UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación

Volumen 26, enero - diciembre 2025

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Volumen 26, enero - diciembre 2025

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966

ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826

ISSN: 2244-7598

Publicación anual

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"
Volumen 26, enero - diciembre 2025
Versión impresa:
Depósito Legal: pp.200002CS966
ISSN: 1317-5815
Versión electrónica:
Depósito Legal: ppi.201102DC3826
ISSN: 2244-7598. 285 págs.

Revista Universitaria de Investigación

Volumen 26, enero - diciembre 2025

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

Versión impresa: *Depósito Legal: pp.200002CS966*
ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: *Depósito Legal: ppi.201102DC3826*
ISSN: 2244-7598

Periodicidad: *anual*



SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Consejo Rectoral
Raul López Sayago — Rector
Doris Pérez — Vicerrectora de Docencia
Moraima Estévez — Vicerrectora de Investigación y Postgrado
María Teresa Centeno — Vicerrectora de Extensión
Nilva Liuval Moreno — Secretaria

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Manuel Reyes Barcos — Director – Decano
Jesús Pérez — Subdirector de Docencia
Marta De Sousa — Subdirectora de Investigación y Postgrado
Marina Martus — Subdirectora de Extensión
Irania Méndez — Secretaria

Consejo Editorial
Manuel Reyes Barcos — Presidente
Marta De Sousa — Directora
Karen Calzadilla — Editora
Liliana Martínez — Coordinación de Arbitraje

Traducción
Español–Inglés — Elizabeth Mena
Español–Francés — Diony Peñaloza

Diseño gráfico y Diagramación
Wilmer Díaz
Anna López

Comité científico y de arbitraje
Carmen Alida Flores (IPMJMSM)
Cecilia Peña (Polinorte-Colombia)
Edixela Burgos (UCAB)
Iraiza Morillo (IPMJMSM)
Jemmie Meléndez ((IPMJMSM)
Jesús Lovera (UCAB)
Jonymar Barreto (IPMJMSM)
José Alberto Olivar (USB)
Laura Mendoza (IPC)
Liliana Gil (IPMJMSM)
Luis Manuel Marcano (SEK-Chile)
María Martín (UNA)
María Olivia Goncalves (Grupo Sinapsis)
Mariela Alejo (IPC)
Neudys Rada (UNA)
Verónica Oliveros (IPC)
Xiomara Rojas (IPC)

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Publicación versión electrónica

Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices:

Directorio de Revistas Latindex: (www.latindex.org).

DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: http:// dialnet.unirioja.es/

REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: http://redalyc.uaemex.mx/

© **SAPIENS** se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Todos los derechos reservados.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores. Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por elsistema doble-ciego y a una exhaustiva corrección de estilo. Pueden serpresentados como informe de investigación, investigación documental,propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

¿CÓMO SER PARTE DE SAPIENS?

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Para información puede dirigirse a:
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Subdirección de Investigación y Postgrado.
Coordinación de Promoción y Difusión de la Investigación.
Av. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela.
Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147 / 0058-212- 2040345
Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación es una revista anual publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todaslas disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.),
(c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Vol. 26, enero - diciembre 2025

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 ISSN: 1317-5815
Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 ISSN: 2244-7598

Editorial **10**

Políticas de lectura en colombia: de la letra a la práctica **11**
Reading policies in colombia: from regulatory frameworks to pedagogical praxis
Politiques de la lecture en colombie: de la lettre à la pratique
María Pilar García Zabala

Procesos de comprensión lectora desde una mirada metacognitiva en estudiantes de educación media **31**
Reading comprehension processes through a metacognitive lens in secondary education students
Processus de compréhension en lecture sous un regard métacognitif chez les élèves du secondaire.
Maryoris Sofía Ramírez Beltrán

Neurogerencia creativa y educativa desde la teoría del calzado **47**
Creative and educational neuromanagement from the shoe theory
Neurogestion créative et éducative à partir de la théorie de la chaussure
Ramón Calzadilla

Importancia de la comprensión de la lectura para el aprendizaje de una segunda lengua **73**
The importance of reading comprehension in second language learning
Importance de la compréhension de l'écrit pour l'apprentissage d'une langue seconde
Nidia Pulido Soler

Ambientes de paz en instituciones educativas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales **88**
Peaceful environments in educational institutions for the strengthening of socio-emotional skills
Catedra de paix dans les institutions éducatives pour le renforcement des compétences socio-émotionnelles
Ingrith Consuelo Alba González

Análisis de las políticas públicas educativas en colombia y ecuador: participación familiar, identidad cultural y profesión docente 105
Analysis of public educational policies in colombia and ecuador: family participation, cultural identity, and the teaching profession
Analyse des politiques publiques éducatives en colombie et en équateur : participation familiale, identité culturelle et profession enseignante
Leidy Armero Gómez
Ángel Pilalonga Cuaran
James Ariel Cárdenas Morán
Mario Javier Solarte Revelo

Incidencia de la gestión efectiva del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje 120
Impact of effective time management on teaching-learning processes
Incidence de la gestion effective du temps dans les processus d'enseignement-apprentissage
Jesús Eder Díaz Trujillo
Magali Hernández Salamanca

Influencia de la motivación escolar en el aprendizaje: una revisión documental 137
The influence of school motivation on learning: a documentary review
L'influence de la motivation scolaire sur l'apprentissage : une revue documentaire
Karoline M. Romero P.

Dificultades y apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria: un análisis desde la dimensión pedagógica y emocional 159
Difficulties and Apathy Toward Mathematics Learning in Primary Education: An Analysis from a Pedagogical and Emotional Perspective
Difficultés et apathie envers l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire : une analyse depuis la dimension pédagogique et émotionnelle
Anyeli Salguero Marín

La inteligencia emocional como eje transformador de los procesos educativos: implicaciones pedagógicas en la educación sexual integral. 170
Emotional intelligence as a Transformative Axis of Educational Processes: Pedagogical Implications for Comprehensive Sexual Education.
L'intelligence émotionnelle comme axe transformateur des processus éducatifs : implications pédagogiques dans l'éducation sexuelle intégrale.
Divier Alberto Aragón Zúñiga

Enfoques teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico 182
Theoretical approaches for the development of critical thinking
Approches théoriques pour le développement de la pensée critique
Vilma Luz Benítez Salgado

Gerencia efectiva desde la multidimensionalidad en el ámbito educativo venezolano: enfoque estratégico e integrador 195
Effective Management from a Multidimensional Perspective in the Venezuelan Educational Context: A Strategic and Integrative Approach
Estion efficace dans une perspective multidimensionnelle dans le contexte éducatif vénézuélien : une approche stratégique et intégratrice
Jaismara Marciaris Hernández González

La Investigación Acción Participativa Transformadora: epistemología, praxis y cambio social 208
Transformative Participatory Action Research: epistemology, praxis, and social change
Recherche-Action Participative Transformatrice : épistémologie, praxie et changement social
Ramedis Rodríguez

Integración de la educación ambiental en el currículo escolar: estándares básicos de competencias 224
Integration of environmental education into the school curriculum: basic competency standards
Intégration de l'éducation environnementale dans le programme scolaire : normes fondamentales de compétences
Anyeline Caraballo Garzón

Incidencia del uso de la gamificación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas 246
Impact of the use of gamification on the mathematics teaching and learning process
Incidence de l'utilisation de la ludification dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques
Karina Cecilia Juvinao Guette

Vivencias y reflexiones de estudiantes y profesores de la UDO-Sucre sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia 272
Experiences and reflections of students and teachers at UDO-Sucre regarding distance education in times of pandemic
Expériences et réflexions des étudiants et des enseignants de l'UDO-Sucre sur l'enseignement à distance en temps de pandémie
Daniel José Muñoz
Alexandra Marcano

Normas para la publicación de artículos. 286

Normas para los árbitros. 291

EDITORIAL

Un nuevo producto investigativo siempre abre las puertas a la innovación, al avance científico y al crecimiento intelectual e institucional. Por esto, este número otorga un gran aporte en distintas áreas al presentar diferentes estudios de profesionales que divulgan en esta revista sus hallazgos dentro de la investigación.

En las siguientes páginas podremos apreciar temáticas referidas a la lectura como un proceso que tiene gran importancia dentro del ámbito académico, pero que en la actualidad se ha visto amenazado por el uso indebido de ciertas herramientas tecnológicas por parte de los jóvenes.

En este marco el artículo de María Pilar García Zabala nos muestra las políticas de lectura en Colombia y cómo se aplican en la práctica educativa. Asimismo, el artículo de Maryoris Sofía Ramírez Beltrán resalta la comprensión de la lectura desde la metacognición dentro de la Educación Media, con el cual pone de manifiesto que la lectura no solo abre camino al conocimiento de un contenido, sino que otorga un beneficio cognitivo en los jóvenes. En esta línea también vale enfatizar el artículo de Nidia Pulido Soler referido a la importancia de la comprensión lectora para aprender una segunda lengua, evidenciando así que a través de la lectura se pueden desarrollar diferentes habilidades lingüísticas.

Por su parte, dentro de este número también se encuentran artículos referidos a aspectos inherentes al ámbito educativo tales como los ambientes de paz y su relación con las habilidades socioemocionales, la gestión del tiempo, la motivación escolar y las políticas públicas educativas. Estos temas se desarrollan en los estudios de Ingrith Alba; Karoline Romero; Jesús Díaz y Magali Hernández; Leidy Gómez y otros, respectivamente. Aunado a las temáticas anteriormente mencionadas podremos hallar el artículo de Ramón Calzadilla, que genera ideas innovadoras enmarcadas en la neurociencia en educación y la teoría del calzado.

También surgen dentro de este número aspectos interesantes sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia con el artículo de Daniel Muñoz y Alexandra Marcano. Así como se plantean elementos para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación acción dentro del cambio social, con los aportes de Vilma Benítez y Ramedis Rodríguez, respectivamente.

Por otro lado, Jaismara Hernández nos presenta su visión sobre la gerencia en el ámbito educativo, Divier Aragón muestra cómo la inteligencia emocional es importante dentro de la educación sexual y Anyeline Caraballo propone una integración de la educación ambiental dentro del currículo escolar. Del mismo modo Karina Juvinao muestra la incidencia de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas, mientras que, desde otro ángulo, Anyeli Salguero analiza las dificultades que se presentan en el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria.

Estos autores destacan sus aportes en diferentes áreas para enriquecer el campo de la investigación. Por esta razón, para el equipo editorial de Sapiens es grato poder divulgar estos productos dentro de un número que surge en medio de un año de coyuntura social en Venezuela, pero que no ha sido impedimento para continuar el quehacer investigativo dentro y fuera de nuestras fronteras.

Karen Calzadilla.
Editora.

Políticas de lectura en Colombia: de la letra a la práctica

María Pilar García Zabala
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa
ORCID: 0000-0003-2475-677X
Email: mariapilargz50@gmail.com

RESUMEN

La lectura es esencial para el desarrollo cognitivo y la participación social, por lo que su promoción desde la escuela resulta clave para reducir brechas educativas. Este artículo de revisión documental analizó las políticas públicas orientadas al fomento de la lectura en Colombia, mediante una metodología cualitativa basada en análisis de contenido y categorización temática. Se revisaron fuentes académicas y normativas de los últimos seis años, destacando políticas como la Ley 115, el Plan Decenal 2016–2026, "Leer es Volar" y el Decreto 034 de 2023. Las categorías abordadas fueron: política educativa, fomento lector y evaluación del impacto. Los resultados evidenciaron esfuerzos institucionales con enfoque de equidad, aunque con avances limitados en competencias lectoras, según pruebas como PISA. Se identificaron falencias en formación docente, enfoque territorial y acceso a recursos. Se concluyó la necesidad de replantear estrategias y diseñar políticas diferenciadas e inclusivas que transformen la lectura en una práctica significativa.

Palabras Clave: Políticas educativas, lectura, fomento de la lectura, evaluación del impacto.

Recibido en marzo 2025

Reading policies in colombia: from regulatory frameworks to pedagogical praxis

SUMMARY

Reading is essential for cognitive development and social participation; therefore, its promotion within schools is key to narrowing educational gaps. This documentary review article analyzed public policies aimed at fostering reading in Colombia through a qualitative methodology based on content analysis and thematic categorization. Academic and regulatory sources from the last six years were examined, highlighting key policies such as Law 115, the 2016–2026 Ten-Year Plan, the Leer es Volar ("Reading is Flying") program, and Decree 034 of 2023. The analysis focused on three categories: educational policy, reading promotion, and impact assessment. The results reveal significant institutional efforts centered on equity, yet show limited progress in reading proficiency according to standardized tests such as PISA. Furthermore, shortcomings were identified regarding teacher training, territorial approaches, and resource accessibility. The study concludes that there is an urgent need to rethink strategies and design differentiated, inclusive policies that transform reading into a meaningful practice.

