel teórico. Se mantiene la creencia de que la función de la escuela se limita al conocimiento impartido en el aula, por lo que actualmente en la sociedad colombiana, como también se observa en otros países, es común ver cómo la constante demanda orientada hacia la permisividad y la flexibilización de lo normativo ejerce presión constante sobre la escuela y la institucionalidad misma, situación que se evidencia a partir de las demandas civiles y penales.

En este sentido, la escuela mantiene en su seno la tensión entre mantener el orden establecido y el revolucionario transcurrir de los tiempos propios de la globalización. La transmisión de normas, rutinas, hábitos, costumbres y rituales

requeridos para la formación ciudadana permanece en un constante choque contra la necesidad de formar ciudadanos preparados para el desarrollo tecnológico y científico, además de formar en ellos competencias que les permitan adaptarse al cambio.

La Escuela entre la espada y la pared

El surgimiento de la postmodernidad ha llevado al rezago de la transmisión de valores y cultura en el seno de la familia como consecuencia de la transformación de los roles de los individuos, lo que se traduce en el desdibujamiento del lugar de la familia y su papel en la transmisión de los denominados procesos de socialización primaria, afectando la asimilación en el nivel de los procesos de socialización secundaria que emergen en la escuela.

Tal situación obliga a la escuela a asumir la ausencia familiar en la formación inicial, desviando recursos y atención de su misión estructural (la transmisión de conocimiento actualizado y desarrollo de competencias para la vida adulta), con el propósito de subsanar la brecha desde la base. Tal es el caso del proceso en el aula: el aumento sistemático de responsabilidades que recaen en el docente está siendo orientado a justificar una serie de acciones otrora responsabilidad exclusiva de la familia como es el caso de la comunicación entre escuela y padres. Dichos procesos constituían una obligación de los roles paterno y materno, mientras que en la actualidad todos los procesos comunicativos recaen en el cumplimiento de la función docente, superando con creces el rol de enseñar.

Esta alteración de las estructuras y las relaciones sociales genera una limitación en el cumplimiento de la responsabilidad social de la escuela para con el Estado dado que la institución se ve obligada a gestionar un déficit social que no le corresponde, comprometiendo su agenciamiento como aparato ideológico de Estado tradicional, en el sentido sociológico del concepto (ALTHUSSER L. 2014).

Conclusiones

Las representaciones sociales que se desarrollan desde el denominado currículo oculto constituyen el elemento cohesionador alrededor del cual se

hace posible la formación en ciudadanía y el desarrollo de una identidad social y cultural en el educando, a través de la adquisición consciente de la cultura y el respeto por el sistema normativo como elemento integrador de las sociedades humanas.

El currículo oculto es a su vez el mecanismo mediante el cual el educando interioriza, a través de la práctica y el ritual, las estructuras mentales y sociales necesarias para comprender y operar dentro de su sistema sociocultural y fuera de la familia. Garantiza a su vez la mecanización de rituales institucionales en diversos niveles incluyendo las instituciones públicas y privadas.

De manera general se espera que la responsabilidad de la escuela garantice las condiciones necesarias de formación para que el individuo egrese con competencias complejas, incluyendo tanto la disposición al trabajo y el cumplimiento normativo (conservar estructuras) como la adaptación a los nuevos requerimientos (cambio permanente). No obstante, la escuela se ha ido desviando hacia funciones propias de la familia como institución en pro de garantizar el cumplimiento de derechos fundamentales que otrora eran responsabilidad exclusiva de madres y padres de familia.

Sin embargo, la carencia de referentes de comportamiento funcionales en el seno de la familia conlleva a la aparición de brechas entre lo que debería hacer la escuela por el estudiante frente a lo que puede alcanzar en el actual estado de cosas.

El desvío de recursos, así como el aumento de responsabilidades que superan el ámbito de lo académico e impactan al cuerpo administrativo y docente de las instituciones educativas se han vuelto la piedra en el zapato que limita el ejercicio efectivo de las funciones originarias de la escuela orientadas a los objetivos de formación en conocimiento y de desarrollo de competencias para la vida laboral y el ejercicio de la ciudadanía.

La pérdida de hábitos valorados (aseo, puntualidad, uso adecuado del vocabulario o interacción respetuosa con los demás, entre otras) en el núcleo familiar, bajo el sello de la tolerancia, contrasta abiertamente con el sistema normativo que la escuela intenta sostener.

El currículo oculto se vuelve entonces más importante que nunca, actuando como un eje fundamental para la conformación del Estado moderno ante la disfunción familiar y la transformación de roles al interior de las familias.

Mientras la escuela se debate entre priorizar los resultados del currículo formal y fortalecer los hábitos del currículo oculto, al carecer usualmente de los medios para satisfacer ambos propósitos a la vez y al estar en principio sometida a esta obligación, las condiciones cada día más adversas mantienen en jaque a la institucionalidad en función de los resultados calificables en donde los números en rojo cada día se hacen más evidentes ante un panorama cada vez más incierto.

Referencias

Althusser, L. (2014). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. (J. C. Scannone, Trad.). Ediciones Akal. (Original publicado en 1970). En ZIZEC s. IDEOLOGIA: UN MAPA DE LA CUESTION. Compilación. Ed. FCE.

Berger P., y Luckmann T., (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf

Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1972). La Reproducción, elementos para un Sistema de Enseñanza. Editorial Laia S.A.

Durkheim, E. (1989). Educación y sociología. México: Ed. Colofón. https://es.scribd.com/document/596015535/Durkheim-Educacion-y-sociologia

Parsons, T. (1951). El Sistema Social. [En línea]. Recuperado de https://archive.org/details/parsons-talcott.-el-sistema-social-ocr-1951-1966-1976

CC BY NC ND

LAS ARTES COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO: UN MODELO PEDAGÓGICO TRANSFORMACIONAL PARA POTENCIAR LA METACOGNICIÓN EN ADOLESCENTES

Andrea Milena Arévalo Roque [1]
Andreaarevalo0618@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-5607-0890
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo, propone un modelo pedagógico transformacional que integra las artes como herramienta clave para fortalecer la metacognición en adolescentes. Se parte del análisis de la educación tradicional y su limitada atención al desarrollo metacognitivo, resaltando la necesidad de metodologías más reflexivas y creativas. En lo metodológico, el artículo adopta un enfoque cualitativo de revisión documental, basado en el análisis crítico y reflexivo de fuentes académicas secundarias, que abordan la metacognición y la educación artística desde una perspectiva pedagógica transformacional. A través de una revisión teórica, se evidencia cómo las prácticas artísticas fomentan el pensamiento crítico, la autorregulación y la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. La propuesta, sugiere repensar la formación docente y el currículo escolar desde un enfoque interdisciplinar e innovador que promueva experiencias educativas significativas y autónomas. Se concluye acerca de la necesidad de reformar la formación docente y el diseño curricular para integrar las artes de manera transversal, promoviendo experiencias educativas significativas que preparen a los jóvenes para los desafíos del siglo XXI con autonomía, sensibilidad y capacidad crítica.
Palabras clave: Metacognición, educación artística, pensamiento crítico, adolescencia, modelo pedagógico transformacional, creatividad.

THE ARTS AS A CATALYST FOR THINKING: A TRANSFORMATIONAL PEDAGOGICAL MODEL TO ENHANCE METACOGNITION IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

[1]Estudiante del Doctorado en Educación (IMPM-UPEL). Investigadora orientada al desarrollo de modelos pedagógicos innovadores, con énfasis en el papel de las artes como catalizador del pensamiento y en el fortalecimiento de la metacognición en adolescentes. Orcid: https://orcid.org/0009-0000-5607-0890. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

This article proposes a transformational pedagogical model that integrates the arts as a key tool to strengthen metacognition in adolescents. It begins with an analysis of traditional education and its limited attention to metacognitive development, highlighting the need for more reflective and creative methodologies. Methodologically, the article adopts a qualitative approach based on document review, employing critical and reflective analysis of secondary academic sources that address metacognition and arts education from a transformational pedagogical perspective. Through a theoretical review, it demonstrates how artistic practices foster critical thinking, self-regulation, and awareness of one's own learning processes. The proposal suggests rethinking teacher training and school curricula through an interdisciplinary and innovative approach that promotes meaningful and autonomous educational experiences. The study concludes by emphasizing the need to reform teacher training and curricular design to integrate the arts transversally, fostering meaningful educational experiences that prepare young people for the challenges of the 21st century with autonomy, sensitivity, and critical thinking skills.
Keywords: Metacognition, arts education, critical thinking, adolescence, transformational pedagogical model, creativity.

Introducción

La educación contemporánea enfrenta grandes desafíos, especialmente en la formación de estudiantes capaces de aprender a aprender. Las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión de conocimientos, han mostrado limitaciones significativas en el desarrollo de habilidades metacognitivas en adolescentes, quienes requieren herramientas para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. En este contexto, surge la necesidad de proponer enfoques pedagógicos transformacionales que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación. Integrar las artes en los entornos educativos no solo estimula la expresión individual, sino que también se presenta como un medio eficaz para potenciar la metacognición y favorecer aprendizajes más autónomos, significativos y duraderos. Desde un enfoque cualitativo de revisión teórica, este artículo se apoya en el análisis crítico y reflexivo de fuentes académicas primarias y secundarias que abordan la metacognición y la educación artística desde una perspectiva pedagógica transformacional.

La metodología adoptada tiene como finalidad identificar categorías conceptuales relevantes, establecer conexiones entre las artes y los procesos metacognitivos en adolescentes, y argumentar la pertinencia de integrar estas

dimensiones en el diseño curricular y en la práctica docente. En consecuencia, en el desarrollo del artículo se plantean como propósitos específicos, el analizar conceptualmente la metacognición como capacidad clave para el aprendizaje autónomo en la adolescencia. Asimismo, el explorar el papel de las artes como medio pedagógico para estimular la autorregulación y el pensamiento crítico y proponer orientaciones para un modelo pedagógico transformacional que, desde la integración de las artes, potencie la metacognición en contextos escolares.

Marco Teórico

El arte como catalizador de lo metacognitivo

Antes de profundizar acerca del tema de como el arte es un catalizador del pensamiento, dentro del marco del modelo pedagógico transformacional para potenciar la metacognición en adolescentes, es bueno con antelación, el comprender que es la metacognición. En ese sentido, este aspecto debe ser entendido, como la capacidad del individuo para reflexionar sobre su propio pensamiento, constituye una competencia clave en los procesos de aprendizaje significativo y autónomo. En el ámbito educativo, desarrollar estas habilidades permite que los estudiantes planifiquen, supervisen y evalúen su desempeño, lo cual favorece el aprendizaje autorregulado (Fernández Da Lama, 2020). Esta capacidad de supervisión interna les permite identificar errores, corregir estrategias ineficaces y adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje.

En la adolescencia, etapa caracterizada por la construcción de identidad, la intensificación de la vida emocional y el desarrollo del pensamiento abstracto, fomentar la metacognición resulta crucial para empoderar a los jóvenes como agentes activos de su formación académica y personal, dotándolos de herramientas para enfrentar con autonomía y sentido crítico los retos de la educación y la vida cotidiana. Asimismo, en este proceso de fortalecimiento del pensamiento reflexivo, la educación artística surge como un espacio privilegiado para promover la metacognición. El arte, en sus múltiples expresiones –música, danza, teatro, pintura, literatura, entre otras– ha sido históricamente un canal para explorar y representar ideas, emociones y

experiencias humanas. Desde la perspectiva pedagógica, las artes ofrecen una vía para fomentar el pensamiento crítico, la autorreflexión y la creatividad, convirtiéndose en un puente entre lo emocional y lo cognitivo. McCollum (2019) sostiene que la educación visual-artística promueve en los estudiantes no solo la creatividad, sino también la capacidad de cuestionar sus procesos mentales y emocionales al enfrentarse con la creación y análisis de obras. Esta interacción profunda con los lenguajes artísticos favorece la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, fortaleciendo competencias metacognitivas como la autoevaluación, el monitoreo del pensamiento y la regulación de la conducta creativa.

La enseñanza de las artes ha emergido como un elemento fundamental en el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de diversos niveles educativos alrededor del mundo. Al examinar las experiencias internacionales en esta área, encontramos patrones significativos y enfoques innovadores que merecen un análisis detallado. La metodología de educación comparada, basada en el modelo de Bereday (2019), permite estructurar este análisis a través de cuatro etapas fundamentales: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, proporcionando un marco robusto para examinar las diferentes aproximaciones nacionales a la enseñanza artística y su impacto en la metacognición.

A manera de ejemplo, En el contexto finlandés, las investigaciones de Hakkarainen y Järvelä (2021) revelan un modelo integrado que ha revolucionado la manera en que se abordan las artes en el currículo general. El sistema finlandés implementa el "phenomenon-based learning", donde los estudiantes participan en proyectos artísticos interdisciplinarios que fomentan la reflexión guiada sobre los procesos creativos. Este enfoque se complementa con un sistema de evaluación por pares y autoevaluación, que ha demostrado resultados notables en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la conciencia metacognitiva.

En Finlandia, la enseñanza de las artes es un componente esencial del currículo escolar desde los primeros años de educación. La integración de disciplinas como la música y las artes plásticas no solo promueve la creatividad, sino que también fomenta habilidades de autorregulación y

reflexión crítica en los estudiantes. Sahlberg (2021) señala que la educación basada en proyectos, ampliamente utilizada en este país, permite que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje mientras participan en actividades artísticas colaborativas. Por ejemplo, Kumpulainen y Lipponen (2020) argumentan que esta transversalidad de las artes en Finlandia ha logrado un impacto significativo en el desarrollo metacognitivo, al alentar a los estudiantes a evaluar y ajustar sus estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, estudios recientes han abordado además la relación entre las artes y la cognición desde una perspectiva interdisciplinaria, destacando cómo ciertas prácticas artísticas estimulan funciones ejecutivas fundamentales para el aprendizaje. López et al. (2021), al analizar los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki, resaltan cómo la música no solo estimula habilidades lingüísticas, sino que también potencia estructuras cognitivas superiores, como la atención, la memoria, la planificación y la coordinación. La experiencia musical, al igual que otras formas de arte, exige al estudiante mantener una conciencia constante sobre su ejecución, su escucha activa y su relación con el entorno, lo cual refuerza los procesos metacognitivos. Esta capacidad de trasladar elementos artísticos a otros campos del conocimiento –por ejemplo, el pensamiento lógico, la comprensión lectora o la resolución de problemas– abre posibilidades para una formación integral del adolescente, en la que el saber, el hacer, el sentir y el pensar se integran en experiencias significativas.

Desde este enfoque integrador, la pedagogía transformacional se presenta como un marco teórico y práctico idóneo para articular las artes con la metacognición. Esta pedagogía se orienta a generar cambios profundos en los sujetos, más allá de la adquisición de contenidos o habilidades específicas. Asimismo, el aprendizaje transformador ocurre cuando el individuo revisa sus esquemas de interpretación del mundo a partir de experiencias significativas que lo confrontan con sus creencias, emociones y hábitos mentales. En este sentido, las artes constituyen un vehículo ideal para provocar procesos transformacionales, ya que invitan al estudiante a expresar, reconstruir y resignificar su realidad a través de la creación simbólica. La educación artística, cuando es intencionada pedagógicamente, puede ser el catalizador de

procesos metacognitivos y emocionales que impactan en la formación integral del adolescente, favoreciendo una educación más consciente, crítica y emancipadora (Álvarez & Nieto, 2021).

Se debe recordar, que la educación artística tiene la capacidad de configurar sentidos, representar emociones y explorar significados desde múltiples lenguajes simbólicos. Esta cualidad convierte al arte en un recurso pedagógico valioso para provocar en los estudiantes una reflexión profunda sobre sus experiencias y procesos cognitivos. Según McCollum (2019), la educación artística puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo de la metacognición al promover una mayor conciencia sobre el propio aprendizaje visual y conceptual.

La educación artística abarca una variedad de actividades que los docentes pueden implementar en sus aulas mediante diversas formas de expresión, como la plástica, el teatro, la danza, la música y la literatura, entre otras. A través del proceso de enseñanza y aprendizaje, se promueve la expresión espontánea tanto del profesor como del estudiante, así como la libertad de utilizar diferentes técnicas, materiales y espacios. En tal sentido, López (2013) afirma: “Socialmente pensamos que ser artista tiene que ver con un ingenio innato y eso es un mal hacia la educación artística” (p. 34).

Así, las personas tienden a desarrollar de manera innata procesos artísticos, lo que ha llevado a debatir la necesidad de establecer enfoques didácticos o pedagógicos específicos para la enseñanza de la educación artística. Esto complica la idea de que el arte debería aprenderse y enseñarse de la misma manera que cualquier otra disciplina. El ámbito del arte permite que la enseñanza y el aprendizaje se transformen en un entorno donde los estudiantes se sientan motivados a aprender, investigar, crear y participar, con el fin de lograr aprendizajes significativos. Es importante recordar que un aprendizaje se considera significativo cuando los nuevos conocimientos se integran con los conocimientos previos y se asimilan de manera organizada y secuenciada, lo que facilita la resolución de problemas.

De este modo, el arte se convierte en un vehículo de expresión que facilita la manifestación de sentimientos, pensamientos, actitudes, habilidades, destrezas y experiencias vividas. Promover el arte en la educación enriquece el

proceso de aprendizaje y puede lograrse de manera social, ya que la educación artística refuerza la importancia del compartir y la comunicación durante esta etapa crucial de la vida. En este sentido, Lowenfeld y Brittain (1973) exponen que:

La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente (p. 6).

La educación artística, en sus diversas disciplinas, ofrece la oportunidad no solo de fomentar la creatividad, la sensibilidad y la expresión, sino también de lograr aprendizajes significativos. Esto será posible siempre que se mantenga en foco que el propósito fundamental de la enseñanza debe estar orientado hacia el estudiante, atendiendo a sus necesidades e intereses. Al respecto Rojas (2014) considera que: “el arte es una forma de expresión que le permite comunicar, sus ideas, sentimientos, y percepción del medio… el arte se concibe como el medio idóneo para el desarrollo del ser humano” (p. 31)

Las artes, en sus múltiples manifestaciones —escénicas, plásticas y musicales—, desempeñan un papel vital en el desarrollo integral de los estudiantes. Diversos estudios sugieren que el arte fomenta habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de problemas, todas ellas esenciales para el crecimiento emocional y ético. Además, el arte ofrece un medio de expresión accesible para los adolescentes, permitiéndoles comunicar emociones y reflexiones que muchas veces no pueden verbalizar con facilidad.

El enfoque artístico facilita la interiorización de valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la justicia. A través de la participación en actividades artísticas, los estudiantes no solo experimentan estos valores de manera directa, sino que también reflexionan sobre su importancia y aplicabilidad en la vida cotidiana. Según Castañeda (2020), la educación artística permite a los estudiantes crear espacios para la reflexión sobre la paz, la cultura y la sociedad desde un enfoque estético artístico.

Siguiendo con la metacognición, esta ha emergido como una de las áreas de investigación más significativas en los últimos años, contribuyendo notablemente a las nuevas concepciones de aprendizaje (Glaser, 1994, citado por Chembi, 2020). Se ha reconocido la importancia de la conciencia y regulación que un individuo tiene sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que ha llevado a un creciente interés en este tema. La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que potencia su desarrollo cognitivo y emocional. Al ser conscientes de cómo aprenden, los estudiantes pueden ajustar sus estrategias y mejorar su rendimiento académico. Esto no solo les ayuda a adquirir nuevos conocimientos, sino que también fomenta la confianza en su capacidad para aprender de manera autónoma. "Lograr que los alumnos 'aprendan a aprender', que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad" (Osses & Jaramillo 2008, p. 191).

De igual manera, diversos modelos educativos contemporáneos han explorado la convergencia entre arte y metacognición como estrategias para mejorar la calidad del aprendizaje. Como ya se mencionó con anterioridad, estas interacciones no solo fortalecen habilidades cognitivas, sino que también estimulan procesos metacognitivos al invitar a los estudiantes a cuestionarse sobre lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen.

Estos enfoques, resaltan la importancia de diseñar experiencias estéticas intencionadas que guíen al estudiante hacia la exploración consciente de sus procesos mentales. La metacognición no debe ser entendida como un contenido añadido al currículo, sino como un eje transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento y se potencia particularmente en contextos creativos. Fernández (2020) señala que los modelos de enseñanza deben estar fundamentados en una pedagogía reflexiva, donde el arte aparece como una oportunidad para integrar la intuición, la sensibilidad y el pensamiento crítico en un mismo acto educativo. La práctica artística, en este marco, no se limita al producto final, sino que valora el proceso de creación como espacio privilegiado para el diálogo interno y la toma de conciencia sobre el aprendizaje.

Ahora bien, para que esta integración entre artes y metacognición sea efectiva, es indispensable repensar los procesos de formación docente y rediseñar el currículo escolar desde una mirada interdisciplinaria y flexible. Bustamante (2021) enfatiza que los educadores deben ser formados en el paradigma de la complejidad, capaces de comprender las múltiples dimensiones del arte en la educación y de diseñar ambientes que estimulen el pensamiento reflexivo. Esto implica no solo desarrollar competencias didácticas específicas, sino también una sensibilidad estética, una actitud investigativa y una disposición al diálogo con la diversidad cultural y emocional del estudiantado. Por su parte, el currículo debe transitar de modelos rígidos y fragmentados hacia propuestas que valoren la experiencia, la creación, la subjetividad y el pensamiento crítico como componentes esenciales del proceso educativo. Solo así se logrará que las artes dejen de ocupar un lugar marginal en la escuela y pasen a ser protagonistas en la transformación educativa que demanda el siglo XXI.

En cuanto al impacto de la educación artística en la metacognición adolescente, los hallazgos de diversas investigaciones sugieren que los adolescentes que participan en actividades artísticas bien diseñadas muestran una mejora significativa en su capacidad para regular sus procesos de aprendizaje, identificar sus estrategias cognitivas y desarrollar autonomía (Álvarez & Nieto, 2021). Estos resultados refuerzan la hipótesis de que el arte, más allá de su función expresiva, puede ser una herramienta de transformación educativa y personal. En ese orden de ideas, para que la integración de las artes en la educación sea efectiva, es indispensable capacitar a los docentes en enfoques interdisciplinarios y estrategias metacognitivas. Bustamante (2021) plantea que una pedagogía compleja, que reconozca la interrelación entre arte, educación y cultura, puede generar ambientes escolares más inclusivos, creativos y reflexivos, donde los adolescentes encuentren sentido a sus procesos de aprendizaje.

Las Artes como espacio de reflexión y autorregulación

Las disciplinas artísticas ofrecen a los estudiantes oportunidades para explorar y expresar sus pensamientos, emociones y percepciones de manera

única. Según Marshall y D'Adamo (2018), los estudios de arte pueden funcionar como "laboratorios de pensamiento", donde los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas al reflexionar sobre sus procesos creativos y decisiones artísticas. Este enfoque permite a los adolescentes tomar conciencia de sus estrategias cognitivas y autorregular su aprendizaje, habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Además, estudios como el de Buck-Pavlick (2022) evidencian que la escritura creativa y la danza colaborativa fomentan la metacognición al permitir a los estudiantes evaluar y ajustar sus procesos creativos en tiempo real. Estos enfoques no solo enriquecen la expresión artística, sino que también fortalecen la autorregulación y la toma de decisiones en los adolescentes.

Asimismo, investigaciones en neurociencia cognitiva han identificado correlatos neuronales específicos asociados con la metacognición en bailarines. Estudios como el de Zardi et al. (2021) sugieren que la práctica de la danza mejora la conectividad funcional entre las regiones cerebrales involucradas en la autorregulación y la creatividad, facilitando la toma de decisiones y la flexibilidad cognitiva. Estos hallazgos subrayan cómo las artes no solo impactan el pensamiento consciente, sino que también modifican estructuras cerebrales que respaldan la metacognición. En conjunto, estas investigaciones respaldan la idea de que las artes proporcionan un espacio propicio para el desarrollo de la metacognición en adolescentes. Al integrar prácticas artísticas en el currículo educativo, se puede potenciar la reflexión, la autorregulación y la creatividad, habilidades fundamentales para el aprendizaje autónomo y significativo. Según Gajda et al. (2020), las artes facilitan la introspección y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes analizar no solo sus creaciones, sino también sus procesos mentales. Por ejemplo, en un estudio con adolescentes participantes en talleres de teatro, O'Toole y Lepp (2021) encontraron que la interpretación de roles promueve la conciencia emocional y la evaluación constante de decisiones, elementos clave de la metacognición.

Igualmente, Biasutti y Concina (2021) demostraron que la composición musical fortalece habilidades de planificación y autoevaluación en adolescentes, mientras que Hetland et al. (2022) evidenciaron que las artes

visuales, como el dibujo y la pintura, potencian la observación crítica y la autoevaluación reflexiva. Por su parte, Risner y Watson (2023) señalaron que la danza no solo desarrolla conciencia corporal, sino también una profunda reflexión metacognitiva sobre el proceso creativo. Estos hallazgos confirman que diversas disciplinas artísticas actúan como herramientas pedagógicas efectivas para estimular el pensamiento autorregulado en los jóvenes.

Lo anterior evidencia, cómo las disciplinas artísticas pueden ser vehículos poderosos para el desarrollo de habilidades metacognitivas. A través de la reflexión, la autoevaluación y la toma de decisiones conscientes durante los procesos creativos, las artes fomentan en los adolescentes una mayor conciencia de sus propios pensamientos y estrategias de aprendizaje. Este enfoque pedagógico no solo promueve la autorregulación y el pensamiento crítico, sino que también transforma el aula en un espacio dinámico de exploración personal e intelectual, convirtiendo las artes en un catalizador esencial para el aprendizaje autónomo y significativo en contextos educativos contemporáneos.

Integración de las Artes en Modelos Pedagógicos Transformacionales

La integración de las artes en el currículo escolar no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también promueve un enfoque pedagógico transformacional. Sánchez Milara y Cortés Orduña (2024) resaltan que las pedagogías STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) fomentan un aprendizaje interdisciplinario que estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Al incorporar las artes en este modelo, se crea un entorno de aprendizaje que valora la expresión individual y colectiva, facilitando la construcción de significado y la reflexión profunda.

Por su parte, Vega y González Retana (2024) evidencian que la implementación del enfoque STEAM en la educación básica mejora la resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo y la formación emocional de los estudiantes. Estos aspectos son fundamentales para el desarrollo de la metacognición, ya que permiten a los adolescentes reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y autorregular su pensamiento.

Además, estudios como el de Serón Torrecilla y Murillo Ligorred (2020) muestran cómo la integración del arte contemporáneo en la formación de maestros de educación primaria facilita la comprensión conceptual de fenómenos científicos, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario que estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Este enfoque no solo enriquece la enseñanza de las ciencias, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje y tomar decisiones informadas. Estas investigaciones respaldan la idea de que la integración de las artes en modelos pedagógicos transformacionales, como STEAM, no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también potencia la metacognición en los adolescentes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI con creatividad, pensamiento crítico y autonomía.

Se concibe, que un enfoque pedagógico basado en las artes debe trascender la mera reproducción técnica y fomentar la reflexión. En esta línea, Ewing (2020) propone el Modelo de Indagación Artística, donde los estudiantes no solo crean, sino que documentan y analizan sus procesos creativos. Este método se alinea con la pedagogía crítica de Freire, al empoderar a los adolescentes para que cuestionen sus propias estructuras de pensamiento. Igualmente, las artes digitales han demostrado ser particularmente efectivas. Un estudio de Peppler et al. (2022) reveló que adolescentes que utilizaron programas de diseño gráfico desarrollaron mayor capacidad para planificar, monitorear y ajustar sus proyectos, habilidades metacognitivas esenciales.

La incorporación de prácticas artísticas no solo enriquece el aprendizaje interdisciplinario, sino que también crea condiciones óptimas para que los adolescentes desarrollen habilidades metacognitivas al analizar sus procesos, tomar decisiones conscientes y construir significado desde lo emocional y lo cognitivo. Este enfoque transforma el aula en un espacio de indagación activa, donde el pensamiento autónomo y la creatividad se convierten en herramientas esenciales para enfrentar los desafíos educativos y sociales del siglo XXI.

Estrategias para potenciar la metacognición a través de las artes

Para que las artes desempeñen un papel efectivo en el desarrollo de la metacognición, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que

promuevan la reflexión y la autorregulación. Vélez Gutiérrez y Ruíz Ortega (2021) sugieren que los docentes deben explicitar las fases del proceso metacognitivo, como la planificación, supervisión y evaluación, para que los estudiantes internalicen estas prácticas. Además, fomentar el uso de auto-preguntas y el diálogo reflexivo en el aula puede ayudar a los adolescentes a tomar conciencia de sus procesos de pensamiento y a mejorar su capacidad de autorregulación. Paoloni (2020) hace referencia a la importancia de estrategias volitivas, como el establecimiento de metas y la autorreflexión, para mantener el interés y el equilibrio emocional de los estudiantes. Estas estrategias son esenciales para que los adolescentes se conviertan en aprendices autónomos y capaces de regular sus propios aprendizajes. Además, estudios como el de Quiroz (2020) evidencian que la implementación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el aula promueve la autorregulación del aprendizaje. Entre estas estrategias se incluyen la autoobservación, el autocontrol y la autorreflexión, que permiten a los estudiantes evaluar su desempeño y ajustar sus procesos de aprendizaje de manera efectiva.

En el contexto de la educación artística, la investigación de Marshall y D'Adamo (2018) muestra cómo los estudios de arte pueden funcionar como "laboratorios de pensamiento", donde los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas al reflexionar sobre sus procesos creativos y decisiones artísticas. Este enfoque permite a los adolescentes tomar conciencia de sus estrategias cognitivas y autorregular su aprendizaje, habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En general, estas investigaciones respaldan la idea de que las artes proporcionan un medio poderoso para catalizar el pensamiento en los adolescentes, ofreciendo un espacio para la expresión, la reflexión y la autorregulación. Al integrar prácticas artísticas en el currículo educativo, los docentes pueden potenciar la metacognición en los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI con creatividad, pensamiento crítico y autonomía.

Asimismo, la explicitación de fases metacognitivas, el uso de auto-preguntas, el diálogo reflexivo y la incorporación de estrategias volitivas y afectivas permiten a los adolescentes tomar conciencia de sus procesos

mentales y regular su aprendizaje de forma autónoma. En el contexto artístico, estos elementos convierten el aula en un "laboratorio de pensamiento" donde la creación se acompaña de reflexión crítica y autorregulación constante. Así, las artes no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que se consolidan como una vía efectiva para formar estudiantes conscientes, críticos y capaces de adaptarse con creatividad a los desafíos actuales.

El rol del docente en el Modelo Pedagógico Transformacional

El docente desempeña un papel crucial en la implementación de modelos pedagógicos transformacionales. Según Marshall y D'Adamo (2018), el maestro debe actuar como facilitador del pensamiento, creando un ambiente que estimule la curiosidad y la reflexión. Esto implica, no solo enseñar contenidos, sino también, guiar a los estudiantes en el descubrimiento de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje.

Por su parte, Pájaro (2019) señala que el docente debe ser un modelo de reflexión metacognitiva, mostrando explícitamente cómo se llevan a cabo procesos de pensamiento metacognitivos. Este enfoque permite a los estudiantes reconocer y desarrollar estas habilidades en sí mismos. Además, la práctica pedagógica metacognitiva implica una autorreflexión constante del docente sobre su propia práctica, adaptando sus estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo. Asimismo, estudios como el de Panta-Carranza et al. (2021) evidencian que el desarrollo de la metacognición en los docentes es esencial para mejorar la calidad educativa. La conciencia metacognitiva del docente influye directamente en su capacidad para diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que fomenten la autorregulación y el pensamiento crítico en los estudiantes.

En el contexto de las artes, el docente tiene la oportunidad de integrar enfoques creativos que promuevan la metacognición. Asimismo, las teorías y prácticas en educación artística ofrecen herramientas para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación, facilitando espacios donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio proceso creativo y de aprendizaje. En síntesis, estas investigaciones respaldan la idea de que el

docente, al adoptar una postura reflexiva y metacognitiva, puede transformar su práctica pedagógica y, por ende, potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Al posicionarse como facilitador del pensamiento y modelo de reflexión metacognitiva, el docente guía el aprendizaje, además de impulsar a los estudiantes a descubrir, analizar y regular sus propios procesos mentales. En el ámbito de las artes, esta labor se potencia aún más, ya que la práctica creativa ofrece un terreno fértil para el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación. Así, cuando el educador integra estrategias metacognitivas en su enseñanza y reflexiona sobre su propia práctica, no solo transforma su rol, sino que también contribuye a formar adolescentes autónomos, creativos y capaces de pensar críticamente, preparados para afrontar los retos presentes.

Metodología

El artículo adopta un enfoque cualitativo de revisión teórica, basado en el análisis crítico y reflexivo de fuentes académicas secundarias, que abordan la metacognición y la educación artística desde una perspectiva pedagógica transformacional. En su desarrollo, examina, como el modelo finlandés de aprendizaje basado en fenómenos, que integra las artes en el currículo para fomentar la autorregulación y la reflexión metacognitiva. Asimismo, se analizan estudios interdisciplinarios que vinculan prácticas artísticas (música, danza, teatro, artes visuales) con el desarrollo de habilidades metacognitivas, respaldados por hallazgos en neurociencia cognitiva y pedagogías innovadoras.

Resultados y Discusión

Las artes en sus múltiples manifestaciones como la música, el teatro, la danza o las artes plásticas, funcionan como un motor significativo para el desarrollo del pensamiento metacognitivo en los adolescentes. A diferencia de los métodos pedagógicos tradicionales, que privilegian la transmisión lineal y pasiva de contenidos, las experiencias artísticas promueven una participación activa del estudiante, favoreciendo la reflexión constante sobre su forma de aprender y pensar. Este tipo de pensamiento implica no solo ejecutar tareas

cognitivas, sino también ser consciente del proceso mismo, lo que permite a los jóvenes ajustar, evaluar y mejorar sus estrategias de aprendizaje de manera autónoma.

Durante la adolescencia, una etapa caracterizada por profundos cambios cognitivos y emocionales, así como por la construcción de la identidad, este tipo de enfoque cobra especial relevancia. Las prácticas artísticas se convierten en un medio ideal para cultivar la autorregulación y el pensamiento crítico, dos habilidades fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. A través del arte, los adolescentes no solo expresan emociones o desarrollan su creatividad, sino que también se enfrentan a procesos de análisis, toma de decisiones y resolución de problemas, lo que fortalece su capacidad para aprender a aprender. Asimismo, la educación artística ofrece un entorno privilegiado donde lo emocional y lo racional se integran en experiencias significativas. Actividades como la creación de obras, su interpretación y reflexión posterior permiten a los estudiantes cuestionar sus propios procesos mentales, ejercitando habilidades como la planificación, la autoevaluación y la adaptación estratégica. En este sentido, enfoques pedagógicos innovadores que promueven el aprendizaje interdisciplinario a partir de fenómenos reales y con un fuerte componente artístico, han demostrado ser eficaces para despertar la conciencia metacognitiva y fomentar una actitud activa frente al conocimiento.

En este contexto, se plantea la necesidad de implementar modelos pedagógicos transformadores que consideren tres dimensiones fundamentales: una integración real de las artes dentro del currículo escolar desde una perspectiva transversal, la preparación docente en metodologías que articulen lo metacognitivo con lo estético, y el diseño de ambientes educativos que prioricen el proceso creativo sobre la obtención de resultados mecánicos. Diversas investigaciones coinciden en que los adolescentes que participan de manera sistemática en prácticas artísticas estructuradas desarrollan una mayor habilidad para monitorear su progreso académico, tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje y enfrentar desafíos con mayor flexibilidad y creatividad. En suma, las artes no solo enriquecen la formación académica en un sentido técnico o expresivo, sino que contribuyen a formar ciudadanos críticos,

sensibles y capaces de desenvolverse en contextos complejos. Por ello, deben ser reconocidas como un componente esencial dentro de una educación verdaderamente transformadora y acorde con las demandas del siglo XXI.

Conclusiones

Las artes, en sus diversas manifestaciones, constituyen un catalizador fundamental para el desarrollo de la metacognición en adolescentes. A través de la integración de disciplinas como la música, la danza, el teatro y las artes visuales en el currículo educativo, se fomenta no solo la creatividad y la expresión, sino también habilidades metacognitivas esenciales, como la autorregulación, la planificación y la autoevaluación. Estas habilidades permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, adaptar estrategias y enfrentar desafíos con mayor autonomía y pensamiento crítico.

La revisión teórica evidencia que los modelos pedagógicos transformacionales ofrecen un marco idóneo para integrar las artes en la educación de manera interdisciplinaria. Estos modelos promueven experiencias educativas significativas que vinculan lo emocional con lo cognitivo, facilitando así un aprendizaje más profundo y duradero. Además, se destaca la importancia de formar docentes capacitados en metodologías que combinen lo estético con lo metacognitivo, ya que su rol como facilitadores y modelos de reflexión es clave para guiar a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades.

Se concluye, que la educación artística no debe ser marginal en los sistemas educativos, sino un eje transversal que contribuya a la formación integral de los adolescentes. Al potenciar la metacognición, las artes preparan a los jóvenes para navegar en contextos complejos, fomentando ciudadanos críticos, creativos y capaces de aprender a lo largo de la vida. Por tanto, es imperativo repensar los currículos y las prácticas pedagógicas para que las artes ocupen un lugar protagónico en la transformación educativa del siglo XXI.

Referencias

ÁLVAREZ GARCÍA, F. J.; NIETO-MIGUEL, I. (2021). Arte y educación artística: Una reflexión sobre la creatividad y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos. Arte y Salud.

BEREDAY, G. Z. F. (2019). Comparative method in education (Updated Edition). Oxford University Press.

BIASUTTI, M.; CONCINA, E. (2021). Music composition and metacognition in high school students. Psychology of Music, 49(3), 456–472.

BUCK-PAVLICK, H. (2022). Empowering metacognition through dance writing and collaborative dance making. Journal of Dance Education, 22(2), 125–135. Recuperado de https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2051041

BUSTAMANTE, C. (2021). Interacciones entre arte y pedagogía, un estudio sistémico que relaciona instituciones educativas, colectivos y programas de formadores, bajo el paradigma de la complejidad (Tesis doctoral, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional Universidad de Antioquia.

CASTAÑEDA, D. (2020). Educación artística para el cultivo de la paz: Una apuesta de articulación entre escuela y territorio (Tesis doctoral en línea). Universidad de la Salle. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/

CHEMBI, V. (2020). Estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje del solfeo entonado en estudiantes de música de educación no formal. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.

FERNÁNDEZ DA LAMA, R. G. (2020). Metacognición en el ámbito educativo: Una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-007/792.pdf

GAJDA, A.; BEGHETTO, R. A.; KARWOWSKI, M. (2020). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. Thinking Skills and Creativity, 35, 100645.

HAKKARAINEN, K.; JÄRVELÄ, S. (2021). Arts integration and metacognitive development in Finnish schools. Nordic Journal of Education, 43(2), 156–172.

HETLAND, L.; WINNER, E.; VEENEMA, S.; SHERIDAN, K. (2022). Studio Thinking 3: The real benefits of visual arts education. Teachers College Press.

HOWE, E. E. (2019). Does metacognitive reflection benefit art students? International Dialogues on Education Journal, 6(2). Recuperado de https://doi.org/10.53308/ide.v6i2.65

KUMPULAINEN, K.; LIPPONEN, L. (2020). Cultivating metacognitive thinking through art integration. Learning, Culture and Social Interaction, 24, 100413.

LÓPEZ GARCÍA, N. J.; DE MOYA MARTÍNEZ, M. V.; BRAVO MARÍN, R. (2021). La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki. Folios, 54, 65–81. Recuperado de https://doi.org/10.17227/folios.54-12839

LÓPEZ, C. (2013). A propósito de la educación artística. Signos. Teoría y Práctica de la Educación.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, L. (1973). Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz.

MARSHALL, J.; D'ADAMO, K. (2018). Art studio as thinking lab: Fostering metacognition in art classrooms. Art Education, 71(6), 9–16. Recuperado de https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505377

MCCOLLUM, R. P. (2019). The role of metacognition in visual art education (Tesis de maestría, California State University). ScholarWorks. Recuperado de https://scholarworks.calstate.edu/concern/theses/xg94hr20z

MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5–12. Recuperado de https://doi.org/10.1002/ace.7401

O'TOOLE, J.; LEPP, M. (2021). Drama and metacognition: Enhancing adolescent learning through theatre. Research in Drama Education, 26(2), 210–225.

OSSES, B.; JARAMILLO, M. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187–197. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011

PÁJARO MANJARRÉS, M. A. (2019). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. Revista Panorama. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784008/

PANTA-CARRANZA, K. M.; AQUINO-TRUJILLO, J. Y.; SOSA-AGURTO, J. M. (2021). Desarrollo metacognitivo en los docentes en educación: revisión sistemática. Polo del Conocimiento. Recuperado de https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2255/0

PAOLONI, P. V. (2020). La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia: Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales. Academia.edu. Recuperado de https://www.academia.edu/75877401/

PEPPLER, K.; KEUNE, A.; THOMPSON, N. (2022). Digital art as a metacognitive tool. Learning, Media and Technology, 47(1), 78–93.

QUIROZ CARRIÓN, M. (2020). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. Polo del Conocimiento. Recuperado de https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5727

RISNER, D.; WATSON, B. (2023). Dance and self-regulated learning in adolescence. Journal of Dance Education, 23(1), 12–24.

ROJAS DE ESCALONA, B. (2014). Hacia una evaluación integral de la creatividad en preescolar.

SAHLBERG, P. (2021). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? (3.ª ed.). Teachers College Press.

SÁNCHEZ MILARA, I.; CORTÉS ORDUÑA, M. (2024). Possibilities and challenges of STEAM pedagogies. arXiv. Recuperado de https://arxiv.org/abs/2408.15282

SERÓN TORRECILLA, F. J.; MURILLO LIGORRED, V. (2020). Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: Intersecciones arte y ciencia. AusArt, 8(1), 65–76. Recuperado de https://doi.org/10.1387/ausart.21462

VEGA VEGA, J. C.; GONZÁLEZ RETANA, J. F. (2024). Ciencia, Tecnología, Emocionalidad, Arte y Matemáticas: Un aprendizaje interdisciplinar

mediado por el método STEAM. Educación y Ciudad, 48. Recuperado de https://doi.org/10.36737/01230425.n48.3145

ZARDI, G.; et al. (2021). Embodied metacognition as strengthened functional connection between neural correlates of metacognition and dance in dancers: Exploring creativity implications. Frontiers in Human Neuroscience. Recuperado de https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1347386

CC BY NC ND

EL SERVICIO COMUNITARIO REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES DEL I.U.T. "ANTONIO JOSÉ DE SUCRE" EXTENSIÒN GUAYANA: UNA VISIÓN HERMENÉUTICA DESDE LOS ACTORES

Carlos Alberto Díaz González[1]
Carlosestudio813@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-6050-5823
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El actual artículo está dirigido al estudio evaluativo de los textos argumentativos en la Unidad Experimental Puerto Ordaz (UEPO) – Extensión del Núcleo de Bolívar de la Universidad de Oriente-Estado Bolívar, el cual se inscribe en la línea de estudio de la Productividad y Gestión Educativa en Educación Superior, debido a que guarda pertinencia con la indagación. El Paradigma asumido es el Interpretativo apoyándose en los métodos Hermenéuticos y el enfoque es Cualitativo, por cuanto permite conocer, describir y analizar el fenómeno, en cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes al redactar textos argumentativos. Cabe destacar que, para la interpretación y evaluación de las producciones textuales aportado por los actores, quienes representan el objeto significante, aplicando para esto la técnica de observación participante, la triangulación, aportando la fiabilidad y la validez al estudio, utilizando como instrumento el cuaderno de notas y las producciones escritas. En el desarrollo del artículo se determinaron los aportes reveladores del mismo, los cuales permiten afianzar el proceso de enseñanza de las producciones textuales, asimismo de permitir el desarrollo de competencias lingüísticas que conllevan a elevar el nivel educativo y profesional, además de ser una estrategia evaluativa que puede ajustarse a situaciones similares en otros contextos educativos de la educación superior. No obstante, el proyecto comunitario, el cual debe ser concebido como un producto colectivo-institucional de una práctica social que busca sentidos y significados para no, de manera utilitarista, dar respuestas a estos problemas, sino a contribuir a la toma de conciencia del significado social, ciudadano y profesional de la acción educativa en un contexto determinado.

Palabras clave: *Servicio Comunitario, Estudiantes, Visión Hermenéutica, Actores.*

---

[1]Magíster en Educación, mención Investigación Educativa (UNERG). Licenciado en Contaduría Pública y Tecnólogo en Administración y Contaduría (UNEG). Profesor en Educación Técnica y Profesional (UNERG) y actual estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación (UPEL). Profesional con formación integral en el área administrativa, contable y educativa, con trayectoria complementada en orientación e investigación. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-6050-5823. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

COMMUNITY SERVICE CARRIED OUT BY STUDENTS OF THE "ANTONIO JOSE DE SUCRE" TECHNICAL UNIVERSITY (I.U.T.), GUAYANA CAMPUS: A HERMENEUTIC PERSPECTIVE FROM THE PARTICIPANTS

ABSTRACT

This article focuses on an evaluative study of argumentative texts at the Puerto Ordaz Experimental Unit (UEPO)—an extension of the Bolívar Campus of the University of Oriente in Bolívar State—which falls within the research area of Educational Productivity and Management in Higher Education, given its relevance to the study. The adopted paradigm is interpretive, relying on hermeneutic methods, and the approach is qualitative, as it allows for understanding, describing, and analyzing the phenomenon regarding the difficulties students face when writing argumentative texts. It is worth noting that, for the interpretation and evaluation of the textual productions provided by the participants—who represent the object of study—the techniques of participant observation and triangulation were applied, thereby ensuring the reliability and validity of the study, using a notebook and the written texts as instruments. Throughout the article, its revealing contributions were identified, which help strengthen the teaching process of textual productions, as well as enabling the development of linguistic competencies that lead to raising educational and professional standards, in addition to serving as an evaluative strategy that can be adapted to similar situations in other higher education contexts. However, the community project, which should be conceived as a product

Keywords: Community Service, Students, Hermeneutical Vision, Actors.

Introducción

Actualmente son muchos los cambios que está enfrentando la sociedad con la finalidad de dar respuesta a las múltiples problemáticas, propias del avance y del crecimiento poblacional en los que se destaca la educación como uno de los más importantes. En este sentido se denota la relación de las instituciones educativas con la formación del individuo y transformación social, puntualizando en el presente estudio el Servicio Comunitario que realizan los estudiantes del I.U.T. "Antonio José de Sucre" (Extensión Guayana) desde la experiencia vivida, es decir, desde la propia visión de los actores.

La labor de Servicio Comunitario, en la actualidad se enmarca social y políticamente en uno de sus mayores auges, sin embargo, desde la realización del mismo por parte de los estudiantes del I.U.T. "Antonio José de Sucre"

(extensión Guayana) se observa que al momento de tener que cursar esta exigencia académica los mismos se encuentran desorientados en cuanto al lugar donde se realizara, a la actividad o labor en sí, al costo que tendrá dicha labor, a cómo obtendrán los recursos económicos y materiales. De igual modo, otro elemento que también representa una limitante que se adiciona al problema es el desconocimiento de la localidad en la cual se deba ejecutar el servicio comunitario, debido a la inseguridad que ocasiona la delincuencia.

Siguiendo este orden de ideas, es necesario mencionar que los estudiantes desconocen el trabajo que realizan los consejos comunales, tal como el diagnóstico situacional comunitario, jerarquización de necesidades, planificación, cogestión, autogestión y operacionalización de proyectos comunitarios, por lo que incurren en sortearse el lugar para realizar la labor de servicio comunitario, hacen donaciones de materiales tales como aires acondicionados, estantes, computadores, utensilios de cocina para el Programa de Alimentación Escolar (PAE).