Keywords: Educational policies, impact assessment, reading promotion, reading.

Politiques de la lecture en colombie: de la lettre à la pratique

RÉSUMÉ

La lecture est essentielle au développement cognitif et à la participation sociale. Sa promotion dans les écoles est donc essentielle pour réduire les écarts éducatifs. Cet article de revue de documents a analysé les politiques publiques visant à promouvoir la lecture en Colombie, en utilisant une méthodologie qualitative basée sur l'analyse de contenu et la catégorisation thématique. Les sources académiques et réglementaires des six dernières années ont été examinées, mettant en évidence des politiques telles que la loi 115, le plan décennal 2016-2026, « Lire, c'est voler » et le décret 034 de 2023. Les catégories abordées étaient : la politique éducative, la promotion de la lecture et l'évaluation d'impact. Les résultats ont démontré des efforts institutionnels axés sur l'équité, bien qu'avec des progrès limités en matière de compétences en lecture, selon des tests tels que PISA. Des lacunes ont été identifiées dans la formation des enseignants, l'orientation territoriale et l'accès aux ressources. La nécessité de repenser les stratégies et de concevoir des politiques différenciées et inclusives qui transforment la lecture en une pratique significative a été conclue.

Mots-clés: Politiques éducatives, lecture, promotion de la lecture, évaluation d'impact.

Introducción

El derecho a la educación, al conocimiento y el acceso a las instituciones escolares dignas con condiciones óptimas para el aprendizaje - incluyendo materiales adecuados, recursos pertinentes y docentes calificados - ha sido históricamente un tema central en las luchas sociales contra la diferencia. En Latinoamérica, esta desigualdad se manifiesta en la creación de políticas públicas educativas que no siempre logran los avances esperados. "En el caso de la política educativa, sus transformaciones han sido una forma de regulación con una intencionalidad discursiva para construir un sentido de "cambio y de progreso". Sin embargo. Estas intenciones no siempre se traducen en resultados tangibles." (Rincón et al, 2020, p. 41). La equidad educativa entendida como el acceso igualitario a las oportunidades de aprendizaje para todos, sigue siendo un desafío permanente de cada gobierno de turno. A menudo se percibe como un privilegio reservado solo para algunos sectores sociales y Colombia no es la excepción.

Este artículo tiene como objetivo examinar la política pública educativa en la promoción de la lectura para las instituciones educativas colombianas y algunas estrategias puestas en marcha referentes a la lectura, a través de una revisión exhaustiva de fuentes académicas provenientes de bases de datos especializadas, se construye marco conceptual que aborda a) Definición de política y su impacto en la sociedad, b) definición de Políticas públicas educativas y cuáles están vigentes en Colombia con énfasis en aquellas diseñadas para fomentar y mejora de la lectura en el sector educativo, c) análisis del impacto y los resultados en el rendimiento de los estudiantes, evaluados a través de pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional.

Para abordar este tema es necesario iniciar recordando el concepto de "política" proviene del latín politicus, que a su vez deriva del griego politikòs, relacionado con los ciudadanos (politês) y la ciudad-estado (pòlis). Estas raíces etimológicas permiten comprender que la política no es solo un fenómeno contemporáneo, sino una práctica arraigada en la historia de la humanidad. A lo largo del tiempo, se han formulado múltiples definiciones de política, pero todas comparten un elemento central: su relación intrínseca con la sociedad, el Estado, lo público y las interacciones colectivas. Este concepto, tan amplio y profundo, invita a concebir la política no únicamente como un conjunto de decisiones gubernamentales o acciones de partidos políticos sino como un fenómeno que impacta directamente en la organización y función de la vida comunitaria.

La realización de este estudio de políticas públicas educativas que fomentan la lectura en Colombia ofrece beneficios significativos tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Al realizar una revisión exhaustiva y la identificación de las políticas y estrategias que se están llevando a cabo, se puede divulgar esta información y proyectarla para una aplicación efectiva lo que permite a los docentes ajustar y actualizar sus métodos y enfoques para el desarrollo de las habilidades lectoras. Este artículo ampliará la base de conocimiento existente sobre Políticas Públicas en Colombia, ofreciendo una perspectiva crítica y actualizada que puede ser útil para futuras investigaciones. Finalmente, los hallazgos permitirán

una reflexión sobre las implicaciones de las políticas educativas analizadas para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes y se propondrán recomendaciones basadas en la evidencia recopilada.

Leer el mundo, leer el texto

Desde tiempos remotos, la lectura ha sido una de las herramientas más poderosas para acceder al conocimiento, transmitir ideas y dar forma a nuestra comprensión del mundo. A través de los textos, las sociedades han construido relatos, preservado la memoria colectiva y generado nuevas formas de pensamiento. Sin embargo, leer no es un acto mecánico ni una habilidad estática; es un proceso dinámico que varía según el contexto, la intención del lector y la naturaleza del texto mismo. Más allá de la decodificación de signos, la lectura implica la construcción de significados, la exploración de múltiples realidades y la conexión con los otros.

En este sentido, "leer es también un ejercicio de imaginación y de transformación, una invitación a soñar universos posibles, a construir nuevas sendas de pensamiento y a fortalecer los lazos que nos constituyen como comunidad" (Montero, 2021, p. 6). Iniciativas como el programa Leer para la Vida destacan la lectura no solo como una competencia académica, sino como un acto esencial para la vida en sociedad, un medio para el crecimiento individual y colectivo.

De esta manera, aprender a leer va más allá del dominio de procesos cognitivos; implica comprender los contextos socioculturales en los que se inscriben los discursos y las prácticas de lectoescritura. "Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino adquirir conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura". (Cassany, 2006, p. 24). En el contexto educativo, la lectura no solo se vincula con el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también se convierte en una herramienta crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos informados y participativos.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, la promoción de los hábitos lectores enfrenta desafíos significativos en diversas realidades sociales y educativas. Desde esta perspectiva, uno de los retos fundamentales de las instituciones escolares es garantizar que los estudiantes desarrollen una lectura competente, ya que esta habilidad es esencial para desenvolverse de manera autónoma en una sociedad alfabetizada. Como señala Solé (2002), la ausencia de este aprendizaje no solo limita el acceso a la información, sino que también genera una profunda desigualdad, colocando en desventaja a quienes no logran consolidarlo. Por ello, más allá de la enseñanza de estrategias de decodificación, es necesario propiciar entornos que motiven la lectura y favorezcan su apropiación como una práctica cotidiana y relevante.

Desde una perspectiva crítica, es considerable cuestionar cómo las políticas públicas y los programas educativos han abordado la promoción de la lectura. Muchos de estos esfuerzos no logran llegar a todos los sectores de la población, lo que perpetúa las desigualdades en el acceso a la cultura escrita y lectora. A pesar de

las iniciativas diseñadas para fomentar el hábito lector, la implementación de estos programas suele enfrentar obstáculos como la falta de recursos, la limitada formación y capacitación docente en estrategias de enseñanza de la lectura y la ausencia de un enfoque que considere las realidades socioculturales de los estudiantes. Esto refuerza brechas educativas preexistentes y restringe las oportunidades de aprendizaje significativo para los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por ello, es necesario replantear las estrategias de promoción de la lectura, asegurando que sean inclusivas, pertinentes y capaces de generar un verdadero impacto en la formación de lectores autónomos y críticos.

De la política a las políticas educativas: influencia en la sociedad

La política abarca actividades humanas fundamentales que involucran a todos los miembros de una sociedad. De acuerdo a Fragozo estas acciones están relacionadas con el estado, reflejan los objetivos de un grupo social y ejercen poder a través de las autoridades. "La política es inherente a la naturaleza humana, forma parte del tejido común de un pueblo y se manifiesta como orden público, diálogo y controversia". (Fragozo, 2006, p. 40) siguiendo la reflexión de Fragozo, se puede concluir que la política está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana, aunque a menudo se asocie exclusivamente con partidos políticos o ideologías particulares, su alcance es mucho más amplio e incluye interacciones cotidianas que moldean las experiencias y relaciones.

La política en su esencia más amplia abarca un conjunto de interacciones y decisiones que afectan la vida de los ciudadanos en diversos ámbitos. En este contexto, surge el concepto de políticas públicas, que se refiere a las acciones y decisiones tomadas por las autoridades gubernamentales para abordar problemas y necesidades sociales específicas, las políticas públicas "representan un conjunto de acciones/actividades enmarcadas en normas y procedimientos regulatorios cuya orientación está dada a satisfacer necesidades colectivas, promovidas por el Estado y por la presión social". (Vegas, 2009, p. 10).

Las políticas públicas se fundamentan en un proceso deliberativo que incluye la identificación de problemas sociales, la formulación de soluciones y la implementación de programas que buscan satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad. "La construcción de las políticas públicas es un proceso colectivo que requiere la participación activa de actores sociales que se informen, formen, movilicen sigan y evalúen las políticas para asegurar su pertinencia y efectividad en el contexto comunitario". (Álvarez, 2002, p. 30). Es importante destacar que las políticas públicas no son estáticas; evolucionan en respuesta a cambios económicos, sociales, culturales y educativos, algunas veces también a intereses de terceros los cuales también responden a demandas del sistema. Entre las múltiples áreas que abordan, se encuentran la economía, el talento humano, movilidad, la equidad de género, la educación ambiental, entre otras. Sin embargo, las políticas educativas son de gran interés para esta investigación, ya que juegan un papel crucial en el desarrollo social y económico de un país.

Las políticas educativas son todos aquellos propósitos, principios y estrategias concertadas que buscan promover condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad. "Las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo, por lo que conviene comenzar señalando que se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta". (Martínez, 2018, p. 72). En este sentido las políticas educativas comprenden un amplio espectro de acciones que incluyen desde el diagnóstico de necesidades, participación de diversos actores y estamentos, formación de un marco legal sólido, objetivos claros y medibles.

Es importante destacar que el objetivo del Estado en el ámbito educativo es asegurar que las estrategias establecidas en las políticas se ajusten a necesidades y contexto específicos de cada población. Esto busca crear ambientes de aprendizaje más favorables y garantizar una adecuada inversión de recursos en cada región del país (Pita, 2020, p. 147).

En el marco de esta investigación resulta fundamental identificar y analizar las políticas educativas que están orientadas al fortalecimiento de la lectura en los colegios de Colombia este análisis permitirá comprender como estas iniciativas contribuyen al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes y como impactan el sistema educativo del país.

La educación en Colombia se ha consolidado como un proceso integral que abarca aspectos personales, culturales y sociales. La ley 115 define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta ley establece las normas generales para regular el servicio de la educación, acorde con las necesidades e intereses de los ciudadanos y la sociedad. Partiendo de esta base legal se genera el plan decenal de educación se consolida como una guía para orientar las políticas educativas del país hacia el logro de metas que sean medibles en el contexto educativo.

Metodología

El presente artículo se desarrolló como una revisión sistemática de la literatura, con el objetivo de analizar las políticas públicas educativas que promueven la lectura en el contexto escolar colombiano. La investigación se centró en identificar el concepto de políticas públicas educativas, caracterizar las políticas vigentes en lectura, analizar su impacto en la promoción y mejora de esta habilidad, y evaluar su efectividad. La búsqueda de literatura se realizó exhaustivamente en repositorios institucionales y bases de datos académicas (Dialnet, Scielo, Redalyc), complementada con documentos normativos y estrategias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Se emplearon términos clave como "políticas públicas", "políticas educativas" y "lectura en Colombia". La selección de los documentos fuente —incluyendo artículos científicos, planes de lectura, propuestas de fomento y decretos— se basó en los siguientes criterios: 1. Temporalidad: Se priorizaron textos publicados en los últimos seis años desde 2019 en adelante. Las referencias teóricas y conceptuales, sin embargo, no tuvieron restricción de fecha.

2. Contexto Geográfico: Enfoque exclusivo en el ámbito colombiano. 3. Relevancia Temática: Contenido directamente relacionado con políticas educativas y planes de mejora de la lectura. 4. Enfoque en Evaluación de Impacto: Documentos que presentaran análisis, resultados o discusiones explícitas sobre la evaluación del impacto de las políticas de lectura, incluyendo, cuando estuviera disponible, la metodología utilizada en los estudios reportados para determinar la atribución causal de los efectos.

Se empleó un método de análisis de contenido se hizo la selección de los documentos a estudiar, para identificar los temas principales, las ideas claves y su enfoque con respecto a las políticas públicas educativas en Colombia, posteriormente se establecen los objetivos teniendo en cuenta estas preguntas ¿Qué políticas educativas o programas se implementan para promover la lectura en las instituciones educativas?, ¿Cuáles son los resultados de estas políticas en el rendimiento de los estudiantes? seguidamente, se identificaron las unidades de análisis de acuerdo a las categorías que se establecieron con la literatura hallada, dentro de esta definición de política pública educativa, Políticas (ley 115 y plan decenal de educación) y programas relacionados con la promoción de la lectura (leer es volar) en Colombia, y la evaluación del impacto. Esta última se abordó a través de la revisión de información secundaria, incluyendo los resultados de Colombia en pruebas internacionales como PISA, que sirvieron como referencia contextual para comprender los retos que enfrenta el país en materia de comprensión lectora.

Luego se continuó con la codificación del contenido, en la que se asignaron códigos temáticos a los fragmentos más relevantes de los textos seleccionados. Las categorías de análisis establecidas fueron: políticas públicas educativas, promoción de la lectura y evaluación del impacto. Este proceso permitió organizar los datos y facilitar la identificación de patrones, tensiones y vacíos en los discursos analizados. La codificación se realizó mediante una lectura analítica del corpus documental, asignando a cada fragmento un código representativo, con base en el contenido y su relación con los objetivos de la investigación. A continuación, se presenta un ejemplo representativo por cada categoría, que ilustra el procedimiento aplicado:

Cuadro 1.
Categorías de análisis

Fragmento del texto analizado	**Código Asignado**	**Categoría**	**Observación analítica**
"Las políticas educativas son todos aquellos propósitos, principios y estrategias concertadas que buscan promover condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad."	Definición amplia de política educativa	Políticas públicas educativas	Se conceptualiza la política educativa como una construcción colectiva orientada al mejoramiento del sistema de enseñanza-aprendizaje

Fragmento del texto analizado	**Código Asignado**	**Categoría**	**Observación analítica**
"El fomento de la lectura debe cencebirse no solo como el acceso a libros o recursos textuales, sino como un proceso educativo amplio y transformador, orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y la formación integral."	Concepción integral de la lectura como práctica social	Promación de la lectura	Se plantea una visión crítica y amplia del fomento lector, que trasciende la dimensión técnica y se vincula con la ciudadanía y la equidad.
"La ausencia de indicadores claros y de mecanismos de seguimiento robustos dificulta precisamente esta atribución causal y la rendición de cuentas democrática."	Falta de herramientas para evaluar impacto	Evaluación del impacto	Se evidencia una debilidad metodológica en los programas analizados, lo que impide establecer relaciones causales entre las políticas y los resultados.

Nota. Fuente: Elaboración Propia (2025).

Este procedimiento metodológico permitió describir e interpretar los hallazgos clave bajo cada categoría, articulando el análisis teórico con las evidencias textuales, y generando así una comprensión más profunda sobre el papel de las políticas públicas en la promoción de la lectura y su evaluación en el contexto colombiano.

El siguiente paso fue la interpretación y discusión, allí se planearon interrogantes como ¿Las políticas diseñadas para mejorar la lectura están produciendo los resultados esperados en el rendimiento de los estudiantes?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las políticas educativas en Colombia con respecto a la promoción de la lectura? ¿Existen factores que podrían estar limitando su efectividad y su ejecución en el aula? A partir de las repuestas a estos cuestionamientos, se hizo un análisis de los factores claves que impiden su implementación y el alcance de estas políticas. Finalmente, se sintetizaron los hallazgos más relevantes, proporcionando una visión crítica de las áreas que requieren ajustes o nuevas estrategias. Las conclusiones se enfocaron en proponer recomendaciones concretas para fortalecer las políticas públicas relacionadas con la lectura, con el fin de garantizar un impacto más efectivo en el rendimiento académico de los estudiantes colombianos frente a los hábitos y habilidades lectoras. Finalmente, se sintetizaron los hallazgos más significativos, proporcionando una visión crítica de las áreas que requieren ajustes o nuevas estrategias. Esta etapa interpretativa se realizó desde un enfoque crítico, en diálogo con los marcos conceptuales revisados y con los postulados de autores como Reimers (1995) y Castrillón (2019), lo cual permitió identificar tensiones, vacíos y contradicciones entre las políticas formuladas y su aplicación real. Así, el análisis no se limitó a describir los documentos, sino que buscó problematizar sus alcances e implicaciones, abriendo preguntas sobre su pertinencia, equidad y sostenibilidad.

Resultados y discusión

Políticas públicas educativas en movimiento

Las políticas públicas educativas pueden definirse como el conjunto de decisiones, acciones e instrumentos normativos implementados por el Estado con el propósito de orientar, transformar y fortalecer el sistema educativo. Desde un enfoque especializado, se concibe como "el conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo" (Reimers, 1995, p. 115), lo cual implica una intervención intencionada sobre diversos componentes del sistema escolar para mejorar su calidad, equidad y pertinencia. En Colombia, el fomento de la lectura ha sido incorporado como un eje estratégico dentro de varias políticas educativas vigentes como el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDL), Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), el Plan de Lectura, Escritura y Oralidad "leer para la vida"(PLEO),Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) y el decreto 034 de 2023 por medio del cual se adopta la Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad, 2022-2040, estos han establecido líneas de acción orientadas al desarrollo de competencias lectoras desde los niveles iniciales hasta la educación media. Estas iniciativas buscan consolidar prácticas pedagógicas que promuevan la lectura como herramienta fundamental para la construcción de ciudadanía, el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora de los aprendizajes.

La Lectura ha emergido como una habilidad y una competencia esencial en la educación contemporánea, no solo por su papel en el conocimiento, sino por el impacto en los resultados académicos y el desarrollo socioeconómico de las poblaciones. Este enfoque se refuerza con los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales como PISA (Programa para la evaluación Internacional de Alumnos), que mide el desempeño de estudiantes que se encuentran próximos a finalizar el ciclo de educación obligatoria en áreas como lectura, matemáticas, ciencias y pensamiento creativo. Los resultados de esta evaluación proporcionan a los gobiernos indicadores valiosos para comparar la calidad de la educación nacional con la de otros países, facilitando el intercambio y adopción de prácticas educativas de alta calidad. Además, estos resultados sirven como base para investigaciones y análisis que buscan mejorar las políticas educativas y así poder fortalecer el sistema educativo (Icfes, 2024).

Las pruebas PISA 2022 ofrecen una visión crítica sobre el desempeño educativo de los estudiantes colombianos en comparación con otros países de la OCDE. En el contexto de la lectura, los resultados revelan que Colombia mejoró su porcentaje con respecto a su participación inicial en el 2006, sin embargo en la aplicación del 2022, el país logro un puntaje de 409, lo que refleja una caída con respecto a la medición anterior. Además, solo el 40% de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 o superior en lectura y el 51% se ubicó en niveles inferiores al 2, mientras que el porcentaje de la OCDE fue de 74%. Estos datos subrayan la necesidad de fortalecer las políticas educativas para mejorar las competencias lectoras y reducir las brechas educativas existentes.

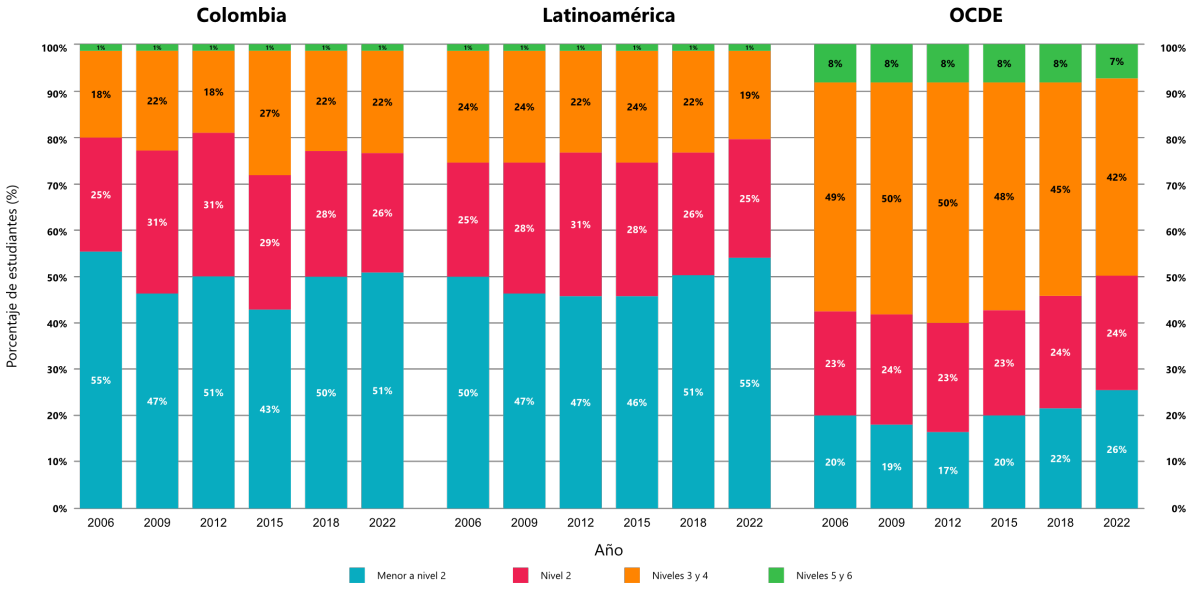
A continuación se presentan los detalles específicos sobre el desempeño de Colombia frente a otros países y la OCDE.

Nivel de desempeño: En la aplicación de PISA 2022, el porcentaje de estudiantes colombianos en el nivel de desempeño 2 fue del 26%, similar al de Latinoamérica (25%) y la OC DE (24%). Sin embargo, un 51% de los estudiantes se ubicó en niveles inferiores al 2, mientras que en la OCDE este fue del 26%.

Comparación con la OCDE: en esta el 50% de los estudiantes alcanzó niveles superiores al 2, en Colombia solo el 23% logró este nivel.

Nivel Latinoamérica: En Colombia y Latinoamérica, aproximadamente el 50% de los estudiantes se mantuvo por debajo del nivel mínimo esperado, lo que representa un desafío inmenso para las políticas educativas de cada región.

Cuadro 2.
Porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño de la prueba de lectura (2006, 2022)



Nota. Fuente: PISA (2022, p. 15).

Los resultados de Colombia en las pruebas PISA 2022 ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre los desafíos actuales del sistema educativo en el país, especialmente en lectura. Aunque se han observado algunos avances en comparación con mediciones anteriores, los datos evidencian brechas significativas frente a los estándares internacionales y regionales. Esta situación plantea interrogantes sobre la efectividad de las políticas educativas implementadas hasta la fecha y la necesidad de rediseñar estrategias que impulsen el desarrollo de competencias lectoras de manera más inclusiva y sostenible, en especial desde las edades tempranas para que se cimenten bases sólidas y análisis crítico, fundamentales para reducir desigualdades y garantizar educación equitativa.

Mejorar la educación es un reto constante para cada gobierno en curso, en el ámbito nacional es de destacar El Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) "camino hacia la calidad y la equidad", es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.(Plan Nacional Decenal de Educación ,2016-2026, p. 10).

Para regular y precisar el alcance del derecho a la educación, así como sus avances en cobertura, desarrollo tecnológico, formación docente y fortalecimiento de habilidades en los estudiantes, el Plan Nacional Decenal ha sido implementado con la participación de los colombianos a nivel municipal, departamental y nacional. Este proceso, avalado por la Comisión Gestora, incluyó la conformación de mesas de discusión junto con la Comisión de Apoyo Regional, lo cual evidencia un enfoque participativo en la construcción de políticas públicas educativas y la identificación de prioridades territoriales.

A través de estas mesas, se llevó a cabo una caracterización de los temas más relevantes, permitiendo identificar los aspectos clave y construir los lineamientos del Plan Nacional Decenal 2016-2026. Estos son:

Cuadro 3.
Desafíos del Plan Nacional Decenal de Educación

OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN
Regular y Precisar el Derecho a la Educación	Garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para toda la población.
Sistema Educativo Articulado y Participativo	Construir un sistema descentralizado con mecanismos de concertación efectivos, involucrando a la sociedad en la toma de decisiones educativas.
Lineamientos Curriculares	Establecer curriculos generales, pertinentes y flexibles que respondan a las necesidades del siglo XXI.
Formación de Educadores	Diseñar políticas públicas para mejorar la formación de educadores y asegurar su capacidad para impartir una educación de alta calidad.
Transformación del Paradigma Educativo	Impulsar una educación innovadora que supere el enfoque tradicional, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad.
Uso de Tecnologías	Promover el uso generalizado de tecnología para mejorar el aprendizaje, la investigación y la innovación educativa.
Sociedad en Paz y Equidad	Construir una sociedad basada en la equidad, inclusión, ética y equidad de género, promoviendo la convivencia pacífica.
Educación Rural	Priorizar el desarrollo de la población rural a través de programas educativos específicos que atiendan sus necesidades.
Inversión Educativa	Medir el compromiso con la educación según la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto gubernamental.
Investigación Educativa	Fomentar la investigación en todos los niveles educativos para generar conocimiento y mejorar la calidad educativa.