De igual forma, también realizan reparaciones menores de fallas eléctricas, de plomería y reacondicionamiento de espacios físicos como aulas de clase, bibliotecas y áreas verdes, con recursos obtenidos de rifas, vendimias y tómbolas entre otros, para dar respuesta a situaciones sin enmarcarlas en el marco lógico, árbol de problemas, árbol de propósitos, participación ciudadana de la localidad.

Se destaca, el aspecto de desconocimiento tanto de estudiantes como de profesores en cuanto a la realización de cálculos, estudios económicos, presupuestos, formatos, y protocolos, por cuanto no han sido formados en talleres y cursos que imparten desde las Alcaldías y Gobernaciones en función de integrar a los ciudadanos de forma participativa y crítica para la planificación y desarrollo de las localidades o comunidades, situación que evidencia el constante trabajo ensayo y error por parte de la institución, así como, la falta de integración de los consejos comunales en las instituciones de educación superior, a pesar de ser la máxima expresión de participación y organización comunitaria.

Otro aspecto relevante del problema se observa en la falta de orientación metodológica que presentan los profesores que imparten el Servicio Comunitario, lo cual se evidencia al permitir que los estudiantes en la noble intención de cumplir con este requisito desvirtúan la praxis y al recibir el informe correspondiente sin el protocolo de ejecución acorde a lo expuesto en la Ley de Servicio Comunitario y en la Ley de los Consejos Comunales, lo cual compete directamente a la mesa Técnica de Educación, sin embargo, están desvinculados de las instituciones de educación superior.

Marco Teórico

Las Características del Servicio Comunitario

-Es Interdisciplinario. porque pueden actuar estudiantes de dos o más disciplinas de Educación Superior en la ejecución de un proyecto.

-Es planificado. Debe ser planificado, organizado y sistemático, por lo cual se debe hacer en base a proyectos que respondan a una o varias necesidades sentidas de la comunidad.

-Es académico, pues requiere la coordinación, sistematización y aprobación de la institución de Educación Superior para su ejecución.

-Es Obligatorio. Es obligatorio ya que constituye un requisito de egreso.

-Fomenta la Solidaridad. Demanda solidaridad de los estudiantes hacia las comunidades.

-Debe tener pertinencia social. Los proyectos que se formulan deben tener pertinencia social.

-Es continuo para la Universidad y temporal para el estudiante. Es continuo para la Institución de Educación Superior, pues permanece en el tiempo y es temporal para los estudiantes que lo realizan mientras están en el pregrado.

-Se basa en la vinculación de personas, grupos e instituciones. Uno de sus pilares elementales es la vinculación, pues para su ejecución convergen la Universidad, la Comunidad y el Estado

-La experiencia se fundamenta en el Aprendizaje - Servicio. Se fundamenta en el aprendizaje – servicio, ya que se propone la participación

solidaria del estudiante en la oportunidad de integrarse a espacios comunitarios para proponer soluciones, trabajar en equipo, unir voluntades y aplicar conocimientos, aspectos que adicionalmente fortalecerán su formación personal y profesional. En resumen, todas estas características son importantes para el desempeño que debe tener un servicio comunitario en una institución universitaria.

Objetivos del Servicio Comunitario

Su principal propósito es un acto de reciprocidad social con el país, darle un nuevo sentido a la pertinencia social de la educación superior. Es un clamor que las instituciones de educación superior vuelquen su mirada hacia la comunidad.

Ámbito de Aplicación

La prestación del servicio comunitario, tendrá su ámbito de aplicación en el área geográfica del territorio nacional que determine la Institución de Educación Superior correspondiente. Es importante la prestación de servicio comunitario así el estudiante conoce la realidad comunidad de los habitantes de una parroquia o sector en particular.

De los Prestadores del Servicio Comunitario

Los prestadores del servicio comunitario son los estudiantes de educación superior que hayan cumplido al menos, con el cincuenta por ciento (50%) del total de la carga académica de la carrera. Los estudiantes de educación superior, deberán cursar y aprobar previa ejecución del proyecto, un curso, taller o seminario que plantee la realidad de las comunidades.

Metodología

Se diseñan los modos de triangular se analiza y establecen las posibles relaciones sinérgicas entre los datos generados. La Entrada al Campo se hace un desarrollo más riguroso del proceso de generación y análisis de información, se diseñan y utilizan métodos flexibles y pertinentes para generar ideas y analizarla

Las consecuencias de esta posición ontológica para el servicio comunitario son evidentes. En primer lugar, toda consideración pasiva de la comunidad debe ser desechada y, por lo tanto, sus miembros tienen el derecho de tomar decisiones sobre aquellos asuntos que les conciernen, al igual que tienen el compromiso de llevarlas a cabo. Para continuar si se espera que la comunidad realice, pero no se le permite decidir sobre el destino o la condición de su acción, o se le impone con mayor o menor sutileza la tarea a realizar, la concepción pasiva del Otro seguirá estando presente. Al respecto, Santiago, Serrano-García y Perfecto1982: (19-20) ejemplifican los efectos de esta posición en la psicología comunitaria cuando establecen como guía del trabajo comunitario los siguientes supuestos:

- La comunidad tiene el derecho a decidir qué tema se va a intervenir-investigar y cómo sea que esto se haga.
- La comunidad es quien más se ve afectada por cualquier tipo de intervención-investigación. Por lo tanto, nadie tiene el derecho a intervenir-investigar sin su consentimiento.
- La comunidad posee recursos para realizar sus propias intervenciones-investigaciones sin necesidad de que vengan extraños a realizar dicha tarea.
- El rol del profesional en este trabajo debe ser de facilitador y no de experto.

Sin embargo, quizás el aspecto más interesante en la dimensión metodológica comunitaria es la necesidad de generar métodos que se transformen al mismo ritmo que cambian las comunidades. Métodos capaces de producir preguntas y respuestas ante sus transformaciones y ante los planteamientos que éstas provocan. Métodos cuya característica fundamental sea la capacidad de cambiar según los cambios del problema que estudia, de tal manera que se generen construcciones en una acción crítica y reflexiva de carácter colectivo.

Se busca entonces construir una metodología dialógica, dinámica y transformadora que incorpore a la comunidad a su autoestudio Santiago, Serrano- García y Perfecto, (1992: 285); por eso, como se dijo antes, se amplía

la dialéctica convirtiéndola en analéctica, logrando así una forma de intervención y de estudio que responda a los intereses de la gente a la cual se suponen. Se destaca la episteme de la relación con su concepción de una ontología y una epistemología en las cuales la relación es el ámbito fundamental de la construcción del ser, del conocimiento y de la ética como fundamento de los modos de relacionarse y de la praxis comunitaria.

Supuesto Teleológico.

La gestión teleológica se puede identificar por llevar implícita la idea de que el valor moral de las acciones es determinado únicamente por las consecuencias acarreadas por tales acciones o prácticas. Desde el quehacer universitario, por ser un espacio de acción, donde la vida académica nos hace ser una comunidad de referencia social, nos corresponde concretar las funciones organizacionales que nos acerquen a lidiar con los problemas sociales para aportar las mejores soluciones, guiados por valores supremos, que nos hagan desarrollar, desde un conocimiento intersubjetivo, el sentido teleológico que nos permite entender dónde estamos y para dónde vamos con la institución que tenemos.

Supuesto Axiológico.

Se refiere a los valores que los científicos asumen, y los que presenten los sujetos objeto de estudio Méndez, (2003, p. 33). La palabra formación, ha sido indistintamente utilizada para definir: educación, instrucción u orientación. Se ha utilizado en campos como la ética, la sociología y la educación.

El Método

Durante la trayectoria metodológica se aborda la manera de cómo se realizará el estudio propuesto, dentro de una investigación cualitativa podría decirse que es el camino o vía para alcanzar o lograr una meta, también pueden ser los procedimientos de cómo hallar respuestas a un objetivo propuesto. Para abordar esta investigación se requiere de un método, en tal sentido se asume el método Hermenéutico, porque permite detectar las

dificultades de los estudiantes del I. U. T. "Antonio José de Sucre" Extensión Guayana, en la realización del servicio comunitario, mediante la interpretación.

De acuerdo a lo antes señalado se puede inferir que la hermenéutica significa también traducción, explicación, expresión o interpretación que permite la comprensión; se refiere a la interpretación de un texto, la posibilidad de referir un signo o su designado para adquirir la comprensión.

Espacios Investigativos

La investigación trata de descubrir en qué consisten estas estructuras, cómo se desarrollan y cómo influyen en su accionar; y, al mismo tiempo, intenta hacerlo de la forma más comprensiva y objetiva, Martínez (2007). En tal sentido, se resalta que para efectos del estudio la realidad del espacio investigativo es el nivel de educación superior, específicamente en la tarea del servicio comunitario que deben cumplir los estudiantes que culminan una carrera y aspiran profesionalizarse.

Unidades de Análisis

El proceso de avance hacia la utopía de la verdad es un proceso conversatorio de permanente diálogo y negociación. De esta manera cada cual es portador de su propia y absolutamente matriz epistémica que lo provee del prisma a través de la cual percibe la realidad. Es por ello que las unidades de análisis u objeto de estudio, según lo afirmado por Martínez M. (2007), se constituyen en una realidad nueva, que emerge de la interacción constante entre sujeto-objeto, es decir, la búsqueda de la estructura con su función y significado.

De igual manera los sustentos teóricos pedagógicos que fundamentan el servicio comunitario, se expresan claramente en los postulados de Habermas (1987), en la teoría socio-crítica, que nos obliga, desde el currículo centrar nuestra mirada hacia un cambio epistemológico en nuestra manera de concebir los planes de estudios, las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Desde este enfoque epistemológico, el servicio comunitario se recrea en el conocimiento como un sentido/significado relacional entre el estudiante y su entorno sociocultural y físico.

Fiabilidad o Confiabilidad

Una gran parte de los científicos sociales han considerado que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos o investigaciones empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. Al respecto Martínez M. (2007) plantea:

> Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos previsibles para el futuro. También la confiabilidad tiene dos caras, una interna y externa: hay confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones; hay confiabilidad externa cuando investigadores interdependientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados. (p. 67)

En la presente indagación se tomaron las características que poseen el grupo, de actores y actoras, mediante sus discursos orales. Debido a que en las mismas se reflejan las dificultades de los estudiantes del I. U. T. "Antonio José de Sucre" Extensión Guayana, en la realización del servicio comunitario, por consiguiente, a la teoría que se busca. Los criterios asumidos son todos aquellos aspectos que se relacionen o afecten al objeto de estudio.

Resultados y Discusión

La teorización en la investigación cualitativa es propugnada por Martínez y Claret entre otros, los cuales, a su vez, al respecto en sus discursos hacen referencia a Einstein. El proceso de teorización consiste en tomar los datos y hacer al detalle una descripción completa y coherente del fenómeno, es decir debe "buscar el sentido de las cosas", al percibir, comparar, contrastar, añadir y ordenar, formando nexos y relaciones, así como también especular. La teorización es también la revelación y maniobra de las categorías hallando nexos entre éstas.

Cabe destacar de las aportaciones de los informantes se extraerán las categorías más significativas, para dar respuestas a los propósitos de la investigación, esto permitirá localizar patrones recurrentes de respuestas, refutaciones y respuestas atípicas llegando a un ajuste teórico que acceda a construir explicaciones explorando conceptos similares a otros ambientes, buscando datos adicionales, usando conjeturas para generar hipótesis y construyendo que proporcionen la comprensión del planteamiento.

En tal sentido, se observa que de acuerdo con las categorías emergentes en el estudio, a través del dialogo e interpretación de los investigadores y coinvestigadores, los cuales interpretan que aunque los ciudadanos comunes o civiles conceptualicen la definición de lo que es el servicio comunitario no basta con ello, pues se requiere de una mayor integración de las partes involucradas, las cuales pasarían a conformar una triada conformada por estudiantes-universidad-consejos comunales, aspecto que supone la base de un vinculación estrecha entre estos.

Otro aspecto a dilucidar es la falta de instrucciones, lo suficientemente claras en relación a los aspectos metodológicos que deben aplicarse en la citada labor en función de dar respuesta a los propósitos del servicio comunitario, de igual modo la realización del diagnóstico situacional, local comunitario es realizado por la casa universitaria y por los consejos comunales, pero de manera parcelad, en función de que cuando los estudiantes se encuentren en la fase académica correspondiente a la labor de servicio comunitario puedan contar con una información real en cuanto a las necesidades sentidas y priorizadas por un colectivo, a manera de que tan significativo hecho no se pierda en donaciones y reparaciones menores de infraestructuras, basadas en el total de costos repartidos equitativamente entre el grupo de estudiantes, sino que a través del consejo comunal, se canalicen los proyectos de mejoras que permitan la transformación social.

.

Conclusiones

En el presente análisis transdisciplinario, de ser docente desde una visión transdisciplinar para la transformación social de la Educación rural; se

destaca un enfoque transdisciplinar, las conclusiones emanadas refuerzan la magnitud de ser un docente transdisciplinar, en la educación rural como eje para la transformación social en una realidad cambiante y de múltiples transformaciones en educación.

Cabe señalar que, el docente transdisciplinar es un agente efectivo como un vehículo que transporta una enriquecedora integración de las disciplinas, que promuevan transformaciones pedagógicas como el uso de las redes sociales para la promoción de sus emprendimientos, ante una realidad compleja en la resolución de problemas lo que permita en la práctica los conocimientos adquiridos por los estudiantes del entorno en el ecosistema rural educativo.

Asimismo, este enfoque radica en la congregación de las disciplinas en las ciencias complejas, como horizonte en las experiencias de los estudiantes de la educación rural primaria; trascendiendo en la cotidianidad de los conocimientos y las habilidades abordando problemas complejos en el desempeño de múltiples desafíos y retos que convergen en el reflejo de la complejidad de la realidad de un mundo circundante.

El ser docente transdisciplinario, reconfigura los imaginarios de los docentes y estudiantes en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas con un pensamiento crítico, con líneas de acción con creatividad y compromiso, generando responsabilidad en los docentes y estudiantes en la círculo de disciplinas que contribuyan a los conocimientos epistemológicos desde un diálogo de saberes, con precisión en la dialéctica formativa de los estudiantes.

A manera de síntesis, estas conclusiones comprenden la necesidad de investigar y reflexionar en la práctica docente como técnica de transformación social en los avances axiológicos y epistemológicos, partiendo de una dialéctica transformadora en el desarrollo de la integración de las disciplinas en materia de ser; un docente innovador y un estudiante con capacidades basada en experiencias de aprendizajes significativos. La labor del servicio comunitario desde la Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela está enmarcada en valores éticos, cívicos y sociales que brindan las luces orientadoras para que se estrechen los lazos que vinculan el ámbito educativo

en todos sus niveles y modalidades, con el colectivo comunitario y los consejos comunales, de allí que consideremos que lo más importante y el paso fundamental para cambiar es a través de la preparación y fortalecimiento del conocimiento, en aras de garantizar que los ciudadanos que habitan en cada comunidad vayan creando el sentido de pertenencia y comiencen a querer más los espacios donde convivimos.

Por otra parte, el Consejo Comunal está llamado a ser una fuente de información con respecto a los problemas, conocimientos, proyectos y saberes que permitan concretar espacios de encuentro donde el discurso inter y transdisciplinario se convierta en una estrategia multidireccional, que involucre, problematice, comprometa y genere la autoformación y conformación de una conciencia ciudadana crítica, reflexiva que le conlleve a cada ciudadano a ser partícipe en la transformación de su contexto social.

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, marzo 10, 2011

Habermas, J. (1973, 1984,1988), (2009). Teoría crítica y Paradigma Interpretativo. www.monografias.com. (Consulta: 2011, Noviembre 06)

Hurtado M. y Marín, K. (2011). Gestión del conocimiento en de Ciencia y Tecnología del Núcleo Punto Fijo de la Universidad del Zulia (Revista de ciencias sociales (2011 V17) en Línea). Universidad del Zulia, Venezuela, biblat.unam.mx/detalle_bib.php. (Consulta: 2012, Octubre 10)

Hurtado M. y Marín. (2011) Gestión del conocimiento en el servicio comunitario Núcleo Punto Fijo, Venezuela. Escuela de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería. Maracaibo, Venezuela Universidad del Zulia. (Tesis en Línea). biblat.unam.mx/detalle_bib.php? (Consulta: 2012, Octubre 10)

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior del 30-08-2005. Gaceta Oficial Nº 38.272 del 14 de septiembre de 2005. Asamblea Nacional. Caracas.

Martínez, M. (2.007) Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. 2da Edición. Editorial Trillas. Impreso en México.

Méndez, C. (2011). Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en Ciencias Empresariales. México: Editorial Limusa.

Serrano-García, I., López, M. M. & Rivera Medina, E. (1992). Hacia una psicología social-comunitaria. En I. Serrano-García & W. Rosario-Collazo (Coords.), Contri buciones puertorriqueñas a la psicología social comuni taria (pp. 75-106). San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

CC BY NC ND

PARADIGMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

Daisy Zoraida Hernández de Roa[1]
daisynikol1975@gmail.com
https:// orcid.org/0009-0006-1071-5183
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora

Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Problema: La desmotivación estudiantil y la ausencia de orientación vocacional eficaz constituyen factores críticos que inciden en la baja tasa de prosecución académica universitaria, especialmente en contextos latinoamericanos donde las brechas sociales amplifican el abandono educativo. Objetivo: Analizar la evidencia empírica y teórica disponible sobre la relación entre el paradigma motivacional, la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica y la prosecución académica en la educación superior. Método: Se siguió el protocolo PRISMA 2020 para la búsqueda, selección y síntesis de estudios publicados entre 2000 y 2023 en bases de datos ERIC, Scopus, SciELO y PsycINFO; la calidad metodológica fue evaluada con AMSTAR2 y el riesgo de sesgo con ROBIS. Resultados: Se identificaron tres categorías analíticas: teorías motivacionales aplicadas a la permanencia universitaria, estrategias docentes de orientación socio-práctica y factores contextuales latinoamericanos que modulan la motivación estudiantil. La Teoría de la Autodeterminación y el modelo expectativa-valor emergieron como marcos dominantes. Conclusión: La integración docente de estrategias motivacionales con enfoque socio-práctico incrementa significativamente la retención y prosecución estudiantil universitaria.

Palabras clave: Motivación Académica, Orientación Vocacional, Prosecución Estudiantil, Autoeficacia, Educación Universitaria Latinoamericana.

MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL GUIDANCE FROM A SOCIO-PRACTICAL PERSPECTIVE IN LATIN AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

[1]Magíster en Gerencia y Liderazgo en Educación (Universidad Fermín Toro). Licenciada en Educación, mención Geografía e Historia (UNELLEZ). Profesora universitaria a dedicación exclusiva en la UNELLEZ y docente con experiencia en educación media. Investigadora con interés en la gestión, el desarrollo educativo y el fortalecimiento de los procesos formativos institucionales. Orcid: https:// orcid.org/0009-0006-1071-5183. Universidad de Adscripción: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.

ABSTRACT

Problem: Student demotivation and the absence of effective vocational guidance are critical factors affecting low academic continuation rates in university education, particularly in Latin American contexts where social inequalities amplify educational dropout. Objective: To analyze the available empirical and theoretical evidence on the relationship between the motivational paradigm, vocational guidance from a socio-practical perspective, and academic continuation in higher education. Method: The PRISMA 2020 protocol was followed for searching, selecting, and synthesizing studies published between 2000 and 2023 in ERIC, Scopus, SciELO, and PsycINFO databases; methodological quality was evaluated using AMSTAR2 and risk of bias with ROBIS. Results: Three analytical categories were identified: motivational theories applied to university persistence, socio-practical teaching strategies for academic orientation, and Latin American contextual factors that modulate student motivation. Self-Determination Theory and the expectancy-value model emerged as the dominant theoretical frameworks with the greatest empirical prevalence. Conclusion: Deliberate integration of motivational strategies with a socio-practical approach significantly increases student retention and academic continuation at the university level.
Keywords: Academic Motivation, Vocational Guidance, Student Persistence, Self-Efficacy, Latin American Higher Education.

Introducción

La educación universitaria latinoamericana enfrenta una crisis estructural de retención y prosecución académica cuyas raíces trascienden los factores socioeconómicos y alcanzan dimensiones psicológicas, relacionales y pedagógicas de considerable complejidad. La evidencia acumulada en las últimas décadas indica que la desmotivación estudiantil, cuando no es intervenida mediante estrategias docentes deliberadas y sistemáticas, constituye un predictor robusto del abandono universitario (Tinto, 1993; Pintrich, 2003). La tesis doctoral que origina esta revisión —centrada en el paradigma motivacional frente a la orientación desde una perspectiva socio-práctica en la UNELLEZ de Venezuela— ofrece un punto de partida empírico de particular relevancia para este análisis.

La frase-tesis que orienta esta revisión puede formularse del siguiente modo: la intersección entre el paradigma motivacional y la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica constituye un campo epistemológicamente fecundo para comprender los mecanismos mediante los

cuales los docentes universitarios pueden fortalecer la prosecución académica estudiantil, articulando motivación intrínseca, autoeficacia y vínculo social en contextos educativos latinoamericanos. Esta afirmación sintetiza el alcance temático, el posicionamiento teórico y el horizonte de intervención práctica que guían el análisis sistemático presentado en este trabajo.

La motivación académica no opera en el vacío institucional: emerge de la interacción dinámica entre el estudiante, el docente y el contexto socio-cultural en que se inscribe la práctica educativa. Ryan y Deci (2000) demostraron, mediante décadas de investigación empírica, que la distinción entre motivación autónoma y motivación controlada tiene consecuencias directas sobre el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la persistencia estudiantil. En este marco, el papel del docente universitario como agente motivacional adquiere una dimensión que trasciende la transmisión de contenidos disciplinares y se sitúa en el territorio de la orientación vocacional, el acompañamiento afectivo y la mediación sociocultural.

La perspectiva socio-práctica, tributaria de los aportes de Vygotsky (1978) y de la pedagogía crítica de Freire (1970), entiende la educación como un proceso de construcción colectiva de significados en contextos de práctica situada. Desde esta perspectiva, la orientación vocacional no se reduce a la mera información sobre opciones profesionales, sino que implica un proceso reflexivo de construcción identitaria en el que el docente actúa como mediador entre las expectativas individuales del estudiante, las demandas del contexto social y las posibilidades reales que ofrece el sistema educativo, configurando así el campo central de análisis de esta revisión.

La UNESCO (2022) ha identificado la retención universitaria como uno de los desafíos más urgentes para los sistemas educativos del Sur Global, destacando que entre el 30% y el 50% de los estudiantes que ingresan a la educación superior no logran completar sus estudios. En el contexto venezolano y latinoamericano en general, esta problemática adquiere dimensiones críticas debido a la confluencia de factores estructurales como la precariedad económica, la debilidad institucional y la insuficiente formación docente en competencias de orientación y acompañamiento psicopedagógico.

La evidencia sugiere que intervenciones motivacionales bien diseñadas pueden compensar parcialmente estos factores adversos.

El abandono universitario tiene consecuencias que se proyectan más allá del individuo: erosiona el capital humano de las naciones, perpetúa las desigualdades sociales y debilita la función democratizadora que la educación superior debe cumplir en sociedades marcadas por profundas inequidades. La CEPAL (2020) documentó que la pandemia de COVID-19 agudizó estas tendencias preexistentes, incrementando las tasas de abandono universitario especialmente entre los estudiantes de menores recursos económicos y mayor distancia cultural respecto a los códigos institucionales universitarios. Esta realidad confiere urgencia política y ética a la investigación sobre mecanismos motivacionales de retención académica.

Desde la perspectiva disciplinar, la convergencia observada en el corpus revisado entre los enfoques humanistas, socioconstruccionistas y cognitivo-motivacionales sugiere que el campo de estudio de la prosecución académica universitaria se ha enriquecido considerablemente durante las dos últimas décadas. Sin embargo, la traducción de este conocimiento acumulado en prácticas docentes sistemáticas de orientación vocacional sigue siendo un área de desarrollo incipiente, especialmente en el ámbito latinoamericano. Esta brecha entre conocimiento disponible y práctica institucionalizada constituye uno de los argumentos más poderosos para la realización de la presente revisión sistemática.

Metodología

Diseño y protocolo de revisión (PRISMA 2020)

Esta revisión sistemática fue diseñada y ejecutada siguiendo los lineamientos metodológicos establecidos por la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que actualiza y amplía la versión original de Moher et al. (2009). El protocolo incorpora además los criterios de calidad metodológica propuestos por AMSTAR2 (Shea et al., 2017) y las directrices de evaluación del riesgo de sesgo de ROBIS para revisiones de intervenciones complejas. La combinación de estos tres estándares internacionales garantiza la

transparencia, la reproducibilidad y el rigor interpretativo del proceso de síntesis, elementos indispensables para cualquier revisión sistemática que aspire a informar políticas y prácticas educativas.

Pregunta de investigación y criterios de elegibilidad

La pregunta central fue formulada en formato PICO adaptado: ¿Qué evidencia empírica y teórica existe sobre la relación entre el paradigma motivacional y la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica, y sus efectos sobre la prosecución académica de estudiantes universitarios? Los criterios de inclusión contemplaron: (a) estudios empíricos cualitativos, cuantitativos o mixtos; (b) revisiones sistemáticas y metaanálisis previos; (c) publicaciones entre 2000 y 2023; (d) foco en educación universitaria o superior; (e) publicados en español, inglés o portugués en revistas arbitradas o como tesis depositadas en repositorios institucionales reconocidos.

Los criterios de exclusión eliminaron: estudios de educación primaria o secundaria sin proyección explícita hacia la educación superior; trabajos sin revisión por pares o con metodologías no declaradas; investigaciones centradas exclusivamente en aspectos neurobiológicos de la motivación sin conexión con la práctica pedagógica; y documentos publicados antes del año 2000 que no constituyeran referencias teóricas fundacionales imprescindibles. Este conjunto de criterios permitió delimitar un corpus suficientemente coherente para posibilitar una síntesis cualitativa rigurosa, reconociendo al mismo tiempo la heterogeneidad metodológica inherente al campo de la psicología educativa.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda sistemática se realizó en las siguientes bases de datos electrónicas: ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, SciELO (Scientific Electronic Library Online), PsycINFO y el Repositorio Institucional Digital de la UNESCO. Se complementó con búsquedas manuales en revistas iberoamericanas de psicología educativa y en repositorios de tesis doctorales de universidades venezolanas, argentinas, colombianas y mexicanas. Los términos de búsqueda incluyeron, en español, inglés y portugués: "motivación

académica", "orientación vocacional", "prosecución estudiantil", "autoeficacia académica", "motivación intrínseca", "teoría de autodeterminación" y "retención universitaria".

Los términos fueron combinados mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT) para maximizar la sensibilidad de la búsqueda sin comprometer su especificidad. Se estableció un filtro temporal que restringió la búsqueda al período 2000-2023, con excepción de obras fundacionales publicadas con anterioridad, tales como los trabajos de Tinto (1987), Bandura (1997) y Rogers (1961), incluidos por su relevancia teórica irreemplazable. La estrategia de búsqueda fue ejecutada de manera independiente por dos revisores, cuyos resultados fueron posteriormente reconciliados mediante consenso, conforme a los procedimientos recomendados por PRISMA 2020.

Selección de estudios, extracción de datos y evaluación de calidad

El proceso de selección siguió el flujograma PRISMA 2020, articulado en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se recuperaron 847 registros de las bases de datos consultadas, más 43 procedentes de búsquedas manuales. Tras la eliminación de duplicados (n = 124), se sometieron a cribado por título y resumen 766 registros, de los cuales 641 fueron excluidos. Los 125 restantes fueron evaluados en texto completo, resultando en la inclusión final de 48 estudios para la síntesis cualitativa, distribuidos entre artículos originales (n = 29), revisiones previas (n = 11) y tesis doctorales (n = 8).

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue evaluada mediante AMSTAR2 (Shea et al., 2017) para las revisiones previas identificadas, y mediante los criterios adaptados del Critical Appraisal Skills Programme (CASP) para los estudios primarios. El riesgo de sesgo global fue estimado con la herramienta ROBIS, que evalúa cuatro dominios: especificación de la pregunta de revisión, métodos de búsqueda, extracción de datos y síntesis de hallazgos. El 62% de los estudios incluidos presentaron riesgo de sesgo bajo o moderado; el 38% restante exhibió limitaciones metodológicas que fueron explicitadas durante la síntesis y discusión crítica.

Resultados y Discusión

Características del corpus incluido

Los 48 estudios incluidos en la síntesis proceden de 14 países, con predominio de investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos (67%) y norteamericanos o europeos (33%). El período de mayor producción científica se concentró en la década 2010-2023, lo que refleja el creciente interés académico por los procesos de retención en la educación superior. En cuanto a los diseños metodológicos, el 42% empleó enfoques cualitativos, el 35% cuantitativos y el 23% diseños mixtos. Esta pluralidad metodológica fue interpretada como una fortaleza del corpus, al permitir aproximaciones complementarias al fenómeno complejo de la motivación académica universitaria.

Categoría I: Teorías motivacionales aplicadas a la permanencia universitaria

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2000) emergió como el marco teórico de mayor prevalencia en el corpus analizado, siendo citada de manera explícita en el 71% de los estudios incluidos. La TAD postula que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación— es condición necesaria para el desarrollo de la motivación autónoma, que se asocia con mayor perseverancia académica, bienestar psicológico y calidad del aprendizaje. Los estudios revisados confirman que los entornos universitarios que promueven la autonomía estudiantil presentan tasas de abandono significativamente inferiores a aquellos caracterizados por el control externo y la presión evaluativa.

El modelo de expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002) constituyó el segundo marco teórico de mayor presencia en el corpus. Este modelo predice el rendimiento y la persistencia académica a partir de dos tipos de creencias: las expectativas de éxito (¿puedo hacerlo?) y el valor subjetivo asignado a la tarea (¿para qué me sirve?). Los estudios que operacionalizaron este modelo encontraron que la combinación de expectativas elevadas y alto valor percibido

de las metas académicas era el predictor más robusto de la intención de continuar los estudios universitarios, por encima de variables socioeconómicas y de rendimiento académico convencionales.

El papel de la autoeficacia académica, conceptualizada por Bandura (1997) como la creencia del individuo en su propia capacidad para ejecutar las conductas necesarias para alcanzar resultados específicos, fue ampliamente documentado en el corpus. Zimmerman (2000) extendió el concepto al dominio del aprendizaje autorregulado, demostrando que los estudiantes con alta autoeficacia emplean estrategias de aprendizaje más sofisticadas, persisten ante los obstáculos y recuperan su motivación tras las experiencias de fracaso con mayor facilidad. Los estudios incluidos en esta revisión replicaron estas asociaciones en contextos universitarios latinoamericanos, confirmando la robustez transcultural del constructo.

La perspectiva humanista, representada por Rogers (1961) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), tuvo notable presencia en los estudios cualitativos del corpus. Desde este enfoque, la motivación para la prosecución académica se comprende como expresión de la tendencia actualizante del organismo hacia el crecimiento y la autorrealización, que puede ser facilitada o inhibida por el clima emocional del contexto educativo. Los docentes que crean condiciones de aceptación incondicional, empatía genuina y autenticidad relacional generan entornos que nutren esta tendencia inherente al estudiante, favoreciendo la permanencia y el compromiso con el proyecto formativo universitario.

Wigfield y Eccles (2000) demostraron que el valor de utilidad —la percepción del estudiante sobre la relevancia futura de sus estudios— actúa como una palanca motivacional especialmente efectiva en los momentos de crisis o dificultad académica. Esta dimensión del valor subjetivo de la tarea tiene implicaciones directas para el rol del docente como orientador: cuando el profesorado ayuda al estudiante a establecer conexiones explícitas entre los contenidos académicos y sus metas vitales, contribuye a mantener activa una motivación de tipo instrumental que actúa como complemento de la motivación intrínseca. Los estudios revisados confirman que esta práctica docente tiene efectos positivos medibles sobre la retención universitaria.

Categoría II: Estrategias docentes de orientación socio-práctica

El análisis de los estudios incluidos permitió identificar un conjunto de estrategias docentes con respaldo empírico para favorecer la prosecución académica desde una perspectiva socio-práctica. La primera es la mentoría académica estructurada, que establece relaciones de acompañamiento individualizadas entre docentes y estudiantes con objetivos formativos explícitos y seguimiento sistemático. Pascarella y Terenzini (2005) documentaron que la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores constituye uno de los predictores más consistentes de la persistencia universitaria, independientemente del contexto institucional, el área disciplinar y las características demográficas del estudiante.

La retroalimentación formativa orientada al desarrollo de la competencia —en contraposición a la evaluación sumativa centrada en el rendimiento comparativo— aparece en el corpus como una estrategia con efectos positivos bien documentados sobre la motivación intrínseca y la autoeficacia estudiantil. Deci et al. (1999) demostraron, mediante un metaanálisis de 128 estudios, que la retroalimentación de carácter informativo incrementa la motivación autónoma, mientras que la retroalimentación de carácter controlador la socava. Esta distinción tiene implicaciones directas para el diseño de las prácticas evaluativas universitarias y para la formación del profesorado en competencias de orientación y acompañamiento.

La integración de prácticas de aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio, coherentes con el enfoque socio-práctico que Freire (1970) anticipó en su pedagogía crítica, emerge como una estrategia que conecta la formación académica con el contexto social del estudiante. Al vincular el conocimiento académico con situaciones reales de práctica profesional y comunitaria, estas metodologías incrementan el valor percibido de los estudios universitarios y activan la motivación instrumental, que actúa como complemento de la motivación intrínseca en el sostenimiento de la perseverancia a largo plazo. Los estudios revisados reportan incrementos estadísticamente significativos en la intención de continuar los estudios en grupos intervenidos.

El clima motivacional del aula, entendido como el conjunto de mensajes implícitos y explícitos que el docente transmite sobre las metas prioritarias del proceso formativo, constituye otro hallazgo central del corpus. Los estudios de Wentzel (1999) y sus continuadores evidencian que los docentes que enfatizan el aprendizaje profundo y el progreso individual por encima de la competencia inter-estudiantil generan climas que favorecen la motivación de dominio y reducen el riesgo de abandono. Esta variable resulta especialmente relevante en contextos universitarios latinoamericanos donde la presión evaluativa puede constituir un factor de desmotivación que opera de manera silenciosa pero persistente.

La construcción docente de una narrativa de pertenencia —la transmisión explícita e implícita de que cada estudiante tiene un lugar legítimo en la institución universitaria y que sus saberes previos son valiosos— emerge en el corpus como una estrategia de orientación socio-práctica con efectos protectores frente al abandono. Schunk y Pajares (2009) señalaron que el modelado motivacional que ejercen los docentes sobre sus estudiantes tiene efectos que perduran mucho más allá del período formativo inmediato. Los docentes que comparten sus propias trayectorias de aprendizaje, incluidos sus fracasos y sus estrategias de recuperación, ofrecen modelos de resiliencia académica de alto valor formativo.

Categoría III: Factores contextuales latinoamericanos que modulan la motivación

El análisis de los estudios provenientes de contextos latinoamericanos reveló factores contextuales específicos que modulan de manera significativa la relación entre las estrategias docentes y los resultados motivacionales. La precariedad socioeconómica emerge como el factor de mayor impacto, no solo por sus efectos directos sobre la capacidad del estudiante para sostener su dedicación académica, sino también por sus efectos indirectos sobre la autoeficacia, el valor percibido de los estudios y la identidad de rol universitario. Los reportes de la CEPAL (2020) confirman que la pandemia de COVID-19 agudizó estas disparidades, incrementando las tasas de abandono entre poblaciones estudiantiles en situación de vulnerabilidad.

La identidad de primera generación universitaria —la condición de ser el primer miembro de una familia en acceder a la educación superior— aparece en el corpus con efectos ambivalentes sobre la motivación. Por un lado, puede generar una motivación instrumental poderosa vinculada a la movilidad social y al cumplimiento de expectativas familiares; por otro, puede desencadenar fenómenos de disonancia identitaria que Tinto (1987) conceptualizó como conflictos de integración académica y social. Los docentes universitarios que reconocen y valoran esta realidad pueden diseñar intervenciones de orientación que atiendan esta tensión específica con pertinencia y sensibilidad cultural.

El sentido de pertenencia institucional, documentado extensamente en la literatura anglosajona como sense of belonging (Tinto, 1993), aparece en el corpus latinoamericano con características culturales propias, influidas por el peso sustantivo que las redes de afecto y reciprocidad tienen en las sociedades iberoamericanas. Bong y Skaalvik (2003) señalaron que el autoconcepto académico, dimensión estrechamente vinculada al sentido de pertenencia, predice de manera independiente el logro y la perseverancia. Los estudios del corpus confirman que las intervenciones docentes que fortalecen el sentido de pertenencia institucional tienen efectos duraderos sobre la prosecución académica en contextos universitarios latinoamericanos con recursos institucionales limitados.

Hallazgos principales y su significación teórica

La síntesis de la evidencia revisada permite afirmar que la relación entre el paradigma motivacional y la prosecución académica universitaria está robustamente documentada en la literatura, aunque la traducción de este conocimiento en prácticas docentes sistemáticas de orientación vocacional sigue siendo un área de desarrollo incipiente, especialmente en el contexto latinoamericano. El hallazgo más consistente es la preeminencia de la Teoría de la Autodeterminación como marco explicativo de la persistencia universitaria, lo que tiene implicaciones directas para la formación inicial y continua del docente universitario en competencias de orientación y acompañamiento psicopedagógico con base empírica.

La convergencia observada en el corpus entre los enfoques humanistas, socioconstruccionistas y cognitivo-motivacionales sugiere que la dicotomía tradicional entre motivación intrínseca y extrínseca resulta insuficiente para capturar la complejidad del fenómeno de la prosecución académica. Lo que los estudios más sofisticados metodológicamente revelan es la existencia de un continuum motivacional en el que la autonomía, la competencia y la vinculación social se entrelazan de maneras específicas según el contexto institucional, disciplinar y cultural. Esta comprensión más matizada debe informar el diseño de programas de orientación vocacional que aborden la motivación como un fenómeno socio-ecológico, no como un problema individual.

Un hallazgo que merece especial atención es la relación entre la calidad de los vínculos docente-estudiante y la motivación para la prosecución académica. La evidencia revisada es consistente en señalar que el docente que combina competencia disciplinar con habilidades de orientación, escucha activa y conocimiento del contexto sociocultural del estudiante actúa como factor protector frente al abandono universitario. Esta constatación revaloriza el papel del docente como orientador, rol que ha sido históricamente relegado en la universidad latinoamericana en favor de la función investigadora o meramente transmisora de contenidos disciplinares establecidos.

Implicaciones para la práctica pedagógica

Las implicaciones prácticas derivadas de esta revisión pueden organizarse en tres niveles de actuación: el institucional, el docente y el curricular. A nivel institucional, los hallazgos sugieren la necesidad de crear sistemas de alerta temprana que identifiquen a los estudiantes en riesgo de abandono y activen protocolos de intervención motivacional oportuna, combinando el acompañamiento docente con el apoyo psicológico y social. A nivel docente, la evidencia respalda el diseño de programas de formación en competencias de orientación vocacional que doten al profesorado universitario de herramientas concretas para diagnosticar y atender las necesidades motivacionales de sus estudiantes.

A nivel curricular, la revisión apunta hacia la necesidad de incorporar, de manera transversal y progresiva, espacios formativos que promuevan la

reflexión sobre la identidad profesional, el proyecto de vida y las conexiones entre la formación académica y el contexto social. Estas prácticas, coherentes con la perspectiva socio-práctica de Freire (1970) y Vygotsky (1978), no deben limitarse a los primeros ciclos universitarios donde el riesgo de abandono es estadísticamente mayor, sino extenderse a lo largo de toda la trayectoria formativa. La orientación vocacional entendida en este sentido amplio no es un servicio periférico sino una función constitutiva de la educación universitaria de calidad.

El análisis comparativo entre las estrategias identificadas en el corpus y el contexto específico de la UNELLEZ, que sirve de marco empírico a la tesis doctoral que origina esta revisión, revela que la mayoría de las estrategias con respaldo empírico son implementables con bajo costo en instituciones universitarias con recursos limitados, lo que refuerza su pertinencia para el contexto venezolano y latinoamericano en general. La mentoría entre pares, la retroalimentación formativa y la construcción de comunidades de práctica académica son ejemplos de estrategias de alta efectividad y bajo costo que podrían ser implementadas con relativa facilidad en instituciones universitarias comprometidas con la democratización del acceso al conocimiento.

Limitaciones de la revisión

Esta revisión presenta limitaciones que deben ser explicitadas para situar adecuadamente su alcance interpretativo. En primer lugar, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos dificultó la realización de un metaanálisis cuantitativo, limitando la síntesis al nivel cualitativo. En segundo lugar, la predominancia del inglés en las bases de datos de mayor prestigio podría haber introducido un sesgo de publicación favorable a estudios realizados en contextos norteamericanos y europeos, pese a los esfuerzos realizados por equilibrar la representación latinoamericana. En tercer lugar, la complejidad del constructo "orientación socio-práctica" dificultó su operacionalización homogénea como criterio de inclusión.

Conclusiones

La presente revisión sistemática ha permitido documentar la existencia de un corpus de evidencia suficientemente sólido para sostener que la integración deliberada de estrategias motivacionales con enfoque socio-práctico en la práctica docente universitaria tiene efectos positivos y estadísticamente significativos sobre la prosecución académica estudiantil. Esta conclusión adquiere particular relevancia cuando se la proyecta sobre el contexto latinoamericano, donde las tasas de abandono universitario continúan siendo inaceptablemente elevadas y donde la formación del docente en competencias de orientación sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de las instituciones de educación superior del continente.

El docente universitario emerge de esta revisión como un actor pedagógico de importancia estratégica en la construcción de trayectorias académicas exitosas, condición que va mucho más allá del rol de experto disciplinar. La evidencia disponible, interpretada a la luz de la Teoría de la Autodeterminación, el modelo expectativa-valor y los enfoques humanistas y socioconstructivistas, converge en señalar que el docente que cultiva relaciones de calidad con sus estudiantes, promueve la autonomía, retroalimenta de manera formativa y conecta el conocimiento académico con la práctica social, ejerce una función de orientación vocacional en el sentido más profundo del término.

La perspectiva socio-práctica que adopta esta revisión como marco orientador aporta una dimensión crítica que permite superar las limitaciones de los enfoques individualistas y descontextualizados de la motivación académica. Al situar la motivación en el campo de la práctica social, reconoce que el estudiante universitario es siempre un actor situado, portador de una historia personal, de una identidad cultural y de un horizonte de expectativas que no puede ser reducido a variables psicológicas aisladas. Esta comprensión exige al docente y a la institución un compromiso con el conocimiento profundo del contexto socio-cultural en que se desarrolla la experiencia formativa, como condición de posibilidad de cualquier intervención motivacional eficaz.

Finalmente, esta revisión abre una agenda de investigación con múltiples horizontes de indagación que la comunidad académica iberoamericana está llamada a explorar con urgencia. Entre las líneas más

prometedoras destacan: el diseño y evaluación de programas de formación docente en orientación motivacional de base socio-práctica; el desarrollo de instrumentos de diagnóstico motivacional culturalmente adaptados a contextos latinoamericanos; y el análisis longitudinal de los efectos de intervenciones de orientación integradas sobre las trayectorias académicas de estudiantes de primera generación universitaria, especialmente en instituciones con misión social explícita como la UNELLEZ en Venezuela.

Referencias

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1–40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL/UNESCO. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125(6), 627–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

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

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. PLOS Medicine, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li,

T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research (Vol. 2). Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 35–53). Routledge.

Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. BMJ, 358, j4008. https://doi.org/10.1136/bmj.j4008

Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. Journal

of Educational Psychology, 91(1), 76–97. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

EL ROL DEL DOCENTE Y LA METACOGNICIÓN: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA.

Edys Josefina González de Noriega[1]
edysgonzález18@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-3210-8911
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la transformación urgente que necesita la educación actual, especialmente en América Latina y Venezuela. Más allá de transmitir datos, el docente moderno debe ser un guía que inspire confianza y autonomía. El texto destaca que la metacognición, la capacidad de entender y regular nuestro propio pensamiento, no es solo un concepto teórico de autores como Piaget, Vygotsky o Flavell, sino una herramienta vital para la supervivencia intelectual en el siglo XXI. El análisis revela que el educador enfrenta barreras profundas: desde crisis estructurales y migración profesional hasta la falta de herramientas para verbalizar procesos internos. Sin embargo, se propone una solución esperanzadora: la "alfabetización metacognitiva". Esto implica que el docente aprenda a observar sus propios procesos afectivos y cognitivos para poder modelarlos en sus alumnos. A través del apoyo de universidades y programas de posgrado, se busca pasar de una enseñanza mecánica a una praxis reflexiva. En conclusión, la metacognición actúa como un "espejo interno" que permite al docente actuar con mayor intención, convirtiendo el aula en un espacio de resiliencia donde el estudiante finalmente aprende a aprender por sí mismo.
Palabras clave: Metacognición, Alfabetización Metacognitiva, Docente.

THE ROLE OF THE TEACHER AND METACOGNITION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR EDUCATIONAL QUALITY

ABSTRACT

This articule reflects on the urgent transformation required in contemporary education, particularly within the contexts of Latin America and Venezuela. Beyond the mere transmission of information, the modern teacher must serve as a mediator who fosters trust and autonomy. The text emphasizes that

[1]Magíster en Gerencia Educativa. Especialista en Gerencia Educativa (UGMA, 1985). Profesora en la especialidad de Biología (IUPEM, 1978). Coordinadora de Evaluación, docente de aula con trayectoria en educación media y básica. Investigadora en ciencias de la educación, evaluación escolar y gerencia educativa. Orcid: https://orcid.org/0009-0000-3210-8911. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela.

metacognition—the ability to understand and regulate one's own thinking—is not merely a theoretical construct from authors such as Piaget, Vygotsky, or Flavell, but a vital tool for intellectual survival in the 21st century. The analysis reveals that educators face profound barriers: from structural crises and professional migration to a lack of tools for articulating internal mental processes. Nevertheless, a hopeful solution is proposed: "metacognitive literacy." This implies that teachers must learn to monitor their own affective and cognitive states to effectively model them for their students. Through the support of universities and postgraduate programs, the goal is to shift from mechanical instruction toward reflective praxis. In conclusion, metacognition acts as an "internal mirror" that enables teachers to act with greater intentionality, transforming the classroom into a space of resilience where students ultimately learn how to learn for themselves.
Keywords: Metacognition, Metacognitive Literacy, Teacher, Challenges.

Introducción

La educación contemporánea demanda una evolución del ser humano que trascienda la mera acumulación de información, orientándose hacia el desarrollo de capacidades intelectuales que aseguren el bienestar individual y social. En este escenario, el docente se erige como un actor estratégico, cuya labor principal es mediar en la creación de ambientes de aprendizaje fundamentados en la confianza y la autorregulación. No obstante, la calidad educativa en América Latina y específicamente en Venezuela, enfrenta desafíos estructurales, como la migración profesional y la persistencia de modelos tradicionales rígidos que exigen una transformación profunda de la praxis pedagógica.

A partir de los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky y el concepto fundacional de Flavell, la metacognición surge como una herramienta indispensable para fomentar el "aprender a aprender". El presente artículo reflexiona sobre la necesidad de transitar desde una enseñanza mecanizada hacia una "alfabetización metacognitiva" del docente. Se examina cómo la integración de la conciencia, la autorregulación y el control de los procesos afectivos permite al educador modelar el pensamiento crítico en el estudiante. Finalmente, se destaca el papel de las universidades en la formación de posgrado como espacios vitales para superar los obstáculos de la práctica

docente, proponiendo que la metacognición no es solo una estrategia didáctica, sino un pilar transformador para la resiliencia y la autonomía en el siglo XXI.

Marco Teórico

Rol del Docente en la Educación

La educación es la vía que le permite al ser humano evolucionar, desarrollando su capacidad intelectual para alcanzar el bienestar individual y social. Por ello, resulta imprescindible que el docente, como actor clave en este proceso busque alternativas que le permitan responder de manera eficiente y efectiva a las demandas académicas y sociales tanto del estudiantado como de la institución educativa.