Nota. Fuente: Elaboración Propia (2025).

Si bien el fomento de la lectura no aparece de manera explícita dentro de los diez desafíos estratégicos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, este puede entenderse como una dimensión implícita en algunos de ellos, particularmente en el Desafío 3, que plantea el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles. Esta orientación curricular abre la posibilidad de integrar prácticas pedagógicas que fortalezcan competencias comunicativas esenciales, entre ellas la lectura comprensiva y crítica. En este marco, la promoción de la lectura debe concebirse no solo como el acceso a libros o recursos textuales, sino como un proceso educativo amplio y transformador, orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y la formación integral de los estudiantes. Así, fomentar la lectura implica diseñar e implementar acciones, programas y estrategias que consoliden el hábito lector en todos los niveles del sistema educativo y en diversos contextos culturales. En esta misma línea desde un enfoque más crítico, se ha planteado que "la promoción de la lectura debería referirse a las acciones encaminadas a crear condiciones para un mejor acceso a la cultura escrita y que permitan transformaciones tanto a nivel de las prácticas como de las representaciones que se tienen sobre la lectura" (Castrillón, 2019, p. 29). Esta perspectiva amplía el sentido del fomento lector, reconociendo que no se trata solo de enseñar a leer, sino de generar condiciones pedagógicas, simbólicas y políticas que permitan resignificar la lectura como una práctica social con impacto en la equidad y la ciudadanía.

No obstante, al analizar con mayor detenimiento el Plan Decenal de Educación 2016-2026, se evidencia que, si bien algunos de sus desafíos —como el relacionado con la formulación de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles— abren la posibilidad de integrar el fomento de la lectura, no se desarrollan estrategias concretas ni lineamientos específicos orientados a mejorar las habilidades lectoras y cognitivas de los estudiantes. Esta omisión resulta especialmente significativa si se considera el papel central que desempeña la comprensión lectora en evaluaciones nacionales e internacionales, como las pruebas PISA, donde se evalúa no solo la decodificación de textos, sino también la capacidad para interpretar, reflexionar y aplicar la información en contextos reales. En este sentido, es necesario cuestionar si el marco general del Plan Nacional Decenal ofrece una base suficiente para atender las necesidades estructurales del sistema educativo colombiano en materia de lectura, o si se requiere avanzar en políticas complementarias que aborden este componente de manera más explícita, articulando acciones pedagógicas, formativas y evaluativas que reconozcan el valor transformador de la lectura en la construcción de ciudadanía, equidad e inclusión.

A partir del 2017, Colombia ha implementado políticas educativas orientadas a mejorar la lectura y la escritura, destacándose el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) como un esfuerzo significativo para fomentar estas habilidades en la población escolar. A continuación un breve recorrido de lo que ha pasado frente a los programas de lectura en el 2017- 2020, se inicia con El Plan de Lectura y Escritura "Leer es volar" liderado por la Secretaria de Cultura Educación y Deporte, este se enfocó en desarrollar habilidades y gusto por la lectura y la escritura desde edades tempranas, al mismo tiempo buscó potenciar las bibliotecas públicas y

escolares como entornos propicios para el aprendizaje y la inclusión cultural. ("Leer es volar", 2017. p. 11).

En el 2019 Bogotá se integró a la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO, una plataforma que reconoce y promueve las iniciativas urbanas para brindar oportunidades de aprendizaje continuo a todas las edades fomentando el desarrollo intelectual y habilidades en niños, niñas, jóvenes y adultos. En el 2021 - se lanza el Plan de lectura, escritura y oralidad "leer para la vida" (2021-2024) tuvo como finalidad afianzar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas cotidianas para hacer de cada ciudadano un creador y un mediador de la cultura escrita y oral. Este plan evidenció los siguientes desafíos falta de bibliotecas accesibles, menos del 10 % de ciudadanos accede a programas de lectura, mejorar la articulación institucional y en cuanto a las competencias de lectura y escritura, existen dificultades para garantizar el desarrollo de habilidades adecuadas en lectura y escritura. El **Plan de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer para la Vida"** plantea un conjunto de estrategias interinstitucionales que buscan posicionar la cultura escrita como un eje fundamental para el desarrollo integral de Bogotá. Dentro de este marco, se han diseñado seis líneas de acción estructuradas para abordar los desafíos identificados en el acceso, formación, participación, comunicación, ecosistema editorial y cultura digital, alineándose con los principios de equidad, inclusión y sostenibilidad que orientan el proyecto así.

Cuadro 4.
Líneas de Acción El Plan de Lectura, Escritura y Oralidad.

LÍNEAS DE ACCIÓN	
Acceso:	Garantizar que todos los ciudadanos puedan acceder a espacios y recursos de cultura escrita, especialmente los más vulnerables.
Formación:	Ofrecer capacitaciones y desarrollar programas como la Escuela de Lectores.
Participación:	Fomentar la inclusión de comunidades diversas en el diseño de políticas y actividades culturales.
Comunicación:	Crear narrativas que movilicen a la ciudadanía hacia el disfrute y apropación de la lectura, escritura y oralidad.
Ecosistema del libro:	Fortalecer la industria editorial para ampliar la oferta de lecturas de calidad.
Cultura digital:	Integrar tecnología en bibliotecas y promover competencias digitales avanzadas.

Nota. Fuente: Elaboración Propia (2025).

Cada una de estas líneas de acción cuenta con elementos que hace que se involucre tanto lo urbano como lo rural, la línea 1 de acceso tiene como prioridad crear entornos que permitan a los residentes urbanos, es especial a los que presentan vulnerabilidad, acceder a espacios y herramientas que promuevan su integración efectiva (PLEO, 2021,p. 36), para poderlo llevar a cabo se hizo un fortalecimiento del Sistema Distrital de Bibliotecas tanto públicas, escolares, universitarias y

especializadas, mejoramiento de la infraestructura de las bibliotecas y extensión del servicio Biblomóvil con el programa "libro al viento", buscando actualizar las colecciones y mejorar su acceso en cuanto a la tecnología.

En cuanto a la línea 2 de Formación y alfabetización múltiple tiene como acciones destacadas fortalecer las capacidades de los ciudadanos para participar en la cultura oral y escrita, por medio de la escuela de lectores, la cual promueve capacitaciones a mediadores de lectura como docente, padres y bibliotecarios, Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), en los colegios del distrito " busca que todos los estudiantes de los colegios distritales de la ciudad puedan leer y escribir antes de los 8 años de edad, partiendo del reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos ciudadanos que cierran brechas sociales" (PLEO ,2021, p. 42) y encuentros de docentes y sistematización de experiencias. En cuanto a la línea 3 participación y apropiación busca la colaboración de la ciudadanía en la construcción de la cultura escrita, por medio de la creación de espacios como el Congreso Distrital de literatura y la promoción de talleres, clubes de lectura y concursos como "Bogotá en 100 palabras", La línea 4 Comunicación y movilización está proyectada para promover una nueva narrativa en torno a la lectura, escritura y oralidad, pretende generar espacios de escucha y redes comunitarias que estimulen la curiosidad y el conocimiento. Línea 5 Ecosistema del Libro e Industria Editorial fortalece a los actores de la cadena del libro como autores, editores y libreros y para finalizar la línea 6 Cultura Digital e Innovación, permite integrar tecnología para transformar las bibliotecas en espacios de creación e innovación, desarrollará la Biblioteca Digital de Bogotá que amplíe el acceso.

El Plan "Leer para la Vida" representa un esfuerzo importante para fomentar la cultura escrita y la alfabetización en Bogotá. A través de sus líneas estratégicas, se plantea abordar desafíos relacionados con el acceso, la formación, la innovación y el fortalecimiento del ecosistema del libro. Sin embargo, al analizar las acciones propuestas, es posible identificar tanto fortalezas como áreas de mejora que podrían optimizar su impacto y sostenibilidad.

A continuación, se presentan algunas reflexiones críticas sobre las principales líneas del plan, faltan indicadores claros en algunas líneas no se especifican como serán evaluados o qué seguimiento tendrán los resultados de las iniciativas, lo que dificulta evidenciar su impacto o éxito, sostenibilidad de las acciones: se proponen apertura de librerías en todas las localidades y el mantenimiento de recursos tecnológicos, su cumplimiento dependerá de la asignación de recursos que siempre se da a largo plazo. Equidad en la distribución: Se busca ampliar el acceso a los libros y al servicio, pero no es claro la manera como se distribuirán equitativamente, en especial en las zonas más vulnerables de Bogotá. La innovación ilimitada: se menciona el uso de tecnología y bibliotecas digitales, pero las propuestas no detallan como estas propiciaran unas transformaciones en las dinámicas de acceso y en el aprendizaje.

En cuanto al Plan de Fortalecimiento De Lectura en los colegios del distrito (2017 -2020) al leerlo de manera detallada solo cobijó a 200 colegios de la ciudad de Bogotá, solo aquellos que obtuvieron bajos resultados en pruebas, brindaron

jornadas de capacitación con facilitadores de lectura para los docentes mostrando nuevas estrategias de lectura y una reformulación de sus prácticas de lectura y escritura en el aula, con materiales como libros, guías y pruebas de monitoreo constante, también se resaltó el apoyo a las bibliotecas escolares, pese a todos estos esfuerzos, al ser solo en algunos colegios del distrito se desconoció la necesidad de mejora en la lectura es urgente en la población escolar a nivel nacional, no solo se puede priorizar un grupo, es un derecho de todos. Estas críticas apuntan a que debe existir una mayor claridad en los planes de ejecución, contar con los recursos financieros adecuados y generar propuestas realistas que abarquen a todos los ciudadanos y que se puedan cumplir.

En el año 2023, se lanza el Decreto 034 por medio del cual se adopta la Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad, 2022-2040 que representa un paso significativo hacia la consolidación de una política pública más amplia y equitativa, frente a la lectura. Su principal visión es ampliar el acceso de los ciudadanos a la cultura escrita, fomentar prácticas de lectura, escritura y oralidad, disminuir las brechas que limitan la participación de algunos sectores de la población. Su enfoque está relacionado con los derechos humanos e integra perspectivas de género, poblacional-diferencial, territorial y ambiental. Entre sus objetivos principales está la promoción al acceso a bibliotecas públicas y espacios culturales en donde puedan acceder a libros, cursos diversos y espacios donde el centro de aprendizaje sea la lectura, escritura y la oralidad, inclusión de diversos grupos poblacionales con la participación de indígenas, afrocolombianos, personas con discapacidad y población LGBTIQ+ entre otros para garantizar que sus tradiciones , lenguas y vivencias tengan oportunidad y sean compartidas desde la lectura, la escritura y la oralidad , fomentar el aprendizaje y el uso de herramientas digitales para la lectura y la escritura, promoción de hábitos de lectura y escritura, crear el disfrute y el goce de actividades en igualdad de oportunidades para todos y por último promover iniciativas adaptadas a la particularidad de cada territorio y fomentar espacios sostenibles y adecuados para la lectura y escritura.

El decreto 034 de 2023 establece un plan ambicioso que busca ampliar la cobertura educativa para que haya un acceso universal a todos los planes y escenarios que tiene la ciudad en lectura, escritura y oralidad en Bogotá, aunque esta política prioriza el cierre de brechas sociales y otros objetivos puestos en esta, algunos de los puntos no parecen ser tan claros, las propuestas de mejora y cobertura van de la mano con los presupuestos que se asignen al ser un plan a 17 años surge la inquietud de cómo se realizara el seguimiento frente al impacto y a la utilización de los recursos y rendición de cuentas.

Por otro lado, la política pretende una integración de diferentes entidades distritales y comunitarias que a menudo fallan por la falta de coordinación interinstitucional situación que sea evidenciado en otros proyectos en la ciudad de Bogotá , nuevamente se plantea una política que beneficiaría a un grupo en especial, en este caso a la capital , es claro que todos los colombianos deberían gozar de la universalidad del derecho de oportunidades frente al acceso de la lectura, la escritura y la oralidad.

En el marco de la planificación educativa, las instituciones deben adaptarse a los cambios y desafíos del contexto nacional. En este sentido el plan estratégico 2025 surgió como resultado del Taller de Planeación Estratégica 2025, en donde se evaluaron los avances del 2023 y 2024, así como los retos pendientes del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 titulado "Colombia, potencia mundial de la vida" este plan traza una ruta para favorecer el desarrollo institucional y responder los requerimientos y necesidades del sistema educativo nacional. Entre los ejes estratégicos uno de los aspectos a tener en cuenta fue la formación integral "esta busca construir ciudadanía desde la primera infancia hasta la vida adulta, mediante la transformación del sistema educativo colombiano, proceso que implica reconfigurar las bases del sistema promover la movilidad social y la equidad educativa." (Plan estratégico, 2025, p. 25).

En este marco se tienen en cuenta nuevamente los centros de interés en Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) que posicionan como una alternativa para que los estudiantes mejoren estas habilidades esenciales, ya que son entornos dinámicos y motivadores para la exploración, experimentación y compartir sus experiencias literarias, en este plan se muestra el interés por el apoyo a esta iniciativa dada desde el decreto 034 de 2023. Nuevamente, se recalca que en estos planes que se evalúan periódicamente es importante conocer el alcance y el impacto que tienen en el contexto educativo nacional.

Para comprender a cabalidad el alcance y la efectividad de estas iniciativas, es fundamental precisar qué se entiende por evaluación del impacto en el ámbito de las políticas educativas. La evaluación del impacto, en su sentido más amplio, no solo busca satisfacer demandas administrativas e informar decisiones, sino que, como señala Escudero (2010), también aspira a generar juicios fundados de la ciudadanía sobre el funcionamiento y los resultados de los sistemas escolares, contribuyendo a una rendición democrática de cuentas y al avance de la democracia educativa. Sin embargo, desde una perspectiva metodológica, la evaluación de impacto se define más específicamente como el proceso de medir los cambios en los resultados educativos que pueden ser directamente atribuidos a una política o programa particular, estableciendo una relación causal entre la intervención y los efectos observados. Esta perspectiva es crucial, ya que, como se ha señalado en las reflexiones previas sobre el Plan "Leer para la Vida", Plan de Fortalecimiento De Lectura y el Decreto 034, la ausencia de indicadores claros y de mecanismos de seguimiento robustos dificulta precisamente esta atribución causal y la rendición de cuentas democrática. De manera similar, respecto al Decreto 034 de 2023, surge la inquietud sobre cómo se realizará el seguimiento frente al impacto y a la utilización de los recursos a lo largo de sus 17 años de implementación, así como la rendición de cuentas asociada. Estas observaciones subrayan la necesidad de integrar metodologías de evaluación de impacto más robustas que permitan no solo describir las acciones, sino también atribuir los cambios observados directamente a las políticas implementadas, garantizando así una mayor transparencia y efectividad en la inversión de recursos y en la consecución de los objetivos de promoción de la lectura.

Conclusiones y recomendaciones

En la revisión de la literatura, se muestra que en Colombia hay políticas educativas gubernamentales orientadas hacia la equidad y disminución de las brechas entre lo público y lo privado, así como entre las zonas rurales y urbanas. Desde el año 2017, se han implementado planes y proyectos para fomentar la lectura los cuales se han reformulado según las prioridades de los gobiernos de turno. Estas iniciativas buscan ampliar el acceso a las bibliotecas, fortalecer su infraestructura y dotarlas con materiales adecuados, además de garantizar una mayor cobertura, mediante programas que incentiven la lectura, la escritura y la oralidad. Asimismo, se han adoptado enfoques más inclusivos para tender grupos poblacionales históricamente desatendidos.

Sin embargo, los avances en las habilidades lectoras no han sido significativos, según los resultados de las pruebas internacionales como PISA. En estas evaluaciones Colombia ha mostrado una disminución en algunos indicadores clave, lo que refleja la necesidad de mejorar, replantear y evaluar las políticas educativas en el ámbito de la lectura.

Frente al plan decenal de educación 2016-2026 y en lo que respecta a la mejora de la lectura, no hay una propuesta que sea robusta frente al desarrollo de las habilidades lectoras desde la primera infancia que sea integral y sostenida, se propone un mejoramiento en capacitación docente, pero debería centrarse en que dicha capacitación sea en formar a los docentes en metodología y estrategias específicas para el fortalecimiento de la lectura, incluyendo técnicas para aquellos estudiantes que presentan dificultades en la adquisición del código lector y escritor.

Tampoco se evidencia un interés por los contextos sociales y culturales, estos afectan en los hábitos de lectura, ya que en algunos casos la lectura no es vista con la importancia y relevancia que tiene y no se involucran los contextos familiares y de comunidad. En este sentido el decreto 034 de 2023 representa una oportunidad para replantear las acciones del sistema educativo frente a la enseñanza de la lectura, el decreto nombra la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas transformadoras, pero podría ahondar en las estrategias para la alfabetización y comprensión lectora en especial en el nivel inferencial y crítico, en niños y jóvenes, también es clave la propuesta del material para la promoción en diversidad textual y oral, pero falta profundizar en cómo se abordarán las brechas de acceso a material pedagógico en las poblaciones más vulnerables y para finalizar la inclusión que el decreto hace mención es importante que haya un seguimiento y vigilancia en su implementación para evitar que su ejecución solo sean desde lo simbólico.

Para finalizar cabe resaltar que en un país tan diverso como Colombia, es indispensable que las políticas de lectura reconozcan y se ajusten a las realidades culturales, sociales y económicas de cada región. En especial, el sector rural sigue estando profundamente marginado, sin acceso adecuado a bibliotecas, libros pertinentes o conectividad. Es necesario que se diseñen estrategias diferenciadas y con enfoque territorial, construidas desde el diálogo con las comunidades.

Las políticas educativas como LEO y el Decreto 034 de 2023 siguen viendo al docente como ejecutor y no como protagonista del proceso pedagógico. Para ser efectivas, deben reconocer al maestro como actor clave, brindándole formación pertinente, recursos, tiempo y acompañamiento, especialmente para atender la diversidad del aula y las dificultades en la adquisición del código lector y escrito. La formación debe trascender lo técnico y centrarse en estrategias inclusivas y contextualizadas. Si se quiere transformar el país desde la educación, la lectura debe dejar de ser una consigna política y convertirse en una práctica viva, real, accesible y significativa para todos.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2023). Decreto 034 de 2023. [Documento en línea] Disponible: https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=134957 [Consulta: 2025, Marzo 7]

Álvarez Didier (2002). Resultado de los primeros encuentros Regionales de Lectura y escritura .Colombia: Editorial Asolectura.

Cassany Daniel (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.

Castrillón Silvia (2019) .Volver a las raíces: promoción de la lectura en América Latina, 5 (9), 26-36.

Escudero Juan Manuel (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales, 10,8-31.

Fragozo Esther (2006). Concepto de Política y Vida Cotidiana, 1(1), 38–57.

ICFES (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia. (pp .15-42).OCDE.

Ley General de Educación Colombia (art.1). (1994). (pp.1 - 10).

Martínez Felipe (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas, 48 (2) ,71-96.

Ministerio de Educación Nacional (2016-2026) .Plan Nacional Decenal de Educación. 2016-2026. (pp.36-68)

Ministerio de Educación Nacional (2025).Plan Estratégico 2025 . (pp. 19-71)

Ministerio de Educación Nacional (2021) Política Publica LEO, Lectura, escritura y oralidad. (pp. 21-57).

Pita-Torres Blanca (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas, 20(39), 139-152.

Plan de Fortalecimiento de Lectura PLEF (2017-2020) Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. (pp. 10-53).

Reimers Fernando (1995). Participación ciudadana en reformas de políticas educativas. Pensamiento Educativo, 17(2), 115–131.

Rincón Cecilia y Triviño Ana (2020). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 19(28), 197-222.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, & Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Plan Distrital de Lectura y Escritura: Leer es volar. Alcaldía Mayor de Bogotá. (pp. 9-35).

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Plan de lectura, escritura y oralidad: Leer para la vida (Nicolás Montero Domínguez, Manifiesto, p. 6). Alcaldía Mayor de Bogotá. (pp. 6-40)

Solé Isabel (2002). Estrategias de lectura. Editorial Grao.

Vegas Hilarión (2009). Políticas Públicas en la Venezuela del Siglo XXI. Caracas: Universidad Carabobo.

Reseña curricular de la autora

María Pilar García Zabala

Licenciada en Educación Preescolar y Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Actualmente cursa estudios de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su trayectoria académica y profesional se ha enfocado en la formación docente y la innovación educativa. Entre sus publicaciones coautora en el el capítulo "Propuesta curricular 40x40: Las cosas no son como parecen, la realidad es otra", incluido en el libro Práctica Profesional Docente de la Universidad de La Salle, y el artículo "Transformación educativa a través de la inteligencia artificial: retos en la práctica docente", publicado en la revista Ciencia y Educación. Correo: mariapilargarciaz50@gmail.com. Dirección: Cra 81B #6B-50, Bogotá. Cel. 3212016259.

Procesos de comprensión lectora desde una mirada metacognitiva en estudiantes de educación media

Maryoris Sofía Ramírez Beltrán
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1569-2527
Email: paola1020@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo, desarrollado en el contexto colombiano, tiene como objetivo analizar el papel de la metacognición en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en estudiantes de educación media. Surge con el propósito de mostrar, a partir de estudios recientes, el impacto que genera la metacognición en estos procesos. Para ello, se recurrió a una investigación cualitativa, de tipo revisión bibliográfica, bajo la línea interpretativa. Se seleccionaron tesis doctorales, artículos científicos y capítulos de libros publicados entre 2021 y 2025. Entre los hallazgos se destaca que la metacognición es un aspecto fundamental para que los estudiantes desarrollen hábitos de control, seguimiento y autodirección en la lectura. Se concluye que resulta indispensable en este nivel, pues fortalece los procesos cognitivos y posibilita la metacomprensión. Además, se reflexiona sobre su pertinencia en contextos de vulnerabilidad, donde las estrategias metacognitivas ayudan a mitigar limitaciones de recursos materiales y pedagógicos.

Palabras Clave: metacognición, comprensión lectora, educación media, lectura.

Recibido en octubre 2025

Reading comprehension processes through a metacognitive lens in secondary education students

ABSTRACT

This article, situated within the Colombian context, aims to analyze the role of metacognition in enhancing reading comprehension processes among secondary education students. Based on recent studies, the paper seeks to demonstrate the impact of metacognition on these processes. To this end, a qualitative research design was employed, following a bibliographic review within an interpretive framework. The selection included doctoral dissertations, scientific articles, and book chapters published between 2021 and 2025. The findings highlight that metacognition is a fundamental factor for students to develop habits of control, monitoring, and self-direction during reading. The study concludes that metacognition is indispensable at this educational level, as it strengthens cognitive processes and enables metacomprehension. Furthermore, the article reflects on its relevance in vulnerable contexts, where metacognitive strategies help mitigate limitations arising from a lack of material and pedagogical resources.

Keywords: metacognition, reading, reading comprehension, secondary education.

Processus de compréhension en lecture sous un regard métacognitif chez les élèves du secondaire

RÉSUMÉ

Cet article, élaboré dans le contexte colombien, a pour objectif d'analyser le rôle de la métacognition dans l'amélioration des processus de compréhension en lecture chez les élèves de l'enseignement secondaire. Il vise à montrer, à partir d'études récentes, l'impact que génère la métacognition dans ces processus. À cette fin, une recherche qualitative a été menée, sous la forme d'une revue bibliographique, dans une approche interprétative. Des thèses doctorales, des articles scientifiques et des chapitres de livres publiés entre 2021 et 2025 ont été sélectionnés. Les résultats mettent en évidence que la métacognition constitue un aspect fondamental permettant aux élèves de développer des habitudes de contrôle, de suivi et d'autodirection dans la lecture. Il est conclu qu'elle est indispensable à ce niveau, car elle renforce les processus cognitifs et rend possible la métacompréhension. De plus, on souligne sa pertinence dans des contextes de vulnérabilité, où les stratégies métacognitives contribuent à atténuer les limitations liées au manque de ressources matérielles et pédagogiques.

Mots-clés: métacognition, compréhension en lecture, enseignement secondaire, lecture.

Introducción

La comprensión lectora es, sin lugar a duda, una de las habilidades fundamentales que debe ser desarrollada en el transcurrir académico de los estudiantes. Lo anterior, debido a su transversalidad tanto en el acceso, como en la interpretación y producción del conocimiento en las distintas áreas del saber (Hernández, 2024). En tal sentido, diversos estudios en el contexto latinoamericano como los de Rozo (2024) evidencian debilidades persistentes en los niveles inferenciales y críticos, lo cual se refleja en las puntuaciones alcanzadas en pruebas estandarizadas como Saber 11 y PISA, particularmente en el caso colombiano. Dicha situación, se agrava en los contextos más vulnerables o donde existen desigualdades muy notables en cuanto al aspecto socioeconómico. Esto conduce a generar en los aprendices, limitaciones en sus competencias comunicativas. En este panorama, la falta de recursos materiales y pedagógicos restringe las oportunidades de aprendizaje, pero al mismo tiempo resalta la necesidad de estrategias internas como la metacognición, que pueden fortalecer la comprensión lectora incluso cuando el entorno externo es precario.