En su labor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes están llamados a crear un ambiente de confianza, de modo que los estudiantes se sientan cómodos para satisfacer sus necesidades individuales. Además, deben monitorear permanentemente el progreso académico y la calidad educativa, adoptando y aplicando las estrategias pedagógicas necesarias para garantizar el éxito educativo.

A nivel mundial, la calidad educativa enfrenta desafíos como el proceso de enseñanza, donde inciden factores como la reflexión profesional del docente, metodologías activas y evaluación formativa, según Morales & Higueras (2017). En Venezuela y América Latina, estos retos se agravan por la migración masiva de docentes, bajos salarios y escasa formación en metodologías activas, lo que reduce la calidad educativa y genera deserción escolar.

Investigaciones recientes enfatizan la necesidad de aplicación de estrategias innovadoras como el aprendizaje independiente, colaborativo, recursos digitales y la metacognición para elevar la calidad y responder a las necesidades estudiantiles actuales (Quiñones Cuero, 2023; Bravo et al., 2023). La UNESCO (2024) promueve estas prácticas centradas en el estudiante para fomentar aprendizajes profundos, pensamiento crítico y autonomía, esenciales en el siglo XXI.

Desafíos en América Latina y Venezuela

Cada país debe orientar políticas y recursos hacia la calidad educativa, priorizando la capacitación docente para mejorar la instrucción, motivación y habilidades como el pensamiento crítico (Huff y Nietfeld, 2009; Efklides, 2011; Kaczkó y Ostendorf, 2023). Modelos tradicionales rígidos persisten debido a culturas institucionales inflexibles y falta de innovación, resultando en bajo rendimiento y deserción (Sánchez, 2023; INVECOM, 2023). En Venezuela, la crisis incluye escasez de docentes cualificados y falta de relevo generacional, demandando políticas integrales para revalorizar la profesión.

Aportes Universitarios a la Metacognición

Universidades latinoamericanas contribuyen a la formación docente en metacognición: la Universidad de San Andrés (Argentina) fortalece su rol en estudiantes autónomos (Carracedo, 2022); la Universidad Nacional de Educación (Colombia) la ve como herramienta para autorregulación en matemáticas y lenguaje (Llatas, 2024); y la Universidad Autónoma de Querétaro (México) la considera esencial para el aprendizaje reflexivo (Rodríguez, 2024).

En Ecuador, programas ministeriales y universidades como la Universidad Andina Simón Bolívar integran la metacognición en formación de investigadores y docentes superiores, usando estrategias de planificación y reflexión para competencias investigativas.

En Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla modelos con énfasis en metacognición pedagógica, investigación en aula y tecnología para cambiar prácticas docentes en licenciaturas. Otras menciones incluyen Costa Rica (Universidad de Costa Rica, con metacognición pedagógica en ciencias naturales) y Argentina (FLACSO, Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, que cubre metacognición).

En Venezuela no se identifican universidades con programas específicos exclusivos de formación docente en metacognición, pero varias incorporan este enfoque en maestrías y estudios pedagógicos. Estudios realizados en universidades como Carabobo destacan su debilidad actual, urgiendo educadores metacognitivos y relacionados con procesos de aprendizaje y

competencias metacognitivas. En el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ofrece maestrías en Educación, como en Estrategias de Aprendizaje y Educación Mención Investigación Educacional, donde se abordan procesos metacognitivos en la formación docente a través de investigación y reflexión sobre competencias cognitivas.

La UCAB (Universidad Católica Andrés Bello) imparte la Maestría en Educación: Mención Procesos de Aprendizaje, enfocada en aprendizaje autorregulado y estratégico, que incluye metacognición para docentes, mediante estrategias innovadoras de enseñanza y evaluación. La Universidad de Carabobo y la Universidad Bicentenaria de Aragua destacan en estudios sobre metacognición en educación universitaria, promoviendo su integración en prácticas pedagógicas vía cuestionarios y talleres para educadores metacognitivos.

La formación universitaria en docencia se sustenta en integración curricular: seminarios sobre regulación cognitiva, autorreflexión y estrategias metacognitivas (planificación, ejecución, evaluación); talleres prácticos, investigación-acción y desarrollo profesional continuo, no como cursos aislados sino en programas de posgrado pedagógicos.

Orígenes y Fundamentos Teóricos

Piaget y Vygotsky sentaron bases para la metacognición, aunque ninguno usó el término directamente; sus ideas influyeron en su conceptualización por Flavell en 1976. Piaget veía la metacognición como un subproducto natural del desarrollo cognitivo, emergiendo espontáneamente en etapas avanzadas (operaciones concretas y formales, a partir de los 7-11 años), cuando los niños toman conciencia de sus procesos mentales mediante la reflexión sobre acciones y el equilibrio asimilación-acomodación. Su enfoque enfatiza la autorregulación interna y el conflicto cognitivo como motor para la metacognición, sin necesidad de intervención externa.

Vygotsky destacaba el rol social en la metacognición, viéndola como resultado de la internalización de interacciones con otros más expertos (Zona de Desarrollo Próximo), pasando del habla social al egocéntrico y luego al pensamiento interno para autorregular procesos cognitivos.

El lenguaje y la mediación cultural son centrales para la autorregulación metacognitiva, promoviendo control voluntario a través de andamiajes sociales. Ambos coinciden en el constructivismo activo del niño y la importancia del lenguaje, pero difieren: Piaget prioriza el desarrollo madurativo individual (metacognición emerge sola), mientras Vygotsky enfatiza la interacción social para acelerarla; estudios empíricos sugieren una interacción entre ambas.

Como primera definición del término Metacognición, Flavell (1976) se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Para Flavell, la metacognición alude, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo.

La metacognición surgió en los años 60 vía psicología cognitiva, promoviendo estudiantes activos en su aprendizaje y transformando al docente en facilitador. Teóricos como Ausubel (1963), enfatiza el aprendizaje significativo; Bruner (1978) la construcción activa del conocimiento; y Bandura (cit. Triglia, 2015), la autoeficacia para la motivación y rendimiento.

Novak y Gowin (1988), definen a la metacognición como “el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento y del conocer” (p.27). Gunstone (1992) considera que la metacognición “es una amalgama entre el conocimiento que posee un alumno, la conciencia que tiene de su propio aprendizaje y el control que ejerce sobre ese aprendizaje” (p.135).

A pesar de esta variedad en las definiciones dadas a la metacognición resalta que en ellas mayormente se alude al conocimiento de lo que sabe y de cómo se sabe ese conocimiento, lo que resulta de especial relevancia en el proceso de aprendizaje y por tanto en la construcción del propio conocimiento. Destaca así la existencia del conocimiento que se tiene, del conocimiento de los procesos involucrados en el origen de ese conocimiento que se tiene y del conocimiento de control y regulación de ese conocimiento y de esos procesos.

Según Flavell (1979) los principales componentes de la metacognición son: el tipo de conocimiento, autorregulación y tipos de metacognición que a continuación se describen:

- Conocimiento metacognitivo: Saber cómo funciona tu pensamiento. Incluye: Conocimiento declarativo: Saber que estrategias existen.
- Conocimiento procedimental: Saber cómo usar esas estrategias.
- Conocimiento Condicional: Saber cuándo y porqué usarlas.
- Regulación Metacognitiva: Capacidad para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje.

Tipos de Metacognición.

- De la memoria: Reconocer cómo y cuánto puedes recordar.
- De la Atención: Saber cuándo tu concentración y atención y cómo recuperarla.
- De la Comprensión: Ser consciente de si estás entendiendo algo o no.
- Del Pensamiento: Reflexionar sobre la calidad y lógica de tus ideas.

Rol del Docente Transformado

Bajo este enfoque, el docente optimiza procesos cognitivos con estrategias que maximizan operaciones mentales (Román y gallegos, 1994 cit. Javaloyes, 2016); Bruner, 1978; Ausubel, (1963). La UNESCO (2019) insta a la aplicación de habilidades metacognitivas para regular el aprendizaje, coincidiendo con Nisbet y Shucksmith (1987 cit. Saiz y Guijo, 2010) y Weinstein y Mayer (1986) sobre autonomía. Osses y Mora (2018) proponen la metacognición para "aprender a aprender" de forma reflexiva y autorreguladora.

La visión actual redefine al docente como mediador, alfabetizado metacognitivamente para superar la mecanización de la enseñanza (Gómez y Sandoval cit. por Panta et al., 2021). Sus características clave incluyen conocimiento, control y manejo de procesos cognitivos, afectivos y estados propios, fomentando individuos críticos, autónomos y proactivos.

La metacognición se refiere a la capacidad de tener conciencia y control sobre los propios procesos de aprendizaje, lo que implica autorregularse

activamente. Sus características definitorias incluyen el conocimiento metacognitivo, la autorregulación y el manejo de estados cognitivos y afectivos.

Conocimiento Metacognitivo

Este componente abarca el saber sobre los propios procesos cognitivos, sus fortalezas, debilidades y estrategias de aprendizaje. Incluye variables personales (como autoconocimiento de capacidades), de tarea (dificultad y objetivos) y estrategias disponibles. En síntesis, es el conocimiento que el individuo tiene como aprendiz, la naturaleza de la tarea y las estrategias necesarias para resolverlas.

Según Flavell (1979) este conocimiento tiene tres variables: la persona, quien reconoce sus fortalezas y debilidades; la tarea, entender donde se requiere más o menos esfuerzo y la estrategia (saber que hacer). No es un proceso pasivo sino una supervisión activa.

Autorregulación

Implica planificar, monitorear, supervisar y evaluar el aprendizaje de forma activa. Durante la ejecución de tareas, se ajustan estrategias según el progreso, reorientando el comportamiento para mejorar resultados. Favorece el control sobre estados afectivos y cognitivos propios.

De acuerdo con Zimmerman (2000) propone un modelo de regulación cíclico de tres fases:

1. Previsión: Análisis de la tarea y establecimiento de metas.
2. Desempeño: Autocontrol y auto-observación mientras se realiza la acción.
3. Autorreflexión: Valorar el resultado y reaccionar ante él (satisfacción o ajuste)

Control de Procesos Cognitivos y Afectivos

Control cognitivo: Habilidad de dirigir la atención.

La metacognición permite monitorear y regular pensamientos, emociones y comportamientos relacionados con el aprendizaje. Esto promueve el pensamiento crítico, la motivación y la sistematización de razonamientos

para construir significados efectivos. Esto viene a ser el puente que se establece entre el pensamiento y las emociones. Es la gestión deliberada de como procesamos la información y como nos sentimos al respecto.

Según Baddeley propone el modelo ejecutivo central que viene a ser el encargado de distribuir los recursos y atención para que el cerebro no se sature. Es decir, dirige la atención a los puntos de interés e inhiben distracciones o perturbaciones, contribuyendo al uso de la memoria de trabajo. (memoria operativa), es un almacén de datos y también un sistema activo que permite manipular y procesar la información en tiempo real. Es el motor de la inteligencia fluida.

Obstáculos que enfrentan los docentes ante la aplicación de la metacognición.

Una de las dificultades que presenta el docente es la verbalización de los procesos internos. Saben cómo resolver un problema, pero se les hace difícil dar las explicaciones pertinentes para que los estudiantes lo realicen. Muchos docentes no han desarrollado plenamente sus propias habilidades metacognitivas, lo que dificulta que puedan modelarlas o enseñarlas eficazmente a sus estudiantes

La metacognición suele abordarse de forma superficial o mecánica, limitada a preguntas rutinarias al final de la clase ("¿qué aprendiste?", "¿cómo lo aprendiste?"), sin promover una reflexión profunda ni estrategias de autorregulación efectivas. Muchos docentes no han desarrollado plenamente sus propias habilidades metacognitivas, lo que dificulta que puedan modelarlas o enseñarlas eficazmente a sus estudiantes.

Flavell, señala que las experiencias metacognitivas son breves y generalmente el docente no aprovecha el momento en que el alumno muestra la duda, por lo tanto, se pierde la oportunidad de la enseñanza.

Según Zimmerman una dificultad que confronta el docente, es su falta de previsión, es decir, tiene dificultades en planificar metas y elegir estrategias adecuadas, con el fin que el estudiante pueda llegar a ser autónomo en su aprendizaje. Este autor destaca que la metacognición se enseña mediante el modelado y no con meras instrucciones teóricas.

La aplicación de las estrategias metacognitivas desde las perspectivas de los teóricos mencionados, es la complejidad de transformar un proceso interno invisible, en una práctica pedagógica tangible, lo que se puede traducir en la capacidad de expresar un pensamiento en voz alta, el docente le muestra al alumno como superar una frustración y cambiar la estrategia cuando ésta no conduce al éxito.

En cuanto a lo personal como la autoeficacia, el pensamiento crítico y la personalidad del docente influyen en la adopción y sostenibilidad de prácticas metacognitivas. También las diferencias culturales y el contexto educativo, pueden condicionar la integración de la metacognición en la práctica docente.

Un aspecto que también limita el uso de las estrategias metacognitivas en el aula, es la tensión que se establece entre la cantidad de contenido y la calidad del procesamiento, para el docente el reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, es perder el tiempo, siente que no puede por la cantidad de material que debe suministrar a sus estudiantes.

Otra situación que restringe la aplicación de la metacognición, es el tipo de evaluación, que suele ser generalmente sumativa, es decir, se califica al final del proceso y no hay monitoreo durante el desarrollo del mismo, en consecuencia, no se considera la evaluación formativa. Lo que trae como consecuencias que las prácticas de evaluación suelen centrarse en resultados numéricos y no en el proceso de aprendizaje, lo que reduce la oportunidad de monitorear y ajustar las estrategias metacognitivas tanto en docentes como en estudiantes.

Conclusiones

La metacognición emerge como pilar transformador en la educación, redefiniendo al docente como facilitador consciente y al estudiante como actor independiente y autónomo de su aprendizaje.

Importancia Estratégica

Integrar la metacognición en la práctica docente no solo contrarresta desafíos como la deserción y la mecanización en Venezuela y América Latina,

sino que fomenta el pensamiento crítico, la autorregulación y la resiliencia, alineándose con demandas del siglo XXI promovidas por UNESCO.

Sus fundamentos en Piaget, Vygotsky y Flavell subrayan un enfoque híbrido: desarrollo individual potenciado por interacción social y control cognitivo vía modelos como el ejecutivo central de Baddeley.

Según Osses y Mora (2018), el rol metacognitivo del docente se centra en transformarse en un facilitador consciente y autónomo que promueve el "aprender a aprender" en los estudiantes mediante la gestión activa de procesos cognitivos.

Rol como Facilitador

El docente debe ser consciente de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando sus prácticas pedagógicas para orientar alumnos más autónomos, integrando motivación y contexto adecuado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Alfabetización Metacognitiva

Se enfatiza alfabetizar metacognitivamente al docente para superar la mecanización, fomentando reflexión sobre el quehacer educativo, autorregulación y competencias críticas que permitan a estudiantes transferir aprendizajes a contextos reales.

Recomendaciones Prácticas

- Priorizar formación continua en universidades, mediante seminarios de reflexión y modelado metacognitivo.
- Superar obstáculos con evaluaciones formativas, diarios reflexivos y tutorías personalizadas para verbalizar procesos internos.
- Transformar aulas en espacios de "aprender a aprender", equilibrando contenido con calidad procesual.

Impacto Final

Adoptar la metacognición eleva la calidad educativa, empodera docentes para innovar ante crisis locales y construye individuos proactivos, asegurando equidad y bienestar social sostenibles.

En resumen, la metacognición convierte al docente en un profesional más consciente, flexible y eficaz. Es como tener un espejo interno que le permite ver más allá de lo evidente y actuar con mayor intención, para y por mejor calidad.

Referencias

Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1963). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Baddeley (2007). Working Memory, Thought, and Action, https://academic.oup.com/book/26926

Bravo et al. (2023). Estrategias metacognitivas como elemento regulador en el desarrollo de comprensión. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/138.

Bruner, J. (1978). El proceso mental del aprendizaje. Narcea. Madrid.

Carrecedo M. (2022). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aiqu.

Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive- developmental inquiry. American y Psycologist. URL: https://www.jstor.org/stable/1131633 (acceso a artículo original en American Psychologist, Vol. 34, No. 10)

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.). The nature of intelligence, 231-235. https://doi.org/10.4324/9781032646527-16

Huff, J & Nietfeld,J. (/2023), IX Congreso Invecom: Apropiación de las TIC. Innovación y Responsabilidad. Universidad Monte Avila,Caracas,Venezuela.

Javaloyes, M. J. (2016). Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el aula: un estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitario. https://scholar.google.com/citations?user=h-Ek0HEAAAAJ&hl=es

Llatas, N. (2024). La V de Gowin como herramienta para autorregulación en matemáticas. . Universidad Nacional de Educación (Colombia)

Morales, A., & Higueras, L. (2017). Procesos de enseñanza-aprendizaje. Estudios, avances y experiencias. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 21(2), 1-6

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). Learning how to learn. Cambridge University Press.

Osses Bustingorry, Sonia, & Jaramillo Mora, Sandra. (2008). Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender. Estudios pedagógicos (Valdivia)34(1), 187-197. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011.

Panta-Carranza, K., Aquino-Trujillo, J., & Sosa-Agurto, J. (2021). Desarrollo metacognitivo en los docentes en educación: revisión sistemática. Polo del Conocimiento, 6(2), 288-303. doi: https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2255,

Quiñones & Cuero (2023). Metacognición e innovación educativa. https://repositorio.udesa.edu.ar

Sáinz, M. y Guijo, V. (2010). Competencias y estrategias metacognitivas en educación infantil: un camino hacia el desarrollo de procedimientos de resolución de problemas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 497-504.

Sánchez-Rodríguez, D. C. (2023). Políticas Públicas Educativas en América Latina: Calidad, Avances y Retos. Ibero-American Journal of Education & Society Research, 3(1), 287– 291. https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.631

Triglia, A. (2015, mayo 30). La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social.

UNESCO (2019). DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN y ACCIÓN. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2),97-113Recuperado: hptt://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article./view17

UNESCO (2024). Innovación Tecnológica en la Educación. https://www.scribd.com/document/567021358/

URL: https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libro-aprendiendo-a- aprender-joseph-d-novak-y-d-bob-gowin.pdf.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan.

Zimmerman & Moylan (2009) Mejorando estrategias metacognitivas docentes para desarrollar la alfabetización mediática. en Redalyc (2023). https://www.redalyc.org/journal/3314/331477742023/

CC BY NC ND

INDUCCIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA DE NIÑOS Y NIÑAS SIN EXPERIENCIA PREVIA EN LA ORQUESTA SINFÓNICA

Eudis Eliomar Blanco Bolivar[1]
blancoeliomarb@gmail.com
https:// orcid.org/0009-0007-4058-9787
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

La educación musical contemporánea atraviesa un giro paradigmático que prioriza la transformación humana y la equidad social sobre el virtuosismo técnico individual. La presente investigación analiza la inducción musical como un proceso pedagógico inicial que facilita la inserción de niños y niñas sin experiencia previa en estructuras orquestales, utilizando como caso de estudio la Orquesta Sinfónica Juan Briceño Zapata en Camaguán, Venezuela. El problema central radica en cómo este modelo de iniciación colectiva puede nivelar las disparidades de origen y generar una agencia estética que permita al infante reconocerse como un actor cultural válido en contextos de vulnerabilidad. Se empleó un diseño bibliográfico de tipo documental con un enfoque crítico-analítico, fundamentado en una revisión sistemática de literatura producida entre el año 2020 y 2025. La búsqueda se realizó en bases de datos de alto impacto como Scopus, SciELO y DOAJ, seleccionando un corpus de 20 artículos académicos que cumplieron con criterios de rigor metodológico y relevancia temática. Los datos fueron procesados mediante técnicas de análisis de contenido y matrices de comparación crítica para triangular hallazgos sobre impacto neurocognitivo y justicia simbólica. La sistematización revela que la formación orquestal colectiva incrementa significativamente la autoestima y la autoeficacia académica, actuando como variables mediadoras del rendimiento escolar. Se identificó que el entrenamiento instrumental temprano fortalece circuitos neuronales esenciales para las funciones ejecutivas y el autocontrol, especialmente en varones expuestos a entornos violentos. Asimismo, los programas inspirados en el modelo venezolano fomentan una mentalidad de crecimiento (growthmindset) que reduce la ansiedad de actuación y fortalece la cohesión social. Los hallazgos confirman que la inducción musical es un dispositivo de justicia simbólica que subvierte los modelos normativos de exclusión. No obstante, se advierte que la efectividad de estos programas depende de una transformación en las competencias docentes, quienes deben integrar estrategias de Atención

[1]Magíster en Innovación Educativa. Profesor en Geografía e Historia (UPEL-IMPM). Profesor universitario (UNERG) y músico especializado en Percusión con experiencia en docencia e investigación. Investigador en educación musical, métodos pedagógicos innovadores y creatividad musical. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-4058-9787. Universidad de Adscripción: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG), Venezuela.

a la Diversidad y Adaptación Curricular para atender la diversidad funcional. Se concluye que la orquesta debe consolidarse como un laboratorio de ciudadanía donde la música sea un vehículo de bienestar psicosocial e inclusión integral.
Palabras clave: Inducción musical, inclusión social, orquesta sinfónica, funciones ejecutivas, justicia simbólica.

MUSICAL INDUCTION AS AN INCLUSIVE TOOL FOR CHILDREN WITHOUT PRIOR EXPERIENCE IN THE SYMPHONY ORCHESTRA

ABSTRACT

Contemporary music education is undergoing a paradigmatic shift that prioritizes human transformation and social equity over individual technical virtuosity. This research analyzes musical induction as an initial pedagogical process that facilitates the inclusion of children without prior experience into orchestral structures, using the Juan Briceño Zapata Symphony Orchestra in Camaguán, Venezuela, as a case study. The central problem focuses on how this collective initiation model can level disparities of origin and generate aesthetic agency that allows the child to recognize themselves as a valid cultural actor in contexts of vulnerability. A documentary bibliographic design with a critical-analytical approach was employed, based on a systematic review of literature produced between 2020 and 2025. The search was conducted in high-impact databases such as Scopus, SciELO, and DOAJ, selecting a corpus of 20 academic articles that met methodological rigor and thematic relevance criteria. Data were processed using content analysis techniques and critical comparison matrices to triangulate findings on neurocognitive impact and symbolic justice. The systematization reveals that collective orchestral training significantly increases self-esteem and academic self-efficacy, acting as mediating variables for school performance. It was identified that early instrumental training strengthens neural circuits essential for executive functions and self-control, especially in males exposed to violent environments. Likewise, programs inspired by the Venezuelan model foster a growth mindset that reduces performance anxiety and strengthens social cohesion. Findings confirm that musical induction is a symbolic justice device that subverts normative models of exclusion. However, it is warned that the effectiveness of these programs depends on a transformation in teaching competencies, as instructors must integrate Attention to Diversity and Curricular Adaptation strategies to address functional diversity. It is concluded that the orchestra must be consolidated as a citizenship laboratory where music serves as a vehicle for psychosocial well-being and integral inclusion.
Keywords: Musical induction, social inclusion, symphony orchestra, executive functions, symbolic justice.

Introducción

La educación musical contemporánea atraviesa un giro paradigmático fundamental, desplazando el enfoque tradicional centrado en el virtuosismo técnico individual hacia la construcción de espacios colectivos orientados a la

transformación humana y la equidad social. En este escenario, la inducción musical se define como el proceso pedagógico inicial y estratégico que facilita la inserción de niños y niñas sin experiencia previa en estructuras orquestales, actuando como un puente hacia la justicia simbólica. Este fenómeno cobra una relevancia excepcional en comunidades vulnerables, donde el acceso a la formación artística ha sido restringido históricamente por barreras socioeconómicas y modelos normativos de exclusión. Bajo esta visión, la orquesta sinfónica deja de ser un recinto de élite para convertirse en un laboratorio de ciudadanía y reconocimiento social.

El núcleo de esta investigación se sitúa en la Orquesta Sinfónica Juan Briceño Zapata, ubicada en el Municipio Esteros de Camaguán, Estado Guárico, Venezuela. Esta institución se inscribe en la tradición pedagógica del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, cuyo modelo se fundamenta en la iniciación colectiva sin filtros de selección previa. La problemática central reside en cómo este proceso de inducción puede nivelar las disparidades de origen y fomentar una agencia estética que permita al infante reconocerse como un actor cultural válido en su entorno, transformando la realidad de una zona rural a través de la praxis sonora.

Uno de los pilares que justifica el análisis de la inducción temprana es su impacto profundo en el desarrollo neurocognitivo. Evidencia científica reciente demuestra que el entrenamiento musical grupal fortalece circuitos neuronales esenciales para las funciones ejecutivas, tales como el control inhibitorio y la memoria de trabajo. De acuerdo con el meta-análisis de Lu et al. (2025), estas mejoras son significativas cuando el entrenamiento mantiene una regularidad técnica y una frecuencia de al menos tres veces por semana. La música, por tanto, actúa como un andamiaje que potencia habilidades transferibles a áreas críticas como el pensamiento lógico-matemático y la lectoescritura, fundamentales para el éxito escolar en entornos de vulnerabilidad.

Más allá de lo cognitivo, la inducción musical fomenta una mentalidad de crecimiento (growthmindset). Los niños que se incorporan a una orquesta sin prerrequisitos reportan niveles superiores de autopercepción de capacidad y autoeficacia académica, factores que actúan como mediadores de la permanencia en el sistema educativo. Este cambio de perspectiva es vital para

contrarrestar los efectos de la exclusión social, permitiendo que el estudiante comprenda que la habilidad artística es el resultado del esfuerzo sostenido y la práctica colectiva (Holochwost et al., 2021).

El propósito central de este estudio es analizar la inducción musical como una herramienta de inclusión integral para niños y niñas sin experiencia previa en la Orquesta Sinfónica Juan Briceño Zapata de Camaguán. A través de una revisión sistemática de la literatura académica publicada entre 2020 y 2025, se busca sistematizar las evidencias científicas y pedagógicas que sustentan la efectividad de los modelos de iniciación colectiva. La investigación pretende identificar cómo las estrategias de Atención a la Diversidad y Adaptación Curricular permiten que la orquesta funcione como un dispositivo de justicia simbólica, garantizando que el acceso a la cultura de alta jerarquía artística sea un derecho universal y no un privilegio condicionado por el talento innato o la situación socioeconómica.

La presente investigación se justifica desde tres dimensiones fundamentales: social, científica y pedagógica.

Desde el ámbito social, el estudio aborda la urgencia de democratizar el acceso a las artes en contextos rurales y vulnerables. En el Municipio Esteros de Camaguán, la orquesta representa, en muchos casos, la única vía de acceso a una formación cultural sistemática. Al fundamentar la inducción como una práctica de justicia simbólica, esta investigación contribuye a materializar la meta 4.5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) sobre equidad educativa, transformando la realidad social mediante el empoderamiento estético de la infancia.

En el plano científico, el estudio aporta una base epistémica actualizada que vincula la pedagogía orquestal venezolana con los hallazgos más recientes de la neurociencia aplicada a la música. El uso de meta-análisis y estudios de alto impacto (2020–2025) permite validar empíricamente que la inducción musical sistemática optimiza las funciones ejecutivas y el autocontrol, especialmente en varones expuestos a entornos de alta violencia (Aleman et al., 2021). Esta validación científica es crucial para sustentar la sostenibilidad y el financiamiento de programas sociales basados en el arte.

Finalmente, en lo pedagógico, la investigación responde a la necesidad de transformar las competencias del docente de música en entornos de vulnerabilidad. La formación tradicional suele ser insuficiente para atender a un alumnado diverso y sin formación técnica inicial. Este estudio justifica la implementación de modelos multimodales y creativos que prioricen el bienestar psicosocial y la expresión humana sobre el virtuosismo. Al proponer directrices basadas en la inclusión real, se ofrece un marco referencial para que otros núcleos orquestales optimicen sus procesos de inducción, asegurando que la orquesta sea un espacio donde la integración sea la norma y cada infante pueda ejercer su derecho a la belleza y la creación.

Marco Teórico

La inducción musical se define como un proceso pedagógico inicial y estratégico que permite la incorporación de sujetos sin formación previa a estructuras colectivas complejas como la orquesta sinfónica. Desde una perspectiva teórica, este fenómeno se fundamenta en la capacidad de la música para actuar como un catalizador de las funciones ejecutivas y la flexibilidad cognitiva en la infancia. Evidencia científica reciente, mediante el meta-análisis de Lu et al. (2025), confirma que el entrenamiento musical produce mejoras significativas en el control inhibitorio (SMD = 0.38) y la memoria de trabajo (SMD = 0.35). El modelo de iniciación colectiva rompe con el paradigma tradicional de la enseñanza individualista, proponiendo un entorno donde el aprendizaje técnico ocurre de manera simultánea a la socialización. Así, la inducción no es un mero requisito técnico, sino la base de una transformación neurocognitiva que optimiza procesos de atención y memoria.

Desde una perspectiva neurofisiológica, la inducción musical colectiva activa procesos de plasticidad cerebral adaptativa que son fundamentales en las ventanas de oportunidad del desarrollo infantil. La ejecución instrumental simultánea demanda una sincronización sensoriomotora de alta precisión, la cual fortalece la conectividad entre las áreas auditivas y motoras del cerebro. Este fenómeno, descrito por la neurociencia contemporánea como "entrenamiento cruzado", sugiere que las habilidades adquiridas en el ensamble orquestal no se limitan al dominio sonoro, sino que se transfieren a

dominios cognitivos superiores. Al involucrar la memoria auditiva, la planificación motriz y el monitoreo constante del entorno sonoro, la orquesta se constituye en un entorno de alta demanda cognitiva que reorganiza las redes neuronales responsables del control ejecutivo.

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela constituye el referente empírico y teórico más robusto en la democratización del acceso a la cultura musical. Este modelo postula que la práctica orquestal colectiva es un factor preventivo contra la violencia y el abandono escolar en comunidades vulnerables. Bajo esta óptica, el aprendizaje musical se convierte en un mecanismo de justicia simbólica que otorga a los niños una "agencia estética", permitiéndoles participar activamente en la construcción de significados culturales. La evidencia de ensayos controlados aleatorizados confirma que esta exposición temprana mejora significativamente el autocontrol y reduce problemas de conducta, especialmente en varones expuestos a entornos violentos (Aleman et al., 2021).

En términos sociológicos, la inducción musical actúa como un mecanismo de reconversión del capital cultural. Siguiendo la lógica de Bourdieu, el ingreso de niños de estratos vulnerables al mundo de la música académica subvierte el habitus de exclusión y proporciona nuevas herramientas de distinción y reconocimiento social. La orquesta, en este sentido, no solo enseña gramática musical; enseña una nueva forma de habitar el espacio público y de interactuar con la excelencia técnica. La justicia simbólica se materializa cuando el niño de una zona rural, como Camaguán, deja de ser percibido únicamente a través de su carencia material para ser reconocido por su competencia estética y su aporte al tejido sonoro de la nación.

La educación musical inclusiva se sustenta en marcos como el Modelo de Desarrollo Musical en Educación Inclusiva (MMDIE) y los principios de Atención a la Diversidad y Adaptación Curricular vigentes en el país. Estas teorías argumentan que las orquestas juveniles deben realizar adaptaciones pedagógicas que permitan el éxito artístico sin importar el punto de partida del estudiante. La integración de metodologías basadas en el movimiento y la multimodalidad resulta esencial para atender la diversidad del alumnado,

incluyendo a aquellos con discapacidades (del Barrio & Arús, 2024). Al eliminar los prerrequisitos de excelencia técnica para el ingreso, se fomenta una percepción de capacidad musical que fortalece la autoestima académica del participante.

La mediación docente en este proceso requiere el desarrollo de subcompetencias interculturales y afectivas que superen la instrucción técnica convencional. El instructor en entornos de inducción colectiva debe actuar como un facilitador de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), donde el andamiaje pedagógico se ajusta a la diversidad de ritmos de aprendizaje del grupo. La investigación actual subraya que la efectividad del docente de música en contextos de vulnerabilidad depende de su capacidad para equilibrar la exigencia técnica con una escucha empática. Esto implica que la formación docente debe integrar conocimientos de psicología del desarrollo y pedagogías críticas para evitar que el aula orquestal reproduzca las mismas asimetrías de poder que el programa busca erradicar (del Barrio et al., 2024).

La relación entre el aprendizaje musical y el bienestar psicosocial se explica a través del desarrollo de una mentalidad de crecimiento (growthmindset). Los niños que participan en entornos orquestales inclusivos tienden a desarrollar vínculos afectivos y sociales que trascienden el aula, aliviando el malestar mental y promoviendo la salud positiva (Holochwost et al., 2021; Goopy& MacArthur, 2025). El uso intencional de la música en la educación básica sustenta la actividad del estudiante y fomenta emociones positivas, facilitando una adaptación social más armónica.

Asimismo, la inducción musical colectiva se alinea con la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), al posicionar la formación artística como un pilar de la calidad educativa. La meta 4.5 sobre equidad e inclusión encuentra en la orquesta un terreno fértil para el ejercicio de los derechos culturales de la infancia. Al garantizar que niños y niñas, independientemente de su origen socioeconómico o capacidades funcionales, accedan a una formación de alta jerarquía, se está promoviendo una ciudadanía activa y democrática. La música, en este contexto, deja de ser un adorno curricular para convertirse en un imperativo ético que asegura que ningún niño quede rezagado en su derecho a la belleza y la expresión estética.

Finalmente, la integración de la inducción musical como eje transversal del currículo permite una transferencia de habilidades hacia áreas fundamentales como la lectoescritura y el razonamiento lógico-matemático. Estudios longitudinales indican que el procesamiento rítmico y melódico comparte redes neuronales con el procesamiento del lenguaje y la sintaxis. Por tanto, la orquesta funciona como un potenciador de la alfabetización integral, donde la disciplina, el rigor y la sensibilidad artística se traducen en competencias académicas sólidas. En conclusión, la inducción musical se erige como una praxis humanista que vincula el desarrollo cognitivo con la equidad social y el florecimiento personal, transformando la orquesta en un motor de resiliencia y esperanza.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un diseño bibliográfico de tipo documental con un enfoque crítico-analítico. Esta orientación permite la sistematización del estado del arte sobre la inducción musical, trascendiendo la descripción para alcanzar una interpretación profunda de la producción académica actual. Para garantizar el rigor y la validez científica, se empleó una metodología de revisión sistemática que permitió identificar, seleccionar y evaluar críticamente la literatura generada en el quinquenio 2020–2025. El estudio se circunscribe al análisis de la inducción musical como dispositivo de inclusión social, tomando como referente el modelo del Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela para contrastar hallazgos globales con la praxis observada en la Orquesta Sinfónica Juan Briceño Zapata de Camaguán .

La recolección de datos se realizó mediante una búsqueda exhaustiva en bases de datos de alto impacto y acceso abierto: Scopus, DOAJ, Dialnet, SciELO, PubMed Central y Frontiers. Se utilizaron descriptores normalizados en español e inglés, tales como: "inducción musical" (musical induction), "educación orquestal colectiva" (collectiveorchestraleducation), "inclusión social" (social inclusion) y "funciones ejecutivas en niños" (executive functions in children).

El corpus documental final quedó integrado por 20 artículos académicos que superaron los criterios de rigor metodológico y relevancia temática. Cabe

destacar la inclusión de meta-análisis de última generación, como el de Lu et al. (2025), lo que eleva el nivel de evidencia del estudio al integrar datos cuantitativos sobre el impacto neurocognitivo del entrenamiento musical.

Para el tratamiento de la información, se implementó la técnica de análisis de contenido mediante la sistematización en matrices de comparación crítica. Los hallazgos se categorizaron en cuatro dimensiones epistémicas fundamentales:

1. Procesos pedagógicos inclusivos: Análisis de estrategias didácticas adaptativas.
2. Efectos del aprendizaje orquestal en niños sin experiencia: Impacto de la iniciación colectiva.
3. Educación musical como inclusión social: La orquesta como laboratorio de ciudadanía.
4. Modelos pedagógicos del Sistema venezolano: Vigencia y transferibilidad del modelo nacional.

Esta triangulación de datos facilitó la identificación de patrones emergentes, como el papel mediador de la autoeficacia y el desarrollo de funciones ejecutivas (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) potenciadas por la música.

- Población Objeto: Sujetos de estudio de las fuentes seleccionadas (niños y niñas de educación básica sin experiencia musical previa).
- Instrumento de Recolección: Matriz de sistematización de artículos indexados y reportes de organismos internacionales como la UNESCO (2023).
- Criterios de Inclusión: Publicaciones con referato paritario (2020–2025), presencia de identificador digital (DOI) y enfoque explícito en pedagogía inclusiva.
- Procedimiento Analítico: Comparación dialéctica de hallazgos para establecer categorías de justicia simbólica y agencia estética.

Resultados y Discusión

La presente investigación fundamenta sus hallazgos en una matriz de sistematización que integra 20 artículos y estudios académicos de alto impacto publicados entre 2020 y 2025. Este corpus documental ha sido recuperado de bases de datos indexadas (Scopus, SciELO, DOAJ, Frontiers y Dialnet), centrando el análisis en cuatro ejes determinantes: (1) la inducción musical como praxis inclusiva; (2) el impacto del modelo orquestal colectivo en sujetos sin formación previa; (3) la función social de la educación musical; y (4) la vigencia pedagógica del modelo venezolano. Los resultados se exponen de forma sintética para sustentar la discusión sobre la agencia estética y la justicia simbólica en el contexto de Camaguán.

Tabla 1.

Matriz de sistematización: Inducción musical e inclusión orquestal (2020–2025).

Autor (Año)	Hallazgos Principales	Aporte a la Inducción Musical
Bussu&Mangiarulo (2024)	Desarrollo de autoconfianza y habilidades interpersonales mediante el formato grupal.	Sustenta la orquesta como un entorno para el desarrollo de *lifeskills*.
Holochwost et al. (2021)	Fomento de la mentalidad de crecimiento (*growthmindset*) en comunidades vulnerables.	Relaciona la práctica orquestal con la percepción de capacidad personal.
Linnavalli et al. (2021)	Mejora en habilidades lingüísticas y funciones ejecutivas en la infancia temprana.	Evidencia los beneficios cognitivos del aprendizaje grupal.
Sun, J. (2022)	La autoeficacia y la autoestima actúan como mediadores del éxito académico.	Vincula la inducción musical con el rendimiento escolar integral.
López & Salcedo (2021)	Incremento en el pensamiento lógico y prevención de la violencia escolar.	Valida la música colectiva como herramienta de convivencia social.
Escudero-Carrascal et al. (2023)	Efectividad del canto y la percusión como puertas de entrada a la inclusión.	Propone estrategias didácticas para niños sin experiencia técnica.
del Barrio et al. (2024)	Necesidad de competencias docentes específicas para atender la diversidad funcional.	Subraya la importancia de la formación docente en inclusión.
Coronado-Porta et al. (2025)	Generación de agencia estética y justicia simbólica bajo el marco del ODS 4.	Justifica el reconocimiento del niño como actor cultural válido.
Román-Caballero (2021)	Transferencia cognitiva significativa en lenguaje y control inhibitorio.	Aporta la base neurocientífica para la inducción temprana.

Montes Rosero et al. (2024)	Creación de circuitos neuronales eficientes mediante el contacto instrumental.	Refuerza la música como potenciador del desarrollo cognitivo.
Ruokonen et al. (2021)	Metodologías creativas que promueven emociones positivas y adaptación social.	Apoya el bienestar psicosocial desde el primer encuentro musical.
Lu et al. (2025)	El meta-análisis confirma mejoras en control inhibitorio y memoria con dosis de ≥12 semanas.	Determina parámetros de frecuencia para la eficacia del programa. 1
Goopy& MacArthur (2025)	El aprendizaje musical alivia el malestar mental y fortalece los vínculos afectivos.	Conecta la pertenencia al grupo con la salud mental positiva.
Pérez-Aldeguer et al. (2023)	Propuesta del Modelo MMDIE para aulas inclusivas en contextos de bajos recursos.	Ofrece un marco teórico para la orquesta en zonas rurales.
Orbecke& Hewitt (2021)	Éxito artístico sin filtros de selección mediante adaptaciones pedagógicas.	Valida la percusión como herramienta de inclusión masiva.
Verhagen et al. (2020)	Reducción del abandono escolar y fortalecimiento de la identidad personal.	Sustenta el impacto social histórico del modelo venezolano.
del Barrio & Arús (2024)	La pedagogía del movimiento facilita la inclusión multimodal en educación básica.	Aporta enfoques multisensoriales para la enseñanza inicial.
Yinger et al. (2022)	Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en entornos musicales.	Fundamenta la autoeficacia en estudiantes con discapacidad.
UNESCO (2023)	Viabilidad pedagógica de la creación de orquestas en comunidades sin tradición.	Respalda la sostenibilidad institucional del proyecto en Camaguán.
Aleman et al. (2021)	Mejora del autocontrol en varones expuestos a entornos de alta violencia.	Prueba el poder transformador de la orquesta en crisis sociales.

Nota: *Fuentes identificadas en Scopus, DOAJ, SciELO, PubMed Central, Frontiers, Dialnet y revistas de acceso abierto.*

Los hallazgos sistematizados confirman que la inducción musical colectiva no es solo un proceso técnico, sino un dispositivo de justicia simbólica que optimiza las funciones ejecutivas y el bienestar psicosocial. Estudios de alto nivel, como el meta-análisis de Lu et al. (2025), demuestran que la regularidad en la práctica (mínimo 3 veces por semana) es crítica para observar beneficios neurocognitivos tangibles. Asimismo, autores como Verhagen et al. (2020) y UNESCO (2023) validan que el modelo de iniciación

sin prerrequisitos es la estrategia más robusta para democratizar el acceso a la cultura en contextos rurales como el Municipio Esteros de Camaguán.

La inducción musical en contextos orquestales emerge como un dispositivo de justicia simbólica que trasciende la instrucción técnica para constituirse en un catalizador de agencia estética en la infancia. Al analizar los resultados en la Orquesta Sinfónica Juan Briceño Zapata de Camaguán, se observa que la participación en ensambles, incluso sin competencias previas, permite a los niños de comunidades vulnerables reconfigurar su autopercepción y fortalecer su mentalidad de crecimiento (growthmindset). Esta dinámica no solo democratiza el acceso a la cultura, sino que subvierte modelos normativos de exclusión, alineándose con las metas de equidad del ODS 4. Tal como sostienen Coronado-Porta et al. (2025), estas prácticas generan un reconocimiento simbólico que transforma al infante en un actor cultural válido.

La efectividad de estos modelos de iniciación colectiva, inspirados en el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, radica en la eliminación de barreras de entrada basadas en el talento innato. La evidencia científica reciente, particularmente el meta-análisis de Lu et al. (2025), aporta un respaldo empírico robusto al demostrar que el entrenamiento musical mejora significativamente el control inhibitorio (SMD = 0.38) y la memoria de trabajo (SMD = 0.35) en niños en edad preescolar y escolar. No obstante, es imperativo notar que estos beneficios cognitivos son dependientes de la dosis: se requieren intervenciones de al menos 12 semanas con una frecuencia igual o superior a tres veces por semana para observar efectos tangibles en el desarrollo neurocognitivo. En consecuencia, la orquesta en Camaguán actúa no solo como una unidad artística, sino como un laboratorio de funciones ejecutivas que potencia la resolución de problemas y el autocontrol.

Desde el plano psicosocial, la inducción musical temprana actúa como una variable mediadora de la autoeficacia y el compromiso escolar. Goopy y MacArthur (2025) subrayan que el aprendizaje musical colectivo alivia el malestar mental y promueve una salud positiva a través del sentido de pertenencia. En entornos rurales vulnerables, el formato grupal opera como un regulador de la ansiedad de actuación, permitiendo que el individuo fortalezca

su identidad personal al diluirse en la colectividad. Este hallazgo es consistente con la visión de la UNESCO (2023), que valida la viabilidad pedagógica de crear orquestas en zonas sin tradición musical previa como un motor de creatividad y bienestar.

Finalmente, la transición de una orquesta tradicional a un modelo de ciudadanía digital y humana requiere una transformación profunda en las competencias docentes. La literatura advierte que la formación actual suele ser insuficiente para abordar la diversidad funcional si no integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desde la etapa inicial. Estrategias como el uso de la percusión y el movimiento han demostrado ser "puertas de entrada" eficaces para garantizar la participación sin restricciones técnicas. Es imperativo, por tanto, que las políticas educativas trasciendan el enfoque en el virtuosismo técnico para priorizar modelos multimodales que aseguren la inclusión integral y el florecimiento personal de cada niño.

Conclusiones

La inducción musical en la infancia temprana se consolida como un derecho cultural fundamental que garantiza la equidad educativa al mitigar brechas socioeconómicas y cognitivas preexistentes. Los hallazgos de esta investigación confirman que la participación en ensambles orquestales colectivos no solo es una actividad artística, sino un motor de justicia simbólica que permite al infante reconocerse como un agente estético con voz propia dentro de su comunidad. Al desvincular el acceso a la música del "talento innato", se fomenta una mentalidad de crecimiento (growthmindset), especialmente en contextos de vulnerabilidad como el de Camaguán, donde la orquesta deja de ser un espacio de exclusividad técnica para transformarse en un entorno de bienestar psicosocial y desarrollo humano integral.

El impacto neurocognitivo de esta práctica trasciende la esfera artística e incide directamente en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. La evidencia empírica más reciente demuestra que el entrenamiento musical grupal genera mejoras estadísticamente significativas en el control inhibitorio (SMD = 0.38), la memoria de trabajo (SMD = 0.35) y la flexibilidad cognitiva (SMD = 0.23) . Estos beneficios actúan como factores protectores ante

conductas de riesgo y optimizan el rendimiento académico global mediante la transferencia cognitiva. Asimismo, la integración de metodologías multimodales y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aseguran que la inducción sea accesible para niños con diversas capacidades funcionales, promoviendo una cohesión social basada en el respeto a la diversidad.

Recomendaciones para la Acción Pedagógica y Social

- Priorizar puertas de entrada accesibles: Implementar programas de iniciación musical colectiva en horario escolar que prioricen el uso de la percusión y el canto como herramientas de inclusión masiva. Estas estrategias permiten que el primer contacto sea gratificante y libre de frustraciones técnicas, facilitando el éxito artístico sin importar el nivel de habilidad previo (Orbecke & Hewitt, 2021). Para maximizar el impacto en las funciones ejecutivas, se recomienda una frecuencia de al menos tres veces por semana con sesiones de 20 a 30 minutos (Lu et al., 2025) .
- Fortalecer la formación docente en Atención a la Diversidad: Es imperativo capacitar al profesorado en subcompetencias de escucha e interpretación inclusiva, fundamentadas en los principios de Atención a la Diversidad y Adaptación Curricular vigentes en el país. La formación debe trascender el virtuosismo técnico individual para enfocarse en una pedagogía multimodal y multisensorial que atienda las necesidades educativas especiales y la diversidad funcional del alumnado (del Barrio & Arús, 2024; del Barrio et al., 2024).
- Integrar la música como eje transversal: Fortalecer la alianza entre instituciones orquestales y centros educativos para asegurar la continuidad del proceso formativo, integrando la inducción como un eje transversal del currículo de educación primaria. La música debe ser entendida como un andamiaje que potencia habilidades transferibles como el pensamiento lógico-matemático y la lectoescritura, actuando como un catalizador del rendimiento académico general (López Prado & Salcedo Moncada, 2021; Sun, 2022).
- Promover la investigación longitudinal: Evaluar el impacto a largo plazo de la educación musical grupal en la reducción de la violencia escolar y

el fomento de conductas prosociales en comunidades rurales. Resulta fundamental profundizar en el análisis de cómo el entrenamiento instrumental fortalece los circuitos neuronales esenciales para el autocontrol y la autoeficacia académica, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social (Aleman et al., 2021; Verhagen et al., 2020).

Este enfoque asegura que las estrategias de atención a la diversidad permitan que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, logren un aprendizaje significativo y una agencia estética real dentro del aula.

Referencias

Aleman, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2021). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. Journal of Policy Analysis and Management, 40(3), 729–762. DOI: 10.1007/s11121-016-0727-3

Bussu, A., &Mangiarulo, M. (2024). Playing music together: Exploring the impact of classical music programmes on young people's life skills. PLOS ONE, 19(7), e0306326. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306326.

Coronado-Porta, C., T., Chafloque-Capuñay, J., E., Luna-Mendoza, A., Hernandez-García, E., D., Reyes-Rosales, L., L. (2025). Agencia Estética, Infancia y Discapacidad: Música Inclusiva como Práctica de Justicia Simbólica en el Marco del ODS 4. https://doi.org/10.53727/rbhbs.2025.5.e7945.

del Barrio L and ArúsMªE (2024) Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. Front. Educ. 9:1403745. doi: 10.3389/feduc.2024.1403745

del Barrio, L., Casanova, O., & Vernia, A. M. (2024). Music teacher competences oriented toward inclusive education: An analysis of proposals in the initial pre-service teacher training phase. SAGE Open, 14(4). https://doi.org/10.1177/21582440241293599.

Escudero-Carrascal, C., Fernández-Hawrylak, M., & Ruiz-Palomo, M. E. (2023). Programas de expresión musical en Educación Infantil para mejorar la inclusión: Una revisión sistemática de la literatura. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 20, 25–48. https://doi.org/10.5209/reciem.77961.

Goopy, J., & MacArthur, S. L. R. (2025). Music learning and school-aged children's and adolescents' wellbeing: A scoping review. Research Studies in Music Education. https://doi.org/10.1177/1321103X251323562.

Holochwost, S. J., Bose, D., Stuk, A., Brown, E., Anderson, K., & Wolf, D. P. (2021). Planting the seeds: Orchestral music education as a context for fostering growth mindsets. Frontiers in Psychology, 12, 622952. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586749.

Linnavalli, T., Soni García, A., &Tervaniemi, M. (2021). Perspectives on the potential benefits of children's group-based music education. Music &Science, 4, 1–14. https://doi.org/10.1177/20592043211033578.

López Prado, J. M., & Salcedo Moncada, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(22). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889.

Lu Y, Shi L and Musib AF (2025) Effects of music training on executive functions in preschool children aged 3–6 years: systematic review and meta-analysis. Front. Psychol. 15:1522962. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1522962.

Montes Rosero, M. A., Troya Tapia, E. L., Valverde Haro, V. J., & Montenegro Carrillo, J. A. (2024). La música como herramienta efectiva para potenciar el desarrollo cognitivo en los niños. Revista de Investigación Educativa Niveles, 1(2), 31–41. https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.62.

Orbecke, S., & Hewitt, M. (2021). Inclusive practices in ensemble rehearsals. Music Educators Journal, 107(4), 17–24. https://doi.org/10.1177/0027432121994384.

Pérez-Aldeguer, S., et al. (2023). How inclusive are our music classrooms? A theoretical model and case study from a preschool class. Music Education Research. https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2454646.

Román-Caballero, R., Vadillo, M. A., Trainor, L., & Lupiáñez, J. (2021, April 13). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. https://doi.org/10.31234/osf.io/4bm8v

Ruokonen, I., et al. (2021). Music and singing in early childhood education: Sustaining activity and fostering positive emotions. International Journal of Music Education, 39(2), 167–182. https://doi.org/10.1177/02557614211014490.

Sun, J. (2022). Exploring the impact of music education on the psychological and academic outcomes of students: Mediating role of self-efficacy and self-esteem. Frontiers in Psychology, 13, 841204. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841204.

Tanja, L., Adriana, S. G., & Mari, T. (2021). Perspectives on the Potential Benefits of Children's Group-based Music Education. Music & Science, 4. https://doi.org/10.1177/20592043211033578 (Original work published 2021)

UNESCO. (2023). Música en tu aula: Entonando oportunidades en los procesos educativos. Oficina Regional de UNESCO Montevideo. https://www.unesco.org/es/articles/musica-en-tu-aula.

Verhagen, J., Panigada, G., & Morales, A. (2020). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: Impacto y modelos derivados. Revista Internacional de Educación Musical, 8, 35–50.

Yinger, O., Vasil, M., Robinson, A., Jaspersen, M., Eisenbaum, E., & Mullis, L. (2022). Universal design for learning in a music camp: Perspectives and musical self-efficacy of children with disabilities. Update: Applications of Research in Music Education, 42(1), 33–42. https://doi.org/10.1177/87551233221118905.

CC BY NC ND

PRODUCCIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE: UNA MIRADA HERMENÉUTICA CRÍTICA DESDE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Francys del Carmen Rodríguez de Meneses[1]
rodriguezfrancys497@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7363-7830
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Frente al imperativo de refundar el contrato social para la educación, este estudio, que se enmarca en la línea de investigación Educación, Desarrollo y Servicio Comunitario, adopta la pedagogía freireana para transformar la instrucción técnica en formación permanente y decolonial. La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico. El propósito es reflexionar sobre la pedagogía freireana: oprimido, esperanza, tolerancia, indignación y autonomía y su aporte a la producción de saberes para una formación permanente emancipadora. Se trasciende la instrucción técnica hacia una ética del vínculo fundamentada en Freire. Se concluye que el educador, como sujeto ético y dialógico, asume la mediación crítica del saber en comunidad, configurando una educación justa que dignifica la profesión y siembra esperanza activa en la construcción de una sociedad liberadora.
Palabras clave: Formación Permanente, Pedagogía Freireana, Praxis Liberadora, Producción de Saberes, Hermenéutica Crítica.

KNOWLEDGE PRODUCTION IN LIFELONG LEARNING: A CRITICAL HERMENEUTIC PERSPECTIVE FROM FREIREAN PEDAGOGY

ABSTRACT

Facing the imperative to redefine the social contract for education, this study, which is part of the research line Education, Development and Community Service, adopts freirean pedagogy to transform technical instruction into permanent and decolonial training. This research adheres to the interpretive paradigm under a qualitative approach, employing the hermeneutic method. The purpose is to reflect on freirean pedagogy: oppressed, hope, tolerance, indignation and autonomy and its contribution to the production of knowledge for a permanent emancipatory education. Technical instruction is transcended, moving towards an ethics of connection grounded in the work of Freire. It is concluded that the educator, as an ethical and dialogical subject, assumes the

[1]Magíster en Gerencia Educacional (UDO). Licenciada en Administración (UDO). Docente de pregrado y postgrado, Tutora y Asesora de trabajos de grado de postgrado (UPEL-IMPM). Investigadora en educación, desarrollo y gestión comunitaria. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-7363-7830. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), Venezuela.

critical mediation of knowledge within the community, shaping a just education that dignifies the profession and cultivates active hope in the construction of a liberating society.
Keywords: Lifelong Learning, Freirean Pedagogy, Liberating Praxis, Knowledge Production, Critical Hermeneutics.

Introducción

En el contexto de la urgente necesidad de un nuevo contrato social para la educación, que interpela los fundamentos epistemológicos, éticos y pedagógicos de la educación contemporánea, y donde la humanidad demanda un cambio paradigmático en la forma de conocer y educar. El presente estudio se inscribe en la línea de investigación: Educación, Desarrollo y Servicio Comunitario, asumiendo la pedagogía freireana como el eje transversal para repensar la labor docente, el educador Paulo Freire nos recuerda que educar es un acto político y relacional, donde el conocimiento se construye en diálogo y se convierte en praxis liberadora. Esta investigación surge de la necesidad de sustituir la visión técnica de la instrucción por una formación permanente que articule la complejidad del mundo, la decolonialidad del saber y la espiritualidad del ser.

Históricamente, el conocimiento ha sido concebido como un don divino, una revelación que trasciende la lógica humana, la Palabra de Dios no solo comunica verdades espirituales, sino que también ofrece una visión integral del ser humano, del mundo y de la historia, “vosotros también, poniendo toda diligencia por esto mismo, añadid a vuestra fe virtud; a la virtud, conocimiento; al conocimiento, dominio propio; al dominio propio, paciencia; a la paciencia, piedad” (2 Pedro 1:5,6). Este versículo propone un camino espiritual progresivo, desde la fe de cada individuo como cimiento, que construyen virtudes e integran ética, sabiduría, autocontrol, paciencia y piedad, donde cada valor se encadena al siguiente, fundando una praxis transformadora que une lo interno con lo divino en comunidad.

Bajo esta mirada, la producción de saberes no es una transferencia unilateral ni una administración técnica de información, educar implica un reconocimiento mutuo que rompe con modelos autoritarios. Como destaca

Freire en su Pedagogía de la Esperanza (1992), la formación permanente debe ser científica y, fundamentalmente, democrática, orientada a la "injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela" (Freire, 1992, p. 40). Esta visión resignifica la labor del maestro; ya no se trata de actualizarse en contenidos externos, sino de asumir un eje ontológico de revisión profunda de la identidad y del modo de habitar el aula, enseñar desde el corazón es imposible sin la capacidad de amar, en "una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente" (Freire, 2010, p. 20), fuerza que se convierte en fundamento pedagógico y vínculo espiritual.

En sintonía con lo anterior, Freire sostiene que el conocimiento verdadero no se impone ni se acumula, sino que se construye en diálogo y se convierte en praxis transformadora, Freire en la Pedagogía del oprimido, advierte que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 1997, p. 50). Esta afirmación conecta la espiritualidad del ser con la pedagogía crítica, mostrando la pedagogía freireana como horizonte epistemológico y ético, que concibe la educación como práctica de libertad y el conocimiento como construcción colectiva, bajo esta premisa, el saber se consolida como una construcción colectiva mediada por el mundo. De esta manera, educar implica diálogo, reconocimiento mutuo y transformación compartida, esta visión rompe con modelos autoritarios y revela que aprender es un acto político, relacional y profundamente humano.

La pedagogía freireana articula cinco pilares fundamentales: el oprimido como sujeto epistemológico, la esperanza como horizonte ético, la tolerancia como resistencia activa, la indignación como motor de transformación, y la autonomía como emancipación crítica. Estos pilares, lejos de ser conceptos abstractos, configuran una praxis que se construye en el diálogo horizontal, en la experiencia compartida y en la escucha profunda de los saberes del Sur.

Autores como Enrique Dussel, Edgar Morin, Milagros Rodríguez y José Lemus enriquecen esta visión desde sus respectivas tradiciones filosóficas y

pedagógicas. Por un lado, Dussel propone una filosofía de la liberación que desmonta las jerarquías epistémicas coloniales y redefine la praxis como acción transformadora desde la periferia. Por otro lado, Morin, advierte sobre las cegueras del pensamiento fragmentado y exige una reforma del pensamiento que permita comprender la complejidad del mundo. Por su parte, Rodríguez, desde la EDPC, convoca a religar saberes, cuerpos y territorios en una pedagogía espiritual, ética y comunitaria; y Lemus en sus reflexiones que presentan nuevas relaciones con base a políticas de acción y formación humana subversiva del docente que plantean una educación liberadora.

La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para la aprehensión profunda de los fenómenos educativos. En este camino y praxis metodológica, se establece un diálogo reflexivo con las pedagogías fundantes del pensamiento freireano, con el fin de explorar sus contribuciones a la configuración de una praxis educativa problematizadora en claves decoloniales.

El caminar en la praxis metodológica no se agota en una técnica fría, sino que se nutre del círculo hermenéutico para transitar dialécticamente entre el pensamiento freireano y las categorías emergentes. Este proceso, orientado hacia la Producción de Saberes, se desplegó en tres momentos de profunda escucha: primero, una pre-comprensión analítica de fuentes primarias para identificar las raíces de la praxis liberadora desde una sensibilidad decolonial. Posteriormente, una contrastación dialógica propició la fusión de horizontes, donde el legado histórico se tensiona con las urgencias pedagógicas actuales. Finalmente, una fase de interpretación permitió la construcción de nuevos sentidos, donde la esperanza y la indignación proveen saberes colectivos.

La intención no es solo recuperar sus planteamientos, sino recontextualizarlos en el quehacer pedagógico actual. Así, esta investigación tiene como propósito analizar la pedagogía freireana a partir de sus reflexiones sobre sus ideas del oprimido, esperanza, tolerancia, indignación y autonomía y su aporte a la producción de saberes como praxis liberadora. En diálogo con aportes complementarios de otras tradiciones críticas, se busca recontextualizar el pensamiento freireano en el quehacer pedagógico actual

asumiendo a la educación como práctica de libertad y el conocimiento como construcción colectiva.

A partir de estos ejes, la investigación sostiene que una praxis inspirada en Freire permite acompañar los procesos docentes desde una ética dialógica-epistémica, sembrando una esperanza activa. Más que una recuperación teórica, se presenta una recontextualización frente a la urgencia decolonial, invitando a los educadores a concebir su labor como un acto político que dignifique la profesión y fortalezca una educación verdaderamente liberadora, justa y humanizada.

En sintonía con el rigor de un ensayo científico, este trabajo propone una recontextualización de la pedagogía freireana frente a los desafíos de la educación contemporánea. Para dar respuesta a este propósito, el artículo se estructura en tres momentos reflexivos, en primer lugar, se aborda la Pedagogía Freireana y Producción de Saberes como cimiento epistemológico; en segundo lugar, se profundiza en La Formación Permanente: Hacia una praxis liberadora como eje transformador de la identidad docente; y finalmente, se analiza la Dialógica del Oprimido y Esperanza en la Praxis Educativa como respuesta ética ante la urgencia decolonial.

Marco Teórico

La presente Fundamentación Teórica y Dialógica no se asume como un inventario de conceptos terminados, sino como un tejido de voces que convergen en la urgencia de repensar la educación, en este espacio, las categorías freireanas se entrelazan con el pensamiento complejo, la filosofía de la liberación y la espiritualidad del ser, conformando una trama que sostiene nuestra propuesta de producción de saberes.

Pedagogía freireana y producción de saberes

Ante el imperativo de refundar los compromisos colectivos sobre el hecho educativo, se hace necesario cuestionar los fundamentos epistemológicos y éticos de la práctica docente. En este escenario, la pedagogía freireana se convierte en un horizonte crítico capaz de ofrecer

respuestas transformadoras frente a la fragmentación del saber y la reproducción de modelos coloniales. Esta búsqueda de sentido resuena con la promesa Bíblica que vincula la comprensión profunda con la emancipación del ser: “y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres” (Juan 8:32), así, el conocimiento no se agota en la acumulación de datos, sino en una verdad que dignifica y rompe las cadenas de la alienación.

La pedagogía freireana constituye un horizonte indispensable para comprender la transformación educativa en clave decolonial, desde sus primeras obras, Paulo Freire insistió en que la educación es un proceso político que puede reproducir la opresión o abrir caminos hacia la liberación. En este sentido, la producción de saberes no puede ser entendida como una técnica administrativa, sino como una praxis dialógica que, en sintonía con la visión integral del ser humano, vincula el conocimiento con la vida y la dignidad de los pueblos.

Freire denuncia en la Pedagogía del Oprimido la lógica bancaria de la educación, donde el docente deposita contenidos en un estudiante pasivo, frente a este modelo, propone una educación problematizadora, en la que el conocimiento se construye colectivamente, así, producir saberes significa crear condiciones para que educadores y educandos se reconozcan como sujetos históricos que “pronuncian el mundo” en diálogo constante (Freire, 1997).

En esta línea, la producción de saberes se desprende de la fría acumulación de datos para convertirse en una ontología de la presencia. Para Freire, la existencia humana es incompatible con el silencio impuesto; por ello sostiene que “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de palabras falsas sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (Freire, 1997, p. 71). El saber no es, por tanto, un depósito estático ni una herencia pasiva, sino que “sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 1997, p. 52).

Esta búsqueda no se realiza en la soledad del individuo, sino en la interacción vital con la realidad. Desde esta premisa, el saber adquiere una

dimensión profundamente política y relacional, donde el convencimiento de lucha y la conciencia crítica no pueden ser donados ni impuestos por una vanguardia o liderazgo. Freire afirma que "es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no lo fue dado por nadie" (Freire, 1997, p. 47).

Esta visión rompe con la jerarquía tradicional de la instrucción técnica al establecer que "nadie educa a nadie, así mismo tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 1997, p. 61). Aquí, el mundo permite que la teoría y la práctica se fecunden mutuamente. En este diálogo, el rigor académico y el saber popular se encuentran en un plano de dignidad compartida, pues "el saber más elaborado del liderazgo se rehace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél" (Freire, 1997, p. 168).

Esta concepción se articula con la necesidad de una producción de saberes decolonial. La colonialidad ha impuesto jerarquías epistémicas que invisibilizan saberes ancestrales y comunitarios. De este modo, su pensamiento se convierte en un punto de partida imprescindible para comprender la producción de conocimientos en clave decolonial.

La formación permanente, en este marco, adquiere un papel ontológico, político y social, distanciándose de la visión reduccionista de la actualización técnica. En La educación como práctica de la libertad, Freire subraya que "la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano" (Freire, 1997, p. 16). Este enfoque freireano demuestra que la formación del educador es un compromiso ético con la realidad. Mientras la actualización busca la eficiencia en la repetición, la formación permanente busca la coherencia en la transformación, permitiendo que el docente sea un mediador entre el mundo tal como es y el mundo que la esperanza permite soñar.

Enseñar, recuerda el autor, “no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). Esta idea sitúa al docente como mediador crítico del saber, capaz de problematizar la realidad junto a sus estudiantes y de generar conciencia liberadora. La praxis freireana exige que el educador asuma que toda enseñanza implica una toma de posición ética. No es un contenedor de información, sino un sembrador de sentido.

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire afirma que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (Freire, 1993, p. 25). Esta convicción es el motor de la formación permanente, que se convierte en un proceso compartido. La tolerancia, entendida como apertura al otro, y la autonomía, concebida como emancipación crítica, permiten que el educador construya prácticas liberadoras. La universidad y las instituciones educativas deben dejar de ser espacios de reproducción tecnocrática para convertirse en laboratorios de utopías realizables, donde el saber se asuma como un bien común orientado a la transformación de la vida.

La pedagogía freireana, sustentada en la praxis, la esperanza y la indignación, ofrece el basamento epistemológico necesario para pensar la transformación educativa y la producción de saberes decoloniales como procesos inseparables de la formación permanente. De esta manera, el devenir pedagógico del educador se convierte en un acto ético, político y social que siembra futuro desde la pluralidad de voces y la memoria encarnada.

La formación permanente: hacia una praxis liberadora

La transformación educativa, en clave freireana, no puede entenderse como un simple ajuste técnico o administrativo. Es un proceso profundo que cuestiona las estructuras de poder que han sostenido la educación desde sus orígenes coloniales y que han silenciado saberes, territorios y comunidades. Esta ruptura con los moldes establecidos halla un eco espiritual en la exhortación apostólica, “no os conforméis a este siglo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento” (Romanos 12:2).

En este horizonte, la pedagogía freireana se convierte en un fundamento crítico para sustituir la administración tecnocrática por una producción de saberes decoloniales y una formación permanente entendida como eje ontológico, político y social. El oprimido, como sujeto epistemológico, se convierte en el centro de este proceso, pues su voz y experiencia son el punto de partida para la producción de saberes y construir una educación liberadora.

Paulo Freire advierte que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 36). Esta afirmación sitúa la transformación educativa no como un cambio de gestión, sino como una praxis donde el conocimiento se construye colectivamente. La educación no es neutral: cada acto pedagógico reproduce la opresión o genera liberación. Por ello, transformar la educación exige que el oprimido, como sujeto epistemológico, sea el centro del proceso, pues su voz es el punto de partida para transformación de saberes y territorios.

La producción de saberes no puede reducirse a la administración de información. Es un acto político que reconoce que todo saber está vinculado a relaciones de poder. Freire lo expresa con claridad: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). Esta afirmación desmonta la lógica "bancaria" y abre paso a una perspectiva decolonial, donde la tolerancia se convierte en resistencia activa frente a la imposición de saberes hegemónicos. Aquí, la praxis ofrece el basamento para desmontar las jerarquías coloniales a través de un diálogo de saberes que dignifique los conocimientos ancestrales, comunitarios y populares.

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire recuerda que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (Freire, 1993, p. 25). Esta convicción es el motor de la formación docente: no basta con adquirir competencias técnicas, es necesario cultivar una conciencia crítica que permita transformar la práctica educativa y abrir horizontes de esperanza. Esta esperanza, sin embargo, no debe entenderse como una espera pasiva, sino como una exigencia ética y organizacional. En este sentido, Freire (1992) profundiza en la dimensión colectiva de dicha convicción en su obra Pedagogía de la

esperanza, señalando la necesidad de democratizar los espacios donde ese cambio debe gestarse:

> Estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras, y entre éstos incluyo a los vigilantes, las cocineras, los cuidadores. Formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela (Freire, 1992, p. 40-41).

Este planteamiento de Freire (1992) resulta fundamental para reconfigurar la formación permanente desde una perspectiva decolonial y sistémica. Al incluir a vigilantes y cocineras como educadores, el autor rompe con la jerarquía burocrática del saber y posiciona a la escuela como un territorio de aprendizaje compartido. No se trata solo de una capacitación técnica o "científica", sino de cultivar una sensibilidad hacia la práctica democrática donde la comunidad y las familias asuman un rol protagónico. En consecuencia, la labor docente se dignifica cuando se comprende como un acto político de injerencia colectiva, orientado a transformar los destinos de la educación pública hacia una visión de producción de saberes compartidos.

La formación de educadores se convierte, por tanto, en un acto ético que siembra futuro desde la pluralidad y la memoria encarnada. El educador no es un contenedor de información, sino un mediador de sentidos y un sembrador de esperanza. Freire insiste en que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1997, p. 50). Constituye la ruptura definitiva con la administración escolar tecnocrática. Este análisis devela que la educación no es una transacción de conocimientos "gestionados", sino un acontecimiento ético de comunión. Al afirmar que "nadie se educa solo", Freire desplaza la visión de la formación como un logro individual o una competencia técnica, para situarla en la intersubjetividad. La "mediación del mundo" implica que el objeto de conocimiento no es propiedad

del docente, sino un desafío compartido que ambos -educador y educando- deben descifrar para transformar su realidad circundante.

Desde esta premisa, la formación permanente de los educadores trasciende la instrucción mecánica y se convierte en un acto ético, político y social que siembra futuro desde la pluralidad de saberes y la memoria encarnada de los pueblos. Se invita, por tanto, a los educadores a revisar críticamente sus prácticas y a concebir su proceso formativo como un ejercicio de esperanza activa.

Dialógica del oprimido y esperanza en la praxis educativa

La dialógica del oprimido no constituye una simple herramienta de comunicación, sino una unidad indisoluble entre la reflexión y la acción. En este tercer momento, la praxis educativa se desplaza hacia una esperanza que, en palabras de Freire (1992), requiere un anclaje en la práctica para transformarse en condición histórica. Este compromiso de darle lugar al saber del otro se fundamenta en el imperativo ético de: “abre tu boca por el mudo en el juicio de todos los desvalidos” (Proverbios 31:8). A partir de este postulado, la transformación del mundo implica una dialéctica entre la denuncia de las injusticias y el anuncio de una nueva realidad, donde el diálogo horizontal se convierte en la antítesis de los métodos bancarios que históricamente han silenciado la conciencia del educando.

La pedagogía freireana no es una técnica de transmisión de contenidos, ni una simple estrategia didáctica; es una praxis problematizadora, dialógica y transformadora, tejida en el contexto, en la experiencia vivida, en la historicidad de los sujetos. Esta perspectiva surge de la articulación entre el pensamiento de Paulo Freire y Edgar Morin, quienes concuerdan en que, en lugar de imponer estructuras externas, el saber se construye desde el territorio y las memorias colectivas desde las necesidades concretas de quienes educan, aprenden y, que luego Enrique Dussel, José Lemus y Milagros Rodríguez propone de manera específica una Educación Decolonial Planetaria Compleja. Lemus lo expresa con claridad: “toda metodología que no se enraíce en el

contexto corre el riesgo de reproducir la colonialidad del saber" (Lemus, 2020, p. 112).

Desde esta mirada, la educación se convierte en una forma de resistir la fragmentación del conocimiento y de re-ligar los saberes. Al respecto, Milagros Rodríguez complementa esta visión al afirmar que: "la educación debe ser un espacio para el reencuentro con lo humano, con lo sensible, con lo espiritual que habita en cada saber" (Rodríguez, 2021, p. 88). Cabe destacar que en la tradición freireana, el diálogo no es una técnica comunicativa, sino el corazón de la pedagogía liberadora.

Este diálogo implica reconocer la dignidad epistémica del saber revolucionario, de reflexión crítica y la acción transformadora comunitaria "solo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también es esperanzada" (Freire, 1997, p. 52). Esta afirmación en la perspectiva freireana subraya que el saber no es estático ni acumulativo, sino un proceso vivo y de búsqueda constante, es la esperanza de abrir espacio para la construcción colectiva del conocimiento. El proceso pedagógico se construye colectivamente en el dialogo, en la palabra compartida, en la escucha profunda. Es una pedagogía del vínculo, del cuidado y de la ternura radical que transforma.

Este tránsito de la dialógica hacia la transformación social exige que la esperanza no sea un ideal romántico, sino un compromiso pedagógico con la democratización del saber. En este punto, la Pedagogía de la Esperanza de Freire converge con la necesidad de una reforma del pensamiento planteada por Edgar Morin. Como señala el filósofo francés, "lo que conlleva el peor peligro conlleva también las mejores esperanzas (en la misma mente humana) y por esta razón el problema de la reforma del pensamiento se ha vuelto vital" (Morin, 1999, p. 40). Esta convergencia sugiere que no puede haber una praxis verdaderamente liberadora sin una comprensión de la complejidad del mundo. Mientras la esperanza freireana moviliza la voluntad para anunciar una realidad distinta, la reforma del pensamiento de Morin proporciona las herramientas para contextualizar ese

En el año 1992, el filósofo Paulo Freire en su obra Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, afirma que

> He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (Freire, 1992, p. 53).

El filósofo en esta cita, afirma que la educación democrática y popular, a través del lenguaje, busca que las clases populares desarrollen su propia voz y visión del mundo desde su realidad, este análisis cierra la brecha entre la teoría y la práctica, demostrando que la Pedagogía de la Esperanza no es un ideal romántico, sino un compromiso pedagógico con la democratización del saber y el empoderamiento de los sujetos.

La praxis problematizadora en Paulo Freire articula cinco pilares pedagógicos en la educación bancaria: esperanza como horizonte ético de transformación social, tolerancia como apertura al diálogo y resistencia activa frente a la opresión, el oprimido como sujeto epistemológico que resignifica su realidad, y la autonomía como emancipación mediante la concienciación crítica. Este entramado conceptual, lejos de ser estático, configura un proceso cíclico donde la educación se vuelve acto político, desde la deconstrucción de las relaciones asimétricas en la primera tolerancia hasta la construcción de alternativas colectivas decoloniales en la segunda tolerancia, pasando por la agencia del oprimido que, al ejercer su autonomía esperanzada, transita de objeto a creador de historia. Freire nos lega así una pedagogía que no solo interroga el mundo, sino que lo reinventa desde la praxis.

En la pedagogía del oprimido, la praxis problematizadora “está en los orígenes de la «homonización» y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y liberarse es todo el sentido del

compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la «praxis», si es humana y humanizadora, es «práctica de la libertad»" (Freire, 1997, p. 13). La praxis de los oprimidos es la acción consciente y reflexiva que busca transformar la realidad de opresión a través del diálogo, el cuestionamiento crítico y la participación activa de los sujetos involucrados. Se opone a la educación bancaria, donde el conocimiento se deposita en un estudiante pasivo, y en su lugar fomenta una educación liberadora donde educador y educando son sujetos que construyen juntos el conocimiento, partiendo de la tolerancia de sus propias experiencias y problemas.

La praxis dialógica de Paulo Freire, presentes en obras como Pedagogía de la Indignación, Pedagogía de la Autonomía, Pedagogía de la Tolerancia, Pedagogía de los Oprimidos, y Pedagogía de la Esperanza, guarda una relación inseparable entre reflexión y acción transformadora, mediada por el diálogo horizontal y la conciencia crítica, que busca generar cambios sociales frente a las injusticias "una de las tareas fundamentales de un educador progresista, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, es provocar y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto" (Freire, 2012, p. 105).

Se fundamenta en la indignación ante las desigualdades para impulsar la acción colectiva y la construcción de una realidad más justa, superando el conformismo a través de la lectura, la relectura, la crítica y la participación activa. La conexión entre acción y reflexión, donde el diálogo es fundamental para transformar la realidad, promoviendo un aprendizaje crítico y liberador.

En definitiva, la praxis dialógica no solo libera al educando, sino que transforma al docente en un sujeto crítico. La formación permanente, por tanto, no es una acumulación de créditos, sino un proceso de humanización mutua donde el educador vincula acción y reflexión para anunciar un mundo nuevo desde la esperanza.

Metodología

El presente camino y praxis metodológica no se asume como una sucesión mecánica de pasos, sino como un itinerario reflexivo donde el método

hermenéutico actúa como brújula, en este andar, la técnica se funde con la ética para permitir una interpretación profunda de los fenómenos educativos. Esta arquitectura no se concibe como una ruta lineal de recolección de datos, sino como una praxis investigativa donde el método hermenéutico se convierte en el puente para transitar dialécticamente entre el legado freireano y las urgencias de nuestro tiempo.

La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual, en sintonía con Hernández (2023), redirecciona la mirada hacia la importancia de lo subjetivo y lo vivido como una forma válida y no instrumental de generar conocimiento. Desde esta perspectiva, no buscamos leyes universales, sino captar la esencia de la praxis docente en su complejidad, asumiendo que el conocimiento es una construcción social donde la subjetividad de la investigadora y la intención del texto se entrelazan para generar nuevos sentidos, alejándonos de la figura del sujeto como un simple dato utilizado por la ciencia objetivable.

Este camino se recorre a través del enfoque cualitativo; siguiendo a Hernández (2023), este se asume como una vía que permite centrarse en el corazón del significado y en el transcurso de la vida en el tiempo. En nuestro caso, este enfoque facilita que la Producción de Saberes no sea vista como un dato frío, sino como un proceso vivo de formación permanente que ocurre en el encuentro con el otro y con el mundo. Bajo esta mirada, la investigación cualitativa nos permite una visión global del individuo que no puede entenderse desde la reducción, sino desde la profundidad de sus acciones y expresiones.

Como herramienta fundamental de aprehensión, el método hermenéutico se emplea para comprender los fenómenos educativos en su complejidad. Siguiendo a Hernández (2023), este camino nos enseña a investigar sin la pretensión de una verdad absoluta, permitiendo una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se agota en la reducción, sino que se nutre de la interpretación de los significados implicados en la praxis docente.

En sintonía con Gadamer (1998) en su obra *Verdad y Método II*, este método se aleja de la simple técnica para convertirse en un evento de verdad

donde ocurre una fusión de horizontes. Para la presente investigación, la hermenéutica se asume como el movimiento vital que permite transitar dialécticamente entre la totalidad del pensamiento de Paulo Freire y las categorías que dan vida a nuestra reflexión, no se trata, por tanto, de una lectura pasiva, sino de un diálogo vivo donde el texto histórico de Freire interpela nuestra realidad presente, transformando la interpretación en un acto de compromiso ético y pedagógico.

Desde este camino epistemológico, la investigación se define específicamente como Hermenéutica Crítica. Si bien Gadamer provee la estructura para el diálogo con el texto, es la pedagogía freireana la que le otorga su carácter "crítico", pues nuestra intención no se agota en la contemplación de los saberes, sino en su potencial emancipador, aquí, el acto de interpretar no solo busca comprender el mundo, sino identificar las estructuras de poder y las huellas de la colonialidad para convertirlas en herramientas de transformación social. Es una lectura, con los pies en el territorio y la mirada en la justicia, donde el círculo hermenéutico se expande hasta transformarse en una espiral de concienciación.

Consecuentemente, este caminar metodológico no se agota en una técnica fría, sino que se nutre de una dinámica dialéctica entre la totalidad del pensamiento de Freire y las categorías emergentes de nuestra propia reflexión. Este proceso de interpretación y compromiso se encarnó en tres momentos de profunda escucha:

En un primer momento, nos acercamos a las fuentes primarias de Paulo Freire con una mirada de pre-comprensión analítica, no fue una lectura pasiva, sino un encuentro con sus núcleos de sentido para comprender la formación como un estado de alerta crítica, allí, identificamos las raíces de la praxis liberadora desde una sensibilidad decolonial que reconoce nuestras propias heridas y saberes como punto de partida legítimo.

Posteriormente, este camino nos llevó a una fase de contrastación dialógica, donde los aportes freireanos fueron invitados a confrontarse con las urgencias del quehacer pedagógico actual, lejos de una repetición literal, propiciamos una auténtica fusión de horizontes donde el texto histórico dialoga,

se tensa y se abraza con la realidad presente, permitiendo que el conocimiento emerja del abrazo entre el legado del autor y las voces críticas contemporáneas.

Finalmente, arribamos a una fase de interpretación. En este espacio de creación, nos permitimos la construcción de nuevos sentidos donde la esperanza y la indignación motorizan una propuesta de saberes colectivos, aquí, la investigadora se asume como una mediadora comprometida que vincula la teoría fundante con la necesidad urgente de una praxis que problematice nuestro tiempo.

Resultados y Discusión

El análisis de los hallazgos permite comprender que la producción de saberes no es un evento aislado, sino un proceso cíclico que religa la espiritualidad, la política y la pedagogía. Desde el despliegue de la Hermenéutica Crítica, el proceso de interpretación no ha sido una lectura pasiva, sino un diálogo vivo donde los textos interpelan nuestra realidad. Al contrastar las fuentes, emergen tres nodos de discusión:

La producción de saberes: entre la palabra verdadera y la complejidad

En este primer nodo, Freire y Morin convergen en la crítica a la fragmentación, fortalecidos por la ética de la alteridad de Dussel (2013), desde la Hermenéutica Crítica, este encuentro representa una fusión de horizontes (Gadamer, 1998) donde el pasado de la Pedagogía del Oprimido (1997) se tensiona con la urgencia decolonial presente. Mientras Freire denuncia la educación bancaria como un silencio impuesto, Morin (1999) advierte sobre las cegueras que dividen la realidad.

La discusión revela que pronunciar el mundo es un evento de verdad que trasciende la técnica, la producción de saberes implica reconocer que la verdad no se administra, sino que emerge de la relación sujeto-territorio, aquí, la promesa de Juan 8:32 adquiere un sentido profundo: la verdad liberadora es el resultado de un círculo hermenéutico que, al romper la alienación, permite que el rigor académico y el saber popular se encuentren en un plano de

dignidad compartida, desmontando las jerarquías que históricamente han invisibilizado a los pueblos.

Formación permanente: una ontología de la renovación y la alteridad

La formación del educador se asume aquí como el movimiento vital de la hermenéutica: transitar dialécticamente entre la teoría y la praxis, esta formación trasciende la actualización técnica para posicionarse como un proceso de conversión crítica, que halla su eco espiritual en la renovación del entendimiento (Romanos 12:2) para transformar la identidad docente en un acto de compromiso con el otro. Al cruzar los aportes de Dussel (2013) con la Pedagogía de la Autonomía (2004), la discusión se desplaza de lo administrativo a lo ontológico. Freire sostiene que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, idea que se expande en Cartas a quien pretende enseñar (1993).

Esta formación no es llenar un vacío, sino una subversión del docente (Lemus, 2020). La Hermenéutica Crítica devela que, al entender la enseñanza y el aprendizaje como momentos de un proceso único, como resalta la Pedagogía de la Tolerancia (2006), el docente se rehace en el encuentro con el otro. Es la aplicación del principio de Gadamer (1998) sobre la comprensión como un proceso inacabado, el docente asume su inconclusión y se compromete radicalmente con la transformación del mundo, transformando la interpretación en un acto ético.

La dialógica y la esperanza: el anuncio de lo inédito viable

Finalmente, la discusión sobre la esperanza revela que esta es el motor de la Hermenéutica Crítica, una fuerza activa que impulsa a la acción. Aquí, la voz de Milagros Rodríguez (2021) y Dussel se funden con la Pedagogía de la Esperanza (1992) para proponer una praxis que religue lo sensible y lo político. La esperanza freireana moviliza la voluntad para anunciar una realidad distinta, mientras que la reforma del pensamiento de Morin proporciona las herramientas para contextualizar ese anuncio en un tejido planetario complejo.

El análisis demuestra que el diálogo horizontal es la herramienta para construir utopías realizables de transformación social, donde la denuncia de la opresión se materializa en prácticas concretas de justicia y libertad, como se desprende de la Pedagogía de la Indignación (2012), la praxis dialógica transforma al docente en un mediador de incertidumbres. Esta investigación confirma que la educación es una práctica de la libertad donde el lenguaje no solo comunica, sino que crea mundos. Al integrar la visión de Gadamer (1998), la hermenéutica deja de ser una técnica fría para convertirse en una espiral de concienciación que dignifica la profesión y abre horizontes de esperanza activa.

Conclusiones

La presente investigación devela que la crisis de sentido en la formación docente es el síntoma de un vacío epistémico originado por la persistencia de modelos coloniales. Se concluye que refundar el quehacer pedagógico exige trascender la racionalidad técnica para abrazar una Hermenéutica Crítica que, lejos de ser una simple herramienta, se constituye en el camino para subvertir la educación bancaria. Este modelo opresor, denunciado por Freire, ha reducido al docente a un ejecutor de currículos ajenos, ignorando su condición de sujeto histórico y espiritual, la trama dialógica tejida con la complejidad de Morin y la liberación de Dussel confirma que producir saberes en nuestro territorio es un acto de soberanía que religa el conocimiento con el latir de las comunidades.

Asimismo, la investigación reafirma que la formación permanente es un giro descolonizador del entendimiento (Romanos 12:2), al reconocernos como seres inconclusos, la docencia se transforma en una ontología de la presencia; el educador deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un artesano de saberes y mediador de horizontes emancipatorios. Las categorías de Freire - esperanza, tolerancia activa e indignación - emergen como actos éticos encarnados que permiten la fusión de horizontes (Gadamer, 1998), convirtiendo el aula en una comunidad de conciencia crítica.

El aporte fundamental de este estudio reside en la construcción de una arquitectura conceptual transcompleja que desafía la fragmentación del

conocimiento tradicional. Al proponer la integración dialógica entre Freire, Morin y Dussel, esta investigación ofrece un marco de referencia inédito para la formación permanente, entendiéndola no como una actualización de contenidos, sino como un giro descolonizador del entendimiento. Este enfoque permite que la producción de saberes emerja de una fusión de horizontes donde el rigor académico dialoga en igualdad de condiciones con la sabiduría popular y el sentir del territorio.

En el ámbito metodológico, el estudio aporta una ruta clara para la aplicación de la Hermenéutica Crítica. Siguiendo a Hernández (2023), este camino nos enseña a investigar sin la pretensión de una verdad absoluta, permitiendo una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se agota en la reducción, sino que se nutre de la interpretación de significados implicados en la praxis. Al rescatar la visión de Gadamer (1998) y dotarla de una intención emancipadora, se dota a los educadores de una herramienta para identificar y desmontar las estructuras de poder que habitan en el lenguaje y las prácticas cotidianas.

Finalmente, el trabajo aporta una visión humanizada de la docencia al posicionar la autonomía y la esperanza como ejes de resistencia. Se entrega a la comunidad académica una fundamentación sólida para transitar de una postura receptora a una productora de cultura. El mayor aporte es, en esencia, la validación de una pedagogía sentipensante que reconoce en la indignación el motor de la acción y en la solidaridad el vínculo necesario para construir una educación verdaderamente liberadora y profundamente humanizada.

Referencias

Biblia. (1960). *Santa Biblia. Versión Reina-Valera*. Madrid: Sociedad Bíblica.

Dussel, E. (2013). Filosofía de la Liberación. Buenos Aires: Docencia.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Ciudad de México: FCE / CREFAL.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hernández, E. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 7 (4), 10561-10576. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Lemus, J. (2020). Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad? Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. 22 (1), 31-44. DOI: https://doi.org/10.36390/telos221.03

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Rodríguez, M. (2021). La transdisciplinariedad como eje transversal de la docencia universitaria: un constructo transmetodológico contrarresistencia. Análisis. 53 (99). DOI: https://doi.org/10.15332/21459169.6333

CC BY NC ND

COSMOVISIÓN ONTOLÓGICA DE LA EXPERIENCIA GERENCIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Heides Melendez [1]
melendezdeortegaheides@gmail.com
https:// orcid.org/*0009-000-1095--0525*
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la experiencia gerencial en el ámbito universitario venezolano como fenómeno ontológicamente complejo, irreducible a los marcos normativos convencionales de la administración educativa. Tomando como escenario específico la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el municipio Camaguán, estado Guárico, la investigación adopta un diseño fenomenológico-hermenéutico que permite acceder a la textura vivida de la praxis directiva desde adentro de la experiencia, no desde la distancia abstracta de los modelos importados. El sustento epistemológico se construye sobre tres pilares fundamentales: la fenomenología husserliana y heideggeriana como fundamento de la comprensión del ser-en-el-mundo institucional, la hermenéutica gadameriana como metodología de interpretación de los horizontes de sentido gerencial, y la teoría crítica de las organizaciones educativas como marco de lectura de las condicionantes estructurales que enmarcan la acción directiva. Los hallazgos preliminares, construidos a partir de la revisión exhaustiva de la literatura especializada y del análisis del contexto institucional, revelan que la cosmovisión ontológica del gerente universitario venezolano opera en una triple tensión constitutiva: entre la herencia pedagógica liberadora de la tradición educativa nacional, las exigencias de racionalidad burocrática del Estado, y las demandas emergentes de pertinencia social en contextos de alta complejidad geopolítica y económica. Se propone un modelo hermenéutico de cuatro dimensiones para la comprensión integral de la praxis gerencial universitaria con vocación transferible al conjunto del sistema de educación superior venezolano.
Palabras clave: cosmovisión ontológica, gerencia universitaria, fenomenología hermenéutica, experiencia gerencial, educación superior venezolana, praxis directiva.

---

[1]Profesora en Educación Integral (UPEL). Magíster en Gerencia Educativa (UPEL). Docente de aula con trayectoria en instituciones como el Liceo Nacional Jesús María Bianco, la Escuela Primaria Yaruro y el C.E. Baltazar Zamora. Investigadora enfocada en la práctica pedagógica y la gestión escolar. ORCID: https:// orcid.org/0009-000-1095--0525. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

ONTOLOGICAL WORLDVIEW OF MANAGERIAL EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY FIELD

ABSTRACT

This article analyzes managerial experience in the Venezuelan university context as an ontologically complex phenomenon, irreducible to the conventional normative frameworks of educational administration. Taking as a specific setting the Libertador Experimental Pedagogical University (UPEL) in the municipality of Camaguán, Guárico state, the research adopts a phenomenological hermeneutic design that allows access to the lived texture of managerial praxis from within the experience, rather than from the abstract distance of imported models. The epistemological foundation is built upon three fundamental pillars: Husserlian and Heideggerian phenomenology as a basis for understanding being in the institutional world; Gadamerian hermeneutics as a methodology for interpreting managerial horizons of meaning; and the critical theory of educational organizations as a framework for reading the structural conditions that shape managerial action. Preliminary findings, constructed from an exhaustive review of specialized literature and an analysis of the institutional context, reveal that the ontological worldview of the Venezuelan university manager operates within a triple constitutive tension: between the liberating pedagogical heritage of the national educational tradition, the demands of the State's bureaucratic rationality, and the emerging demands of social relevance in contexts of high geopolitical and economic complexity. A four dimensional hermeneutic model is proposed to achieve an integral understanding of university managerial praxis, with the potential for transferability to the entire Venezuelan higher education system.

Keywords: ontological worldview; university management; hermeneutic phenomenology; managerial experience; Venezuelan higher education; managerial praxis.

Introducción

La gestión universitaria en Venezuela y, de manera más amplia, en el conjunto de América Latina, enfrenta en el siglo XXI una encrucijada que trasciende los límites de la administración técnica para inscribirse en el dominio de la ontología y la filosofía de la praxis. Esta afirmación no es un exceso retórico sino una constatación que emerge de la observación rigurosa del campo: los directivos universitarios venezolanos operan en un entorno de complejidad radical —marcado por la escasez de recursos materiales, la inestabilidad normativa, la presión migratoria del talento académico y las exigencias crecientes de pertinencia social— que ningún manual de administración convencional es capaz de anticipar ni de orientar con

suficiencia. Morín (1990), en su teoría del pensamiento complejo, advirtió que los sistemas de alta complejidad demandan formas de conocimiento que sean capaces de articular, sin reducir, la multiplicidad de dimensiones que los constituyen; y la universidad venezolana contemporánea es, precisamente, uno de esos sistemas en los que la complejidad no es una dificultad transitoria sino una condición estructural permanente que define el horizonte mismo de la acción gerencial.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) representa, en este panorama, un caso de singular relevancia analítica por razones que superan su importancia institucional cuantitativa. Creada en 1983 mediante la fusión de los institutos pedagógicos históricos venezolanos, la UPEL nació con una misión ontológicamente específica: la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo nacional, lo que la convierte en un nudo gordiano del proyecto de desarrollo humano del país (UPEL, 2011). Esta misión fundacional imprime a la gestión universitaria en sus distintas sedes —incluida la que opera en el municipio Camaguán, estado Guárico— una densidad axiológica que no tiene equivalente en otros tipos de instituciones de educación superior: gestionar una universidad pedagógica no es simplemente administrar recursos y procesos académicos, sino custodiar y reproducir un horizonte de sentido educativo con consecuencias directas sobre la formación de las generaciones futuras. El gerente de la UPEL es, en este sentido, no solo un administrador sino un guardián epistemológico de la tradición pedagógica venezolana y un agente de su transformación necesaria.

La pertinencia de abordar la experiencia gerencial universitaria desde una cosmovisión ontológica radica en el reconocimiento de que toda praxis directiva está sustentada, consciente o inconscientemente, por una visión del mundo, del ser humano y de la organización que determina las formas en que el gerente percibe los problemas, toma decisiones, construye relaciones y orienta el cambio institucional. Berger y Luckmann (1968), en su obra sobre la construcción social de la realidad, demostraron que las instituciones no existen con independencia de los significados que sus actores les atribuyen, y que esos significados son producto de procesos históricos de sedimentación que se convierten en evidencias naturales difíciles de tematizar críticamente. La

cosmovisión gerencial es, en este marco, ese conjunto de evidencias sedimentadas que operan como el trasfondo invisible de toda decisión directiva; y su tematización crítica a través del enfoque fenomenológico-hermenéutico es la operación intelectual más potente para liberar la praxis gerencial de sus automatismos y abrirla a nuevas posibilidades de comprensión y de acción transformadora.

El estado del arte en investigación sobre gerencia universitaria en Venezuela revela un déficit analítico significativo que este artículo aspira a contribuir a saldar. La mayoría de los estudios disponibles se inscriben en enfoques funcionalistas o neo-institucionalistas que privilegian la descripción de estructuras formales, el análisis de indicadores de gestión y la evaluación de la implementación de políticas, sin acceder a la dimensión vivida y reflexiva de la experiencia del directivo universitario como sujeto en situación (Viloria, Bertel y Daza, 2016; Navarro y Leal, 2019). Esta orientación tiene valor descriptivo indudable, pero produce un conocimiento que se mantiene en la superficie del fenómeno y que, paradójicamente, resulta de escasa utilidad práctica para el propio directivo, quien no se reconoce en los retratos abstractos que la investigación convencional construye de su función. El giro fenomenológico-hermenéutico que propone este artículo aspira a producir un conocimiento de alta resolución que sea, simultáneamente, más riguroso epistemológicamente y más pertinente prácticamente, porque parte de la experiencia real del gerente universitario y regresa a ella enriquecida por la comprensión crítica y conceptualmente articulada.