Frente a esta problemática, la metacognición resalta como un enfoque pedagógico y estratégico que les permite a los estudiantes ser sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje (Silva, 2022). Para ello, incluye en el mismo, procesos de autorregulación, autocontrol y autoevaluación. Con base en lo anterior, el presente artículo tiene como propósito central, analizar la relación entre metacognición y comprensión lectora, con el fin de fundamentar teóricamente un constructo orientado a mejorar los procesos lectores en estudiantes de educación media.

Para que esto fuera posible, se recurrió a una exhaustiva revisión bibliográfica de investigaciones clásicas en torno al tema y actualizadas en el rango temporal entre 2021 – 2025, de fuentes académicas nacionales e internacionales, incluyendo estudios con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, que aportan una visión general y más integradora sobre el impacto de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. De este modo, las líneas subsiguientes incluyen una caracterización de los niveles de comprensión lectora, una revisión conceptual de la metacognición y su vínculo con el aprendizaje autónomo, así como un análisis crítico de antecedentes investigativos relevantes. A partir de ello, se plantean reflexiones fundamentadas sobre las oportunidades que brinda la metacognición para enriquecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes.

En este sentido, se sostiene que la persistencia de bajos niveles de comprensión crítica en pruebas internacionales evidencia no solo carencias metodológicas, sino también la urgencia de integrar la metacognición como un eje transversal de las prácticas lectoras. Esta posición, asumida desde el análisis de los hallazgos, constituye un criterio central de la presente investigación: sin la incorporación consciente de la autorregulación y la reflexión metacognitiva, difícilmente podrá lograrse un cambio sustancial en la formación de lectores autónomos.

Generalidades de la comprensión lectora y la metacognición

Cuando se habla del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes debe quedar claro que esto implica mucho más que la decodificación de signos; exige la puesta en práctica de procesos mentales complejos que les permitan construir significados, interpretar información y formular juicios críticos (Dinçer y Çilek, 2022). De igual manera, debe tenerse muy en cuenta que, para mayor profundidad en este proceso, la metacognición actúa como una herramienta fundamental para potenciarla, permitiendo que el lector tome conciencia de sus estrategias de comprensión y regule su actuación cognitiva (Vélez, 2024).

Al respecto, Flavell (1976), figura como el pionero en el estudio de la metacognición, definiéndola como el conocimiento y el control que tiene una persona sobre sus propios procesos cognitivos. Esta aseveración incorpora de manera subyacente, la capacidad del individuo para planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, siendo clave en la formación de lectores activos y reflexivos (Do y Phan, 2021). No en vano, en el campo educativo, la metacognición facilita desarrollar habilidades como la autorregulación y la autoevaluación, lo que, a su vez, deben ser entendidos como procesos esenciales para que los estudiantes comprendan, internalicen y transfieran lo aprendido (Coronado, 2022). Es decir, generen un proceso de comprensión lectora mucho más real, estructurado y aplicable a todo tipo de textos. Esto permite sobrepasar la linealidad de los niveles de lectura e integrarlos de manera más práctica y consciente.

De lo anterior se desprende que la comprensión lectora no puede seguir reducida a una destreza instrumental, sino que requiere ser abordada como un proceso estratégico, donde la metacognición actúa como un componente ineludible para transformar la experiencia de lectura en un ejercicio consciente y formativo.

Niveles de comprensión lectora

Cuando se habla de comprender un texto, se debe tener claridad en que no consiste en una tarea lineal ni homogénea (Ramos, 2023). La comprensión lectora, al contrario, implica la movilización de diversas operaciones cognitivas que permiten al lector interactuar con el texto de forma progresiva, transitando por distintos niveles de profundidad interpretativa. De hecho, Solé (1992) habla de una clasificación ampliamente aceptada que distingue tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, cada uno con implicaciones distintas en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El nivel literal constituye la base del proceso lector. En este, el lector recupera información explícita contenida en el texto, como hechos, datos, personajes o secuencias temporales. Se trata de un nivel de lectura que prepondera la identificación de elementos textuales sin la activación de procesos cognitivos complejos. No obstante, aunque se trate de un proceso elemental, resulta ser indispensable para los niveles superiores, dado que una deficiente comprensión literal limita, por mucho, la posibilidad de avanzar hacia interpretaciones mucho más profundas (Castellanos, 2025).

En segundo lugar, de manera ascendente, se posiciona el nivel inferencial, el cual, amerita que el lector relacione la información explícita del texto y sus propios saberes previos (Castellanos, 2025). Incluye de manera directa, la formulación de hipótesis, deducciones o relaciones causales. Es necesario, además, la construcción de significados implícitos que no están directamente expresados en el texto (Ramos et al., 2023). Es uno de los niveles más complejos para desarrollar en los estudiantes, toda vez que requiere de pensamientos avanzados para "leer entre líneas" y llegar a conclusiones un poco más personales de lo que se está leyendo.

Dominar todo lo anterior, facilita alcanzar un nivel crítico de lectura. En esta categoría, el lector adopta una postura activa frente al texto, evalúa la intencionalidad del autor, la validez de los argumentos, la coherencia del discurso y su pertinencia en relación con otras fuentes o realidades (Romero, 2024). Así, una de las características esenciales de este nivel, es que le permite al lector construir juicios propios, contrastar puntos de vista y generar nuevas ideas, posicionándose como un sujeto autónomo y reflexivo dentro del proceso de lectura.

Estos niveles no operan de forma aislada, sino que interactúan en un proceso dinámico y recursivo que exige el acompañamiento pedagógico del docente (Fonseca, 2021). En este sentido, la metacognición actúa como catalizador de dicho proceso, al fomentar que el lector supervise sus comprensiones, ajuste estrategias cuando enfrenta dificultades y evalúe la calidad de su interpretación. Tal articulación entre niveles de lectura y autorregulación metacognitiva resulta clave para la formación de lectores competentes en el ámbito escolar y ciudadano. Lo que, a su vez, materializa las palabras de Solé (1992) al referirse al proceso de comprensión lectora como la construcción de significados que requieren la interacción activa del lector, el texto y el contexto.

En este sentido, reconocer la interacción dinámica entre niveles de lectura y autorregulación metacognitiva no solo es una constatación teórica, sino también una invitación a replantear las prácticas escolares que suelen fragmentar la lectura. Integrar los niveles de comprensión desde la metacognición implica concebir al lector como sujeto activo que regula y proyecta su aprendizaje más allá del texto.

Ha de considerarse además que la articulación entre comprensión y metacognición conduce a lo que es entendido hoy día, como metacomprensión. Desde los planteamientos de Grández y González (2021) se toma como la habilidad del lector para monitorear y regular su nivel de entendimiento durante los procesos de lectura. Se trata de una relación que, demuestra cómo el uso consciente de estrategias metacognitivas mejora el rendimiento lector, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan limitaciones en sus habilidades básicas de lectura.

La metacognición en la lectura

Como se indicó en líneas anteriores, se trata de un proceso en el que el individuo está facultado para tomar conciencia de sus propios mecanismos de comprensión, así como para regularlos, controlarlos y evaluarlos con el fin de optimizar su proceso de lectura. Esta autorregulación consciente no solo implica conocer las estrategias

que se emplean durante la lectura, sino también saber cuándo y cómo aplicarlas de manera efectiva, lo cual potencia significativamente la comprensión de textos en todos sus niveles (Cuadro, et al., 2025).

Flavell (1976), considera que la metacognición, está compuesta por dos dimensiones esenciales: el conocimiento y la regulación metacognitivos. El primero, se refiere al conocimiento que el lector tiene sobre sí mismo, sobre la lectura que realiza y sobre las estrategias que puede utilizar en dicho proceso. La segunda dimensión, está relacionada con la planificación, monitoreo y evaluación del proceso lector. De este modo, en la práctica educativa, esto se traduce en la capacidad del estudiante para anticipar dificultades, ajustar su ritmo de lectura, verificar su entendimiento y replantear estrategias cuando detecta problemas en la comprensión.

Bajo este panorama, la metacomprensión surge como el monitoreo consciente del proceso de comprensión que el lector lleva a cabo durante la interacción con el texto. De conformidad con Bernal (2025), implica que el estudiante no solo se cuestione si ha entendido, sino que valore críticamente la calidad y profundidad de ese entendimiento, reconociendo sus aciertos y debilidades. Es decir, que sea lo más consciente posible de lo que leyó, cómo fue el proceso de lectura y de lo que aprendió y dejó de aprender en el mismo.

Este enfoque metacomprensivo genera un impacto positivo en las aulas de clase, dado que propicia la formación de lectores estratégicos. Esto es posible porque brinda la posibilidad de adaptar sus procedimientos según el tipo de texto, el propósito de lectura y las condiciones del contexto, lo que favorece una lectura más estructurada y completa. Además, promueve la autonomía, al permitir que los estudiantes se conviertan en gestores de su propio proceso lector y no dependan exclusivamente del acompañamiento docente (Cevallos, 2023).

En consecuencia, en los contextos escolares marcados por bajos niveles de comprensión lectora, como los descritos en el acápite anterior, el fomento de estrategias metacognitivas se presenta como una alternativa pedagógica pertinente. Esto, sin lugar a duda, contribuye no solo a mejorar el rendimiento académico, sino también a desarrollar una cultura escolar centrada en el pensamiento crítico, la reflexión y el aprendizaje autorregulado.

De lo anterior se infiere que la metacognición, asumida como un proceso de autorregulación consciente, no puede seguir tratándose como un recurso accesorio en la enseñanza de la lectura. Más bien, ha de convertirse en un eje estructural de la práctica pedagógica, en la medida en que posibilita el tránsito del estudiante hacia la autonomía y lo dota de herramientas para enfrentar las limitaciones propias de contextos vulnerables. Esta postura reafirma la necesidad de pasar de la simple transmisión de técnicas lectoras a la construcción intencionada de experiencias metacognitivas que transformen la manera en que los jóvenes se relacionan con los textos.

Metodología

El presente artículo está fundamentado metodológicamente en las teorías de Arias (2023), asimismo en los preceptos de las investigaciones cualitativas y un diseño de revisión bibliográfica de tipo interpretativo. De acuerdo con Arias (2023), la investigación documental consiste en un proceso sistemático de búsqueda, selección, organización y análisis de información proveniente de fuentes académicas confiables, con el propósito de generar una comprensión crítica y fundamentada del objeto de estudio. Bajo esta perspectiva, el análisis no se limita a la descripción de lo encontrado, sino que exige una valoración interpretativa que permita contrastar hallazgos, identificar vacíos y derivar reflexiones propositivas.

La selección de fuentes se generó a partir de criterios de relevancia, pertinencia temática y actualidad. Se consultaron bases de datos académicas reconocidas como Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, ProQuest y Google Scholar. El período de revisión se delimitó entre los años 2021 y 2025 sustancialmente, aunque se incorporaron autores clásicos en el estudio debido a su fundamental injerencia en las teorías que sustentan esta investigación.

Para un mayor rigor investigativo, se tuvieron presentes tanto artículos científicos como tesis doctorales, libros y capítulos de libros relevantes y acordes con el fenómeno estudiado. Para asegurar la rigurosidad del proceso, se establecieron criterios de inclusión como: pertinencia temática, actualidad investigativa y validez académica. Asimismo, se excluyeron fuentes sin respaldo académico, duplicadas o con insuficiente fundamentación teórica.

Para el análisis de la información seleccionada se aplicó el método de categorización y triangulación conceptual. Las categorías emergentes giraron en torno a tres núcleos: i) teorías de la comprensión lectora, ii) enfoques metacognitivos en la comprensión lectora, y iii) experiencias investigativas aplicadas a la mejora de los procesos lectores. Con lo anterior se pudo identificar patrones conceptuales, vacíos investigativos y puntos convergentes entre los estudios revisados, sirviendo como base para el desarrollo del presente constructo.

Resultados

En el siguiente apartado se darán a conocer los hallazgos más relevantes en torno a las categorías emergentes del estudio. Así las cosas, estas serán abordadas desde los autores más representativos, o que explican cada una de ellas de manera sustancial y actualizada. Vale precisar que cada una de estas categorías ofrece aportes significativos para el desarrollo de un constructo teórico que oriente nuevas formas de enseñanza en el nivel de educación media a partir de la metacognición y su aplicación en la comprensión lectora.

Teorías de la comprensión lectora

Los estudios que nutren la presente investigación han permitido llegar al consenso de que la comprensión lectora no es una actividad pasiva ni meramente

mecánica, sino un proceso ciertamente complejo en el que el lector construye activamente significados. Según Solé (1992), comprender un texto requiere no solo decodificar signos lingüísticos, sino también interpretar, inferir, comparar y tomar posición crítica frente a la información leída.

Dicha comprensión es posible gracias a la consecución progresiva de los siguientes niveles: el nivel literal, centrado en la identificación de información explícita; el nivel inferencial, que exige al lector activar sus conocimientos previos y establecer relaciones implícitas; y el nivel crítico, donde se valora, cuestiona y contextualiza el contenido del texto (Córdova, 2024). En esta jerarquización se evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas variadas, adaptadas a cada nivel, que favorezcan una lectura comprensiva, analítica y reflexiva.

Aparte de lo anterior, se resalta que la comprensión lectora es una habilidad transversal a todas las áreas del conocimiento, lo que, en términos académicos, implica que debe ser promovida desde todas las áreas del conocimiento, y no de manera exclusiva desde la asignatura de lengua castellana (Fernández, 2022). Desde esta perspectiva, todas las instituciones educativas, en especial, las que se encuentran en zonas vulnerables, deben estar encaminadas a la obtención de mecanismos de capacitación o de fundamentación del saber a través de la lectura comprensiva fundamentalmente, en el nivel inferencial y crítico.

De este modo, resulta evidente que la comprensión lectora no puede seguir viéndose como una responsabilidad exclusiva del área de lengua castellana, sino como un eje transversal que demanda compromiso institucional. Esta mirada crítica permite afirmar que la lectura, concebida desde una perspectiva metacognitiva, debe convertirse en el fundamento pedagógico que articule la enseñanza en todos los campos del conocimiento.

Enfoques metacognitivos en la comprensión lectora

Una de las categorías más completas en la literatura revisada es la que concibe la metacognición como una herramienta clave para fortalecer los procesos de lectura. Desde que Flavell (1976) introdujo el término para referirse al conocimiento que los individuos tienen sobre sus propios procesos cognitivos y sobre su capacidad para controlarlos. Esta perspectiva ha sido ampliada por diversos autores como Coronado et al. (2022) y Vélez (2024), quienes plantean que la metacognición implica también la toma de decisiones conscientes sobre qué estrategias utilizar, cómo aplicarlas y cuándo modificarlas para lograr una mejor comprensión, ya que su integración con los niveles de comprensión lectora amerita un funcionamiento estratégico y ciertamente controlado de todos los procesos implícitos en la lectura. Esta es la mejor manera de llegar a una comprensión lectora real, que permita que el lector conozca sobre lo que lee y tenga cierto control sobre la manera en la que lo hace. Teniendo claridad sobre sus limitaciones y potencialidades (Rodríguez, 2021).

De igual manera, los estudios analizados destacan la importancia de enseñar de manera explícita estrategias metacognitivas a los estudiantes. Estas incluyen actividades como la planificación del propósito lector, el monitoreo de

la comprensión mientras se lee, la formulación de preguntas, la elaboración de resúmenes y la autoevaluación posterior a la lectura. Todas ellas complementan la consecución de los niveles de lectura desde la menor hasta la mayor complejidad. Hacen que el conocimiento llegue de manera más completa, estructurada y visible (Fernández, 2022). Asimismo, dichas estrategias permiten al estudiante tomar control de su aprendizaje, detectar obstáculos en su comprensión y buscar alternativas para superarlos.

En efecto, autores como Camero (2024) y Sánchez (2025) puntualizan que los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas tienden a ser más autónomos, organizados y críticos, no solo en su lectura, sino también en otras dimensiones del aprendizaje. Además, se resalta que el rol del docente es fundamental como mediador en este proceso, ya que debe modelar las estrategias, orientar su aplicación y promover un ambiente reflexivo en el aula (Rodríguez, 2021). Esta dualidad, autonomía y orientación, conduce a formar lectores capacitados en diversos tipos de lecturas. Facultados entre otras para saber leer y potencializar su conocimiento frente al texto y la vida misma.

Lo anterior permite advertir que la verdadera innovación no radica únicamente en enseñar estrategias sueltas, sino en lograr que los estudiantes comprendan el sentido de su aplicación y se apropien de ellas como parte de su identidad lectora. Este criterio refuerza la idea de que la metacognición, más que un complemento, constituye el núcleo que define la calidad del proceso lector.

Experiencias investigativas aplicadas a la mejora de los procesos lectores

Cabe puntualizar en este apartado que las investigaciones empíricas estudiadas, ofrecen evidencia concreta sobre el impacto positivo del uso de estrategias metacognitivas en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Estas experiencias, desarrolladas en contextos diversos, demuestran la viabilidad y efectividad de integrar prácticas metacognitivas en escenarios escolares reales. Independientemente del nivel de formación o del país o localidad en la que se lleven a cabo.

En el ámbito internacional, destaca el estudio de Silva (2022) en Perú, quien, a través de una revisión sistemática de 71 artículos experimentales y cuasiexperimentales, refuerza la idea de que el uso sistemático de estrategias metacognitivas fortalece de manera significativa la comprensión lectora de los estudiantes, en distintos niveles educativos. Esta investigación no solo aporta solidez empírica, sino que también ofrece un repertorio amplio de estrategias y condiciones para un mejor proceso de comprensión lectora a través de la metacognición.

Por otro lado, Rozo (2024) desde un enfoque cualitativo fenomenológico, exploró la relación entre metacognición y escritura creativa en estudiantes de primaria en Colombia, encontrando que la reflexión sobre el propio proceso de escritura facilita el desarrollo de habilidades lectoras, expresivas y críticas. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica centrada en la autorregulación del pensamiento fue clave para fomentar una producción escrita más coherente y significativa. Este

estudio refuerza la idea de que a través de la metacognición es posible llegar a procesos de lectura más complejos, estructurados y eficaces, independientemente de la edad de formación de los estudiantes.

En el plano nacional, la investigación de Hernández (2024) empleó un enfoque mixto para estudiar la autorregulación en el aprendizaje lector. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que los estudiantes que participaron en actividades metacognitivas mostraron una mayor conciencia de sus errores de comprensión, así como una mejor disposición para modificar sus estrategias. Este estudio también resalta el papel de la motivación, la formación docente y la interacción con los padres como factores que potencian el uso de la metacognición en los entornos escolares.

De lo anterior se desprende que las experiencias revisadas, aun en su diversidad metodológica y contextual, coinciden en señalar que la metacognición trasciende la condición de técnica para elevarse como estrategia formativa. Este hallazgo reafirma la necesidad de promover prácticas pedagógicas intencionadas que sitúen la reflexión y la autorregulación como condiciones indispensables para mejorar la comprensión lectora en la educación media.

Discusión

La revisión de la literatura por la cual se construye la presente investigación ha permitido identificar una serie de hallazgos claves que contribuyen al entendimiento del impacto que tienen las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora. En primer lugar, la noción de comprensión lectora, entendida como un proceso dinámico y progresivo que va más allá de la simple decodificación de signos, está alineada con la visión constructivista que demarca la importancia de la construcción de significados por parte del lector (Solé, 1992), para hacer posibles una comprensión lectora real y pertinente. Este enfoque, que incluye el nivel literal, inferencial y crítico, resalta la necesidad de estos para la consolidación de habilidades cognitivas y estratégicas complejas. En este contexto, la metacognición juega un papel importantísimo al permitir que los estudiantes controlen y regulen sus propios procesos lectores (Santos, 2023).

De igual manera, con el presente estudio se confirma la relevancia de la metacognición como herramienta pedagógica para potenciar la comprensión lectora. Se deja claro que Flavell (1976) fue pionero al incorporar este concepto como el conocimiento y control sobre los procesos cognitivos propios, una habilidad esencial para los lectores que buscan no solo comprender lo que leen, sino también evaluar y mejorar su rendimiento lector. De igual manera, estudios contemporáneos como los de Dinçer y Çilek (2022), así como Barría (2024) amplían esta perspectiva, sugiriendo que la metacognición involucra una toma de decisiones consciente sobre las estrategias a emplear, lo que fortalece la autonomía del estudiante y facilita su capacidad para superar dificultades de comprensión.

Otro de los hallazgos más significativos de la investigación es la evidencia empírica que respalda la efectividad de las estrategias metacognitivas en el aula.

Estudio tras estudio, se muestra que los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas se convierten en lectores más autónomos, críticos y reflexivos. Investigaciones como la de Silva (2022) y Hernández (2024) refuerzan la idea de que la metacognición mejora la comprensión lectora al permitir que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos mentales, lo que les facilita ajustar sus estrategias de lectura cuando se enfrentan a dificultades en este proceso. Además, el estudio de Rozo (2024) pone de manifiesto cómo la metacognición en la escritura puede tener un impacto positivo en las habilidades lectoras, destacando la importancia de la reflexión sobre el propio proceso cognitivo.

Con respecto a los niveles de comprensión lectora, se demuestra que la metacognición facilita la transición entre estos niveles al permitir que el lector monitoree su comprensión y regule sus estrategias. La capacidad de evaluar críticamente el texto, como se plantea en el nivel crítico de comprensión (Ramos et al., 2023), es significativamente enriquecida por la metacognición, que fomenta una lectura no solo descriptiva, sino también interpretativa y evaluativa. Los resultados de los estudios analizados subrayan la importancia de enseñar explícitamente estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes no solo descifrar el contenido de un texto, sino también reflexionar sobre él y generar nuevas ideas.

Ahora bien, desde la funcionalidad del cuerpo docente, se destaca la necesidad de un acompañamiento pedagógico efectivo. El maestro no solo debe enseñar a leer, sino también a leer de manera reflexiva y autónoma, proporcionando las herramientas para que los estudiantes se conviertan en gestores de su propio aprendizaje. En esta medida, como lo manifiestan Santos (2023), la formación de lectores críticos y autónomos no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales esenciales para la vida en sociedad.

Aparte de lo anterior, queda claro que la metacognición se posiciona como un recurso clave para atender las problemáticas que enfrentan los estudiantes en comprensión lectora. Así, la incorporación de estrategias metacognitivas en el aula no solo mejora la comprensión lectora, sino que también contribuye al desarrollo de una cultura escolar centrada en el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje (Do y Phan, 2021). Con ello, es posible la potencialización de habilidades y generación de un ambiente de formación, autoformación y autorregulación de procesos (Bernal et al., 2025). En este sentido, la metacognición, cuando se integra adecuadamente en las prácticas pedagógicas, tiene el potencial de transformar el enfoque de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

A partir del análisis de los hallazgos revisados, este estudio plantea como aporte innovador la articulación de un marco pedagógico que organiza la enseñanza de la comprensión lectora en tres momentos: la planificación del propósito lector y la activación de saberes previos; el monitoreo del proceso mediante autopreguntas y ajustes estratégicos; y la evaluación reflexiva, que implica síntesis, verificación de entendimiento y transferencia a nuevos contextos. Aunque estos elementos están presentes en la literatura, la propuesta de integrarlos de forma sistemática constituye una contribución propia de esta investigación, en la medida en que ofrece una

ruta aplicable en la educación media y especialmente pertinente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Ahora bien, debe reconocerse que las condiciones de vulnerabilidad educativa limitan el acceso a materiales de lectura, a espacios pedagógicos adecuados y a un acompañamiento docente especializado. Estas carencias tienden a profundizar las brechas en comprensión inferencial y crítica. Sin embargo, la enseñanza de la metacognición se erige como una vía para contrarrestar dichas limitaciones, pues fortalece recursos internos que no dependen exclusivamente del contexto material. En este sentido, la metalectura entendida como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio proceso lector, constituye una alternativa formativa para que los estudiantes enfrenten la precariedad externa con herramientas cognitivas que amplían sus posibilidades de aprendizaje y participación crítica.

De lo anterior se desprende que la metacognición debe ser asumida no únicamente como estrategia de apoyo, sino como un principio estructurante de la enseñanza de la lectura. Esta investigación permite advertir que, mientras los sistemas educativos continúen reduciendo la comprensión a la decodificación o a la simple respuesta en pruebas estandarizadas, se mantendrán las brechas en los niveles inferenciales y críticos. Por ello, el reto pedagógico radica en integrar la reflexión metacognitiva como práctica cotidiana en el aula, de modo que los estudiantes aprendan no solo a comprender textos, sino a comprenderse a sí mismos como lectores.

Conclusión

El vínculo entre metacognición y comprensión lectora conduce a la metacomprensión. Esta, a su vez, se muestra como un aspecto esencial para el desarrollo de habilidades lectoras críticas y reflexivas en los estudiantes de educación media. A lo largo del estudio, se ha evidenciado que la metacognición, entendida como la capacidad de tomar conciencia y regular los propios procesos cognitivos, juega un rol determinante en la mejora de la comprensión lectora. Así las cosas, con la implementación de estrategias metacognitivas explícitas, los estudiantes pueden incrementar su capacidad para comprender textos en diversos niveles, además de que adquieren autonomía en su proceso de aprendizaje, lo que les permite ser más críticos, reflexivos y eficaces en su interacción con los textos.