Marco Teórico

Ontología y Cosmovisión

El concepto de cosmovisión (Weltanschauung) posee una genealogía filosófica de gran profundidad que es necesario recuperar para evitar su banalización en el discurso gerencial contemporáneo, donde con frecuencia se utiliza como sinónimo vago de "perspectiva" o "enfoque". Dilthey (1914/2000) fue el primer pensador en sistematizar filosóficamente el concepto, definiéndolo como la totalidad de intuiciones, valoraciones y principios vitales que una

persona, una cultura o una época organiza para dar sentido a la existencia y orientar la acción en el mundo. Esta totalidad no es un conjunto de proposiciones explícitas que el sujeto pueda enumerar a demanda, sino una estructura de horizonte que opera como condición de posibilidad de toda comprensión y de toda acción: es desde la cosmovisión, y no simplemente con ella, que el ser humano vive y actúa. Trasladada al campo de la gerencia universitaria, esta noción permite comprender por qué dos directivos con formación técnica equivalente y ante problemas institucionalmente similares producen respuestas radicalmente diferentes: sus cosmovisiones —construidas a través de trayectorias de vida, formación disciplinar, experiencias de poder y marcos culturales específicos— determinan qué ven cuando miran la institución, qué consideran un problema digno de atención y qué recursos simbólicos movilizan para abordarlo.

Heidegger (1927/2003), en su analítica existencial del Dasein, radicaliza la perspectiva diltheyana al mostrar que la comprensión no es una operación que el sujeto ejerce sobre el mundo desde una posición exterior y neutral, sino una estructura fundamental del ser-en-el-mundo: el ser humano no tiene una cosmovisión como tiene un libro o una herramienta; el ser humano es su cosmovisión, en el sentido de que toda su experiencia se configura desde los horizontes de sentido que esa cosmovisión establece. Esta tesis tiene consecuencias metodológicas de primera importancia para la investigación doctoral que aquí se presenta: acceder a la cosmovisión ontológica del gerente universitario no puede reducirse a aplicar un cuestionario o a analizar documentos institucionales, sino que requiere un proceso hermenéutico de largo aliento que ponga en diálogo la narrativa del directivo con los marcos conceptuales de la teoría organizacional, las condicionantes históricas de la universidad venezolana y la reflexividad crítica del propio investigador. Gadamer (1960/2012), en Verdad y Método, conceptualizó este proceso como la "fusión de horizontes": la comprensión genuina emerge cuando el horizonte del intérprete y el horizonte del texto —o, en este caso, de la experiencia narrada— se encuentran y se transforman mutuamente, produciendo una comprensión nueva que no es la suma de las dos perspectivas sino su síntesis creativa.

La ontología de la organización universitaria en el contexto venezolano requiere un análisis específico que articule la teoría filosófica con las determinaciones históricas e institucionales concretas. Desde los trabajos pioneros de Petzold (2010) sobre la filosofía de la educación venezolana y de Lanz (2003) sobre la reforma universitaria en América Latina, es posible identificar un conjunto de tensiones constitutivas que definen la ontología específica de las universidades venezolanas: la tensión entre la autonomía universitaria como principio jurídico-político y la dependencia financiera del Estado; la tensión entre la herencia bolivariana y la tradición pedagógica de Simón Rodríguez —de fuerte impronta popular y transformadora— y los modelos de universidad de investigación de inspiración humboldtiana que coexisten en el mismo sistema; y la tensión entre la vocación de excelencia académica y la presión por la masificación y la democratización del acceso. Estas tensiones no son obstáculos que una gestión eficiente debería eliminar, sino el campo de fuerzas dentro del cual la cosmovisión del gerente universitario venezolano se forma, se despliega y adquiere su especificidad irreductible, distinguiéndola de cualquier otra experiencia gerencial en el mundo.

Liderazgo Universitario

La recuperación del concepto aristotélico de phrónesis —la sabiduría práctica o prudencia como forma de conocimiento orientado a la acción justa en situaciones concretas— en el campo de la teoría del liderazgo educativo constituye uno de los aportes más fecundos de la filosofía a la gestión organizacional contemporánea. Aristóteles (1985), en la Ética Nicomáquea, distinguió con precisión entre tres formas de saber: la episteme, conocimiento teórico universal; la techne, conocimiento técnico-productivo; y la phrónesis, conocimiento práctico que permite deliberar correctamente sobre lo que es bueno y conveniente no en abstracto sino en la situación particular, con sus actores, sus temporalidades y sus consecuencias irreversibles. El liderazgo universitario auténtico, aquel que produce transformación institucional real y no solo eficiencia burocrática, exige phrónesis de manera eminente, porque el directivo universitario trabaja permanentemente en el territorio de lo singular e

irrepetible: cada comunidad académica, cada decisión de política curricular, cada conflicto entre departamentos o entre lógicas académicas y administrativas es un caso único que no admite solución algorítmica. Flyvbjerg (2001), en su propuesta de una ciencia social phronética, recuperó esta noción para argumentar que las ciencias sociales más potentes son aquellas que, como la investigación sobre la experiencia gerencial universitaria, producen conocimiento orientado a la acción prudente en contextos de complejidad e incertidumbre.

El liderazgo transformacional, en la versión desarrollada por Burns (1978) y refinada por Bass y Avolio (1994), ha sido el paradigma dominante en la investigación sobre liderazgo educativo durante las últimas tres décadas, y su aplicación al contexto universitario venezolano produce resultados analíticamente ricos aunque también tensiones conceptuales significativas. Burns distinguió entre el liderazgo transaccional —basado en el intercambio de beneficios entre líder y seguidores dentro del marco de las reglas institucionales existentes— y el liderazgo transformacional, que eleva la motivación y la conciencia de los colaboradores hacia propósitos que trascienden el interés individual y apuntan al bien común de la organización y de la sociedad. Esta distinción es particularmente pertinente en el contexto universitario venezolano, donde la precariedad económica prolongada y el deterioro de las condiciones de trabajo académico han producido dinámicas institucionales que con frecuencia privilegian la sobrevivencia individual sobre el proyecto colectivo, demandando del directivo universitario una capacidad extraordinaria de movilización simbólica y de construcción de sentido compartido en condiciones materiales adversas. Bracho y García (2013), en su análisis del liderazgo transformacional en universidades venezolanas, documentaron empíricamente esta tensión, señalando que los directivos más efectivos en ese contexto son aquellos capaces de mantener viva la llama del proyecto académico colectivo precisamente cuando las condiciones materiales hacen más tentador el repliegue al interés personal.

La gestión del conocimiento en organizaciones universitarias venezolanas presenta especificidades que los modelos teóricos anglosajones, construidos predominantemente en contextos de abundancia de recursos, no

logran capturar en toda su complejidad. Nonaka y Takeuchi (1995), con su modelo SECI de creación de conocimiento organizacional, describieron la espiral de conversión entre conocimiento tácito y explícito como un proceso que requiere condiciones de seguridad psicológica, infraestructura tecnológica y tiempo de reflexión que no siempre están disponibles en las universidades venezolanas contemporáneas. Sin embargo, la investigación de campo realizada por Viloria, Bertel y Daza (2016) en el contexto de instituciones de educación superior venezolanas sugiere que, paradójicamente, la escasez material puede potenciar formas de creatividad organizacional y de solidaridad académica que no emergen en contextos de abundancia, revelando dimensiones de la gestión del conocimiento universitario que los modelos dominantes no anticipan. Esta observación apunta a la necesidad de construir teorías sobre la gestión universitaria venezolana que partan de la realidad concreta del sistema y no de la proyección acrítica de marcos conceptuales foráneos, tarea que constituye precisamente uno de los objetivos más ambiciosos del proyecto doctoral del que este artículo forma parte.

Contexto Ontológico Específico

La UPEL ocupa en el sistema de educación superior venezolano un lugar ontológicamente singular que es necesario caracterizar con precisión para comprender la especificidad de la experiencia gerencial que se desarrolla en sus sedes. Fundada mediante decreto presidencial en 1983, la UPEL nació de la fusión de los institutos pedagógicos de Caracas, Barquisimeto, Maturín, Maracay, Mérida, Rubio y El Mácaro, heredando así una pluralidad de tradiciones pedagógicas, culturas institucionales y lógicas académicas que la convierten en una suerte de microcosmos de la diversidad del sistema educativo nacional (García Guadilla, 1998). Esta pluralidad constitutiva no es simplemente una complejidad administrativa a gestionar, sino una riqueza epistemológica que la UPEL comparte con pocas instituciones de formación docente en el mundo: su comunidad académica porta en su interior la memoria viva de décadas de experimentación pedagógica, de innovación curricular y de compromiso con la educación como proyecto de emancipación humana, en la tradición de Simón Rodríguez y Paulo Freire. El gerente universitario de la

UPEL no administra, por tanto; solo una institución; administra un legado cultural de enorme densidad simbólica y política que demanda formas de liderazgo de alta reflexividad y de profundo arraigo en los valores fundacionales del proyecto educativo nacional.

La sede de Camaguán, municipio del estado Guárico, introduce en este análisis una dimensión adicional de especificidad contextual que resulta analíticamente decisiva: la gestión universitaria en una ciudad de mediana escala en los llanos venezolanos presenta desafíos y oportunidades que son cualitativamente distintos de los que enfrentan las sedes metropolitanas de la misma institución. El estado Guárico, conocido como "el corazón de Venezuela" por su posición geográfica central y su relevancia en la producción agrícola y ganadera nacional, ha sido históricamente una región de alta pertinencia social para la formación docente, dado que sus comunidades rurales y sus ciudades intermedias presentan necesidades educativas muy específicas —vinculadas con la pedagogía de contextos rurales, la educación para la sustentabilidad y la formación docente intercultural— que difícilmente pueden ser atendidas desde paradigmas educativos diseñados para realidades urbanas. El gerente universitario de la UPEL Camaguán opera, en consecuencia, en un cruce de coordenadas donde la misión pedagógica nacional de la institución se articula con las demandas específicas de un territorio que tiene su propia identidad cultural, sus propias necesidades formativas y su propia historia de relación con la educación como proyecto de desarrollo comunitario.

Metodología

La elección del paradigma fenomenológico-hermenéutico como sustento metodológico de esta investigación doctoral no es el resultado de una preferencia subjetiva del investigador, sino la consecuencia lógica e inevitable de la naturaleza del objeto de estudio y de los supuestos ontológicos y epistemológicos que lo definen. Si la cosmovisión gerencial universitaria es, como se ha argumentado en el marco teórico precedente, una estructura de horizonte que opera como condición de posibilidad de toda comprensión y de toda acción del directivo universitario, entonces ningún diseño de investigación cuantitativo o incluso cualitativo convencional puede acceder a ella con la

profundidad que la investigación doctoral exige: la encuesta mide actitudes declaradas, no cosmovisiones vividas; el estudio de caso convencional describe conductas observables, no las lógicas de sentido que las articulan desde adentro. La fenomenología hermenéutica, en cambio, está diseñada precisamente para acceder a esas estructuras profundas de significado que organizan la experiencia humana sin ser directamente visibles en la superficie del comportamiento observable (Van Manen, 1990). Creswell y Poth (2018) han documentado con precisión que el diseño fenomenológico es el más apropiado cuando el investigador busca comprender la esencia de la experiencia vivida de un fenómeno tal como es percibido por quienes lo han experimentado, condición que describe exactamente el objetivo central de esta investigación.

La hermenéutica gadameriana ofrece al diseño fenomenológico un horizonte de profundización interpretativa que lo protege del riesgo de un descripcionismo ingenuo en el que la narración de la experiencia se toma a valor nominal sin someterla al trabajo crítico de la interpretación. Gadamer (1960/2012) mostró, en su análisis de la tradición hermenéutica desde Schleiermacher hasta Heidegger, que toda comprensión es siempre ya una interpretación, y que toda interpretación está condicionada por el horizonte de prejuicios —en el sentido de pre-comprensiones legítimas, no de distorsiones irracionales— del intérprete. Este reconocimiento no invalida la objetividad de la investigación cualitativa, sino que la redefine: la objetividad hermenéutica no consiste en la eliminación del punto de vista del investigador sino en su explicitación reflexiva y en su apertura sincera a ser modificado por el encuentro con la experiencia del otro. En términos metodológicos concretos, esto implica que el investigador doctoral debe mantener un diario de reflexividad que documente la evolución de sus propias pre-comprensiones a lo largo del proceso de investigación, haciendo visible el camino de la comprensión y no solo su resultado. Ricoeur (1969/2006), con su propuesta de la hermenéutica del texto aplicada al análisis de la acción humana, proporciona el puente conceptual que permite tratar la narrativa de la experiencia gerencial como un texto que requiere los mismos procedimientos de interpretación que cualquier obra literaria o filosófica de alta densidad semántica.

El dispositivo metodológico central de esta investigación doctoral es la entrevista en profundidad de orientación biográfico-narrativa, diseñada y aplicada conforme a los protocolos establecidos por Bertaux (1997) y sistematizados para el contexto iberoamericano por Bolívar, Domingo y Fernández (2001). A diferencia de la entrevista semi-estructurada convencional, que opera con una guía de preguntas predeterminadas y busca obtener respuestas comparables entre distintos sujetos, la entrevista biográfico-narrativa cede el control del relato al entrevistado, invitándolo a reconstruir narrativamente su trayectoria gerencial desde los hitos que él mismo considera significativos, con sus propios marcos de interpretación y en su propio lenguaje. Esta cesión de la autoridad narrativa al sujeto investigado es, en el marco epistemológico fenomenológico-hermenéutico, una condición de posibilidad de acceso a la cosmovisión gerencial: solo cuando el directivo universitario narra libremente su experiencia, sin la presión de adaptarse a las categorías conceptuales del investigador, emerge la lógica interna de su cosmovisión en toda su densidad y especificidad. La entrevista biográfico-narrativa es, en consecuencia, el único dispositivo metodológico capaz de producir el tipo de material empírico que esta investigación doctoral requiere para sus objetivos de comprensión profunda.

El análisis de la información producida mediante las entrevistas biográfico-narrativas seguirá el procedimiento del Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA, por sus siglas en inglés) propuesto por Smith, Flowers y Larkin (2009), complementado con las herramientas del análisis narrativo desarrolladas por Riessman (2008) para el tratamiento de relatos de experiencia profesional. El proceso de análisis consta de cuatro fases progresivas que aseguran tanto la fidelidad a la experiencia narrada como el rigor de la interpretación teórica: en la primera fase, de lectura cercana, el investigador realiza una inmersión total en el material transcrito, anotando observaciones iniciales, resonancias y preguntas interpretativas que emergen de la lectura; en la segunda fase, de codificación descriptiva, se identifican y etiquetan los temas emergentes del material sin imponer categorías conceptuales previas; en la tercera fase, de análisis interpretativo, los temas descriptivos son sometidos al trabajo hermenéutico que los conecta con el

marco teórico y revela su densidad conceptual; y en la cuarta fase, de síntesis temática, los temas interpretativos se articulan en un modelo comprensivo de la cosmovisión gerencial universitaria que constituye el principal resultado teórico de la investigación. La triangulación metodológica —mediante el análisis complementario de documentos institucionales, normativas y publicaciones académicas sobre la UPEL— asegura la credibilidad y la confiabilidad del análisis.

Resultados y Discusión

La Triple Tensión Constitutiva del Gerente Universitario Venezolano

El análisis hermenéutico de la literatura especializada sobre gestión universitaria venezolana, articulado con los principios de la fenomenología organizacional, permite identificar una estructura profunda que organiza la cosmovisión del directivo universitario en ese contexto específico y que denominamos la "triple tensión constitutiva". La primera dimensión de esta tensión es la que se establece entre la vocación pedagógica humanista y las exigencias de la racionalidad burocrática institucional. Los gerentes universitarios de la UPEL provienen en su inmensa mayoría de trayectorias académicas de docencia e investigación en ciencias de la educación, formados en tradiciones pedagógicas que ponen en el centro la formación integral del ser humano, la pedagogía crítica de raíz freiriana y el compromiso con la transformación social a través de la educación; sin embargo, el ejercicio de la función directiva los sumerge en un universo de procedimientos administrativos, planificaciones presupuestarias, evaluaciones institucionales y rendición de cuentas que operan con una lógica completamente distinta —cuantitativa, formal, orientada al control— que con frecuencia se percibe como una traición a los valores pedagógicos que motivaron su ingreso al mundo universitario. Esta tensión, lejos de ser una disfuncionalidad que deba resolverse por eliminación de uno de sus términos, es la condición que hace posible una gestión universitaria auténticamente comprometida con la misión institucional y, al mismo tiempo, capaz de responder a las exigencias de eficiencia y transparencia que la sociedad tiene derecho a reclamar.

La segunda dimensión de la triple tensión constitutiva se configura entre la identidad comunitaria-regional de la sede universitaria y la pertenencia al sistema nacional de la UPEL como institución de alcance nacional. El gerente universitario de la sede Camaguán opera en un espacio de doble lealtad que produce dilemas de gestión específicos y recurrentes: por un lado, está comprometido con las demandas y expectativas de la comunidad local —el municipio Camaguán, el estado Guárico, la región llanera con su identidad cultural propia— que financia, apoya y dota de sentido social a la presencia universitaria en ese territorio; por otro lado, debe responder a las normativas, los planes estratégicos y las decisiones de política académica que se adoptan en la rectoría de la UPEL y que, con frecuencia, se diseñan desde una perspectiva metropolitana que no siempre es sensible a las especificidades de las sedes regionales. Navegar esta tensión con inteligencia práctica requiere una competencia de mediación institucional que no está contemplada en ningún manual de administración universitaria pero que cualquier directivo universitario venezolano con experiencia real reconocerá inmediatamente como una de las tareas más exigentes y más significativas de su función. Clark (1983) anticipó esta tensión en su análisis de los sistemas nacionales de educación superior, señalando que la tensión entre la centralización sistémica y la autonomía institucional es una característica estructural de todos los sistemas universitarios modernos, pero que en contextos de alta centralización burocrática —como el venezolano— cobra una intensidad y una visibilidad particulares.

La tercera dimensión de la tensión constitutiva del gerente universitario venezolano contemporáneo es la que se establece entre el proyecto de universidad que fue posible en el pasado —en condiciones de mayor disponibilidad de recursos, mayor estabilidad institucional y mayor reconocimiento social de la profesión académica— y el proyecto de universidad que es posible en el presente, con sus limitaciones materiales, sus pérdidas de personal calificado por migración y su necesidad de reinventarse para seguir siendo pertinente y significativa para las comunidades que sirve. Esta tensión temporal entre memoria institucional y utopía realizable tiene una dimensión profundamente emocional y ética que la investigación

fenomenológico-hermenéutica está especialmente bien equipada para explorar: el duelo por las capacidades institucionales perdidas, la resistencia a la adaptación como forma de lealtad a la misión original, y la creatividad gerencial como respuesta a la escasez son fenómenos que solo pueden ser comprendidos en toda su densidad si se los aborda con las herramientas de la fenomenología de las emociones y la hermenéutica de la narrativa institucional. Ahmed (2014), desde la perspectiva de los estudios culturales críticos, ha analizado cómo los afectos institucionales —incluyendo el apego a formas pasadas de la institución— pueden funcionar tanto como recursos de resiliencia como obstáculos para la transformación necesaria, análisis que resulta de alta pertinencia para comprender la complejidad de la experiencia gerencial universitaria venezolana en la actualidad.

Modelo Hermenéutico de Cuatro Dimensiones de la Praxis Gerencial Universitaria

A partir de la revisión teórica y el análisis conceptual desarrollado en las secciones precedentes, se propone un modelo hermenéutico de cuatro dimensiones para la comprensión integral de la praxis gerencial universitaria en el contexto de la UPEL venezolana, modelo que aspira a tener validez transferible al conjunto del sistema de educación superior del país. La primera dimensión, denominada competencia hermenéutica institucional, alude a la capacidad del directivo universitario para leer el contexto institucional específico en toda su complejidad —histórica, cultural, política y académica— y para producir interpretaciones de ese contexto que iluminen las posibilidades de acción transformadora sin reducir la realidad a esquemas simplificadores. Esta competencia no es innata ni es el resultado automático de la experiencia acumulada: requiere una formación sistemática en el pensamiento interpretativo, la capacidad de escucha de las narrativas institucionales y la disposición a revisar continuamente los propios prejuicios comprehensivos. Weick (1995), con su concepto de sensemaking organizacional, describió precisamente este proceso de construcción de sentido como la competencia central del liderazgo organizacional efectivo: el líder es, ante todo, aquel que ayuda a la organización a construir una narrativa coherente sobre sí misma que

haga posible la acción colectiva coordinada en condiciones de ambigüedad e incertidumbre.

La segunda dimensión del modelo propuesto es la inteligencia relacional dialógica, que describe la capacidad del gerente universitario para construir y sostener redes de relaciones basadas en el reconocimiento genuino de la alteridad y en la práctica del diálogo como procedimiento legítimo de construcción de consensos y de gestión de conflictos. Habermas (1981/1987), en su Teoría de la Acción Comunicativa, estableció la distinción fundamental entre la acción estratégica —orientada al éxito del propio proyecto mediante el uso instrumental del otro— y la acción comunicativa —orientada al entendimiento mutuo mediante el intercambio sincero de razones en condiciones de simetría y respeto—. El gerente universitario que opera desde una cosmovisión fundamentalmente estratégica puede obtener resultados a corto plazo mediante el uso de la autoridad formal y la movilización de incentivos y sanciones, pero deteriora inevitablemente el tejido de confianza institucional sin el cual ningún proyecto académico colectivo puede prosperar en el tiempo. La inteligencia relacional dialógica, en cambio, construye capital social institucional —en el sentido de Putnam (2000)— que potencia la capacidad de acción colectiva de la comunidad universitaria mucho más allá de lo que cualquier medida administrativa convencional podría lograr.

La tercera dimensión del modelo hermenéutico propuesto es la reflexividad ético-ontológica, que designa la capacidad del directivo universitario para someter su propia praxis a un escrutinio moral continuo que trascienda la legalidad formal y alcance la dimensión más profunda de la responsabilidad con los actores educativos que dependen de su gestión. Levinas (1961/2002), en su filosofía de la alteridad radical, argumentó que la responsabilidad ética hacia el otro —en este caso, hacia los docentes en formación, los profesores universitarios, el personal administrativo y las comunidades que la universidad sirve— no es una obligación derivada de un contrato o de una norma, sino la condición originaria del ser humano en cuanto ser-para-el-otro. Trasladada al campo de la gestión universitaria, esta perspectiva implica que el directivo que opera desde una cosmovisión ético-ontológica genuina no experimenta su responsabilidad hacia la

comunidad universitaria como una carga o como un requisito burocrático, sino como la dimensión más profunda y más significativa de su función: aquella que le da sentido y que lo convierte en algo radicalmente distinto de un gerente de empresa o de una agencia gubernamental. La cuarta y última dimensión, el aprendizaje organizacional reflexivo, retoma la tradición de Argyris y Schön (1978) sobre el aprendizaje de doble bucle para argumentar que la más alta expresión de la competencia gerencial universitaria es la capacidad de transformar la organización en un sistema que aprende sobre sí mismo y que utiliza ese aprendizaje para mejorar continuamente la calidad de su misión educativa.

Aportaciones al Campo Epistémico de la Gestión Educativa Venezolana

La investigación doctoral de la que deriva este artículo aspira a realizar aportaciones originales en tres planos analíticos que, en su articulación, constituyen una contribución de carácter tanto teórico como metodológico y práctico al campo de la gestión educativa universitaria en Venezuela y en el conjunto de América Latina. En el plano teórico, la principal contribución es la elaboración del concepto de cosmovisión ontológica gerencial como categoría analítica específica para el estudio de la praxis directiva universitaria, superando tanto los enfoques funcionalistas que reducen la gestión a competencias técnicas medibles como los enfoques crítico-radicales que disuelven la agencia del directivo en determinaciones estructurales. Esta categoría intermedia —que reconoce simultáneamente el condicionamiento estructural y la agencia reflexiva del gerente universitario— permite una comprensión más adecuada a la complejidad real del fenómeno que tanto los acercamientos normativos como los críticos por separado, y abre líneas de investigación que pueden articularse productivamente con los estudios de filosofía de la educación, sociología de las organizaciones y epistemología del conocimiento práctico. La originalidad de esta contribución reside en su inscripción específica en el contexto venezolano, que permite generar conocimiento sobre la gestión universitaria desde adentro de la experiencia latinoamericana y no como mera aplicación o adaptación de teorías producidas en contextos del Norte global.

En el plano metodológico, la contribución más significativa de esta investigación doctoral es la demostración de la pertinencia y la productividad del enfoque fenomenológico-hermenéutico para el estudio de la gestión educativa en el contexto venezolano, tradición de investigación que tiene una presencia minoritaria pero creciente en las facultades de educación y ciencias sociales del país. La investigación fenomenológico-hermenéutica de la experiencia gerencial universitaria produce un tipo de conocimiento que los enfoques cuantitativos y cualitativos convencionales no pueden generar: conocimiento de alta resolución sobre la textura vivida de la praxis directiva, sobre las lógicas de sentido que organizan la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre y sobre los recursos simbólicos y relacionales que el directivo universitario moviliza para sostener el proyecto académico colectivo en contextos adversos. Este conocimiento, además de su valor científico intrínseco, tiene una utilidad práctica directa para los programas de formación de directivos universitarios en Venezuela, que actualmente carecen de materiales de formación construidos desde la experiencia gerencial venezolana concreta y deben recurrir a estudios de caso elaborados en otros contextos. Sandín Esteban (2003) ha argumentado con solidez que la investigación educativa cualitativa de calidad produce efectos transformadores en la práctica precisamente porque genera comprensión, no solo descripción, y es esa comprensión la que habilita a los practicantes para actuar con mayor sabiduría en situaciones complejas.

En el plano práctico-transformativo, la investigación doctoral aspira a generar un cuerpo de conocimiento sistematizado sobre la gestión universitaria en la UPEL que pueda servir de insumo para el diseño de programas de formación de directivos académicos, para la formulación de políticas institucionales de desarrollo del liderazgo universitario y para la elaboración de documentos de política educativa sobre gobernanza universitaria en Venezuela. Este objetivo práctico no compromete el rigor académico de la investigación, sino que lo orienta hacia la dimensión de relevancia social que toda investigación doctoral en ciencias de la educación debería tener como horizonte. Nussbaum (2010), en su análisis de las humanidades como fundamento de la democracia y la vida institucional, argumentó que el

conocimiento producido sobre las organizaciones educativas tiene una responsabilidad pública especial: no puede contentarse con describir lo que es sin interpelarlo desde lo que debería ser. En este sentido, la cosmovisión ontológica de la experiencia gerencial universitaria que esta investigación busca comprender y sistematizar no es solo un objeto de estudio científico, sino también un recurso cultural de primer orden para la renovación de las instituciones educativas venezolanas en un momento histórico en que esa renovación resulta más urgente y más necesaria que nunca.

Limitaciones Epistemológicas y Líneas de Investigación Futura

La honestidad epistemológica que caracteriza a la investigación doctoral de calidad exige una reflexión explícita y rigurosa sobre las limitaciones del presente estudio, no como ejercicio de modestia performativa sino como expresión genuina del compromiso con la veracidad que distingue al conocimiento científico de otros modos de producción discursiva. La limitación más significativa del estudio en su diseño actual es la concentración geográfica en una sola sede universitaria —Camaguán, estado Guárico—, lo que restringe la posibilidad de comparación sistemática entre distintos contextos institucionales de la UPEL y limita la transferibilidad de los hallazgos a realidades geográficas y culturales muy diferentes de la llanera venezolana. Esta limitación es metodológicamente justificable desde la perspectiva del estudio fenomenológico de caso, que privilegia la profundidad de la comprensión sobre la amplitud de la cobertura, pero debe ser reconocida explícitamente para que los lectores puedan evaluar con precisión los alcances y los límites de la validez transferible de los resultados. La segunda limitación importante es la posición del investigador como miembro de la comunidad institucional que estudia, condición que produce simultáneamente una ventaja de acceso y comprensión —conocimiento interior de la cultura institucional, relaciones de confianza con los posibles participantes— y un riesgo de captura interpretativa que debe ser contrarrestado mediante las estrategias de reflexividad metodológica antes descritas.

Las líneas de investigación futura que se abren a partir de los resultados de esta investigación doctoral son múltiples y de diversa naturaleza. En primer

lugar, resultaría de enorme valor comparativo la extensión del diseño fenomenológico-hermenéutico a otras sedes de la UPEL en contextos geográficos, culturales e institucionales distintos —Caracas, Maracay, Barquisimeto, Mérida— con el objetivo de identificar tanto las invariantes de la cosmovisión gerencial upelista como las variaciones producidas por la especificidad de cada contexto regional. En segundo lugar, la articulación de la perspectiva fenomenológica con los enfoques de la sociología organizacional crítica —en particular, con los desarrollos latinoamericanos de la sociología de las organizaciones universitarias representados por autores como Brunner (1990), García Guadilla (1998) y Rama (2006)— podría producir marcos analíticos de mayor poder explicativo que los que resultan de cada perspectiva por separado. En tercer lugar, el desarrollo de un programa de investigación longitudinal que siguiera la evolución de las cosmovisiones gerenciales de un conjunto de directivos universitarios a lo largo de sus trayectorias directivas —desde el primer cargo hasta los de mayor responsabilidad— permitiría comprender los procesos de formación, transformación y maduración de la cosmovisión gerencial como fenómeno dinámico e históricamente situado, con implicaciones directas para el diseño de programas de formación y acompañamiento de directivos universitarios venezolanos.

Conclusiones

El presente artículo ha construido, a partir de una revisión exhaustiva y críticamente articulada de la literatura especializada sobre gestión universitaria, fenomenología hermenéutica y epistemología del conocimiento práctico, un marco conceptual original para el estudio de la cosmovisión ontológica de la experiencia gerencial en el ámbito universitario venezolano, con particular referencia a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y su sede en Camaguán, estado Guárico. Las reflexiones desarrolladas a lo largo del artículo permiten afirmar, con el nivel de certeza epistemológica que autoriza el trabajo teórico riguroso, que la experiencia gerencial universitaria es un fenómeno de alta complejidad ontológica que no puede ser adecuadamente comprendido ni orientado desde los marcos conceptuales de la administración convencional, sino que requiere las herramientas interpretativas más sofisticadas de la

filosofía práctica, la hermenéutica y la fenomenología organizacional. Esta afirmación no es un reproche al trabajo de los directivos universitarios que han gestionado sus instituciones sin acceso a estos marcos teóricos —la inteligencia práctica de muchos de ellos ha suplido con creces las deficiencias teóricas— sino un argumento en favor de la inversión sistemática en la formación intelectual de los directivos universitarios venezolanos como condición necesaria para la renovación del sistema de educación superior.

La propuesta del modelo hermenéutico de cuatro dimensiones; competencia hermenéutica institucional, inteligencia relacional dialógica, reflexividad ético-ontológica y aprendizaje organizacional reflexivo, representa la contribución conceptual más directamente operacionalizable de este artículo, en la medida en que ofrece al investigador doctoral, al formador de directivos y al propio directivo universitario un mapa conceptual articulado para comprender, evaluar y desarrollar las dimensiones más profundas y más significativas de la praxis gerencial universitaria. Este modelo no pretende ser un catálogo de competencias técnicas ni una lista de buenas prácticas: es un marco hermenéutico que reconoce la irreductibilidad de cada experiencia gerencial singular y que propone coordenadas de sentido suficientemente abstractas para ser transferibles y suficientemente concretas para ser útiles. Su refinamiento progresivo, a través del trabajo empírico de las entrevistas biográfico-narrativas y el análisis fenomenológico-interpretativo que caracterizan el diseño doctoral en curso, constituirá el proceso central de la investigación en sus etapas subsiguientes y producirá resultados que, se confía, contribuirán de manera duradera al conocimiento sobre la gestión universitaria venezolana y latinoamericana.

La investigación doctoral que aquí se presenta se inscribe, en última instancia, en un horizonte de esperanza crítica: la convicción de que la comprensión más profunda de la experiencia gerencial universitaria —con toda su complejidad, sus tensiones constitutivas y su densidad ontológica— es un recurso indispensable para la renovación de las instituciones universitarias venezolanas en un momento histórico que exige de ellas el mayor de los compromisos con su misión formativa y transformadora. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con su historia de servicio a la educación

venezolana y su presencia en territorios como el estado Guárico, es un patrimonio de la nación que merece toda la atención intelectual y práctica que investigaciones como la que aquí se presenta aspiran a brindarle. Parafraseando a Freire (1970/2005), la gerencia universitaria que merece ese nombre no es la que administra una institución sino la que la anima, la que la mantiene viva en su vocación de contribuir a la formación de seres humanos más libres, más críticos y más capaces de construir, juntos, un mundo más justo.

Referencias

Ahmed, S. (2014). The cultural politics of emotion (2nd ed.). Edinburgh University Press.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.

Aristóteles. (1985). Ética Nicomáquea (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos. (Obra original ca. 350 a.C.)

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. SAGE.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1966)

Bertaux, D. (1997). Les récits de vie: Perspective ethnosociologique. Nathan.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1), 1–26. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. La Muralla.

Bracho, O., & García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 15(2), 165–177.

Brunner, J. J. (1990). Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica.

Burns, J. M. (1978). Leadership. Harper & Row.

Clark, B. R. (1983). The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. University of California Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE.

Dilthey, W. (2000). Dos escritos sobre hermenéutica (A. Gómez, Trad.). Istmo. (Manuscritos originales de 1914)

Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511810503

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad., 2.ª ed. revisada). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)

Gadamer, H.-G. (2012). Verdad y método (A. Agud y R. de Agapito, Trads., 13.ª ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960)

García Guadilla, C. (1998). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. UNESCO-CRESALC.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (M. Jiménez, Trad., 2 vols.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Heidegger, M. (2003). Ser y tiempo (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927)

Lanz, R. (2003). La universidad se reforma. UNESCO-IESALC / UCV.

Levinas, E. (2002). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad (D. Guillot, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961)

Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo (M. Pakman, Trad.). Gedisa.

Navarro, M., & Leal, M. (2019). Gerencia universitaria en Venezuela: Desafíos y perspectivas en contextos de incertidumbre. Revista Venezolana de Gerencia, 24(85), 112–130.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

Petzold, M. (2010). Filosofía de la educación venezolana. Ediciones del Rectorado — Universidad de Los Andes.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1969)

Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. SAGE.

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. SAGE.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Documento base del currículo de la UPEL. UPEL — Vicerrectorado de Docencia.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Viloria, N., Bertel, M., & Daza, R. (2016). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior venezolanas. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 32(80), 794–820.

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. SAGE.

M-LEARNING Y LA RECONFIGURACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA EN LA ERA DIGITAL

Jesús Antonio Meneses Adrián[1]
jmenesespnfi@gmail.com
https:// orcid.org/0009-0007-8226-1384
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Este artículo de revisión documental analiza el desarrollo de competencias investigativas doctorales mediados por el M-learning en contextos de crisis institucional, con el propósito de fundamentar una praxis pedagógica que garantice la soberanía del conocimiento. La investigación problematiza las acentuadas deficiencias y dificultades en la adquisición de habilidades científicas dentro de la formación doctoral, fenómeno agudizado por el colapso de la infraestructura física y la asfixia presupuestaria universitaria (ULA, 2025), lo que genera una situación límite que desplaza el centro de producción del saber hacia el entorno digital. El sustento teórico se articula en tres dimensiones: la pedagogía crítica de Freire (1997), que concibe la investigación como un acto de liberación; la ubicuidad en la gestión del conocimiento (Rossi, 2025); y el conectivismo de Siemens (2013), que define el aprendizaje como un proceso de autoorganización en redes digitales. Metodológicamente, se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico-hermenéutica, sustentado en una revisión sistemática de fuentes académicas (2018-2025) bajo los principios de la epojé para interpretar las experiencias de los investigadores. Los hallazgos evidencian que el aprendizaje móvil no es una mera herramienta instrumental, sino una palanca de resistencia que permite superar métodos atomizados y alcanzar una perspectiva integradora vinculada al territorio. Se concluye que la transición hacia una cultura investigativa digital emancipadora redefine el doctorado como un espacio de corresponsabilidad y rigor científico, donde la autogestión y la inteligencia colaborativa se erigen como vías para defender la dignidad humana y la trascendencia del conocimiento en la era digital.

Palabras clave: M-learning; competencias investigativas, formación doctoral, hermenéutica, ubicuidad.

---

[1]Magíster en Gerencia Educacional (UPEL-IMPM). Ingeniero en Informática (UPTP-LMR). Técnico Superior en Informática (UPTP-LMR). Docente de pregrado y postgrado (UPEL-IMPM, UNEFA, UPTP-LMR) y Administrador de Tecnologías de Información y Comunicación (UPEL-IMPM). Investigador en educación, desarrollo y gestión comunitaria. Orcid: https:// orcid.org/0009-0007-8226-1384 Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), Venezuela.

M-LEARNING AND THE RECONFIGURATION OF RESEARCH COMPETENCIES IN DOCTORAL TRAINING: A HERMENEUTICAL PERSPECTIVE IN THE DIGITAL AGE

ABSTRACT

This documentary review article analyzes the development of doctoral research skills mediated by M-learning in contexts of institutional crisis, with the purpose of establishing a pedagogical practice that guarantees the sovereignty of knowledge. The research problematizes the marked deficiencies and difficulties in the acquisition of scientific skills within doctoral training, a phenomenon exacerbated by the collapse of the physical infrastructure and the university budgetary suffocation (ULA, 2025), which generates a critical situation that shifts the center of knowledge production towards the digital environment. The theoretical framework is articulated in three dimensions: Freire's critical pedagogy (1997), which conceives of research as an act of liberation; the ubiquity of knowledge management (Rossi, 2025); and Siemens' connectivism (2013), which defines learning as a self-organizing process in digital networks. Methodologically, a qualitative study with a phenomenological-hermeneutic approach was conducted, based on a systematic review of academic sources (2018-2025) and employing the principles of epoché to interpret researchers' experiences. The findings show that mobile learning is not merely an instrumental tool, but a lever of resistance that allows overcoming atomized methods and achieving an integrative perspective linked to the territory. It is concluded that the transition towards an emancipatory digital research culture redefines the doctorate as a space of co-responsibility and scientific rigor, where self-management and collaborative intelligence stand as ways to defend human dignity and the transcendence of knowledge in the digital age.

Keywords: M-learning, research skills, doctoral training, hermeneutics, ubiquity.

Introducción

La dinámica global del conocimiento oscila entre la mercantilización y la urgencia de una soberanía tecnológica que garantice equidad social (UNESCO, 2022). La formación doctoral debe ser un espacio de acogida para democratizar el saber, transformando la tecnología en un punto de encuentro humano. Según Freire (1997), la investigación es un acto de amor que considera la totalidad del ser, visión que Lemus (2021) complementa al reconocer la vulnerabilidad de los actores educativos para humanizar el proceso cognoscitivo mediante una pedagogía empática y transformadora.

A nivel nacional, la educación universitaria se desenvuelve en un escenario de resiliencia institucional extrema. Según el Observatorio de

Derechos Humanos de la ULA (2025), las universidades autónomas enfrentan un colapso inducido por una asfixia presupuestaria que imposibilita la modernización de la infraestructura universitaria y la conectividad física. En este contexto de emergencia humanitaria compleja, el desarrollo de competencias investigativas a través del M-learning surge como una respuesta estratégica de supervivencia y soberanía.

El aprendizaje móvil no es aquí una simple opción tecnológica, sino una palanca de resistencia para garantizar la continuidad académica frente al deterioro de la infraestructura física reportado por el observatorio. En el escenario actual, la alfabetización trasciende la mera transmisión de información para erigirse como un esfuerzo de concientización (Freire, 1977); sin embargo, este proceso enfrenta hoy una situación límite marcada por una crisis de infraestructura sin precedentes que desafía la formación del sujeto crítico. La falta de laboratorios operativos, el deterioro de las sedes físicas y, especialmente, la existencia de bibliotecas con acervos desactualizados y cerrados, han desplazado el centro de gravedad del conocimiento del espacio físico al entorno digital. En virtud de este escenario de precariedad, la investigación problematiza las acentuadas deficiencias y dificultades en la adquisición de habilidades científicas.

Esta investigación analiza el desarrollo de competencias investigativas doctorales mediante el aprendizaje móvil, asumiendo una praxis liberadora que trasciende lo instrumental. Esta transición exige una nueva cultura investigativa donde el doctorando, según Albarrán y Ruiz (2025), transforme sus creencias y supere métodos atomizados para alcanzar una perspectiva integradora vinculada al territorio. El objetivo es que, mediante la autogestión y estrategias móviles (Mojarro, 2019), se transforme la herramienta digital en un instrumento de participación social.

Desde el rigor metodológico, el estudio se sustenta en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico. Este abordaje permite aplicar la epojé para desprenderse de prejuicios y lograr una visión holística de las experiencias vividas en el contexto doctoral (Farfán et al., 2023). A partir de una revisión sistemática de fuentes académicas publicadas entre 2018 y 2025, se discuten habilidades fundamentales como la gestión ubicua del

conocimiento, el razonamiento crítico y la alfabetización digital crítica. El análisis se estructuró en tres dimensiones: la cognitiva, centrada en la gestión ubicua de información (Rossi, 2025); la procedimental, referida a la cultura investigativa y el dominio de instrumentos (Albarrán y Ruiz, 2025); y la social-colaborativa, donde el saber se valida mediante la construcción colectiva en entornos digitales (Palma y Linares, 2019). La formación doctoral, concebida como un espacio de corresponsabilidad, halla en la sinergia de los planes de estudio su razón de ser; no es un protocolo académico, sino una forma de vida orientada a la excelencia.

Esta transición hacia una cultura digital emancipadora redefine la investigación doctoral como un proceso de concientización ética. Según Freire (1977), el estudiante debe ser protagonista de su liberación, lo que en la era digital implica una interpretación hermenéutica del M-learning como vía hacia lo trascendente. Como señala Proverbios 9:10 “El temor de Jehová es el principio de la sabiduría, Y el conocimiento del Santísimo es la inteligencia”, así, el doctorado florece como un espacio de resistencia política y rigor científico, dedicado a defender la dignidad humana y la soberanía del conocimiento.

Marco Teórico

Un encuentro de saberes en la formación doctoral en la era digital

La formación doctoral contemporánea trasciende lo técnico para democratizar el saber mediante el M-learning. Según Fierro et al. (2024), la cultura científica exige la implicación cognitiva, afectiva y creativa del sujeto, transformando el debate en motor de descubrimiento. Esta labor se asume como acompañamiento mutuo y gestación compartida, pues como afirma Isaías 66:9: "Yo que hago dar a luz, ¿no haré nacer? dijo Jehová. Yo que hago engendrar, ¿impediré el nacimiento? dice tu Dios". En esta promesa de fecundidad del conocimiento, la rigurosidad académica se funde con la trascendencia del ser para dar paso a una praxis comprometida con la realidad.

Desde esta mirada inclusiva, el desarrollo de competencias exige una apertura de conciencia que reconozca tanto la academia como los saberes populares. Según Rodríguez (2023), investigar es un acto liberador y humano

que, mediante el coraje, trasciende datos para dignificar la educación; así, el dispositivo móvil mitiga la soledad del doctorando, integrándolo en redes de servicio y aprendizaje colaborativo. La excelencia surge de la armonía entre rigor científico y sensibilidad humana. Autores como Ahedo (2023) y Jarillo (2021) sostienen que el saber compartido supera la visión aislada del experto, promoviendo una hospitalidad dialógica donde la tecnología sirve a la libertad. Al integrar la ética y la sabiduría espiritual (Proverbios 9:10), la investigación no busca dominar, sino sanar y construir una realidad más humana.

Ante los desafíos actuales, Lemus (2021) invita a reconocer las vulnerabilidades en el proceso educativo, reafirmando que la educación es un proyecto de felicidad y libertad. Siguiendo a Freire (1997), la investigación debe ser un acto de amor que humanice la labor cognoscitiva, integrando historias de vida y visiones del mundo como aportes vitales. En el contexto venezolano, signado por una emergencia humanitaria compleja, el Observatorio de Derechos Humanos de la ULA (2025) documenta una asfixia presupuestaria que supera el 96% y una deserción profesoral cercana al 50%. En este escenario de precariedad extrema, el M-learning emerge como una respuesta estratégica de resiliencia para garantizar la producción de conocimiento frente al colapso de la infraestructura física y los servicios estudiantiles.

Esta evolución tecnológica se sustenta en una política científica que, según el MPPCYT (2025) a través de los lineamientos establecidos por la ministra Gabriela Jiménez, prioriza el impacto territorial y la soberanía nacional. La integración del M-learning en el postgrado es, en esencia, una estrategia política para democratizar una ciencia que responda a la comunidad y resista la centralización del saber. Finalmente, Palma y Linares (2019) sostienen que esta socialización permanente enriquece la producción científica, permitiendo que la mediación tecnológica articule voluntades en la búsqueda de la justicia educativa y la armonía colectiva, transformando el dispositivo en un instrumento de soberanía frente a las adversidades del entorno.

El M-learning: catalizador en la reconfiguración de competencias

El M-learning emerge como una pedagogía del encuentro que democratiza el saber. Su importancia trasciende la portabilidad; diversos

estudios (Hinojo, Aznar y Romero, 2018; Nunes y Morillo, 2025) confirman que el uso de dispositivos móviles mejora el aprendizaje y es una tendencia en aumento en la educación superior, pues permite una construcción de conocimiento autónoma y acorde a los tiempos actuales. Su esencia radica en la ubicuidad, redefinida en tres dimensiones:

Ubicuidad Tecnológica: Representa la conexión permanente, se analiza cómo la tecnología invisible ha evolucionado hacia una infraestructura continua que sitúa el conocimiento en la palma de la mano, rompiendo el aislamiento del investigador (Rossi, 2025).

Ubicuidad Pedagógica: El aprendizaje ocurre en el trayecto y el diálogo cotidiano, se sostiene que el fortalecimiento institucional requiere convertir la conectividad técnica en una verdadera conexión humana (Oliveros y Navas, 2025).

Ubicuidad Espiritual y Social: La conciencia de interdependencia y corresponsabilidad, se fundamenta en el reconocimiento de que cada sujeto es esencial para la construcción colectiva del saber y la fe (1 Corintios 12:12-21) y que la comunicación ubicua integra saberes transdisciplinarios para una gestión institucional participativa (Olivetti, 2022).

La reconfiguración de estas competencias exige ética y equidad. La discusión resalta que, si bien la infraestructura digital y las desigualdades estructurales siguen siendo un nudo crítico según Contreras et al. (2025), el hallazgo cualitativo de este estudio es que el rigor científico y la sensibilidad ética no son excluyentes, mientras que, Rossi (2025) ve el M-learning como una oportunidad para resolver problemas complejos mediante la curaduría inclusiva. Finalmente, Albarrán y Ruiz (2025) resaltan que el proceso doctoral debe ser una oportunidad de crecimiento intelectual donde el estudiante aprenda a interaccionar con nuevos modelos teóricos, transformando sus creencias previas para alcanzar una perspectiva académica integradora.

La UNESCO (2022) advierte que el acceso digital es insuficiente sin una alfabetización crítica, brecha profundizada por Siemens (2013) al señalar que el usuario suele priorizar la gratuidad sobre la libertad de crear o reutilizar. Para el conectivismo, el desafío radica en trascender el consumo pasivo de contenidos de élite para fomentar una participación creativa y real en la red. Asumiendo

este compromiso, reconfigurar las competencias investigativas no es solo una actualización técnica, sino un acto de fe revolucionaria que une la técnica con el corazón para parir un saber inclusivo. Así, la investigación se transforma en un artefacto de servicio, soberanía y esperanza, permitiendo profundizar en una revisión documental con sentido humano.

Convergencias en el desarrollo de competencias investigativas: un estado del arte humanizado

Las competencias investigativas son un tejido armónico de saberes, habilidades y actitudes que facultan al doctorando para generar conocimiento con rigor y sentido social, más que destrezas técnicas, representan una praxis de concientización para leer críticamente el entorno, permitiendo que la producción científica trascienda hacia una hospitalidad de saberes, al desarrollarlas, la investigación deja de ser una acumulación inerte de datos para convertirse en una herramienta de justicia que promueve el bienestar común y la dignidad humana.

La formación doctoral, concebida como un espacio de corresponsabilidad, halla en las competencias investigativas su razón de ser, no es un protocolo académico, sino una forma de vida orientada a la excelencia. Según Delgado y Alfonzo (2019), las competencias investigativas generan esperanza al conectar teoría y praxis para evitar conocimientos autorreferenciales. Palma y Linares (2019) sostienen que el esfuerzo institucional se justifica cuando la producción intelectual aporta beneficios significativos a la sociedad, transformando al investigador en un agente comprometido con el bienestar común y el servicio colectivo.

Este proceso de crecimiento no está exento de desafíos que requieren una voluntad compartida. Pacheco (2025) advierte que la formación doctoral enfrenta limitaciones cognitivas impuestas por la rigidez institucional; ante esto, el doctorando debe renunciar a rutinas estereotipadas para gestar un lenguaje propio. En sintonía, Milagros (2023) propone una educación problematizadora que desliga al sujeto de sus propias carencias de humanidad, impulsando la responsabilidad de educar para la libertad. En este escenario, la investigación deja de ser un protocolo frío para transformarse, mediante la mediación

tecnológica, en un puente hacia el saber universal y un acto de dignificación docente.

Para Siemens (2013), el reto actual para estudiantes y docentes es el uso adecuado y extensivo de herramientas digitales que permitan acceder a información pertinente y contextualizada. Los repositorios y bases de datos son, en esencia, bibliotecas compartidas de la humanidad que nos permiten construir marcos de pensamiento sólidos para comprender nuestra realidad.

Las dimensiones procedimental y cognitiva se fusionan cuando el rigor técnico se pone al servicio de problemas reales. Mojarro (2019) sostiene que el fortalecimiento de las competencias investigativas reside en la autogestión, permitiendo integrar el dispositivo móvil en la cotidianidad académica, esta visión se complementa con la conexión significativa entre teoría y práctica. Según Delgado y Alfonzo (2019), las competencias universitarias se consolidan mediante una fusión dialéctica que faculta al estudiante para generar producciones científicas con pertinencia social, es decir, el conocimiento académico madura y se transforma en una respuesta genuina y transformadora para su entorno.

Finalmente, al integrar otras perspectivas contemporáneas, comprendemos que el aprendizaje móvil y las herramientas digitales no solo facilitan el acceso a la información, sino que democratizan la oportunidad de ser parte de la solución. La investigación doctoral se reconfigura, así como una praxis de hospitalidad intelectual, donde el uso de la tecnología permite que las voces de todos, especialmente de aquellos que históricamente han estado al margen, se integren en un diálogo colaborativo, cada competencia desarrollada es una herramienta para la paz y la justicia social, uniendo la técnica con el corazón para parir un saber que, en su esencia, busca que nadie sea excluido del progreso del conocimiento.

Metodología

El horizonte epistemológico: Fenomenología-hermenéutica

El horizonte epistemológico se arraiga en la fenomenología-hermenéutica como praxis de comprensión, reconociendo el fenómeno educativo como una realidad manifiesta en la conciencia del sujeto.

En sintonía con Farfán et al. (2023), este abordaje aplica la epojé para desprenderse de prejuicios, logrando una visión holística de las experiencias doctorales. Esta rigurosidad se entrelaza con la propuesta de Mercado (2025), quien invita a humanizar el proceso cognoscitivo desde la alteridad y la sensibilidad del investigador ante el fenómeno, así, la perspectiva se complementa con la hermenéutica al entender que conocer es un proceso vital de lectura del mundo, según Freire (1984). Este enfoque permite distanciarse de la rigidez positivista para abrazar los fenómenos como construcciones cargadas de sentido, donde el investigador se reconoce como un ser volcado hacia sus posibilidades territoriales (Heidegger, 2009).

En sintonía con este planteamiento, se asume la visión de Fierro et al. (2024) sobre los talleres de tesis como espacios de construcción colectiva que facilitan la madurez mediante la reflexión crítica y el diálogo. Se adopta la hermenéutica dialógica de Gadamer (1993), donde el comprender es un acontecer de la tradición que integra al intérprete en una mediación total. En este punto, la revisión teórica trasciende su función descriptiva para erigirse como extensión del ejercicio hermenéutico. Según Mercado (2025), la revisión documental reconstruye el estado del arte e identifica vacíos cognoscitivos. No obstante, en este estudio se asume como estrategia crítica para desentrañar cómo la mediación del M-learning potencia las capacidades humanas en la formación doctoral, integrando la eficiencia técnica con la esencia ontológica del investigador desde los dispositivos móviles.

Diseño de investigación y cartografía documental

Las bases teóricas articulan la práctica doctoral mediante la convergencia entre la hermenéutica ontológica y el conectivismo de Siemens (2013). Según este autor, el conocimiento es algo que se habita a través de la conexión; por ello, la capacidad para navegar y sintetizar información en entornos de M-learning constituye una competencia vital de supervivencia cognitiva y mediación crítica. Metodológicamente, el estudio se despliega como un Estado del Arte, concebido como una cartografía crítica y de hospitalidad dialógica. El acervo bibliográfico (2018-2025) integra fuentes de alto impacto para tejer una visión integral del fenómeno investigado.

Se priorizaron fuentes indexadas, tesis doctorales y libros fundamentales, así como artículos científicos en repositorios de prestigio como Scielo, Redalyc y Dialnet, además de la revista Sinopsis Educativa, entre otras. Esta selección mantiene una sintonía deliberada con la urgencia de soberanía cognitiva y los desafíos de la academia contemporánea. Dicha alineación metodológica permite analizar cómo las políticas de investigación se negocian desde una perspectiva hermenéutica, asegurando que la eficiencia técnica del M-learning marche de la mano con las decisiones curriculares de alto nivel y la equidad social (Mercado, 2025).

Técnica de procesamiento: El análisis de contenido cualitativo

La técnica empleada fue el Análisis de Contenido Cualitativo, dinamizado mediante el círculo hermenéutico como movimiento dialéctico entre la totalidad del fenómeno y la singularidad textual. Este proceso permitió trascender la descripción para alcanzar una síntesis que integró las dimensiones cognitiva, procedimental y social de la competencia investigativa. Así, el rigor técnico se pone al servicio de una sensibilidad ética. Este camino metodológico asume que investigar es un acto de valentía y amor (Freire, 1977), buscando proponer senderos de liberación pedagógica y justicia para la universidad contemporánea.

Procedimiento del análisis: El círculo hermenéutico como mediador de la praxis digital

La investigación se despliega mediante el Análisis de Contenido Cualitativo, procesado bajo el rigor del Círculo Hermenéutico. Este procedimiento funcionó como un movimiento en espiral que permitió trascender la descripción superficial para alcanzar una síntesis dialéctica a través de tres momentos de recursividad interpretativa:

1. Momento de pre-comprensión y arqueología documental

En esta fase inicial, se realizó una inmersión profunda para identificar unidades de significado y nudos críticos en la formación avanzada. La literatura revela un consenso fundamental: la tecnología móvil no es un accesorio, sino un andamiaje esencial para el aprendizaje ubicuo. Investigaciones clave

(Hinojo et al., 2018; Albarrán y Ruiz, 2025) coinciden en que la riqueza del M-learning reside en influir en las percepciones del doctorando, permitiendo que el crecimiento intelectual emerja de problemas reales en su territorio. Esta convergencia desplaza la formación hacia una cultura investigativa transformadora que prioriza el contexto.

2. Momento de categorización e interpelación dialógica

Los hallazgos se articularon bajo las dimensiones cognitiva, procedimental y social-colaborativa, entrando en una fase de interpelación con referentes como Freire, Gadamer y Heidegger. Esta triangulación teórica permitió validar la consistencia de las competencias propuestas al contrastarlas con autores contemporáneos. Al respecto, Mercado (2025) confirma la solidez de concebir esta praxis como un acontecimiento hermenéutico donde la práctica pedagógica trasciende lo técnico gracias a una tríada inescindible: la comprensión ontológica, la reflexión política y la capacidad de juicio y aplicación moral de Ricoeur. En este diálogo, se identificó que la Socialización y Multidisciplinariedad son estándares ineludibles; diversos estudios (Palma y Linares, 2019; Mercado, 2025) concluyen que las competencias se fortalecen mediante la interacción permanente en ecosistemas digitales que democratizan el saber.

3. Momento de síntesis dialéctica y reconfiguración ontológica

Finalmente, se procedió a la confrontación de tensiones entre la brecha tecnológica y la innovación, aplicando la trilogía de explicar, comprender e interpretar para gestar un saber con arraigo territorial, al integrar la visión de Mercado (2025), se garantiza que la investigación supere la dicotomía entre teoría y práctica, convirtiendo al doctorando en un sujeto consciente de su acción donde la eficiencia técnica no eclipse la justicia social. Este tránsito asegura una fusión de horizontes fortalecida por Castillo (2025), quien subraya que la investigación hermenéutica permite trascender la descripción para profundizar en los fundamentos del fenómeno desde la esencia de la praxis docente.

En consonancia con esta visión integradora, el desarrollo de competencias se alinea con la UNESCO (2022) al proponer un nuevo contrato social educativo, donde la cultura investigativa se asume como un proceso transformador (Albarrán y Ruiz, 2025). Según Delgado y Alfonzo (2019), estas competencias se consolidan al fusionar dialécticamente teoría y realidad, asegurando, como sostienen Delgado y Alfonzo (2019) que el investigador debe profundizar en su praxis para impactar positivamente el entorno, así, el conocimiento no se impone, sino que emerge como un develamiento donde técnica y ética convergen, proponiendo senderos de liberación pedagógica y justicia social para la universidad en la era digital.

Resultados y Discusión

La ubicuidad cognitiva como hallazgo epistemológico en la era digital

En esta sección se discute cómo la revisión documental del autor Rossi (2025) revela un cambio en el procesamiento de información del doctorando. El hallazgo principal indica que el acceso permanente a nodos de conocimiento desdibuja la frontera entre el aprendizaje formal y el cotidiano. La interpretación de estos datos sugiere que la competencia cognitiva ya no reside en la retención de contenidos, sino en la curaduría crítica ubicua, permitiendo una lectura del mundo más dinámica y contextualizada, alineada con la autonomía que propone la pedagogía de Freire.

La integración del aprendizaje móvil en el nivel doctoral no solo dinamiza el acceso, sino que promueve una arquitectura de pensamiento autónomo. Al respecto, Nunes y Morillo (2025) sostienen que la portabilidad de los dispositivos permite que el doctorando gestione su propio ecosistema de aprendizaje, convirtiendo los tiempos muertos en espacios de producción intelectual. Esta visión se ve reforzada por los hallazgos de Hinojo, et. al (2018), quienes en su análisis de la investigación doctoral evidencian que el mobile learning ha dejado de ser una tendencia emergente para consolidarse como el eje de la mejora educativa en la educación superior contemporánea.

Innovación procedimental: El desplazamiento hacia una praxis tecnológica territorial

Los hallazgos de Albarrán y Ruiz (2025) revelan que el saber hacer investigativo se ha reconfigurado como un proceso transformador que impacta la percepción del doctorando, desplazándose de métodos atomizados hacia una indagación enraizada en realidades concretas. Esta transición exige que el investigador adapte el M-learning para gestar una ciencia con pertinencia social.

Al respecto, Fierro et al. (2024) señalan que la mediación tecnológica potencia el discurso científico y la competencia sociodiscursiva, convirtiendo al dispositivo móvil en una herramienta de acceso estratégico a redes académicas y revistas de alto impacto. Este intercambio no solo rompe el aislamiento, sino que, valida la rigurosidad y relevancia de la producción generada desde el contexto comunitario, consolidando una praxis donde la tecnología actúa como puente entre la realidad territorial y la validación científica global.

Dimensión social-colaborativa: Hallazgos sobre la democratización y el diálogo en red

El análisis de contenido de las fuentes de Palma y Linares (2019) y la UNESCO (2022) evidencia que la soledad del trayecto doctoral se mitiga mediante la construcción colectiva de saberes. El hallazgo clave es la emergencia de la hospitalidad digital, donde la validación científica ocurre en redes de colaboración sincrónicas. La interpretación de este fenómeno apunta a que el M-learning actúa como un sistema nervioso social que democratiza el acceso al saber avanzado, convirtiendo la investigación en un acto de justicia educativa donde la tecnología sirve para elevar las voces de la comunidad y fortalecer el tejido científico nacional.

Asimismo, el desarrollo de competencias no puede darse de forma aislada. Albarrán y Ruiz (2025) destacan que la cultura investigativa en el doctorado es un proceso transformador que impacta directamente en la percepción que el estudiante tiene de su propia tesis, elevándola de un requisito administrativo a un compromiso social. Para que esto sea efectivo,

Palma y Linares (2019) concluyen que las instituciones deben propiciar espacios de socialización permanente, como foros y seminarios virtuales, donde el dispositivo móvil actúe como el canal que democratiza el debate científico entre expertos y nóveles.

Discusión integradora: Hacia una ciencia doctoral humanizada y emancipadora

El contraste dialéctico entre conectivismo y ética humanista revela que reconfigurar competencias investigativas es un proceso de concientización política, al enfrentar brechas de equidad digital que trascienden lo tecnológico, los doctorandos se asumen como protagonistas de una ciencia con pertinencia social. Según Contreras et al. (2026), la equidad en la educación pública es condición para una participación activa; superar estas desigualdades estructurales convierte la investigación en un acto de amor y valentía, lejos de ser una limitante, la mediación móvil permite gestar un conocimiento técnicamente sólido y humanamente comprometido, es decir, la soberanía del pensamiento transforma el aprendizaje híbrido en una herramienta de justicia social, esencial para la dignificación docente en la Venezuela contemporánea.

Conclusiones

Esta revisión documental (2018-2025) confirma la relevancia crítica y la solidez metodológica de concebir el desarrollo de competencias investigativas mediante el M-learning como un acontecimiento fenomenológico-hermenéutico. En primer lugar, se articularon las bases teóricas estableciendo que la práctica doctoral mediada por dispositivos móviles trasciende el marco técnico gracias a una tríada conceptual inescindible: la gestión ubicua de la información (Rossi, 2025), la transformación de la cultura investigativa (Albarrán y Ruiz, 2025) y la construcción colectiva en entornos digitales; al amparo del conectivismo (Siemens, 2013), esta síntesis demuestra que el acto de investigar en la era digital es inherentemente un proceso de habitar la conexión, donde la capacidad del doctorando para navegar, filtrar y sintetizar información se convierte en una competencia vital de supervivencia cognitiva que tributa a la soberanía tecnológica y la ética social.

Atendiendo al rigor metodológico del enfoque, la perspectiva cualitativa-hermenéutica, al integrar la teoría del conectivismo como una perspectiva paradigmática de la educación en red (Oliveros y Navas, 2025), ha demostrado ser el camino epistemológico efectivo para interpretar la formación avanzada. El requisito de la transparencia tecnológica y la ubicuidad, entendida bajo la visión de Rossi (2025) como una infraestructura continua del presente, garantiza la profundidad requerida para estudiar la experiencia vivida del investigador doctoral, permitiendo que la conectividad técnica se transforme en una verdadera conexión humana y académica, superando el elitismo de los modelos masivos que suelen excluir a los sistemas menos favorecidos.

Desde esta premisa, la reconfiguración de las competencias investigativas mediante el M-learning no constituye un simple avance técnico, sino un imperativo ético y ontológico, desde la impronta hermenéutica, el uso de dispositivos móviles en la formación doctoral trasciende la gestión de datos para convertirse en un ejercicio de lectura del mundo y de conexión profunda con la realidad territorial. Se concluye que la transición hacia una cultura investigativa digital emancipadora redefine el doctorado como un espacio de corresponsabilidad y rigor científico, donde la autogestión y la inteligencia colaborativa se erigen como vías para defender la dignidad humana y la trascendencia del conocimiento en la era digital.

En lo concerniente a los hallazgos derivados del periodo analizado, se evidencia que la mediación del aprendizaje móvil ha sido aplicada exitosamente para superar el aislamiento del investigador y conectar la academia con el arraigo territorial. El hallazgo clave reside en la capacidad del M-learning para actuar como un catalizador de la ubicuidad pedagógica, donde el diálogo se convierte en una exigencia existencial (Freire, 1997) que habita el espacio digital. Como advirtió Siemens (2013), el verdadero reto radica en transitar de la simple gratuidad en el acceso hacia una libertad para remezclar y reutilizar el saber. La capacidad de reconocer saberes indisciplinados y trayectos transdisciplinares (Olivetti, 2022) ratifica que la integración del M-learning es, en esencia, un catalizador de la concientización crítica. Este proceso faculta al doctorando para superar la alienación de la mera gestión informativa, evolucionando hacia una praxis investigativa donde el dispositivo

móvil se convierte en el nodo desde el cual se cuestiona, interpreta y transforma la realidad del territorio.

Asimismo, resulta imperativo señalar que la concepción del M-learning como un espacio de gestación pedagógica permite a la investigación educativa superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. Al enfrentar desafíos infraestructurales y brechas de equidad digital que trascienden lo tecnológico (Contreras et al., 2025), se obliga a los doctorandos a ser sujetos conscientes, reflexivos y protagonistas de una ciencia con pertinencia social. Esta praxis se orienta a la defensa de la dignidad humana y al fortalecimiento de la soberanía del conocimiento en la universidad contemporánea, posicionando al M-learning como el modelo pedagógico efectivo (Siemens, 2013) que surge tras el agotamiento de las modas tecnológicas. En este sentido, el aprendizaje móvil no es otra tendencia pasajera, sino una respuesta ontológica ante la realidad del territorio.

A la luz de los hallazgos, esta investigación propone reconfigurar las políticas de formación avanzada hacia un modelo de ubicuidad institucional. Este aporte sugiere que el M-learning no debe ser un plan de contingencia ante la asfixia presupuestaria reportada por el Observatorio de Derechos Humanos de la ULA (2025), sino la base de una metamorfosis del investigador territorial. Se plantea diseñar currículos doctorales que integren la mediación crítica de saberes y la alfabetización digital, garantizando que el doctorando trascienda el consumo de algoritmos para convertirse en un sujeto cognoscente que tribute a la soberanía tecnológica y al bienestar común.

Finalmente, como horizonte para futuras investigaciones, resulta imperativo profundizar en el impacto de las brechas de conectividad en la subjetividad del doctorando bajo las condiciones de exclusión multidimensional que señalan Contreras et al. (2025). Se recomienda explorar nuevas líneas de indagación centradas en la cartografía social mediada por móviles, asegurando que la innovación marche siempre de la mano con políticas sistémicas y una sensibilidad ética que proteja la dignidad humana.

Referencias

Ahedo, J. (2023). La "naturaleza" de la investigación acción-Participativa. Biología y neurología para recuperar el curso de la re-evolución. En Paño, P., Oraison, M., Torrejón, E., Macias, H., Ortega, M. y Suárez, M. (Compiladores). Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas. (pp. 29-86). Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias-participativas-en-tiempos-de-crisis.pdf

Albarrán, J. y Ruiz, L. (2025). La cultura investigativa en estudiantes de doctorado: Un proceso transformador. Administración Educacional. (16), 101-113. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/22046/21921933911

Biblia Online la Palabra de Dios. Santa Biblia. Versión Reina-Valera, 1960. https://www.biblia.es/reina-valera-1960.php

Castillo, M. (2025). Desarrollar investigación hermenéutica en educación: fundamentos epistemológicos y puesta en práctica. Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa. (3), 1-13. https://doi.org/10.5209/ritie.105041

Delgado, Y., y Alfonzo, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. Revista Scientific. 4 (13), (200-220). https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492011/html/

Farfán, D., Huerto, E., Asto, A., Sanabria, L., Sánchez, J., Lizandro, R., Fuertes, L. y Farfán, J. (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 7 (3), 4064-4075. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466

Fierro, B., Salcedo, I., Piedra, I. y Acosta, H. (2024). La formación investigativa en el doctorado de Ciencias de la Educación: fomento de la cultura científica. MENDIVE. 22 (1), 1-12. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v22n1/1815-7696-men-22-01-e3607.pdf

Freire, P. (1977). La educación como práctica de libertad. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1984). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gadamer, H. (1993). Verdad y método I. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Heidegger, M. (2009). Ser y tiempo. Madrid: Trotta.

Hinojo, F., Aznar, I. y Romero, J. (2018). Dispositivos móviles para el aprendizaje: Análisis de la investigación doctoral sobre mobile learning en España. Texto Livre. 11 (3), 154-175. DOI 10.17851/1983-3652.11.3.154-175

Jarillo, E. (2021). Hegemonía en la investigación en posgrado, entre tensiones y tradiciones. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. 33 (82), 35-52. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1119

Lemus, J. (2021). Paulo Freire: un pensador desde las favelas en reclamo en el Sur. Práxis Educativa. (16), 1-16. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.17174.035

Mercado, S. (2025). La praxis educativa como acontecimiento hermenéutico: estado del arte, aplicaciones y horizontes (2019-2024). Sinopsis Educativa. 25 (2), 353–361. https://doi.org/10.56219/se.v25i2.4751

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología. (4 de noviembre de 2025). Directrices estratégicas para la actividad científica nacional. FONACIT.

https://fonacit.gob.ve/presentan-plan-nacional-de-ciencias-tecnologia-y-cultura-de-innovacion-2025-2055/

Mojarro, Á. (2019). Mobile learning en la Educación Superior: Una alternativa educativa en entor- nos interactivos de aprendizaje. (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva - España). https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/H23.pdf

Nunes, C. y Morillo, D. (2025). Aprendizaje móvil. Construcción de conocimiento autónomo en contextos universitarios. Visión Educativa. 7 (1), 82-98. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/download/1266/902&ved=2ahUKEwjUyIjp8O-SAxUQgoQIHZEtD24QFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw0cY426WWSyBMMhJcV_QxWo

Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de los Andes. (2025). Situación de las universidades en Venezuela: Reporte mensual, noviembre de 2025. https://www.uladdhh.org.ve/wp-content/uploads/2025/12/11.-Reporte-noviembre-2025-SITUACION-DE-LAS-UNIVERSIDADES-EN-VENEZUELA.pdf

Olivero, F. y Navas, Y. (2025). Desafíos del conectivismo en la educación digital: una revisión sistemática. Estudios y Perspectivas, 5 (3), 5197-5216. https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1531/2673

Olivetti, M. (2022). La ubicuidad de la comunicación en la gestión de la extensión universitaria. Un análisis sobre el Programa Integral APEX de la Universidad de la República. +E: Revista de Extensión Universitaria. 12 (16), 1-16. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/es/article/view/11456/15746

Pacheco, T. (2015). La tesis doctoral en ciencias sociales y su relación con el quehacer científico. Cinta de moebio. (52), 37-47. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000100003

Palma, O. y Linares, M. (2019). Competencias investigativas y su pertinencia en el desarrollo de una tesis doctoral. REDINE. 12 (1), 44-52. https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2410

Rodríguez, M. (2023). Ética, liberación y filosofía política en el legado freiriano: un análisis transmetódico. Conjectura: Filos. Educ. (27), p 1-21. https://doi.org/10.18226/21784612.v27.e022041

Rossi, L. (2025). La agenda de la computación ubicua: genealogía de su olvido y fundamentos de su prospectiva. Revista Dixit. 39, (1-16) http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/v39/0797-3691-dix-39-e4376.pdf

Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education?. En McGreal, R., Kinuthia, W. y Marshall, S. (Compiladores). Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. (pp. 5-16). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University. https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/f9841d8c-3253-4278-a2ae-fdc2fba0f273/content

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

CC BY NC ND

SER DOCENTE DESDE UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN RURAL

Juan Ramón Hidalgo[1]
juanrahidalgo71@gmail.com
https:// orcid.org/0000-0003-3052-7607
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo aborda dilucidar el ser docente desde una visión transdisciplinar para la transformación social de la educación rural. Se busca afrontar los retos de ser docentes transdisciplinares como enfoque innovador para generar transformación social; a su vez, se concibe la escuela como un ecosistema productivo y autoproductivo de conocimientos para aprendizajes significativos. El estudio se basa en el abordaje teórico de Nicolescu (1996), como fuente epistémica, y la transformación social de Freire (1994), permitiendo redimensionar la adaptación a la globalización actual. Bajo un horizonte fenoménico, se analizó la transdisciplinariedad en la educación primaria. Los hallazgos revelan una sinergia en la ruptura con lo tradicional, donde el docente actúa como un ser autopoiético. Se concluye que la innovación y el emprendimiento para la vida son motores del desarrollo sostenible, y que la educación, como sistema complejo, genera autoorganización en los sujetos del ecosistema rural, reforzando la magnitud de la integración de disciplinas ante una realidad cambiante.
Palabras clave: Ser docente, transdisciplinariedad, transformación social, educación rural.

BEING A TEACHER FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE FOR THE SOCIAL TRANSFORMATION OF RURAL EDUCATION

ABSTRACT

This article explores the role of the teacher from a transdisciplinary perspective for the social transformation of rural education. It seeks to address the challenges of being a transdisciplinary teacher as an innovative approach to generating social transformation; simultaneously, the school is conceived as a productive and self-productive ecosystem of knowledge for meaningful learning. The study is based on the theoretical framework of Nicolescu (1996) as an epistemic source, and Freire's social transformation (1994), allowing for a

[1]Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Carabobo). Magíster en Gerencia Educacional y Licenciado en Educación Integral (UNELLEZ). Docente titular del MPPE y profesor de pregrado y postgrado (UBV, UPEL, UVM). Investigador con amplia experiencia en el ámbito educativo, desempeñándose como tutor, jurado y árbitro académico. Orcid: https:// orcid.org/0000-0003-3052-7607. Universidad de Adscripción: Ministerio del Poder Popular para la Educación / Universidad de Carabobo, Venezuela.

redefinition of adaptation to current globalization. Within a phenomenological horizon, transdisciplinarity in primary education was analyzed. The findings reveal a synergy in breaking with tradition, where the teacher acts as an autopoietic being. It is concluded that innovation and entrepreneurship for life are drivers of sustainable development, and that education, as a complex system, fosters self-organization among subjects in the rural ecosystem, reinforcing the importance of integrating disciplines in a changing reality.
Keywords: Being a teacher, transdisciplinarity, social transformation, rural education.

Introducción

La educación es una llave que ha abierto cerrojos, a través, del tiempo es el fenómeno social donde; el ser docente es una esencia consciente que debe tener una formación compleja y transdisciplinar que a su vez debe sentar sus pilares en la reflexión y en la dialogicidad; de la misma manera, la investigación-formación-docencia de una manera congruente con el propósito de formar profesionales comprometidos con la transformación social, sin desentenderse que ello mezcla el tránsito de los principios epistemológicos y soportes de la transdisciplinariedad de una docencia integral compleja.

El presente artículo aborda dilucidar Ser docente desde una visión transdisciplinar para la transformación social de la Educación rural. La transdisciplinariedad en la educación primaria genera desafíos. Esto se debe a la complejidad de la nomenclatura dialéctica de la formación en la construcción de conocimientos desde las diferentes disciplinas para la transformación social en la educación rural. El impacto de la transdisciplinariedad puede verse como un impulso ascendente al facilitar la integración del conocimiento académico y las experiencias prácticas de los docentes en el aula de clases.

Como puede observarse, la educación representa mucho más que un vehículo de transmisión de conocimientos; constituye una herramienta fundamental para la formación de los estudiantes del futuro; donde el ser docente radica en una dialéctica compleja, según, Villareal (2013), que “El ser docente es una actividad que mediante actos socializados abundantes busca de que los estudiantes recorran caminos de la cognición para que se desplacen desde un estadio de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento” (p.238); es decir, ser docente en el ecosistema rural emerge de un andamiaje

de acciones estructurales para la construcción de conocimientos transdisciplinares en los educandos hacia una visión compleja de lo transdisciplinar en las aulas de clases.

Las constantes transformaciones que están ocurriendo en la actualidad debido a una globalización desaforada, que altera los cambios que exige la sociedad. El diálogo disciplinar debe ser potencialmente transformador desde el bucle de conocimientos y habilidades disciplinares, tal como el estudiante las ha de percibir en su proceso formativo; se considera fundamental la congregación de las disciplinas; pero nuestras prácticas están por medio fragmentos escindidos del enfoque transdisciplinario; a fin aislados de comprender la complejidad de la realidad

En el mismo orden de ideas, esta postura epistemológica de la transdisciplinariedad, como enfoque implica un proceso inspirador que impulsa a las disciplinas a dialogar mediante un proceso dialéctico reflexivo, razonando las híbridas dimensiones de lo ontológico, sus niveles y su complejidad. Como señala, Nicolescu (1996); “La transdisciplinariedad se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica tiene que pasar por el conocimiento disciplinar.” (p.38); es decir, el dinamismo que forja una realidad para pensar en la construcción del conocimiento en los estudiantes, donde ser docente en la actualidad enfrenta grandes retos en la educación desde lo transdisciplinar.

Desde otra perspectiva, la transformación social converge en la necesidad de transformar a los seres humanos en la sociedad, para la comprensión de superar los retos actuales; al respecto, Freire (2010), refiere que “Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce.”(p.73); ahora bien, este impulso trascendental de transmutar, la comprensión de los desafíos de un sujeto histórico intersubjetivo que inspire un enfoque transdisciplinar en la educación rural que se transfigure en avances sociales, científicos de las disciplinas hacia un nuevo ecosistema de la ruralidad.

Cabe destacar, que la realidad de los docentes en la actualidad están mutando hacia cambios estructurales y argumentativos con los avances progresivos en el siglo XXI; en la búsqueda de un docente rural que requiere

tendencias en la acción cotidiana la escuela tiene que responder a las nuevas y complejas exigencias, el educador tiene que afrontar retos múltiples, para responder como motor dialectico a los novedosos desafíos, como son las tecnologías; los nuevos requerimientos; que surgen ante una globalización desaforada en el desarrollo de la sociedad actual.

Ahora bien, las escuelas como centros de formación de estudiantes del nivel de primaria deben ser motores que impulsen el conocimiento con habilidades y destrezas; instituciones con capacidades fundamentales en los aprendizajes para transformar el contexto, según, Freire (2014) "los educadores dentro de las escuelas realizan un trabajo importante y deben ser respetados por contribuir a la transformación social." (p.206); la importancia de ser docente que actúa como un eje de transformación y cambios estructurales desde una visión transdisciplinar en el manejo de las disciplinas en el aula de clases; hacia una concepción donde docentes y estudiantes converjan en una convivencia social de interacción de aprendizajes.

La esencia de enseñar es una disciplina compleja y un reto para los docentes en el ecosistema de la educación rural en la precariedad de elementos pedagógicos y recursos didácticos para la enseñanza y lograr la transformación social de la naturaleza rural autopoiética; lo complejo de la enseñanza en los nuevos tiempos, ante una serie de desafíos que son bucles que en forma de espiral que acorralan al docente con los desaforos de la globalización; donde la práctica docente implica un andamiaje de resignificación como ejercicio recursivo; son muchos los efectos que no dejan permear acciones en un horizonte de cambios transformacionales en el panorama educativo de la ruralidad.

Como puede observarse, el ecosistema rural es un espacio en el olvido; precariedad en la actualidad, y ese contexto existe y no puede pasar desapercibido, ni darle invisibilidad. Toda vez que, Zamora, (2005), señala que "los maestros que se desempeñen en medios rurales deberán estar lo mejor preparados posible para atender las condiciones y características que se desprenden del análisis de su práctica" (p.80); es decir, que ser docente requiere de un motor generador de cambios para desempeñarse en un medio con escasos recursos didácticos de la comprensión de un amplio horizonte

social; donde solo se utilizan la pizarra y marcador, es necesario innovar con habilidades y destrezas en este medio.

En relación a esto, la educación rural debe ser un espacio de comprensión y transformación en un ecosistema vivo en acción; con capacidades de redimensionar y repensar la educación rural en sus aspectos estructurales ante los nuevos cambios que emergen en la actualidad. También, tras los avances de la ciencia desde la concepción transdisciplinar del individuo; con la multidimensionalidad de retos que enfrenta el docente en relevancia a la construcción de conocimientos cimentados en una transformación social de ser docente en la educación rural para transformarla hacia una nueva realidad educativa.

Es por ello que, se hace necesario conocer profundamente cual es la representación que poseen los docentes; ante la educación transdisciplinar de lo axiológico de la transformación social de la educación rural; Hidalgo (2023), señala "La educación juega en la globalización un rol trascendental donde sostiene un compromiso gravitatorio como interventora en el progreso social y económico a través de sus programas educativos, en las aulas multigrados en el entorno rural…"(p.191); los avances científicos sobre los enfoques disciplinares de una globalización desaforada que concibe desafíos permanentes en los educadores y estudiantes como problemas que obstaculizan los conocimientos epistemológicos del bagaje teórico para redimensionar la educación rural.

Desde tal perspectiva, lo rural se materializa como una paradoja a la modernidad, donde ser campesino se concibe como una similitud de atraso, por tradiciones, costumbres y ser un individuo localista; lo que permite deducir sus relaciones sociales de su territorio. Cabe destacar, que el ecosistema rural esta bajo el paradigma de los avances de una industrialización sostenible y modernización, para crear un espacio de desarrollo y sostenibilidad como una industria compleja, en el proceso de la enseñanza de estudiantes activos y docentes con capacidades transformadoras en la formación transdisciplinar hacia el impulso de la transformación social del contexto.

En este mismo orden y dirección, ser docente en el ecosistema rural juega un rol sobre capacidades intersubjetivas para el razonamiento a nuevos

fenómenos que los impulsa hacia avances cientifistas, pero que no desarrollamos; siendo pertinentes al desarrollo social del campo como el encadenamiento vehicular de las tecnologías. Ahora bien que hacemos, ante estos aspectos que son esenciales en la evolución tecnológica; asimismo, la gran mayoría de las instituciones carecen de internet, como un elemento indispensable para la investigación, ante la noción de concebir una visión transdisciplinar que indague hacia la transformación social de la educación rural.

En ese mismo sentido, ser docente es un formador complejo con capacidades habilidades y destrezas para el desarrollo de competencias, en un entramado de retos y desafíos que se conjugan en la actualidad en el ecosistema rural; según, Hidalgo (2023); ser docente es "ser el agente generador de cambios donde se construya una nueva educación rural con las potencialidades necesarias para transformar al estudiante, con ideas innovadoras…" (p.199); todo esto contribuye a la búsqueda de soluciones hacia un andamiaje de conocimientos epistemológicos con racionalidad de investigar en lo transdisciplinar para la transformación social del contexto.

Asimismo, ser un docente transdisciplinar es un ser que articula las disciplinas en un andamiaje de conocimientos rigurosos que lo vinculan como un vehículo que transporta el conocer epistemológico, en sinergia con los estudiantes; hacia una transformación social que ejerce como una palanca que se amalgama en cambios estructurales y transformacionales, en una red de aprendizajes para la construcción de conocimientos significativos de los individuos; que se fusiona en un bucle de experiencias en la enseñanza de las competencias desde una coherencia con energía de transformar el ecosistema de la educación rural.

Es evidente entonces, que ser un docente con una visión transdisciplinar convergen en redimensionar una realidad epistémica en la articulación de disciplinas sin separarlas en fragmentos escindidos; para definir la transdisciplinariedad, Ugas (2006); señala que "consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez" (p.90), que a su vez, integra un conjunto axiomático de disciplinas, mientras que; para Borrero (2008); significa "mantener la simple relación, la

yuxtaposición y el paralelismo no articulado de las disciplinas, pues hay una al menos que actúa sobre las otras como eje de rotación" (p.24); es decir, socializar la variación paralela de rotación de las disciplinas en el aula de clases.

La educación se orienta como la piedra angular del desarrollo social y económico de un país. Según, García (2017); refiere que lo glocal se constituye en un saber que "comprender y acoplar distintos contextos culturales, fundiendo la disciplina pedagógica científica (universal) con el mundo de vida del espacio rural. (p.28): el ecosistema rural es diferente a la ciudad o urbano, como factor trascendente hacia la transformación de su contexto social.

El ser docente emerge con una actitud transdisciplinaria invita al sujeto que aprende a poseer una visión integradora para la transformación social en los escenarios dinamizadores de la comprensión de la educación rural como un ecosistema que emerge hacia los cambios estructurales que el sistema educativo debe plantear como eje transformador hacia una visión transdisciplinar del docente de la necesidad subyacente de la racionalidad epistemológica de los estudiantes puedan adquirir habilidades y competencias de los conocimientos.

Marco Teórico

Educación Transdisciplinar

La educación es un fenómeno social o proceso transformador del ser humano como un ser transdisciplinar que juega un rol trascendental entre las disciplinas, para la enseñanza de sus estudiantes; Jaegger (2001); refiere que "La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos" (p.3).Ahora bien, la educación implica cambios transformacionales como principio físico y espiritual de los desmanes que exige la sociedad actual.

De igual modo, la educación es un procedimiento de acción que surge como vehículo que transporta una red de conocimientos como estímulo de una sinapsis de comunicación entre las neuronas; con relevancia social hacia la

transformación del ser humano; también, constituye un entramado de acciones sociales y convivenciales entre los actores que se desempeñan en las aulas. En la búsqueda, de conocimientos transdisciplinares de lo multidimensional y multifactorial de saberes que se conciben bajo un enfoque didáctico disciplinario; en sinergia de la enseñanza innovadora para transformar el ecosistema rural.

De manera semejante, la educación es un transporte que transita los conocimientos por un riel de procedimientos, habilidades y destrezas que permiten al docente ser un regenerador de conocimientos facticos y cientifistas; Hidalgo (2023), señala que "la educación es un acto regenerador del ser humano que lo transforma desde su interior, modo de vivir o el convivir como la articulación en su carácter humanista como la relevancia de una convivencia constructiva del conocimiento empírico y científico…"(p.72); a su vez, regenerar, y repensar la educación en el ecosistema rural un espacio que desea ser visibilizado desde su contexto.

Ser docente para la transformación

Ser docente es un aspecto filosófico que percibe un conjunto de procedimientos de valores como realidad de la unidad del ser que se interconecta con una red de conocimientos y aprendizajes recíprocos entre docentes y estudiantes, Villareal (2013). Refiere "lo que se percibe en el ser del docente, su intersubjetividad desde la perspectiva: mente, cuerpo y sentimiento, como unidad interconectada con el universo" (p.254); es decir, que ser docentes es un eje de acciones que se articula con la esencia social de las dimensiones del ser humano hacia una visión ontológica y epistemológica de la enseñanza.

Consideremos ahora, ser docente es un acto disciplinario en la enseñanza de las disciplinas de la dinámica rural; a su vez constituye la búsqueda dinamizadora de la reconfiguración de nuestro ecosistema social como autonomía mediante la demarcación de su esencia filosófica desde una visión transdisciplinar, con base de una percepción de cambios estructurales de la comprensión comparativa de la unidad del conocimiento como bagaje teórico del impulso vertiginoso de una realidad.

Ser docente es desempeñar un rol de artista como individuo subjetivo, e intersubjetivo que dinamiza un tejido de disciplinas que constituye una red de conocimientos en los estudiantes; Hidalgo (2023), confluye que "el ser del ejercicio docente se dimensiona en una rigurosidad del ser hacer cotidiano entre estudiantes y docentes como un acto epistémico que constituye el ámbito profesional de la labor docente." (p.52); de igual manera, el ser docente se acopla en un horizonte de la subjetividad del hacer que se redimensiona en la transformación de los conocimientos que se tejen en las aulas de clases de la educación rural.

Transdisciplinariedad y Educación

La transdisciplinariedad en la educación rural primaria es un gran desafío para los docentes en la actualidad, en relación con las disciplinas como efecto multidimensional y multifactorial de los saberes en educación; mientras que Nicolescu (1996): la considera como "el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez" (p.41), lo que a su vez, se determina en el conocer epistemológico ante la realidad social que emerge desde los múltiples niveles de comprensión de las mismas disciplinas.

La transdisciplinariedad es un enfoque de un conjunto de disciplinas con una realidad multidimensional que se estructura en múltiples niveles para comprender la realidad abierta del individuo; Nicolescu (1996), señala que "La transdisciplinariedad, sin ser una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se explica de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinar." (p.38); es decir, que se transforma en la unidad de conocimientos del estudiante en su aspecto ontológico como el impulso imperativo del ser hacer del docente como amalgama de de los conocimientos transformacionales en los estudiantes.

Transformación social en el ecosistema rural

Los cambios son aspectos que emergen donde muchos docentes tienen rechazo a lo mismo; como un factor que puede traer consecuencias a una transformación, de la misma forma, Freire (2014), expresa "Sé que la enseñanza no es la palanca para el cambio o la transformación de la sociedad,

pero la transformación social está hecha de muchas tareas pequeñas y grandes, grandiosas y humildes. De una de esas tareas yo estoy a cargo." (p.78); se puede decir, que la educación no es la palanca para la transformación social, aunque debería serlo por las transformaciones que se llevan a cabo por medio de ella. Asimismo, logra funciones grandiosas en los cambios esperados.

Con esta comprensión, la reconfiguración de la enseñanza en educación rural vaticina una metodología de transformaciones en los aspectos estructurales del aprendizaje; de las diferentes problemáticas en las disciplinas de sus competencias pedagógicas como el conocimiento adquirido; a través, de los sentidos internalizando los cambios transformacionales en las aulas de clases. También, como la esencia de aprender-aprender, en una nueva concepción de la mezcla de las disciplinas en el transitar ontológico de la transformación social.

En concordancia, la transformación social es el reflejo de la conciencia ontológica como un factor de múltiples cambios de lo transdisciplinar en el ecosistema rural, para; Freire (2014) "nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es reflexiva y reflectora de la realidad." (p.34), cabe señalar, que la educación es ese fenómeno social que refleja en los seres humanos racionalidad de los conocimientos que proyectan los componentes transformacionales en el ecosistema rural.

Educación rural para la transformación

La educación rural es un sistema sociológico que cultiva un sembradío de saberes, sistemáticos para la formación de los individuos de su ecosistema como seres cognoscentes autopoiéticos en su espacio. Según, Durkheim (1976). Refiere que "La educación en la ciudad es distinta que en el campo" (p.95), dentro de este, sistema de creencias y aspectos culturales surgen diferentes cambios de lo rural y lo urbano; que son dos mundos completamente distintos por su espacio geográfico, uno menos poblado y otro; con un progreso

hacia los avances científicos, económicos y sociales en el proceso de la globalización y su desaforo.

La educación rural es un ecosistema con un potencial de conocimientos, saberes sociales locales, en un proceso sistemático y sistémico de un semillero de comprensiones en una nomenclatura de seres autónomos y cognoscentes; que se reconfiguran en los imaginarios de sus representaciones sociales, sus creencias y costumbres en el convivir de los aspectos culturales locales con una visión paradigmática de su idiosincrasia contextualizada en una realidad circundante.

El escenario rural es una gama de saberes culturales que subyugan en su idiosincrasia social aspectos de precariedad para transformaciones bajo las disciplinas de una visión transdisciplinar del docente; Hidalgo (2023); señala que “La educación rural, es un potencial en la formación de los campesinos bajo un sistema cultural, de creencias y valores, que se convierten en un sembradío de conocimientos, como seres cognoscentes, autónomos, auto-productivos para transformar el contexto.” (p.84); es decir, en el ecosistema rural surge un sembrado de conocimientos potenciales de la cultura y valores sociales y personales de contemplar una realidad del entorno local en un mundo disparatado y complejo.

Metodología

La presente investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, centrando el interés en el significado que los sujetos otorgan a sus vivencias dentro del ecosistema rural (Rusque, 2003). Este tránsito metodológico no es una simple ruta de pasos, sino una dimensión epistemológica que busca comprender la realidad en su máxima complejidad.

Para evitar reduccionismos, el análisis se sustenta en los tres pilares de la **transdisciplinariedad propuestos por Nicolescu (2006):**

Postulado Ontológico: Reconoce la existencia de múltiples niveles de Realidad y percepción en el aula rural, donde lo local y lo global convergen.

Postulado Lógico: El paso entre estos niveles se articula mediante la "lógica del tercero incluido", permitiendo que conceptos aparentemente opuestos (tradición vs. modernidad) coexistan en la praxis docente.

Postulado Epistemológico: Entiende que la realidad educativa es una estructura compleja, donde cada nivel (estudiante, docente, comunidad) cobra sentido solo en relación con el todo.

Esta metódica permite que la transdisciplinariedad deje de ser una etiqueta teórica y se convierta en el arco que dispara la flecha del conocimiento hacia la transformación social.

Resultados y Discusión

De la Teoría a la Praxis Rural

Los hallazgos revelan una sinergia colectiva donde el fenómeno de la transdisciplinariedad se manifiesta no como un procedimiento rígido, sino como una “reconfiguración del imaginario docente”. Se identificaron tres dimensiones clave:

La Ruptura con lo Tradicional: Los docentes reconocen la urgencia de abandonar los modelos fragmentados. Surge la necesidad de un docente "glocal": aquel que está actualizado en las tendencias globales; pero profundamente anclado en las necesidades de su territorio.

Los docentes captaron que los cambios son importantes y salir de lo tradicional, e imaginar un ecosistema rural de seres capaces a las transformaciones una nueva forma de aplicar estrategias, que coadyuve a la transformación del espacio; entre ellos, ser global y ser local un docente que este actualizado en lo global y en lo local docentes innovadores con emprendimientos para la vida, como logro para la transformación social con capacidades y habilidades en su ser hacer en docentes y estudiantes.

La Innovación y Emprendimiento para la Vida: Uno de los hallazgos más potentes es la visión de la educación rural como un motor de desarrollo sostenible. La transdisciplinariedad se materializa en proyectos prácticos: el uso de tecnologías y redes sociales para promover emprendimientos locales (gastronomía, oficios técnicos, entre otros). Esto demuestra que el conocimiento no es estático, sino un "andamiaje de resignificación" para superar la crisis económica y educativa.

La Educación como Sistema Autopoiético: Se observa que el ecosistema rural posee una capacidad de auto-organización. Los hallazgos sugieren que, a pesar de la precariedad de recursos, la integración de disciplinas genera "bucles de aprendizaje" donde el docente y el estudiante construyen soluciones conjuntas para su contexto inmediato.

Conclusiones

En el presente análisis transdisciplinario, de ser docente desde una visión transdisciplinar para la transformación social de la Educación rural; se destaca un enfoque transdisciplinar, las conclusiones emanadas refuerzan la magnitud de ser un docente transdisciplinar, en la educación rural como eje para la transformación social en una realidad cambiante y de múltiples transformaciones en educación.

Cabe señalar que, el docente transdisciplinar es un agente efectivo como un vehículo que transporta una enriquecedora integración de las disciplinas, que promuevan transformaciones pedagógicas como el uso de las redes sociales para la promoción de sus emprendimientos, ante una realidad compleja en la resolución de problemas lo que permita en la práctica los conocimientos adquiridos por los estudiantes del entorno en el ecosistema rural educativo.

Asimismo, este enfoque radica en la congregación de las disciplinas en las ciencias complejas, como horizonte en las experiencias de los estudiantes de la educación rural primaria; trascendiendo en la cotidianidad de los conocimientos y las habilidades abordando problemas complejos en el desempeño de múltiplesdesafíos y retos que convergen en el reflejo de la complejidad de la realidad de un mundo circundante.

El ser docente transdisciplinario, reconfigura los imaginarios de los docentes y estudiantes en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas con un pensamiento crítico, con líneas de acción con creatividad y compromiso, generando responsabilidad en los docentes y estudiantes en la círculo dedisciplinas que contribuyan a los conocimientos epistemológicos desde un dialogo de saberes, con precisión en la dialéctica formativa de los estudiantes.

A manera de síntesis, estas conclusiones comprenden la necesidad de investigar y reflexionar en la práctica docente como técnica de transformación social en los avances axiológicos y epistemológicos, partiendo de una dialéctica transformadora en el desarrollo de la integración de las disciplinas en materia de ser; un docente innovador y un estudiante con capacidades basada en experiencias de aprendizajes significativos.

Referencias

Borrero, A. (2008). La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Durkheim, E (1976). Educación como socialización. Salamanca, España: Sígueme

Freire, P (2010). Cartas a quien pretende Enseñar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P e Ira Shor (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

García, M (2017). Identidad rural como práctica del saber glocal. Una aproximación teórica desde la perspectiva de los docentes del IPREMLF. UPEL. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay: Venezuela.

Hidalgo, J (2023). Ser-Hacer del Docente de la Educación Rural. Una Aproximación Teórica a la Transformación Social. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Valencia- estado Carabobo-Venezuela.

Jaeger, W. (2001). Paideia: los Ideales de la Cultura Griega. México: Fondo de la Cultura

Nicolescu, B (1996). La transdisciplinariedad: manifiesto. México. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.

Rusque, A, M. (2003). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas. Ediciones Faces. Universidad Central de Venezuela.

Ugas, G. (2006). La complejidad: un modo de pensar. San Cristóbal, Venezuela: Taller permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Villareal, J (2013). Episteme Teorético desde el Ser de la Docencia Universitaria. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo-Valencia

Zamora, L. Seminario de educación rural. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.,noviembre de 2015

CC BY NC ND

ESTRATEGIAS INTEGRALES DE COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA

Lina Roselis Herrera Sánchez[1]
linaherrera315@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-6494-5403
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito general, desarrollar estrategias integrales de comunicación para mejorar la gestión educativa del Núcleo Escolar Rural 105, municipio Andrés Eloy Blanco del estado Sucre. El referente teórico se desarrolló con base a la revisión bibliográfica de los siguientes aspectos: la comunicación y la gestión escolar. La metodología empleada para esta investigación se enfocó en una investigación acción participante, considerando como sujetos de investigación 3 directivos de diferentes instituciones educativas, pertenecientes al NER 105, como técnica se empleó la observación participante y como instrumento el registro descriptivo. La información se obtuvo a través de sondeo de opiniones, dialogo entre los involucrados en el proceso de esta investigación. Emergieron las categorías: la comunicación en la organización, acciones gerenciales, barreras comunicacionales y relaciones interpersonales. Entre las conclusiones están que la comunicación es el arma más valiosa que posee el ser humano, por lo que debe ser desarrollada de forma sencilla, respetuosa y empática mediante el uso de expresiones adecuadas. Esto fortalece el desarrollo personal y robustece la gestión educativa, propiciando la motivación, un clima armónico y enriquecedor.
Palabras clave: Comunicación, Estrategias, Gestión Educativa.

INTEGRATED COMMUNICATION STRATEGIES TO IMPROVE EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

The general purpose of this article was to develop comprehensive communication strategies to improve the educational management of Rural School District 105, in the Andrés Eloy Blanco municipality of Sucre state. The theoretical framework was developed based on a participation action review of the following aspects: communication and school management. The

[1]Magíster en Gerencia Educacional. Profesora en Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje (UPEL-IMPM). Docente universitaria, exdirectora de institución de educación especial y profesional con formación en planificación y gestión educativa. Investigadora y ponente con experiencia en temas de prevención, atención temprana, integración e inclusión educativa. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-6494-5403. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

methodology used for this research was focused on participatory action research, considering as research subjects three principals from different educational institutions from NER 105. Participant observation was used as the technique, and descriptive records as the instrument. The information was obtained through opinion surveys and dialogue among those involved in the research process. The following categories emerged: communication within the organization, managerial actions, communication barriers, and interpersonal relationships. Among the conclusions is that communication is the most valuable tool human beings possess, and therefore it should be developed in a simple, respectful, and empathetic manner through the use of appropriate expressions. This strengthens personal development and enhances educational management, fostering motivation and a harmonious and enriching environment.
Keywords: Communication, Strategies, Educational Management.

Introducción

La comunicación es fundamental en todo momento de la vida, además, necesario para que puedan fortalecerse las relaciones intra e interpersonales, de ella depende que fluya el buen funcionamiento de toda institución educativa, de igual manera, el respeto por sí mismo como por los demás. Cada persona puede expresar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones con claridad. Es preciso que en las escuelas se piense y se hable de comunicación, se aprecie como oportunidad de entendimiento.

Es una realidad que en las instituciones educativas existen situaciones que pueden alterar su funcionamiento y que en la mayoría de los casos son ocasionados por falta de una buena interrelación entre las personas, considerando que hay que tener en cuenta que los seres humanos se caracterizan por ser diferentes, donde ocurre cambios constantes, complejos y diversos.

En tal sentido el gerente educativo, debe ser un líder destacado, un comunicador nato que escucha, se haga escuchar, que potencie el intercambio de ideas y que ponga en práctica una acción integral e integradora que le permita proceder como un gerente eficaz para el logro de una educación de calidad, al respecto Maureira (2006) señala que” en las escuelas más eficaces, los directivos promueven la comunicación y la discusión sobre temas curriculares, los aspectos personales y profesionales relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 216).

En atención a lo señalado por el autor, se corrobora que la comunicación debe ser una acción integral para engranar todos los elementos que garanticen una acción gerencial exitosa traducida en los logros de los objetivos educativos y la misión de las instituciones educativas como lo es una educación integral y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes en los diferentes niveles y modalidades.

En este contexto, se busca que el personal directivo pueda establecer una comunicación clara y oportuna con todos los actores, además de transformar las debilidades en fortalezas para la institución. De proceder de manera contraria tendría consecuencias negativas como: poca participación del personal, ruptura de las relaciones interpersonales, lo que representaría un servicio educativo deficiente y por ende lo cultural, pedagógico, social estaría alejado del sistema educativo.

Dentro de este marco, desde que comienza el año escolar se presentan una serie de actos que interrumpen la secuencia de trabajo, además el docente debe dejar de atender sus labores para asistir a jornadas de formación, reuniones para la realización de cronogramas de otras actividades fuera de la planificación académica con sus estudiantes y el personal

En el campo educativo, el gerente es una de las figuras con mayor responsabilidad dentro de la organización en lo que concierne a ser garante de una comunicación efectiva y productiva. Es necesario, tomar conciencia de las acciones que tiene que emprender a través de la conducción de otras personas, que permite dar respuestas a los objetivos establecidos por la institución, no es solo planificar, ni tampoco integrar y poner en práctica las diferentes tareas a realizar, sino tener en cuenta una visión estratégica en conjunto.

Sin embargo, se ha detectado que en la mayoría de las instituciones educativas los directivos se han centrado en realizar las tareas administrativas, descuidando algunos problemas detectados o aislados de las necesidades prioritarias establecidas por la institución. El directivo en su gestión se ve afectado si no cuenta con el manejo adecuado de comunicación como base esencial para el entendimiento, donde se cree ambiente de participación que

contribuya de manera óptima al buen entendimiento laboral y social que den respuestas de solución a los conflictos educativos.

De igual manera, para emprender un proceso de cambio en un plantel, se requiere de actitudes comunicacionales que contribuyan al desarrollo de la capacidad y productividad en el personal, debido a que el factor comunicativo es esencial en todo momento en la organización. En este sentido: Colom A (1982): "La comunicación es la acción educativa determinada por la relación de influencia o interrelación que sostienen dos o más personas que intercambian información en función de unas normas, valores, significaciones o un sistema cultural con la finalidad de lograr la formación del individuo." (p. 26)

Lo antes mencionado por el autor, es que la acción de todo gerente es determinar la utilización adecuada de los canales de comunicación el cual le permitirá mantener un intercambio de información que contribuya a la formación de los valores. Los directivos tienen retos y responsabilidades para confrontar la dinámica propia de la institución, como de la sociedad que inciden notablemente en la efectividad de la acción escolar.

Cuando se está inmerso en la escuela de educación primaria, se evidencia que los directivos se preocupan más porque se realice las múltiples carteleras, los planes, los programas y proyectos que emanan del Ministerio del Poder Popular para la Educación, los cuales no deja de ser importantes, pero existen otros aspectos que tienen mayor prioridad como el apoyo al docente, la comunicación efectiva que son dejada de lado pero existe el afán de querer aparentar que la escuela funciona de maravilla cuando hay situaciones que atender y no se le presta la importancia que éstas tienen dentro de la organización.

Este problema se suscita en el Núcleo Escolar Rural 105, ubicado en la zona alta del municipio Andrés Eloy Blanco del estado Sucre, las informaciones son poco claras de parte de la dirección, la comunicación es a través de mensajes de textos y en algunos casos incompletos o no es recibida oportunamente debido a que la señal telefónica es deficiente.

De igual manera, los directivos no aceptan observaciones o sugerencias. En algunas instituciones no le dan el valor e importancia al proceso comunicativo, afectando el bienestar, la efectividad y la comprensión entre los

miembros de la organización. De lo antes planteado surge la necesidad de desarrollar mecanismos para mejorar el proceso de comunicación y de fortalecer las relaciones interpersonales en las instituciones educativas que conforman el Núcleo Escolar Rural 105, donde se genere un clima armónico para el logro de los objetivos institucionales.

Marco Teórico

Tomando en cuenta a destacados autores quienes han hecho importantes aportes sobre la gerencia educativa entre los que se mencionan: Graffe (2002), Chiavenato, (2005), Certo, (2001), Gil, Ruíz y Ruíz, (1997), Newstrom, (2007), Villalobos (2007), Batanaz (2002), Betancourt (2005) y Valera (2001).

La Gestión Educativa como mecanismo de garantía en la calidad educativa.

La gerencia en el campo educativo se puede considerar, tal como lo indica Graffe (2002): “el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno con miras a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo conjunto con la comunidad educativa” (p.12). En función de lo citado, el gerente orienta el manejo de las competencias pedagógicas, de organización y en los procedimientos administrativos, como el manejo de las habilidades sociales con el fin de asegurar la calidad educativa dentro de la escuela como del entorno en su papel como gestor institucional.

Los gerentes son los responsables de tomar los mecanismos necesarios para garantizar el logro de los objetivos que se desean alcanzar; además, de asegurar el buen funcionamiento basado en los principios de la planificación y disponer de los elementos comunicacionales para un adecuado engranaje en las diferentes herramientas utilizadas en la gestión institucional. Al respecto Certo (2001), señala: Un gerente es aquella persona que, dentro de una estructura organizacional, ocupa una posición donde se representa un nivel de responsabilidad y autoridad por la dirección de un grupo de personas con la

finalidad de lograr los objetivos que establezcan entre sí o le sean indicados por la organización. (p.17)

Esto implica que el gerente como autoridad y con un alto nivel de responsabilidad es un agente impulsor para lograr las metas propuestas por el establecimiento educativo y se centra en los objetivos estratégicos de la dirección escolar, interviniendo para cumplir con la misión, la visión, los principios y valores de acuerdo con las políticas educativas que se manejan dentro del sistema escolar. Es por ello, que toda organización requiere de personal dispuesto y capacitado que asuma el compromiso junto con cada integrante que hace vida dentro de la institución para dar por cumplida las acciones educativas.

Reconociendo que las instituciones educativas presentan muchas situaciones por desacuerdos, inconformidades e incluso conductas inapropiadas. En muchos casos las situaciones de conflictos generan tensión, rabia e impotencia cuando no se soluciona de manera adecuada, esto conlleva que el ambiente se perciba pesado y donde el gerente debe estar atento a cómo actuar para dar respuestas de solución.

La comunicación y su función en la gestión escolar.

Los seres humanos son seres sociables por naturaleza, pero no siempre es fácil expresar las ideas propias, debido a que cada uno percibe de forma diferente las cosas y en algunos casos las palabras pueden ser distorsionadas desviando toda posibilidad de entendimiento e incluso, mal interpretadas. De este modo, la precisión de la información en este caso del gerente educativo debe comenzar de manera cuidadosa utilizando los canales de comunicación adecuado.

Para Fuentes (2005) la precisión “consiste en la exactitud rigurosa al expresarse dentro de la comunicación. Por lo general se acompaña de la concisión y la brevedad, pues se debe buscar la precisión en la palabra y la concisión en la oración” (p.110). La precisión consiste en utilizar las palabras exacta y la concisión es explicarlo de forma breve en la oración.

Entonces, la función en la gestión escolar va a depender del proceso comunicacional fundamental para la consolidación de las buenas relaciones laborales dentro de la organización. Como señala el autor, el gerente como

líder de la comunidad educativa, promueve la participación en las acciones que se proponen alcanzar, permite el monitoreo, seguimiento y evaluación para rendir cuentas claras a la organización.

La influencia que tiene la comunicación en la gestión escolar fortalece el clima laboral, construye en los miembros acciones orientadas a incrementar la eficiencia, la organización llega a acuerdos con el personal, logra la comprensión, la realización de las tareas y permite alcanzar las propuestas de la organización. Gil, Ruíz y Ruíz (1997), define la comunicación como: “La doble vía; es decir, aquella que busca el establecimiento y desarrollo de la comprensión entre el nivel de dirección y el de los empleados”. (p.150).

Esa doble vía que hacen referencia los autores es precisamente la interacción del directivo con el personal docente quienes establecen que la comunicación queda en un proceso de retroalimentación, esta tiene efecto en el que emite la información y como resultado el que recibe el mensaje logrando el entendimiento entre las partes.

Por esta razón, la comunicación es un engranaje, que desarrolla buenas y malas relaciones, pero hay que tomar en cuenta que se debe tener claridad, responsabilidad y respeto. Al utilizar estratégicamente los fundamentos de la actividad comunicativa: procesos, elementos, funciones, entre otros; entonces se logra la efectividad gerencial. Tanto la comunicación, como las relaciones interpersonales intervienen en todo momento en la vida del hombre, bien sea en el área de trabajo, en el hogar, en la comunidad.

Estas relaciones se basan de acuerdo con Villalobos (2007) “las relaciones interpersonales propician que las necesidades importantes de las personas se satisfagan de la mejor manera” (p.117). Para mantener un adecuado manejo comunicacional dependerá de la habilidad para aplicarla entre las personas y exista de manera satisfactoria el buen entendimiento y comprensión entre los que la propician.

Cada individuo tiene su forma de pensar y de expresar sus emociones y sentimientos, en algunos casos la poca habilidad para escuchar puede llegar a distorsionarse o mal interpretarse la información recibida. El entendimiento afectivo entre las personas puede ocurrir si se presta atención o si se escribe de manera clara las informaciones que se les dan de la dirección.

De este modo, las acciones del individuo varia en muchos aspectos de la sociedad, en ocasiones se crean situaciones complicadas y pareciera no poderlas solucionar, solo porque no se da una comunicación clara y sencilla que en muchos casos son mal interpretados o se crean desacuerdos, discordias y diferencias personales entre los miembros que integral la comunidad educativa, perdiendo toda oportunidad de buena relación y convivencia social.

Acciones para una gestión educativa eficiente y efectiva por medio de la comunicación

Cuando se habla de acción gerencial para Batanaz (2002): "hace referencia particularmente al conjunto de acciones pedagógicas integradas con las gerenciales que realiza un directivo, con múltiples estrategias, estructuradas convenientemente, para influir en los sujetos del proceso formativo con vistas a cumplir un encargo socialmente determinado" (p. 117). Desde esta perspectiva, la acción del gerente está vinculada estrechamente a las estrategias que implementa para cumplir de manera integrada con el funcionamiento del comportamiento del quehacer educativo.

El personal directivo se enfrenta a diferentes contextos sociales, el cual necesita fundamentarse en ciertos principios y acciones para intervenir en los procesos de la institución educativa, para ello el director ocupa un lugar de suma importancia dentro de la organización y debe hacer lo posible que el trabajo fluya con eficiencia, que las situaciones de conflictos se solucionen sin afectar a ninguna de las partes involucradas, que los malos entendidos sean aclarados, si procura una buena interacción dentro y fuera de la organización obtendrá buenos resultados.

Por ello, la importancia de que la comunicación siempre sea la base de la organización educativa y se logren con éxitos los objetivos planteados. En una organización la comunicación fluye en varias direcciones: Según Noguera (2000) descendente, ascendente y cruzada. Describiendo cada una de ellas en los siguientes términos:

- Comunicación descendente: fluye desde las personas ubicadas en niveles altos hacia otras que ocupan niveles inferiores en la jerarquía organizacional. Esta clase de comunicación existe especialmente con ambientes autoritarios. Los medios empleados para la comunicación descendente oral están las instrucciones, discursos, reuniones, teléfono, altavoces e incluso los rumores.
- Comunicación ascendente: es el tipo de comunicación que circula de subordinados hacia los superiores y continúa ascendiendo por la jerarquía organizacional. El flujo de información en este caso suele ser obstaculizado por personas en la cadena de comunicación que filtran los mensajes y no transmiten toda la información a sus jefes, en especial las noticias desfavorables.
- Comunicación cruzada, diagonal o entre grupos: incluye el flujo horizontal de información entre personas de igual o similar nivel organizacional y el flujo diagonal entre personas de diferentes niveles sin relación directa de dependencia entre sí. Esta clase de comunicación se usa para acelerar el flujo de información, mejorar la comprensión y coordinar los esfuerzos para el logro de los objetivos de la organización. Una gran parte de la comunicación no sigue la jerarquía organizacional, sino que atraviesa la cadena de mando. (p. 57- 59).

Las ideas expuestas por el autor en el caso de la comunicación descendente se tienen: La comunicación por medios orales en ocasiones pueden ser distorsionadas porque no se recibe a tiempo, al descender desde los niveles superiores, no se da una comunicación clara y oportuna. Cuando las informaciones se envían por medios escritos desde la dirección algunas veces no se le presta la atención necesaria. Según Chiavenato (2005): “las comunicaciones descendentes se refieren a los mensajes y la información enviada desde la cima hacia los subordinados” (p.538)

Por esta razón, todo mensaje que se envía desde los niveles superiores tiene un impacto dentro de la organización de acuerdo con la forma de cómo el líder dirige, organiza y controla las funciones de mando evadiendo toda posibilidad de intercambio, lo que significa que puede darse el caso del gerente

que solo toma decisiones o da la información y espera que el subordinado le rinda cuentas o le notifique el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, la comunicación ascendente se da a partir del subordinado dejando hacia un lado la figura de mayor jerarquía dentro de la organización, además, toman decisiones y no permite que las informaciones lleguen a los jefes inmediatos. El flujo comunicacional es obstaculizado y las informaciones en muchos casos no llegan con claridad.

A tal efecto, Valera (2001) plantea claves para mejorar la comunicación ascendente dentro de las cuales se destacan: “Mantener una comunicación cara a cara con todo el personal conversando acerca de temas relacionados con el trabajo, permitiendo la experiencia directa, la retroalimentación inmediata, la focalización personal, facilitando la asimilación de asuntos diferentes y la comprensión profunda y emocional de la situación”. (p. 61)

Estas claves que sugiere el autor, es que fluya dentro de la organización una constante interacción entre el personal, además, crear espacios de participación democráticas para conocer los puntos de vistas y comprenderlos, hacer lo posible de mantener una constante orientación con el personal, compartir experiencias y considerar los aportes que se realizan en colectivo, de manera que se logre los cambios con eficiencia en la organización.

En la institución educativa debe prevalecer una comunicación cruzada, sin dejar de lado las responsabilidades que cada uno tiene, porque cada individuo posee habilidades que ayudan a la organización, permitir más confianza para que se desarrollen buenos proyectos, valorar las acciones humana cuando son positivas debido a que ayudan mucho, la armonía debe estar presente, destacar el potencial que cada uno posee, contribuir con el respeto mutuo y transformar las debilidades en fortalezas para que la organización logre con éxitos las propuestas trazadas y pueda existir una satisfacción en el desempeño de sus funciones.

Teorías de la comunicación y su implicación dentro de la gestión educativa.

El ser humano cambia con el tiempo y se va transformando, enfrenta retos en diferentes situaciones culturales, políticas, religiosas, educativas; entre otras. Es por ello, que la comunicación es tan necesaria como importante

porque va acompañada de enseñanzas y aprendizajes constantes, estas a su vez son compartidas ante el entorno donde se interactúa con los demás. Es entonces en el que convergen todas las ciencias del hombre y que tiene relación con las disciplinas involucradas con la antropología, con las organizaciones educativas, empleados de relaciones públicas y navegadores de la Internet.

Es por esto, que la comunicación ha existido desde épocas antiguas y muchos lo pueden ver como un proceso simple, pero es más complejo de lo que se piensa. Muchas personas se han dedicado a estudiar la comunicación, desarrollando teorías comunicacionales con sus respectivos modelos que van desde lo específico a lo general. Entre los autores que han estudiado la comunicación en una dimensión amplia se destacan; Jakobson, Schwann, y Lasswell.

Modelo de Jakobson, (Modelo funcionalista/Estructuralista).

La comunicación se fundamenta en la lingüística y la función que ésta desempeña, afirmando que la lingüística es una ciencia independiente, basada en el concepto de “signo lingüístico”, cuya clave reside en el concepto de estructura. Además, definió seis funciones del lenguaje, basándose en los factores constitutivos de cada proceso lingüístico:

- Función "referencial" o “Cognitiva”, orientada al contexto, es la base de toda la comunicación y se articula en torno al contexto donde el proceso se produce.
- Función “emotiva” o “expresiva”, orientada al emisor.
- Función "connotativa", orientada al receptor, produce cambios en éste.
- Función "fáctica", orientada al contacto, si las relaciones entre emisor y receptor se han establecido con una determinada coherencia.
- Función “Metalingüística”, orientada al código, se centra en el código utilizado en el proceso comunicativo.
- “Poética” o “estética”, orientada al mensaje, se refiere a las relaciones que el mensaje establece consigo mismo.

En este sentido, la comunicación se basa en conceptos lingüísticos donde lo importante es la interacción entre las personas. La función del lenguaje consiste en lo referencial que tiene que ver con el contexto donde se producen varios mensajes durante la interacción que existe en el entorno. Por otra parte, la función emotiva que se enfoca hacia la persona que habla y connotativa del que recibe la información. A través del siguiente esquema representado por Jakobson describe cómo cada función del lenguaje actúa entre las personas que interactúan durante el proceso lingüístico.

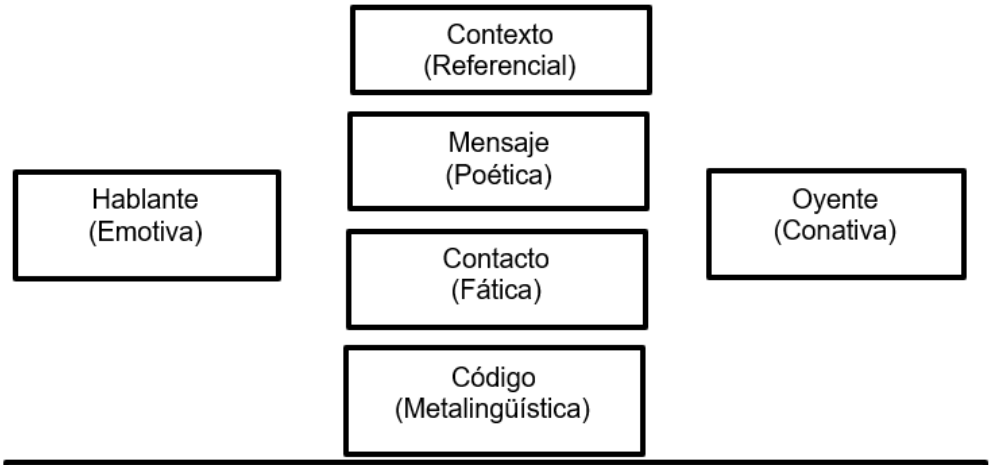

Figura N° 1 Modelo de Comunicación Jakobson

La comunicación es esencial para el desarrollo de la capacidad y productividad entre los miembros de una organización. En este sentido, Hernández y Fernández (2006) señalan: “la comunicación es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento”. (p. 456). De acuerdo con lo planteado, para que se dé el proceso de comunicación es fundamental la utilización de los canales, dichos canales, son imprescindibles para que exista una retroalimentación entre el que emite el mensaje y para el que lo recibe.

Otro modelo es de Schramm uno de los exponentes de la “Tradición Conductista – Behaviorista”, el behaviorismo entiende por “conducta” la

respuesta a un estímulo creado o controlado por el experimentador. En su teoría estudió el problema de la comunicación al servicio del desarrollo. Lo que para él significó que la comunicación es un proceso de relaciones entre personas que tengan en común tres componentes como mínimo, tales como: la fuente (puede ser una persona, una cadena de televisión, un medio impreso, el mensaje (verbal o no verbal; diferentes formas de expresión) y el destino (la persona que escucha o recibe el mensaje).

Su modelo parte de que todo sistema de comunicación supone un intento de predicción de los efectos que el mensaje que se elabora provocará en el receptor individual o colectivo. La fuente y el destino deben estar sintonizados, en el caso de la comunicación humana que existan experiencias compartidas. Es importante destacar que dentro de la organización escolar cada persona es fuente y destino, transmite y recibe. Recibiendo éste toda clase de información.

Para Schramm el proceso de comunicación tiene dos características fundamentales: a) Es bidireccional, donde el emisor y receptor va intercambiando sus posiciones en el proceso. b) No se considera la existencia de un sólo mensaje emitido sino variedad de mensajes y grupos de mensajes emitidos por códigos verbales y no verbales. El siguiente gráfico representa cómo se da ese proceso comunicacional entre el proceso de relaciones entre personas.

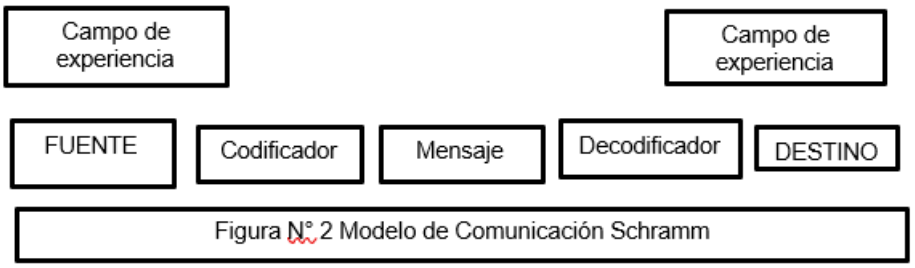

Figura N° 2 Modelo de Comunicación Schramm

Behaviorismo / conductismo” en 1948 escribe “Estructura y Función de la Comunicación de Masas”, obra donde plantea su modelo. Para Lasswell, el proceso comunicador se forma a través de una serie de preguntas; ¿Quién? el Emisor, (Un sujeto estimulador), ¿Qué dice? el Mensaje, (que originan una conducta comunicativa), ¿A Quién? el Receptor, (que recibe estos estímulos y que reacciona respecto a ellos) ¿Qué Canal? el Medio de comunicación, (Un

instrumento que hace posible la comunicación), ¿Con qué efecto? el Efecto. (A estos estímulos comunicativos corresponden siempre a unas respuestas).

Su modelo recoge todos los componentes para el estudio de comunicación. Además, consideraba la comunicación colectiva como un todo, con unas funciones concretas que cumplir (vigilancia del entorno, cohesión entre sujetos y transmisión de la herencia social). En su obra, "Estructura y función de la comunicación de masas" Lasswell plantea que el proceso de la comunicación en la sociedad realiza tres funciones:

- Vigilancia del entorno, revelando amenazas y oportunidades que afecten a la posición de valor de la comunidad.
- Correlación de los componentes de la sociedad en cuando a dar una respuesta al entorno (cohesión de los sujetos). y
- Transmisión del legado, de la herencia social. En el siguiente grafico describe como el autor establece esa relación de comunicación en masa y los componentes dentro de la organización durante ese proceso.

Modelo de Lasswell uno de los exponentes de la "Tradición

¿Quién?	¿Dice Qué?	¿Por qué canal?	¿A quién?	¿Con qué efecto?
Comunicador	Mensaje	Canal	Audiencia	Efecto
Análisis de control	Análisis de contenido	Análisis del medio	Análisis de audiencia	Análisis de efectos

Figura N° 3 Modelo de Comunicación Colectiva de Lasswell

Tomando este modelo se tiene que en el campo educacional los procesos de comunicación parte de una serie de elementos que son necesarios para transmitir las informaciones que se dan de una forma lineal donde parte de un emisor activo que produce un estímulo y llega a una comunicación en masa pasiva que corresponde al destinatario. En ella se establecen una serie de preguntas que influyen durante el proceso comunicacional en la sociedad.

Como desarrollo humano, de ella depende el desenvolvimiento entre grupos e individuos, llegar a acuerdos, intercambios de opiniones, como también de relaciones de afectos para afrontar el día a día en las acciones, los sucesos y los cambios que se presentan ante la sociedad. La comunicación es importante porque va acompañada de enseñanzas y aprendizajes constantes, estas a su vez son compartidas ante el entorno donde se interactúa con los demás. Específicamente, en el ámbito educativo asume relevancia las interrelaciones que se dan entre diferentes miembros como directivos y docentes.

Metodología

Esta investigación contempla un enfoque cualitativo el cual tiene como objetivo describir las cualidades de un fenómeno. Para la ejecución de este proyecto, se llevará a efecto la investigación acción, se da la oportunidad que el investigador se involucre directamente en la investigación, planificación, gestión, y solución de los problemas de la institución. La recolección de información se realizó en las instituciones que pertenecen al Núcleo Escolar Rural 105 del municipio escolar N° 1, municipio Andrés Eloy Blanco; estado Sucre. Venezuela.

En este trabajo la investigación - acción permite establecer registros de hechos ante situaciones que suceden en determinado contexto. Al respecto: Kemmis y Mctaggart (1989): “Es una forma de investigación auto reflexiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tiene lugar.” (p. 9). Esta describe una serie de situaciones vinculadas al contexto social donde cada actividad tienen en común acciones en la práctica social como educativo del individuo, sometidas a observación y reflexión, integrando todas y cada una de las actividades que se tienen en un lugar determinado.

Técnica de la investigación se utilizó la observación participante porque el investigador participa de manera activa dentro del grupo tal como refiere Goetz y LeCompe (1998): la observación participante consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas

de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria". (pág. 41). Esto conlleva a que el investigador realice una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos investigados y participar en las actividades para comprenderlos.

Otra técnica utilizada en esta investigación es las entrevistas de grupos focales para conocer las actitudes y percepción de la comunidad escolar. Para Morgan (1988) expone sobre los criterios para orientar efectivamente las entrevistas de grupo focal: Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes, proveer datos lo más específicos posibles, promover una interacción que explore los sentimientos de los participantes con cierta profundidad y considerar el contexto personal usado por los participantes para generar sus respuestas al tópico explorado. (Pág.72)

Los sujetos considerados en la investigación están constituidos por un total tres (03) instituciones adscritas al Núcleo Escolar Rural 105 del Municipio Escolar N° 1. Estado Sucre. Venezuela. La misma estará relacionada con dos conjuntos de elementos formado por tres (3) directores.

Cuadro 4

INSTITUCIÓN	PERSONAL DIRECTIVO
U.E.R.B. "Santa Marta"	1
U.E.R.B. "Alto Sucre"	1
U.E.R.B. "Cedeño de los Negros"	1
TOTAL	3

La población es el grupo sobre el cual se desarrolla la investigación objeto de estudio, en este sentido según Hernández, Fernández y Baptista (2006) plantean que las poblaciones deben retirarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y en el tiempo, por lo cual se supone que de esta se va a extraer la información necesaria para la investigación. (pág. 120). La técnica de recolección de datos señala Arias (2006): "Es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información." (pág.67). así como lo indica el autor, implica una serie de procedimientos que orientan al investigador recoger la información requerida de acuerdo con el tema investigado. Para esta investigación se aplicará como técnica la observación.

El instrumento utilizado para esta investigación pone al investigador en contacto directo con los sujetos en estudio. Según Arias (1999) "Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información" (p. 53). Para la recolección de la información se utilizará el registro diario de observación directa.

Con respecto al procesamiento de los datos los cuales son de gran importancia en el campo de las organizaciones educativas, esto le indica al investigador una vez que haya registrado la información. Según Tamayo y Tamayo (2009) define la técnica de análisis de datos como "todos los datos que tiene su significado únicamente en función de la interpretación que le da el investigador" (p.181). Esto significa que la técnica de análisis de datos es aquella la que se ejecuta después que el investigador haya recopilado, procederá para realizar el análisis de datos y luego interpretar los resultados obtenidos. Entre las categorías se presentan las siguientes:

La comunicación en la organización

Corresponde a un conjunto de informaciones que provienen de las relaciones humanas, donde el intercambio de ideas fluye entre los grupos de manera constante y permite el desarrollo comunicacional como la clave fundamental, en el manejo organizacional para el logro de los objetivos propuestos. Dentro de este marco se presenta como subcategorías:

- Comunicación oportuna: porque de ella depende el buen funcionamiento de la organización escolar proponiendo informaciones claras y concisas que contribuyen en el entendimiento de las partes involucradas.
- Manejo adecuado de la información: esto permite establecer acuerdos, funciones y responsabilidades dentro de la organización escolar.
- Falta de Información: dentro de la organización escolar se presentan diversas situaciones de conflictos, el gerente debe crear los canales comunicacionales para que fluya el entendimiento entre los grupos y facilite en buenos términos el desarrollo efectivo de la organización.

Habilidades en la gerencia

Corresponde al conjunto de conocimientos en el manejo estratégico de competencias gerenciales que le permitirá al líder desarrollar actividades pedagógicas, administrativas y sociales facilitando el buen desarrollo organizacional.

- Trabajo en equipo: el desarrollo de la organización se promueve en delegar tareas y responsabilidades al equipo que dirige el líder y de ella dependerá el resultado óptimo de la institución.
- Toma de decisiones: dependerá de las situaciones que se presente y el gerente en base a sus conocimientos, estratégicamente toma acciones que contribuya a dar respuestas efectivas y se logre con éxito su gestión.

Acciones Gerenciales

Implica una serie de procesos administrativos que permite al gerente dirigir por medio de elementos fundamentales de planificación, organización, control y evaluación que garanticen una acción eficaz dentro de la organización.

- Planificación: Ésta se considera importante porque permite al gerente realizar la programación en un proceso previo de situaciones concretas a desempeñar durante su gestión dentro de la institución.
- Organización: El gerente establece una serie de procedimientos necesarios para cada actividad planificada, que garantice el alcance de los objetivos propuestos en un alto aprovechamiento de los recursos de la organización.

Barreras comunicacional

En la gerencia educativa los aspectos comunicacionales son esenciales para el logro de los objetivos, pero el inadecuado medio de transmisión de la información crea obstáculos que pueden ser distorsionados y crean experiencias de conflictos que no contribuyen con la organización.

- Físicas: Consiste en un ambiente que impide una buena comunicación.

- Fisiológicas: Cuando el que emite un mensaje o recibe carece de claridad y precisión de la información éste conlleva a informaciones distorsionadas.
- Administrativas: procedimientos inadecuados desde la organización, en la distorsión del mensaje.

Relaciones Interpersonales

Dentro de la organización escolar mantener buenas relaciones interpersonales contribuyen en una convivencia de cooperación, participes, con valores culturales y sociales que garantizan el mejor desempeño de las funciones establecidas dentro del ámbito educativo.

- Interacción: intercambios recíprocos entre dos o más personas. El ser humano se encuentra en constante interacción, pero el manejo o la habilidad comunicacional contribuirá en una buena o mala relaciones interpersonal.
- Buena comunicación: Mantenerla implica tener mejores vínculos de afecto con la sociedad. Al establecer una comunicación es conveniente escuchar con atención, procurar no interrumpir y utilizar las palabras adecuadas de manera sencilla y claras.

Resultados y Discusión

En base a los resultados obtenidos en la investigación se considera lo siguiente: El trabajo en equipo y colaborativo es necesario medio para fortalecer el aprendizaje mutuo, el respeto por el otro y una comunicación respetuosa abrazada por la sensibilidad. Las dinámicas de grupos son espacios para que el personal pueda expresar sus sentimientos, aflorar sus opiniones y aquellos elementos que entorpecen el proceso de comunicación.

Tomar en cuenta las opiniones de los demás fortalece el desarrollo o crecimiento personal y robustece la gestión educativa, propiciando la motivación al logro. El trabajo conjunto genera sentimientos de pertenencia, seguridad y confianza mutua para el logro de los objetivos comunes en pro de la gestión educativa para una educación de calidad y formación integral de los educandos.

Las barreras de la comunicación se eliminan mediante el dialogo, el respeto, el reconocimiento del otro y una comunicación efectiva con inteligencia emocional. La comunicación en la gerencia educativa fortalece las relaciones interpersonales y se logra una mejor convivencia. Además, da a conocer el trabajo en equipo por medio de habilidades comunicacionales para lograr los objetivos propuestos por la institución.

La comunicación es un proceso que se lleva a cabo dentro de la institución educativa en la que están involucrados directivos y docentes, son ellos quienes conforman la comunidad educativa donde se establece una buena relación entre todos.

Conclusiones

En relación con los resultados obtenidos del análisis de la investigación es necesario hacer recomendaciones que contribuyan a optimizar los procesos comunicacionales del personal directivo del Núcleo Escolar Rural 105 con la finalidad de implementar una verdadera convivencia armónica. Para el logro de la efectividad del proceso de comunicación, es necesario implementar programas integrales de adiestramiento creando herramientas a los directivos y docentes donde se logre cambio personal para un mejor desempeño en la organización educativa.

El personal directivo debe proyectarse como principal objetivo la comunicación donde permita desarrollar las relaciones interpersonales, lo cual es importante para el incremento de la productividad en la organización. De igual manera, el personal directivo deberá fomentar actividades que permitan un mayor acercamiento del personal docente de manera que las relaciones interpersonales propiciadas por medio de la comunicación fluya con mayor intensidad y sea útil en el logro de los objetivos planteados.

Referencias

Arias, F (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Quinta Edición. Caracas: Editorial Episteme

Batanaz, R (2002). Acción Gerencial: paradigma socio técnico. Barcelona: La Muralla

Betancourt, J. (2005). Educar en la creatividad. [Página web en línea]. Disponible: www.psicologíacientifica.com/artículos/ar_jbetancourt02.htm. [Consulta: 2015-agosto-15]

Certo, S. (2001). Administración Moderna. Editorial Pearson. 8Va Edición. Colombia.

Colon, A. (1982). Teoría de la comunicación y educación. Ediciones CEAC. Barcelona, España.

Chiavenato, I (2005). Administración de Recursos Humanos. Quinta edición. México: Mc Graw Hill-Interamericana de Editores, S.A.

Gil, I; Ruíz, L. y Ruíz, J. (1997). La Nueva Dirección de Personas en la Empresa. Madrid. Editorial Mc Graw Hill Interamericana de España, S.A.

Goetz, J. y LeCompe, M. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación. España: Morato.

Graffe, G. (2002). Gestión Educativa para la Transformación de la Escuela. [Documento en Línea] Disponible: www.scielo.org.ve/scielo.php. [consulta: julio 2015]

Hernández R, Fernández C. y Baptista (2006). Metodología de la Investigación. (4tª ed.) México: McGraw – Hill interamericana.

Tamayo y Tamayo (2009). Técnica de Investigación. Editorial. Mc Graw Hill. México

Kemmis, S y MeCtaggart, R. (1989). Cómo Planificar la Investigación Acción. Barcelona: Laertes.

Maureira, O. (2006). Liderazgo y eficacia escolar hacia un modelo causal.

Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Morgan, D. (1998) Grupos Foro como Investigación cualitativa, Newbury Park, CA, sage.

Newstrom, J. (2007). Comportamiento Humano en el Trabajo. Duodécima Edición. Editorial: Mc Graw Hill. México.

Valera, M. (2001). Sistema de Información Gerencial. Caracas. Venezuela Ediciones Fragor.

Villalobos, J (2007). Liderazgo Directivo y Toma de Decisiones en las Escuelas Básicas. División de Postgrado Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo.

Zaldívar, D (2007). Competencias Comunicativas y Relaciones Interpersonales. Extraído el 13 de junio de 2015. Desde: http://saluparavida.lsd.cu/modules.php?name=&file=article&sid=257

CC BY NC ND

OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIANTE UNA PANTALLA INTERACTIVA EN EDUCACIÓN INICIAL

Sandoval Elizabeth[1]
negra637@gmail.com
https:// orcid.org/0009-0001-9472-4872
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Esta investigación buscó optimizar la atención y la motivación en niños de educación inicial mediante el uso de una pantalla interactiva en la U.E. Colegio Nuestra Señora de Coromoto Bethlemitas, en Socopó, estado Barinas, Venezuela. El punto de partida fue un problema observable: con metodologías basadas en explicaciones verbales y materiales estáticos, los períodos atencionales de los niños rara vez superan los 10–15 minutos, con alta dispersión y escasa disposición hacia las actividades de aula. El estudio se inscribió en el paradigma crítico-reflexivo, con enfoque cualitativo y método de investigación acción participante. El trabajo se organizó en cuatro fases: diagnóstico de la situación inicial, diseño colaborativo de estrategias con pantalla interactiva, implementación en el aula y análisis de los cambios generados. Participaron docentes del nivel inicial como co-investigadores, con los estudiantes como actores centrales, y la investigadora en rol de facilitadora. Las técnicas empleadas fueron observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, categorización y triangulación. Los resultados confirmaron que los períodos de atención se prolongaron más allá del umbral inicial cuando las sesiones se articularon en torno a la pantalla, con actividades lúdicas y breves (15–20 minutos) complementadas con experiencias fuera del dispositivo. La participación voluntaria y el disfrute de las actividades aumentaron de manera visible. La pantalla operó como mediador multimodal y reforzó la motivación intrínseca al apoyar la autonomía del niño, su sensación de logro y la interacción entre pares, tres condiciones que la teoría asocia con el sostenimiento del interés. Se registraron también avances en comprensión de contenidos y en pensamiento lógico, y los niños mostraron mayor disposición para compartir ideas y transferirlas a situaciones nuevas. Los docentes modificaron su práctica durante el proceso: abandonaron progresivamente el modelo transmisivo, ajustaron la secuencia didáctica y precisaron la intención pedagógica de cada uso de la tecnología. La propuesta tiene, sin embargo, condicionantes que no pueden ignorarse. Requiere

[1]Especialista en Educación Inicial y Licenciada en Educación Integral. Maestrante en Innovación Educativa (UPEL). Docente de aula con más de 12 años de trayectoria en el Colegio Nuestra Señora de Coromoto y la E.B. Libertador. Profesional destacada por su alta capacidad en la gestión de aula y desarrollo pedagógico. Orcid: https:// orcid.org/0009-0001-9472-4872. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

infraestructura tecnológica en funcionamiento y conectividad estable; la formación docente continua en recursos digitales e investigación acción es igualmente indispensable. Sin esas condiciones, los avances documentados difícilmente se sostienen. La integración de la pantalla interactiva desde una mediación docente fundamentada en el constructivismo, el aprendizaje significativo y la teoría sociocultural produjo mejoras reales en el nivel inicial y modificó la práctica pedagógica de quienes participaron en el proceso.
Palabras clave: Pantallas Interactivas; Educación Inicial; Atención; Motivación; Aprendizaje Significativo; Estrategias Didácticas; Investigación Acción Participante.

OPTIMIZING THE LEARNING PROCESS THROUGH AN INTERACTIVE SCREEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study aimed to improve attention and motivation in early childhood students through the use of an interactive screen at U.E. Colegio Nuestra Señora de Coromoto Bethlemitas, in Socopó, Barinas state, Venezuela. The starting point was an observable problem: with methodologies based on verbal explanations and static materials, children's attention spans rarely exceeded 10–15 minutes, accompanied by high dispersion and low engagement with classroom activities. The study was grounded in the critical-reflective paradigm, with a qualitative approach and participatory action research method. The work was organized into four phases: diagnosis of the initial situation, collaborative design of strategies using the interactive screen, classroom implementation, and analysis of the changes generated. Early childhood teachers participated as co-researchers, with students as central actors, and the researcher in the role of facilitator. The techniques employed were participant observation, semi-structured interviews, field journals, categorization, and triangulation. The results confirmed that attention spans extended beyond the initial threshold when sessions were structured around the screen, with brief, play-based activities (15–20 minutes) complemented by off-screen experiences. Voluntary participation and enjoyment of activities increased noticeably. The screen functioned as a multimodal mediator and reinforced intrinsic motivation by supporting children's autonomy, their sense of accomplishment, and peer interaction — three conditions that theory associates with sustained engagement. Children also got better at working through problems and understanding what they were being taught — and noticeably more comfortable sharing what they thought with the group and carrying those ideas into different contexts. Teachers shifted as the process went on. Direct instruction gave way to something closer to facilitation; they reworked how lessons were sequenced and got clearer about the actual reason for putting the screen in front of the children at any given moment. That said, the approach depends on conditions that matter.It requires functioning technological infrastructure and stable connectivity; ongoing teacher training in digital resources and action research is equally indispensable. Without those conditions, the documented advances are unlikely to hold. The integration of the interactive screen through teacher mediation grounded in constructivism, meaningful learning, and sociocultural

theory produced real improvements at the early childhood level and modified the pedagogical practice of those who took part in the process.
Keywords: Interactive Screens; Early Childhood Education; Attention; Motivation; Meaningful Learning; Didactic Strategies; Participatory Action Research.

Introducción

En la educación inicial, mantener la atención y la motivación de los niños es un problema que los docentes enfrentan clase a clase. En la U.E. Colegio Nuestra Señora de Coromoto Bethlemitas, en Socopó (estado Barinas), eso era observable: con estrategias basadas en explicaciones verbales y materiales estáticos, los estudiantes perdían la concentración pasados los 10–15 minutos, se dispersaban con frecuencia y mostraban poco interés por las actividades propuestas.

Lo que también se registró fue que, cuando había tecnología de por medio, los niños respondían de otra manera — más atentos, más interesados, claramente más involucrados. El problema era que esos recursos rara vez se usaban con una intención pedagógica definida. Eso planteó una pregunta de trabajo: si la pantalla interactiva producía ese efecto de manera espontánea, ¿qué ocurriría al incorporarla de forma deliberada, como parte de una estrategia pensada para ese nivel?

La investigación en educación inicial documenta que el juego, la interactividad y los entornos que dan al niño cierto margen de decisión favorecen la participación y el desarrollo, a condición de que el docente intervenga con propósito. Con esa orientación, esta investigación buscó mejorar la atención y la motivación en el nivel inicial mediante el uso de una pantalla interactiva, en el marco de un proceso de investigación acción participante que también supuso revisar y modificar la práctica pedagógica de los docentes involucrados.

Marco Teórico

El marco teórico parte de investigaciones recientes sobre estrategias didácticas en educación inicial y de teorías psicológicas y pedagógicas sobre el aprendizaje en la primera infancia. Los trabajos revisados documentan que las estrategias que incorporan juego, recursos audiovisuales y actividades expresivas mejoran la motivación y la participación de niños de 3 a 6 años, con efectos positivos en el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioemocional.

Investigaciones sobre entornos virtuales y didácticas activas muestran que la tecnología, cuando se usa con intención pedagógica y con los tiempos bien organizados, hace la enseñanza más dinámica y da al estudiante un papel más activo en el proceso. Trabajos en contextos latinoamericanos precisan que la motivación, el juego y la preparación del docente son condiciones sin las cuales esa incorporación deriva fácilmente en rutinas mecánicas.

En el plano teórico, el estudio parte del aprendizaje significativo de Ausubel: la nueva información se fija cuando se presenta de forma organizada, vinculada con lo que el niño ya sabe y relevante para él. Desde esa base, la pantalla interactiva es un recurso que puede representar conceptos visualmente, activar conocimientos previos y ayudar al niño a construir sus propios significados.

La teoría sociocultural de Vygotsky aporta la noción de Zona de Desarrollo Próximo y la idea de las herramientas culturales como mediadores del aprendizaje. Con mediación docente, la pantalla interactiva opera como ese tipo de herramienta: le permite al niño alcanzar lo que todavía no puede lograr solo. El constructivismo de Piaget añade que el juego, la exploración y la acción directa sobre los objetos físicos o virtuales son los mecanismos por los que se forman esquemas mentales más complejos; eso da sustento a actividades en las que los niños manipulan, toman decisiones y experimentan en entornos interactivos.

Sobre la atención, modelos neurocognitivos distinguen sistemas de alerta, orientación y control ejecutivo, y documentan que los estímulos visuales dinámicos y las tareas con respuesta activa ayudan a sostener la concentración infantil cuando los tiempos y la carga de estímulo están calibrados. Sobre la motivación, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan explica que la autonomía, la sensación de competencia y el vínculo con otros generan

motivación intrínseca — la que produce aprendizajes más profundos y duraderos. Una pantalla interactiva bien diseñada puede ofrecer opciones, dar retroalimentación inmediata y abrir espacio para el trabajo entre pares.

El estudio se apoya, además, en el marco jurídico venezolano, que reconoce el derecho de los niños a una educación integral y de calidad, y en las orientaciones curriculares del nivel inicial, que promueven prácticas lúdicas e innovadoras centradas en el desarrollo del niño. La incorporación de tecnologías interactivas responde a esos lineamientos — no como un fin en sí misma, sino como un medio al servicio del aprendizaje.

Metodología

La investigación se inscribe en el paradigma crítico-reflexivo o sociocrítico, cuyo punto de partida es que conocer la realidad educativa no basta si ese conocimiento no deriva en cambio. El propósito fue transformar la práctica docente mediante reflexión sistemática y participación activa de los involucrados. El enfoque cualitativo permitió entender las experiencias de docentes y estudiantes en el trabajo con la pantalla interactiva; el método fue la investigación acción participante (IAP), en la que las docentes de educación inicial actuaron como coinvestigadoras de su propia práctica. Se siguió el modelo de Kemmis y McTaggart en cuatro fases: diagnóstico, implementación, seguimiento y reflexión.

El diagnóstico consistió en observar las actividades habituales de aula para documentar la situación inicial —atención, motivación, participación— y en entrevistar a las docentes sobre sus percepciones y expectativas frente al uso de la pantalla. También se revisó la infraestructura tecnológica disponible para establecer qué era factible antes de diseñar cualquier intervención.

La fase de implementación implicó seleccionar y configurar los dispositivos y contenidos, diseñar colaborativamente las secuencias didácticas con momentos concretos de uso de la pantalla, fijar tiempos de exposición de 15–20 minutos con actividades complementarias fuera del dispositivo, y capacitar a las docentes en el manejo técnico y en estrategias de mediación pedagógica.

Durante el seguimiento se aplicaron las estrategias en el aula y se registró lo observado: duración de la concentración, respuesta a los estímulos, finalización de tareas, nivel de entusiasmo y producción de los niños. Se emplearon diarios de campo, registros audiovisuales con consentimiento de los representantes y entrevistas periódicas a las docentes para recoger su lectura del proceso.

En la reflexión se organizaron y codificaron los datos, se agruparon en categorías vinculadas con el aprendizaje, el uso de la pantalla y las dimensiones de atención y motivación, y se triangularon fuentes; docentes, investigadora, producciones de los estudiantes y métodos de observación, entrevistas, documentos. Grupos focales con las docentes permitieron discutir los hallazgos preliminares, examinar dificultades concretas y acordar los ajustes que la práctica requería.

Resultados y Discusión

Los hallazgos muestran que la pantalla interactiva produjo cambios observables en el aula. El cambio más sostenido fue en la atención: los niños mantuvieron la concentración más allá del umbral inicial de 10–15 minutos cuando las actividades eran breves, variadas y combinaban estímulos visuales, auditivos y táctiles. Las observaciones sistemáticas confirmaron que durante esas sesiones bajaron las conductas de distracción; levantarse sin permiso, perder el hilo, mirar hacia otro lado y aumentó la proporción de niños que seguían las consignas y completaban las tareas. Una docente describió la pantalla como una estrategia "motivadora e interesante" capaz de captar la atención de alrededor del 90% del grupo cuando las actividades estaban bien planificadas y los tiempos eran adecuados.

En cuanto a la motivación, los niños pedían participar activamente, querían tocar la pantalla, seleccionar opciones, arrastrar elementos y expresaban verbalmente su agrado. Esa implicación se entiende bien desde la Teoría de la Autodeterminación: la pantalla ofrecía opciones, daba retroalimentación inmediata y abría espacio para cooperar con compañeros,

condiciones que alimentan la motivación intrínseca al satisfacer necesidades de autonomía, competencia y relación.

En el plano del aprendizaje, las evidencias apuntan a avances en comprensión de contenidos y en habilidades cognitivas, principalmente en tareas de identificación, clasificación y resolución de pequeños problemas. Los niños explicaban con sus propias palabras lo que habían aprendido, trasladaban lo trabajado en la pantalla a actividades manuales o de juego simbólico, y recordaban conceptos y secuencias en sesiones posteriores.

La práctica docente también se modificó. Las maestras pasaron de un uso ocasional e intuitivo de la tecnología a una integración planificada dentro de la secuencia didáctica: definieron momentos de uso, propósitos claros, criterios de observación y formas de articulación con otras estrategias. Los círculos de reflexión hicieron visibles decisiones que antes eran automáticas — ajustar la dificultad, regular el tiempo frente a la pantalla, alternar con trabajo en grupos pequeños, usar las producciones de los niños como insumo para nuevas planificaciones.

El análisis registró también limitaciones concretas. La conectividad fue intermitente, los equipos requirieron mantenimiento y la dependencia de condiciones eléctricas estables postergó o interrumpió actividades en varias ocasiones. Las docentes identificaron la necesidad de más formación en recursos digitales y en evaluación del aprendizaje mediado por tecnología; sin esa base, la pantalla puede reducirse a entretenimiento desconectado del currículo. Se planteó además el problema de la equidad: no todas las instituciones tienen la misma infraestructura, y la propuesta requiere adaptaciones cuando los recursos son escasos.

La pantalla interactiva, en definitiva, no resuelve por sí sola los problemas de atención o motivación. Cuando se integra dentro de una propuesta pedagógica que reconoce el juego, el aprendizaje significativo, la mediación social y la motivación intrínseca, amplía lo que el docente puede lograr en el aula. El proceso de IAP aportó, además, algo que trasciende los indicadores medibles: las docentes incorporaron el hábito de revisar y cuestionar su propia práctica.

Conclusiones

En la U.E. Colegio Nuestra Señora de Coromoto Bethlemitas, los niños mantenían la atención por períodos breves, se dispersaban con frecuencia y mostraban escaso interés en las actividades basadas en explicaciones verbales y materiales estáticos. Lo que también se observó fue que, cuando había tecnología de por medio, la concentración y el entusiasmo aumentaban, aunque esos recursos no se usaban con ninguna intención pedagógica clara.

La incorporación de la pantalla interactiva, planificada e implementada dentro de un proceso de investigación acción participante, extendió los períodos de atención, aumentó la participación voluntaria y fortaleció la motivación intrínseca de los estudiantes de educación inicial.

La pantalla actuó como mediador pedagógico al operar simultáneamente en los planos visual, auditivo y táctil, lo que facilitó la comprensión de contenidos, la activación de conocimientos previos y el desarrollo de habilidades cognitivas. Esos efectos fueron consistentes cuando el uso del dispositivo estuvo guiado por los principios del constructivismo, la teoría sociocultural y los modelos de atención y motivación.

La práctica docente también se modificó durante el proceso. Las maestras abandonaron progresivamente el modelo transmisivo: comenzaron a planificar con propósito explícito, a observar con más atención las respuestas de los niños y a ajustar sus estrategias en función de lo que registraban en cada sesión.

La continuidad de la propuesta requiere que la institución garantice equipos en funcionamiento y servicios básicos estables. Igualmente, necesaria es la formación docente sostenida en uso pedagógico de tecnologías y en investigación acción; sin ella, los avances documentados difícilmente se mantienen.

La experiencia confirma que la innovación tecnológica y una educación inicial centrada en el juego, la interacción y el desarrollo del niño no son incompatibles. Lo que determina el resultado no es el dispositivo sino cómo se

incorpora: desde un diagnóstico situado en la realidad del aula y una planificación construida entre quienes enseñan.

En el plano teórico, el estudio organiza referentes conceptuales sobre pantallas interactivas, atención, motivación, aprendizaje y desarrollo infantil aplicados al contexto específico de la educación inicial venezolana — un anclaje que la literatura general sobre tecnología educativa rara vez ofrece. El trabajo también muestra de qué manera el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural y la Teoría de la Autodeterminación pueden traducirse en secuencias didácticas concretas mediadas por tecnología, y no quedarse en referencia bibliográfica.

En el plano metodológico, el proceso documentado: las fases, técnicas de recolección, estrategias de análisis y triangulación ofrecen un recorrido que otros docentes e investigadores pueden seguir o adaptar a sus propias condiciones. Las unidades de análisis, categorías y matrices construidas durante el trabajo fueron probadas en condiciones reales de aula; eso las hace más útiles que los instrumentos diseñados solo en abstracto.

En el plano práctico e institucional, los resultados confirman que una pantalla interactiva puede integrarse con propósito pedagógico claro dentro del proyecto educativo de una escuela, con efectos concretos en la atención, la motivación y el aprendizaje de los niños. La práctica docente también cambió: las maestras que participaron desarrollaron criterios más precisos para planificar, observar y ajustar su trabajo. Los materiales producidos tienen uso inmediato en formación docente interna, en decisiones sobre inversión tecnológica y como base para nuevos ciclos de investigación acción en otros grados o áreas de la institución.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). El aprendizaje significativo. [Referencia incluida en la tesis; completar datos editoriales según la lista original de Sandoval]. [PENDIENTE: completar según referencia original].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, 30 de marzo de 2000.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Fernández Rodríguez, M. (2022). El proceso de enseñanza aprendizaje desde entornos virtuales. Espíritu Emprendedor TES, 6(4), 16–35. https://doi.org/10.33970/eetes.v6.n4.2022.322

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

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

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2015). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.185 (Extraordinario), 8 de junio de 2015.

López, J., Sánchez, M., & Chacón, H. (2021). Los recursos educativos digitales en la atención a la diversidad en educación infantil. INNOEDUCI, 2(1), 44–58.

López Pérez, T. E., Manzano Pérez, R. S., Manzano Pérez, R. J., & Zumbana Herrera, L. F. (2022). Estrategias metodológicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación básica. Salud, Ciencia y Tecnología, 2(S1), 254. https://doi.org/10.56294/saludcyt2022254

Macías Merizalde, A. M., & Llumiquinga Quispe, S. R. (2022). Proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial desde entornos virtuales, a partir de un software educativo. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(1), 12–22.

Martínez, M. (2000). Investigación acción en el aula. Universidad Simón Bolívar.

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.

Morocho Muñoz, N. P. (2023). Estrategias lúdicas para potenciar la atención y el tiempo de concentración en estudiantes de 8 a 9 años. Revista de Ciencias Pedagógicas, 18(2), 19–35.

Narváez-León, I. E., & Fárez-Loja, D. E. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. Episteme Koinonía, 5(10), 78–100.

Parra Gómez, A. C., Toro Saldaña, I. E., & Cobos Vargas, K. A. (2023). Habilidades comunicativas del inglés en preescolar: Un enfoque basado en el aprendizaje lúdico. Revista de Investigación Educativa, 7(4), 12–28.

Piaget, J. (1970). The child's conception of the world. Paladin.

Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. Annual Review of Neuroscience, 13, 25–42.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

Sahagún-Jiménez, C. (2022). Análisis de la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible (Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, ITESO). ITESO.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2022). Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales. FEDUPEL.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

CC BY NC ND

EDUCOLOGÍA Y PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: ARQUITECTURA CONCEPTUAL PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN PRIMARIA

Lisett Yelitza Carpio Flores [1]
yelizacarpiop@gmail.com
https:// orcid.org/0009-0005-1168-860X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

La presente investigación original de revisión sistematiza la arquitectura conceptual de la Educación Física contemporánea bajo los paradigmas de la Educología y la Praxiología Motriz, problematizando la crisis civilizatoria de inactividad física y sedentarismo que compromete la sostenibilidad del desarrollo infantil. El objetivo central reside en fundamentar una perspectiva sistémica de la conducta motriz que trascienda el modelo mecanicista tradicional de carácter higienista y biomecánico, el cual ha reducido históricamente el cuerpo a una entidad orgánica desvinculada de su complejidad relacional. Metodológicamente, el estudio se inscribe en un mapeo sistemático de literatura fundamentado en el protocolo PRISMA, analizando producciones científicas de alto impacto en el intervalo 2019-2024 para desvelar las tensiones dialécticas entre el cuerpo-objeto y el sujeto-en-acción. Los hallazgos evidencian que la lógica interna de las situaciones sociomotrices, especialmente los juegos de cooperación y oposición, actúa como un potente catalizador del bienestar emocional, la inteligencia afectiva y la convivencia democrática en el aula de primaria. La investigación revela que la jerarquización de las tareas motrices permite distinguir entre la instrucción técnica aislada y una pedagogía de la acción motriz que integra dimensiones orgánicas, cognitivas y sociales de manera indisoluble. Se concluye que la transición hacia este modelo sistémico es imperativa para garantizar la sostenibilidad biológica, la justicia curricular y la optimización de las funciones ejecutivas mediante la neuromotricidad. La originalidad y el aporte inédito del estudio radican en la formulación de la "Soberanía del Cuidado", categoría teórica que promueve la autorregulación del conflicto motor como un dispositivo de aprendizaje ciudadano y paz social. De este modo, la Educación Física se valida no como una asignatura periférica, sino como una ciencia de las conductas motrices indispensable para el desarrollo humano integral, dotando al liderazgo pedagógico de herramientas hermenéuticas para transformar el patio escolar en un escenario de justicia y dignidad.

Palabras clave: Conducta motriz, Educación física, Educación primaria, Educología, Lógica interna, Praxiología motriz.

---

[1]Magíster en Orientación Educativa. Licenciada en Educación. Docente de aula en la Escuela Básica Evilda Navarro. Investigadora en procesos de orientación y contextos educativos. Orcid: https:// orcid.org/0009-0005-1168-860X. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

EDUCOLOGY AND MOTOR PRAXIOLOGY: CONCEPTUAL ARCHITECTURE FOR A SYSTEMIC PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

This original review article systematizes the conceptual architecture of contemporary Physical Education under the paradigms of Educology and Motor Praxiology, addressing the civilizational crisis of physical inactivity and sedentary lifestyles that jeopardizes the sustainability of child development. The central objective is to ground a systemic perspective of motor conduct that transcends the traditional mechanistic model of a hygienist and biomechanical nature, which has historically reduced the body to an organic entity detached from its relational complexity. Methodologically, the study is framed within a systematic literature mapping based on the PRISMA protocol, analyzing high-impact scientific productions between 2019 and 2024 to unveil the dialectical tensions between the body-as-object and the subject-in-action. Findings demonstrate that the internal logic of sociomotor situations, particularly cooperation and opposition games, acts as a powerful catalyst for emotional well-being, affective intelligence, and democratic coexistence in the primary school classroom. The research reveals that the hierarchization of motor tasks allows for a distinction between isolated technical instruction and a pedagogy of motor action that indissolubly integrates organic, cognitive, and social dimensions. It is concluded that the transition toward this systemic model is imperative to guarantee biological sustainability, curricular justice, and the optimization of executive functions through neuromotricity. The originality and unprecedented contribution of the study lie in the formulation of the "Sovereignty of Care," a theoretical category that promotes the self-regulation of motor conflict as a device for citizenship learning and social peace. In this way, Physical Education is validated not as a peripheral subject, but as a science of motor conducts indispensable for integral human development, providing pedagogical leadership with hermeneutic tools to transform the school playground into a setting of justice and dignity.

Keywords: Educology, Internal logic, Motor conduct, Motor praxeology, Physical education, Primary education.

Introducción

La infancia contemporánea se encuentra inmersa en una crisis civilizatoria de carácter biológico y relacional que compromete la sostenibilidad de la salud pública global. La inactividad física, catalogada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) como un factor de riesgo crítico, se manifiesta con alarmante virulencia en los entornos escolares, donde el sedentarismo erosiona el desarrollo integral. Esta realidad no es solo un déficit de movimiento, sino una fractura ontológica que desvincula al niño de su entorno activo y de la

calidad del sueño necesaria para su equilibrio. Por consiguiente, la Educación Física debe dejar de ser una asignatura periférica para erigirse como el eje transversal de una pedagogía de la vida activa. La salud debe entenderse como un estado de plenitud física, mental y social interconectado.

En este orden de ideas, la fundamentación histórica de la Educación Física ha estado encadenada a modelos higienistas que reducen el cuerpo a una entidad puramente biológica y mecánica. Desde la Ilustración, la disciplina se centró en el cuidado de la salud orgánica y la prevención de patologías desde una óptica médica restrictiva (Kirk, 2020). Esta visión reduccionista del "hombre en movimiento" ignora sistemáticamente la complejidad del sujeto que actúa, limitando el desplazamiento a una función biomecánica. Frente a este paradigma mecanicista, surge la necesidad de una ruptura epistémica que devuelva al estudiante su condición de ser pensante, sintiente y social. La dialéctica entre el cuerpo-objeto y el sujeto-en-acción exige una transformación profunda de los estilos de vida escolares.

La Praxiología Motriz irrumpe como la ciencia de la acción motriz capaz de revertir la inercia de los modelos tradicionales centrados en el rendimiento. Esta disciplina propone un cambio radical del "centro de gravedad" pedagógico: desplaza el interés desde el movimiento como objeto hacia el ser que actúa, es decir, hacia su conducta motriz (Parlebas, 2020). La conducta motriz no es una respuesta motora aislada, sino un comportamiento cargado de significado que integra las dimensiones orgánica, cognitiva y afectiva del individuo. Ciertamente, al situar la conducta motriz en el centro, la Educación Física trasciende la instrucción técnica para transformarse en una pedagogía que fomenta la autonomía y el respeto social. Esta transición permite que el juego sea un escenario donde se gestionan impulsos y redes sociales.

Bajo esta arquitectura conceptual, el concepto de "lógica interna" constituye el núcleo duro que define la identidad estructural de cada situación motriz específica. Cada juego o deporte posee una "tarjeta de identidad" configurada por sus relaciones con los participantes, el espacio, el tiempo y el material. Lagardera y Lavega (2023) argumentan que esta gramática del juego impone consecuencias que el docente, como arquitecto del aprendizaje, debe manipular para alcanzar el éxito pedagógico. Dialécticamente, la comprensión

de esta lógica permite distinguir entre situaciones psicomotrices individuales y situaciones sociomotrices colectivas, donde la interacción es el motor. La jerarquización lógica de estas tareas garantiza que la Educación Física sea una práctica científica orientada a influir profundamente en la personalidad.

La Educología emerge en este marco como un paraguas filosófico que dota a la pedagogía de un análisis multidimensional y sistémico de los procesos educativos. Esta ciencia abarca el estudio de las influencias constructivas del proceso de enseñanza, integrando la lógica y la praxiología como pilares fundamentales. Bajo este enfoque, la Educación Física se valida como un conocimiento científico que busca el desarrollo armónico del ser humano bajo parámetros éticos (Trilla, 2022). La confrontación dialéctica entre la instrucción mecánica y la educología praxiológica permite diseñar intervenciones que promuevan una convivencia democrática real. De este modo, el docente-investigador utiliza esta fundamentación para legitimar su práctica diaria como un acto de justicia social y educativa necesaria.

Simultáneamente, el paisaje emocional de la Educación Física escolar es altamente sensible a la naturaleza social de las interacciones y al resultado de las mismas. Investigaciones desarrolladas por Lavega-Burgués et al. (2020) demuestran que los juegos sociomotores de cooperación generan una intensidad de emociones positivas superior debido al establecimiento de pactos compartidos. Por el contrario, las situaciones psicomotrices individuales pueden derivar en sentimientos de ansiedad o vergüenza ante la exposición social del error. Esta balanza emocional exige un diseño curricular que relativice la derrota y potencie el bienestar afectivo a través de desafíos colectivos. La Educación Física se convierte así en un campo de intervención afectiva donde se educan los estados anímicos para mejorar el clima escolar.

Aunado a lo anterior, la conflictología motriz ofrece una oportunidad invaluable para el aprendizaje de la convivencia pacífica mediante la resolución autónoma de tensiones. El conflicto motor no debe ser evitado ni sancionado de forma punitiva, sino entendido como una parte inherente de las relaciones humanas en el juego (Sáez de Ocáriz et al., 2021). Bajo un programa pedagógico adecuado, los estudiantes demuestran capacidad de resolución mediada por el diálogo y la reflexión sobre la acción motriz. Esta gestión

democrática de las tensiones transforma el patio en un escenario de sostenibilidad social y respeto mutuo entre iguales. Dialécticamente, la intervención docente debe transitar desde el autoritarismo hacia una mediación estratégica que fomente la actitud colaborativa y la paz.

Desde la perspectiva neurocognitiva, la salud física y el desarrollo mental encuentran en la motricidad compleja un aliado fundamental para la supervivencia neuronal del niño. Las tareas que exigen coordinar movimiento y toma de decisiones estimulan la liberación de factores neurotróficos esenciales para la plasticidad sináptica (Ratey y Hagerman, 2021). Esta relación directa entre la competencia motriz y el rendimiento académico sugiere que una infancia activa es una infancia con mayor capacidad de memoria y atención. Sin embargo, la inactividad actual compromete estas funciones ejecutivas, creando una brecha de autoeficacia que aleja a los adolescentes de la vida saludable. Confrontar esta realidad exige recuperar las habilidades locomotoras y de manipulación dentro de contextos lúdicos significativos.

Finalmente, la integración de modelos como la sociomotricidad proyecta una inclusión real que involucra la totalidad de la personalidad del niño en el aula. El juego sociomotor impacta en las áreas del cerebro asociadas con la empatía y el control ejecutivo, reforzando el comportamiento prosocial y cooperativo (Lavega-Burgués et al., 2021). Las capacidades socio-motrices permiten que cada alumno, independientemente de su nivel de habilidad, se integre en una dinámica grupal enriquecedora. Esta perspectiva promueve un liderazgo pedagógico que entiende la enseñanza como una praxis transformativa dirigida al empoderamiento de la comunidad escolar. La Educación Física del siglo XXI debe ser, en esencia, un compromiso ético con el bienestar integral y la calidad de vida.

Metodología

La adopción del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) no constituye un mero formalismo técnico, sino una garantía de transparencia y reproducibilidad en la investigación educativa de nivel doctoral (Page et al., 2021). Este rigor

metodológico permite mitigar los sesgos de selección y publicación, asegurando que la arquitectura conceptual sobre la Praxiología Motriz se fundamente en evidencia robusta y verificable. Dialécticamente, se confronta la revisión narrativa tradicional, a menudo carente de trazabilidad, con un sistema de mapeo sistemático que exige una vigilancia epistemológica constante sobre las fuentes halladas. La síntesis doctoral de este proceso radica en la construcción de un itinerario heurístico que legitima la transición desde la descripción hacia la síntesis teórica profunda sobre las conductas motrices.

La fase de identificación se articuló mediante una estrategia de búsqueda booleana rigurosa, diseñada para capturar la complejidad de la acción motriz en las bases de datos de mayor impacto científico a nivel global. Se emplearon descriptores validados como "Praxiología Motriz", "Educación Primaria" y "Lógica Interna", interconectados mediante operadores lógicos para delimitar el campo de estudio con precisión quirúrgica (Aparicio et al., 2021). Esta delimitación bibliográfica en repositorios como Web of Science, Scopus y Dialnet permitió una cobertura exhaustiva de la producción científica contemporánea, especialmente en el intervalo comprendido entre 2019 y 2024. Dialécticamente, se problematizó la dispersión terminológica existente, optando por una jerarquía de términos que priorizara el enfoque sistémico de la motricidad humana sobre visiones meramente higienistas.

Los criterios de elegibilidad fueron seleccionados bajo un prisma de excelencia académica, priorizando artículos de revisión y de investigación empírica que abordaran la sociomotricidad de manera integral y propositiva. Se incluyeron estudios realizados específicamente en el contexto de la educación primaria que emplearan modelos pedagógicos como el TGfU o el modelo GIAM para el análisis de la convivencia pacífica (Lagardera & Lavega, 2023). La exigencia de veracidad impuso que solo se consideraran fuentes con DOI activo o URL académica verificable, garantizando la trazabilidad del aparato crítico necesario para el nivel doctoral. Dialécticamente, se confrontaron estudios cuantitativos sobre salud física con investigaciones cualitativas sobre bienestar emocional, buscando una síntesis holística del ser humano en acción trascendente.

En contraparte, los criterios de exclusión se definieron para depurar la muestra de investigaciones con bajo rigor metodológico o visiones excesivamente reduccionistas de la actividad física escolar. Se descartaron taxativamente comunicaciones a congresos sin revisión por pares, tesis de pregrado y artículos que se centraran exclusivamente en el entrenamiento deportivo de alto rendimiento competitivo (Kirk, 2020). Esta purga epistémica es vital para evitar la contaminación de los resultados con datos procedentes de contextos ajenos a la realidad pedagógica y educativa de la escuela primaria. Dialécticamente, se problematizó la inclusión de estudios meramente descriptivos que no aportaran una discusión dialéctica sobre la lógica interna del juego. La síntesis doctoral de esta exclusión radica en la protección de la profundidad científica.

El procedimiento de selección de los documentos se organizó en cuatro fases secuenciales: identificación, tamizado, elegibilidad e inclusión, siguiendo estrictamente la lógica del diagrama de flujo PRISMA. En la etapa inicial, se eliminaron los registros duplicados mediante gestores bibliográficos avanzados como Zotero o Mendeley, asegurando una base de datos primaria limpia y organizada para el análisis doctoral posterior. Posteriormente, el tamizado de títulos y resúmenes permitió descartar aquellos trabajos que no cumplían con el objeto de estudio centrado en la sociomotricidad y la conducta motriz. Dialécticamente, se confrontó el sesgo de confirmación del investigador, aplicando una revisión crítica en la fase de elegibilidad para validar la pertinencia técnica. La síntesis doctoral asegura que la arquitectura conceptual no es producto del azar.

La evaluación del riesgo de sesgo y la calidad metodológica se ejecutó mediante instrumentos validados que consideran la consistencia interna y la validez de los hallazgos reportados por los autores originales. Se aplicaron escalas de valoración de la calidad para estudios cualitativos y cuantitativos, permitiendo una jerarquización lógica del conocimiento hallado en las bases de datos científicas internacionales (Lavega-Burgués et al., 2020). Este control de calidad detectó que la mayoría de las investigaciones actuales presentan un alto rigor en la descripción de las interacciones sociomotrices, aunque persiste una brecha emocional. Dialécticamente, se problematizó la veracidad de los

datos cuando estos carecían de una fundamentación teórica sólida. La síntesis doctoral garantiza que la discusión dialéctica posterior se sustente en evidencia de primer orden.

La extracción de datos se estructuró mediante una matriz de análisis que categorizó las variables de estudio en dimensiones orgánicas, cognitivas, afectivas y relacionales de la conducta motriz. Esta matriz permitió una síntesis propia de los hallazgos, facilitando la confrontación de autores y la generación de nuevas categorías teóricas sobre la acción motriz sistémica y situada. Se extrajeron específicamente datos sobre el índice de conflicto, la intensidad emocional según el dominio y el impacto de los modelos comprensivos en el aprendizaje (Sáez de Ocáriz et al., 2021). Dialécticamente, se analizó cómo la lógica interna de los juegos influye en la personalidad del individuo, estableciendo una conexión necesaria entre la teoría y la praxis. La síntesis de esta extracción constituye el insumo fundamental para el mapeo sistemático.

La síntesis de evidencia se realizó bajo un enfoque cualitativo-dialéctico, permitiendo integrar datos heterogéneos en un cuerpo de conocimiento coherente y propositivo para la Educación Física del siglo XXI. Se evitó la mera agregación de resultados, optando por una hermenéutica que problematizara los hallazgos en función de los desafíos actuales de la convivencia escolar inclusiva y pacífica (Trilla, 2022). Este método permite que la revisión sistemática trascienda el nivel informativo para alcanzar un nivel de contribución original al campo de la Praxiología Motriz contemporánea. Dialécticamente, se confrontaron las limitaciones de los estudios analizados con las potencias pedagógicas de la acción motriz, generando una síntesis que orienta la futura práctica docente. La veracidad y trazabilidad son la única vía para un conocimiento transformador.

Resultados y Discusión

Arquitectura Conceptual y Cambio de Paradigma Epistémico

El mapeo sistemático de la literatura revela que la arquitectura conceptual de la Educación Física contemporánea ha transitado de un modelo mecanicista hacia una estructura sistémica fundamentada en la conducta motriz. La revisión de las bases de datos evidencia que el nodo central de las

investigaciones actuales no reside en el movimiento biomecánico, sino en el significado que el sujeto otorga a su acción, lo cual Parlebas (2020) denomina el cambio de centro de gravedad epistémico. Esta tesis se sustenta en el hallazgo de que la mayoría de las publicaciones indexadas en la última década priorizan el análisis de la lógica interna sobre la simple repetición técnica. Por tanto, la sistematización teórica permite inferir que la disciplina ha alcanzado una madurez científica al reconocer la interdependencia entre la dimensión orgánica, cognitiva y afectiva.

Hegemonía de los Dominios Sociomotores y Bienestar Emocional

En el análisis de las categorías halladas, se observa una hegemonía de los dominios sociomotores como catalizadores de la inteligencia emocional y la convivencia democrática en el aula de primaria. La evidencia empírica sistematizada por Alcaraz-Muñoz et al. (2020) demuestra que las situaciones de cooperación-oposición generan una mayor densidad de emociones positivas en comparación con las tareas psicomotrices individuales. Dialécticamente, se problematiza que la exclusión del adversario en modelos pedagógicos excesivamente protegidos limita el desarrollo de la contra-comunicación y la lectura de intenciones ajenas necesaria para la vida. Esta jerarquía lógica sugiere que una Educación Física despojada de su naturaleza social fracasa en su intento de educar para la complejidad de la ciudadanía moderna.

Conflictología Motriz y Autorregulación Ciudadana

La sistematización de los datos revela que la conflictología motriz emerge como una categoría esencial para la sostenibilidad social dentro del currículo escolar básico venezolano y global. El modelo GIAM, analizado profundamente por Rillo-Albert et al. (2021), aporta evidencia contundente al registrar que un porcentaje superior al 80% de las desavenencias en el juego son resueltas autónomamente por los estudiantes mediante el diálogo. Esta capacidad de autorregulación contradice la visión tradicional del docente como juez punitivo, proponiendo en su lugar una pedagogía de la intervención mínima y reflexiva. Se concluye que el conflicto, lejos de ser una interferencia, constituye el laboratorio fenomenológico donde se gesta el aprendizaje de la paz y el respeto mutuo entre los escolares.

Neuromotricidad y Funciones Ejecutivas en la Infancia

Un hallazgo crítico en el mapeo conceptual es la vinculación directa entre la competencia motriz temprana y la plasticidad del sistema nervioso central durante la etapa de primaria. Las investigaciones sobre neuromotricidad de Romero-Naranjo y Andreu-Cabrera (2023) subrayan que las tareas duales y la resolución de problemas motores estimulan la liberación del factor neurotrófico derivado del cerebro. Dialécticamente, se confronta la obsolescencia de las clases centradas en el sedentarismo encubierto o la instrucción directa que anula el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva del niño. La síntesis doctoral permite afirmar que la Educación Física debe ser validada como una disciplina de alto impacto cognitivo, capaz de potenciar el rendimiento académico mediante la optimización cerebral.

Asimetría de Género y Paisajes Emocionales en el Juego

La revisión sistemática identifica además una asimetría de género significativa en la percepción de la vivencia afectiva durante la realización de prácticas motrices competitivas y segregadas. Ruiz-Esteban y Cifo (2021) reportan que las niñas manifiestan niveles superiores de miedo y vergüenza en entornos de alta exposición individual, mientras que los varones tienden hacia la ira ante la derrota. Esta problematización teórica exige una reconfiguración de los paisajes emocionales en el aula, promoviendo situaciones sociomotores de cooperación que atenúen el juicio social punitivo. La propuesta reside en diseñar itinerarios motrices que, respetando la lógica interna del juego, garanticen un bienestar subjetivo equitativo y reduzcan la brecha de autoeficacia percibida entre los géneros.

Sostenibilidad Biológica y Salud Pública Escolar

En cuanto a la salud pública, el mapeo evidencia que la Educación Física escolar representa el último bastión contra la epidemia de sedentarismo y trastornos del sueño en la población infantil actual. Larrinaga-Undabarrena et al. (2023) demuestran que la intensidad de la actividad física diaria correlaciona de manera positiva con la calidad del descanso reparador y la reducción del índice de masa corporal. Se establece una dialéctica necesaria entre el tiempo

de pantalla y el tiempo de juego activo, donde la escuela debe compensar la carencia de movimiento al aire libre. La contribución teórica de este bloque apunta a la necesidad de implementar programas diarios de actividad vigorosa como estándar mínimo para la sostenibilidad biológica y el equilibrio metabólico del estudiante.

Interfaz Didáctica: TGfU y Praxiología Motriz

La integración de modelos pedagógicos como el Teaching Games for Understanding (TGfU) y la praxiología motriz conforma una interfaz didáctica que potencia la comprensión estratégica del juego. Menezes-Fagundes et al. (2022) postulan que el aprendizaje debe estructurarse en ciclos de lectura de señales y toma de decisiones contextualizadas en lugar de gestos técnicos aislados. Esta perspectiva dialéctica confronta el modelo tradicional de "técnica-luego-táctica", invirtiendo la jerarquía para situar la lógica interna como el motor del aprendizaje significativo. Por consiguiente, se propone una transformación del currículo hacia un enfoque educológico donde la reflexión sobre la acción sea el eje transversal de toda intervención docente orientada a la excelencia.

Liderazgo Pedagógico y Ética del Cuidado

Finalmente, la arquitectura conceptual analizada sitúa al liderazgo pedagógico como una praxis transformativa que debe trascender la simple gestión administrativa del espacio deportivo y los materiales escolares. Male y Palaiologou (2015) argumentan que el docente debe actuar como un investigador en el aula, capaz de ajustar la complejidad de las tareas motrices según la respuesta emocional del grupo. Esta visión problematiza la formación docente tradicional, a menudo carente de herramientas hermenéuticas para interpretar el lenguaje no verbal y los gestos praxicos de los alumnos. La síntesis final de esta sección sugiere que la excelencia educativa en Educación Física se alcanza solo cuando se fusiona el rigor científico de la praxiología con una ética del cuidado y la justicia social.

La discusión de los hallazgos permite afirmar que la Educación Física en Primaria atraviesa una crisis de identidad epistémica al confrontar el modelo mecanicista con el paradigma de la Praxiología Motriz. Mientras la visión clásica reduce al estudiante a un conjunto de palancas biomecánicas orientadas al rendimiento, Parlebas (2020) propone una comprensión sistémica donde la conducta motriz es la unidad de análisis fundamental. Esta tensión dialéctica sugiere que no basta con "moverse", sino que es imperativo "significar la acción" a través de la lógica interna de las situaciones motrices. En consecuencia, la síntesis doctoral establece que la calidad educativa no se mide por el gasto calórico, sino por la pertinencia de las interacciones sociomotrices y su capacidad transformadora.

Al problematizar la relación entre el tipo de interacción motriz y la vivencia emocional, emerge una contradicción entre los objetivos de bienestar y la práctica centrada en la competición individual. Los datos de Alcaraz-Muñoz et al. (2020) demuestran que las situaciones psicomotrices suelen disparar niveles elevados de ansiedad y vergüenza ante el fracaso solitario en la infancia. Frente a esto, los juegos de cooperación y de cooperación-oposición actúan como amortiguadores emocionales que diluyen la responsabilidad del error y potencian la alegría compartida entre pares. Esta evidencia obliga a repensar el diseño de las sesiones, priorizando dominios sociomotores que actúen como verdaderos laboratorios de relaciones humanas. La jerarquización lógica del currículo debe transitar de lo individual a lo colectivo.

La categoría de "conflicto motor" surge en este análisis no como una patología escolar, sino como un dispositivo pedagógico de altísimo valor para la convivencia democrática nacional. Al confrontar la visión tradicional que suprime el conflicto mediante la sanción, el modelo GIAM defendido por Rillo-Albert et al. (2021) demuestra que la intervención mínima permite resoluciones mediante el diálogo autónomo. Esta autonomía relacional pone en tela de juicio las estructuras autoritarias de la escuela, sugiriendo que el juego sociomotor es el espacio idóneo para el aprendizaje de la justicia. La síntesis propositiva indica que el docente debe actuar como un mediador de la praxis, permitiendo que la tensión inherente a la lógica interna se transforme en una competencia ciudadana real y tangible.

La dimensión de género en la Educación Física exige una discusión dialéctica que supere el binarismo biológico para centrarse en la construcción sociocultural de la autoeficacia motriz. Las investigaciones de Ruiz-Esteban y Cifo (2021) revelan que las niñas perciben una mayor vulnerabilidad emocional en contextos de oposición pura, derivando a menudo en desafección hacia la práctica. Sin embargo, cuando se introducen dinámicas de cooperación sociomotriz, la brecha de género se reduce significativamente al priorizar la comunicación sobre la confrontación física. Esta realidad problematiza la estandarización de las pruebas físicas y sugiere la necesidad de una pedagogía sensible a la afectividad. La inclusión real consiste en diversificar los dominios de acción para que cada individuo encuentre éxito.

El tránsito del higienismo médico hacia la neuromotricidad representa un salto cualitativo en la justificación científica de la disciplina dentro del sistema escolar contemporáneo. Romero-Naranjo y Andreu-Cabrera (2023) argumentan que el movimiento complejo, rico en incertidumbre y toma de decisiones, es el motor de la plasticidad sináptica en la infancia. Dialécticamente, se confronta la obsolescencia de las rutinas de repetición técnica que anulan las funciones ejecutivas y el control inhibitorio del estudiante de primaria. La síntesis teórica sugiere que la Educación Física debe ser reclamada como una "neuro-disciplina", donde el diseño de tareas duales promueva no solo la salud cardiovascular, sino también la supervivencia neuronal. La formación docente debe incorporar bases de neurociencia aplicada.

La relación entre la lógica interna y los modelos comprensivos como el TGfU establece una gramática del aprendizaje que desafía la instrucción directa tradicional y conductista. Menezes-Fagundes et al. (2022) postulan que la verdadera competencia motriz no reside en la ejecución de un gesto perfecto, sino en la comprensión de los principios tácticos del juego. Esta perspectiva dialéctica invierte el orden pedagógico clásico, sugiriendo que el alumno debe primero entender el "porqué" y el "cuándo" antes que el "cómo" biomecánico. Esta jerarquía cognitiva fomenta un estudiante crítico y capaz de adaptarse a entornos cambiantes, superando el modelo de "cuerpo-máquina". En definitiva, la enseñanza debe ser una invitación a la reflexión praxiológica y no un entrenamiento aislado.

La salud integral, vinculada indisolublemente a la calidad del sueño y la reducción del sedentarismo, posiciona a la Educación Física como un eje transversal de sostenibilidad biológica. Los hallazgos de Larrinaga-Undabarrena et al. (2023) subrayan que el juego activo al aire libre es el predictor más sólido de un descanso reparador y equilibrio mental. Se establece una contradicción flagrante entre el aumento de la carga académica teórica y la reducción de las horas de patio, conllevando a una "involución motriz" infantil. La dialéctica aquí presentada exige un compromiso político y curricular para garantizar los 60 minutos de actividad vigorosa diaria recomendados internacionalmente. Una escuela que no se mueve es una escuela que enferma, física y cognitivamente, a sus ciudadanos.

Finalmente, el liderazgo pedagógico emerge como la categoría de cierre que debe unificar la teoría y la práctica en una praxis transformadora del entorno escolar regional. Male y Palaiologou (2015) definen este liderazgo como la capacidad del docente para reflexionar sobre su propia acción y ajustar el currículo a las necesidades reales. Se problematiza la figura del profesor como mero implementador de planes externos, proponiendo en su lugar un investigador que utiliza la reflexión científica para generar conocimiento. Esta visión eleva la estatura profesional del docente, convirtiéndolo en un arquitecto de experiencias vitales que promueven la justicia y el empoderamiento social. La transformación de la Educación Física es, en última instancia, una transformación ética del ser humano.

Conclusiones

La culminación de este análisis sistemático permite concluir que la Educación Física debe abandonar definitivamente su herencia higienista para erigirse como una ciencia de las conductas motrices. Parlebas (2020) fundamenta esta transición en el reconocimiento del "sujeto que actúa" como un sistema complejo que integra lo biológico, lo afectivo y lo social de manera indisoluble. La evidencia presentada demuestra que centrar el currículo en la lógica interna de las situaciones lúdicas transforma el patio escolar en un laboratorio de relaciones humanas y ciudadanía. Por tanto, la tesis doctoral de este bloque sostiene que la Praxiología Motriz es el paradigma capaz de validar

el conocimiento científico en el área. Esta perspectiva consolida patrones de conducta esenciales para el bienestar integral a largo plazo.

La implementación estratégica de los dominios sociomotores se presenta como la recomendación primordial para fomentar una convivencia democrática y pacífica en la escuela primaria actual. Alcaraz-Muñoz et al. (2020) aportan evidencia empírica al señalar que los juegos de cooperación y oposición-cooperación generan una mayor intensidad de emociones positivas que las tareas psicomotrices. Dialécticamente, se debe problematizar el uso excesivo del dominio individual, el cual correlaciona con sentimientos de ansiedad y vergüenza ante el fracaso solitario. La síntesis doctoral sugiere que el docente actúe como un "arquitecto del ambiente", manipulando reglas para maximizar la solidaridad y la comunicación asertiva. De este modo, la clase se convierte en una pedagogía del respeto y la responsabilidad.

En cuanto a la gestión del aula, la adopción del modelo GIAM es imperativa para convertir el conflicto motor en una herramienta de aprendizaje insustituible y profundamente ética. Los datos revelan que los estudiantes de primaria poseen una capacidad de resolución autónoma superior al 80%, requiriendo intervención docente solo en casos minoritarios y críticos. Rillo-Albert et al. (2021) enfatizan que el diálogo momentáneo es la estrategia más efectiva para mantener el flujo del juego y promover la regulación emocional colectiva. Se propone la categoría teórica de "Sostenibilidad Relacional", donde el conflicto no es una interrupción, sino el contenido central del aprendizaje ciudadano. Esta recomendación busca elevar la calidad de la interacción sociomotriz entre pares llaneros.

La dimensión neurocognitiva de la Educación Física debe ser integrada formalmente en las planificaciones como una estrategia de salud pública y éxito académico verificable. La investigación en neuromotricidad confirma que las tareas duales y el movimiento complejo estimulan la neurogénesis mediante la liberación del factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF). Existe una relación directa entre el desarrollo de las funciones ejecutivas y la capacidad de toma de decisiones en situaciones de juego dinámico e incierto. Por consiguiente, se postula que la actividad física es un factor protector crítico contra el sedentarismo y los trastornos del sueño infantil. Se recomienda

garantizar al menos 60 minutos diarios de práctica vigorosa para asegurar un desarrollo armónico del sistema nervioso.

Es urgente diseñar un currículo sensible al género que reconozca las diferencias en la vivencia afectiva durante las prácticas motrices competitivas y tradicionales. Las niñas suelen reportar mayores niveles de vulnerabilidad ante el juicio social, mientras que los niños manifiestan mayor ira en contextos de rivalidad rígida. Ruiz-Esteban y Cifo (2021) sugieren que las prácticas cooperativas eliminan el temor a la evaluación individual y favorecen un clima de seguridad emocional necesario para el aprendizaje. Dialécticamente, se debe transitar hacia una "Inclusión Socio-Motriz Real", donde el éxito grupal no dependa exclusivamente de la fuerza física. La recomendación táctica consiste en diversificar los dominios de acción para que cada alumno se sienta un partícipe necesario.

La innovación curricular requiere la integración del modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) con el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas (FMS) de manera secuenciada. Este enfoque permite que el alumno no solo repita gestos técnicos, sino que aprenda a "leer" el juego a través de ciclos de identificación y acción contextualizada. Se ha demostrado que la falta de competencia motriz durante la primaria conduce inevitablemente a la evitación de la actividad física en la vida adulta. La síntesis doctoral propone un currículo que vincule la teoría del juego con desafíos motores significativos para el educando. El objetivo es desarrollar una "Autoeficacia Motriz Permanente" que trascienda los muros de la escuela y se convierta en un estilo de vida.

Finalmente, la implementación exitosa de este paradigma depende de un "Liderazgo Pedagógico" entendido como una praxis transformativa, reflexiva y situada en el territorio. El docente debe actuar como un investigador de su propia práctica, utilizando la reflexión continua para ajustar sus intervenciones a las necesidades reales del grupo social. Este liderazgo promueve la "Justicia Curativa", reconociendo que el conocimiento sobre la salud y la convivencia es más poderoso cuando se construye colectivamente en el patio. Se concluye que el futuro de la Educación Física reside en la capacidad del docente para

ser un mediador entre la teoría praxiológica y la realidad social venezolana. Solo a través de este compromiso se logrará la dignidad humana en acción.

Referencias

Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M. I., Gea, G., Alonso, J., & Yuste, J. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. Frontiers in Psychology, 11, 588640. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640

Aparicio, J., Arruabarrena, J. J., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Metodología de búsqueda sistemática en educación física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 21(82), 245-260. https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.003

Kirk, D. (2020). Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education. Routledge. https://www.routledge.com/Precarity-Critical-Pedagogy-and-Physical-Education/Kirk/p/book/9780367347101

Lagardera, F., & Lavega, P. (2023). La ciencia de la acción motriz. Editorial Paidotribo. http://www.paidotribo.com/ficha.aspx?cod=00645

Larrinaga-Undabarrena, A., Río, X., Sáez, I., Angulo-Garay, G., Aguirre-Betolaza, A., Albisua, N., & Coca, A. (2023). Physical Activity Levels and Sleep in Schoolchildren (6–17) with and without School Sport. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(2), 901. https://doi.org/10.3390/ijerph20020901

Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R. A., & Serna-Bardavío, J. (2020). Enhancing Multimodal Learning through Traditional Games. Journal of Physical Education and Sport, 20(6), 3650-3659. https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06493

Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Salas-Santandreu, C. (2021). Teaching Games for Understanding and Social-Emotional Learning: Historical Pathways and Future Challenges. Frontiers in Psychology, 12, 690831. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690831

Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the field. Educational Management Administration & Leadership, 43(2), 214-231. https://doi.org/10.1177/1741143213494889

Menezes-Fagundes, R., Ribas, J., Salas-Santandreu, C., & Lavega-Burgués, P. (2022). Teaching for understanding the internal logic of sports: A perspective based on Teaching Games for Understanding and motor praxiology. Movimento, 28, e28015. https://doi.org/10.22456/1982-8918.116643

Organización Mundial de la Salud. (2022). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. OMS. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240014886

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. British Medical Journal, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Parlebas, P. (2020). Educación física y praxiología motriz. Conexões, 18, e020039. https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8661658

Pérez-Restrepo, T., Valencia-Gómez, M., & Howard-Henry, J. (2024). Abordaje de las capacidades socio motrices en la clase de educación física: Una revisión sistemática exploratoria 2019-2024. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 15(90), 101-118. https://emasf.webcindario.com/Abordaje_capacidades_sociomotrices_EF.pdf

Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2021). Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. Little, Brown Spark. https://www.littlebrown.com/titles/john-j-ratey-md/spark/9780316030083/

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games. Sustainability, 13(13), 7263. https://doi.org/10.3390/su13137263

Romero-Naranjo, F. J., & Andreu-Cabrera, E. (2023). Neuromotricity as a new paradigm. Journal of Human Sport and Exercise, 18(1), 1-15. https://doi.org/10.14198/jhse.2023.181.16

Ruiz, P., & Cifo, M. I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional

en función del género. Retos, 40, 430-437. https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., & Castaner, M. (2021). Conflict Transformation in Physical Education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(1), 213. https://doi.org/10.3390/ijerph18010213

Steiner, E. (1988). Methodology of theory building. Educology Research Associates. https://books.google.com/books/about/Methodology_of_Theory_Building.html?id=oG47AAAAMAAJ

Trilla, J. (2022). La educación fuera de la escuela (Ed. Actualizada). Editorial Ariel. https://www.planetadelibros.com/libro-la-educacion-fuera-de-la-escuela/20562