Por su parte, los niveles de comprensión lectora demandan una articulación secuencial entre los conocimientos previos de los estudiantes y las estrategias de autorregulación que pueden aplicar durante la lectura. Esta interacción no es lineal ni homogénea, sino que requiere un enfoque pedagógico flexible que fomente la reflexión constante sobre la lectura. En este sentido, la metacognición se posiciona como un factor determinante para que los estudiantes comprendan eficazmente el texto, construyan significados más profundos y desarrollen una postura crítica frente a él. Al mismo tiempo, múltiples estudios muestran que los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas logran enfrentar dificultades de manera más autónoma y efectiva, lo cual subraya la necesidad de una formación docente adecuada que modele estas prácticas, así como de un entorno educativo que

promueva la motivación, la reflexión y la interacción entre los diferentes actores del proceso escolar.

Finalmente, integrar la metacognición de manera sistemática en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora mejora las habilidades lectoras, así como fomenta el desarrollo de lectores autónomos y críticos. Esto deja entrever que la implementación de enfoques pedagógicos metacognitivos, acompañados de la formación continua de docentes y el fomento de una cultura escolar reflexiva, puede contribuir significativamente a la mejora de los procesos de comprensión lectora en diversos niveles de formación y en variados entornos educativos, independientemente de las dificultades presentadas o bien, del lugar o circunstancias particulares tanto de estudiantes, como de los mismos entornos escolares.

Como aporte final, este estudio propone un marco orientador que organiza la enseñanza de la lectura en torno a la planificación del propósito lector, el monitoreo consciente del proceso y la evaluación reflexiva de los aprendizajes. Con ello, se ofrece una contribución innovadora que trasciende la simple recopilación bibliográfica y que busca servir de guía práctica para integrar la metacognición en la educación media, con especial pertinencia en contextos de vulnerabilidad donde se requieren estrategias pedagógicas que compensen las limitaciones de recursos.

El balance de los hallazgos revisados también permite sostener que la metacognición no debe seguir tratándose como un complemento metodológico, sino como un principio pedagógico de fondo. En este estudio se asume que solo a través de la reflexión consciente y la autorregulación del proceso lector será posible superar las limitaciones estructurales que han perpetuado bajos niveles de comprensión crítica. De allí que el marco propuesto no se reduzca a lineamientos operativos, sino que se proyecta como una invitación a replantear las prácticas escolares desde una perspectiva formativa y transformadora.

En este panorama, resulta evidente que la vulnerabilidad socioeconómica condiciona de manera directa las oportunidades de aprendizaje, al restringir el acceso a materiales, acompañamiento docente y ambientes pedagógicos adecuados. No obstante, la enseñanza metacognitiva demuestra que es posible trascender esas limitaciones, en tanto ofrece a los estudiantes herramientas internas de planificación, monitoreo y evaluación que fortalecen su comprensión lectora más allá de los recursos externos disponibles. Este planteamiento reafirma la pertinencia de la metacognición como estrategia de equidad pedagógica, capaz de convertir la precariedad en un escenario de reflexión y crecimiento académico.

Referencias bibliográficas

Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 31(22), 9–28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9489470

Barría, V. (2024). Estilos de aprendizaje, habilidades metacognitivas y rendimiento académico: Formación de técnicas en un modelo educativo basado en competencias. Repositorio UNINI. https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/10307/

Bernal, C., López, J., & Martínez, P. (2025). Entorno virtual de aprendizaje neurodidáctico para desarrollar habilidades metacognitivas en estudiantes de lengua y literatura de noveno año. MQRInvestigar, 9(1), e177. https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/177

Camero, P. (2024). Comprensión lectora, estrategias metacognitivas de lectura y autoeficacia personal en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco-2023. Repositorio UNDAC. http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4640

Castellanos, R. (2025). Ruta pedagógica enfocada en discursos mediáticos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del municipio de Valencia, Córdoba–Colombia. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 1372–1389. http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3703

Cevallos, S. (2023). Técnicas y estrategias para la comprensión lectora: Una propuesta didáctica. Revista Científica Hallazgos21, 8(2), 191–208. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/624

Córdova, D. (2024). Estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio privado de Piura. Repositorio UDEP. https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/1ccaeaf4-747d-4265-84de-9b1527d8b126/content

Coronado, E., Morales, L., & Pérez, J. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica regular. Conrado, 18(88), 308–317. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000500308&script=sci_arttext

Cuadro, A., Méndez, R., & Torres, L. (2025). Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática exploratoria. Revista Colombiana de Educación, 94, e19803. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/19803

Dinçer, B., & Çilek, G. (2022). The analysis of the relation between metacognitive awareness of reading strategies and critical thinking attitude of pre-service classroom teachers. International Journal of Progressive Education, 18(2), 49–70. https://eric.ed.gov/?id=EJ1342780

Do, H. M., & Phan, H. L. T. (2021). Metacognitive awareness of reading strategies on second language Vietnamese undergraduates. Arab World English Journal, 12(1), 90–112. https://eric.ed.gov/?id=EJ1297728

Fernández, M. (2022). La comprensión lectora para un aprendizaje estratégico en la última etapa de educación infantil: Revisión bibliográfica. Repositorio UDIMA. https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/1498

Flavell, J. (1976). Metacognitive development. In B. Singer & A. R. Montague (Eds.), Structural/process theories of complex human behavior (pp. 213–245). Academic Press. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=h8mHLtVNGXUC&oi=fnd&pg=PA213

Fonseca, L. (2021). La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria. Repositorio UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/700140

Grández, A., & González, N. (2021). La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 9(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322021000300016

Hernández, J. (2024). Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria. Repositorio UPEL. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1274

Ramos, D., Pérez, A., & López, C. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. Foro Educacional, 40, 167–194. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9262639

Rodríguez, D. (2021). Tendencias actuales sobre competencias científicas y metacognición. Dialéctica, 1, 55–72. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialectica/article/download/9343/5834

Romero, M. (2024). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de básica media de una institución educativa. Repositorio CONCYTEC. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_5b74c63faf794c2823eeaf3553368792

Rozo, M. (2024). La práctica pedagógica del docente orientada al desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de básica primaria. Repositorio UPEL. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1160

Sánchez, M. (2025). Características psicométricas de la medida de la metacognición en estudiantes de secundaria. Repositorio UCM. https://docta.ucm.es/entities/publication/431d5e69-e732-4385-87b1-75706369ec87

Santos, C. (2023). Evaluación e intervención de la metacognición en estudiantes con dificultades de aprendizaje en educación superior. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=324307

Silva, S. (2022). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82572

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25–27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

Vélez, J. (2024). Motivación para aprender, procesos cognitivos y metacognitivos y comprensión lectora de estudiantes con dificultades en competencias comunicativas básicas. Repositorio TDEA. https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4943

Reseña curricular de la autora

Maryoris Sofía Ramírez Beltrán

Licenciada en Lengua Castellana, Magister en Educación y candidata a doctora en Educación (UPEL). Docente investigadora en comprensión lectora y metacognición, con experiencia en formación integral y acompañamiento pedagógico en contextos escolares. Dirección: Sincelejo, Sucre, Colombia.

Neurogerencia creativa y educativa desde la teoría del calzado

Ramón Calzadilla
(UPEL-IPMJMSM)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-40107999
Email: calzadillaramon866@gmail.com

RESUMEN

La educación es una aventura donde toda persona que se inicia en ella es un niño/a explorador/a que intenta demostrar su potencialidad de pensamiento divergente, algunas veces chocando con el muro de la indiferencia, la incertidumbre y el rechazo, pero a medida que se adentra en el maravilloso mundo del saber formar reflorece la creatividad y su inquietud por aplicar las herramientas cognitivas a sus estrategias de aprendizaje. Es así como, el presente ensayo reflexivo, con valoración documental, tiene como objetivo reforzar ese potencial útil para la neurogerencia educativa organizacional usando el cerebro y caminando con los zapatos bien puestos. Para ello, se produce un paseo breve por el valor de los procesos psicológicos desde los lóbulos craneales importantes en la toma de decisiones y la elección, además de buscar conocer la diversidad de calzados para andar en el mundo del saber donde la psicología organizacional importa en la construcción de la organización neurogerencial educativa en este siglo XXI.

Palabras Clave: neurogerencia, creatividad, educación y Teoría del Calzado.

Recibido en octubre 2025

Creative and educational neuromanagement from the shoe theory

ABSTRACT

Education is an adventure where every person who begins it is a child explorer trying to demonstrate their potential for divergent thinking, sometimes hitting the wall of indifference, uncertainty, and rejection. However, as they delve into the wonderful world of teaching/learning, creativity flourishes along with an eagerness to apply cognitive tools to their learning strategies. Thus, this reflective essay, based on documentary assessment, aims to strengthen that useful potential for organizational educational neuro-management by using the brain and walking with one's shoes firmly on. To this end, a brief walk is taken through the value of psychological processes from the cranial lobes important in decision-making and choice, while seeking to understand the diversity of footwear for walking in the world of knowledge, where organizational psychology matters in the construction of the educational neuro-managerial organization in this 21st century.

Keywords: creativity, education, neuromanagement, theory of footwear

Neurogestion créative et éducative à partir de la théorie de la chaussure

RÉSUMÉ

L'éducation est une aventure où chacun se lance en explorateur, cherchant à démontrer son potentiel de pensée divergente, se heurtant parfois aux murs de l'indifférence, de l'incertitude et du rejet. Cependant, en s'immergeant dans le monde merveilleux du savoir éducatif, la créativité et le désir d'appliquer des outils cognitifs à ses stratégies d'apprentissage s'épanouissent. Ainsi, cet essai réflexif, accompagné d'une évaluation documentaire, vise à renforcer ce potentiel précieux pour la neurogestion éducative organisationnelle, en utilisant son cerveau et en marchant avec les bonnes chaussures. À cette fin, nous explorons brièvement la valeur des processus psychologiques des lobes crâniens, importants pour la prise de décision et la prise de décisions. Nous cherchons également à comprendre la diversité des options en matière de chaussures pour naviguer dans le monde du savoir, où la psychologie organisationnelle joue un rôle clé dans la construction de l'organisation éducative neuromanagériale du XXIe siècle.

Mots-clés: Neuromanagement, créativité, éducation et théorie de la chaussure.

Introducción

La preocupación por el modo cómo pensamos y por qué lo hacemos ha ido de la mano de la evolución de la especie humana. Se ha experimentado con el cerebro de diversas maneras para la localización del alma, la inteligencia y hasta la conciencia. Pero, es en la década de los noventa, también llamada década del cerebro humano, cuando se lograron ciertos avances en las investigaciones acerca del funcionamiento del mismo. En el presente, las instituciones educativas se ven en la necesidad de incorporar la epistemología de la neurociencia a las actividades de gestión (diseño de estrategias gerenciales, liderazgo, toma de decisiones, comunicación asertiva, planificación, formación y capacitación del talento humano), con la integración y aplicación pluridisciplinaria de los avances surgidos en el sector neurológico y psicológico.

La posible resistencia a aceptar novedosas ideas neurogerenciales emerge de una temperamental y confortable creencia social carente del sentido de la aventura, además de la dificultad de poder realizar cambios conceptualmente epistémicos realmente viables en el comportamiento organizacional. Así es que, al momento de enfrentar los problemas gerenciales solemos emplear estrategias gerenciales conocidas, no nos atrevemos a innovar, crear, redescubrir a partir de experiencias útiles, aunque no tengan relación con lo que estemos trabajando, ni valoramos heurísticamente, sí aceptando la tensión de lo posible y lo esperado, generando una incertidumbre entre lo cognitivo y lo emocional, y que la neurogerencia suele bloquear como experiencia no validada por lo tanto negada.

Desde esta perspectiva, se busca mostrar el valor psicológico y gerencial, en la praxis educativa, la relevancia de la creatividad (como pensamiento divergente), la teoría del calzado (con sus connotaciones socioemocionales), la neurogerencia creativa (conociendo el cerebro) en las organizaciones educativas y la gerencia con los zapatos bien puestos (donde se debe motivar a trabajar con el gerente espero y así proyectar una neurotoxia que fortalezca la cultura y el clima organizacional en las instituciones educativas).

Pero, más allá de lo que debe ser una organización educativa exitosa, esta no se produciría sin un docente que calce los zapatos adecuados, que no le afecten su estructura corporal y sienta la comodidad emocional, autonómica, moral y vocacional acerca de su profesión. Pues no es un secreto para nadie que la buena presencia no es se vale solo de la vestimenta si ella no es cónsona con el tipo de calzado y las posibles molestias que pueda generar cuando no son los adecuados, debido a que en la educación lo más importante es que la persona que forma, en su autenticidad deje huellas trascendentes en cada pisada firme que realice al caminar por el duro sendero de la pedagogía creativa, el pensamiento divergente, la neurogerencia educativa y la humildad por saber Ser más que el simple conocer para informar.

Creatividad

Al tratar este concepto fundamental, al momento de revisar la historia del pensamiento humano, vale recordar que posiblemente la figura más representativa sea Leonardo Da Vinci, sin menospreciar los aportes a las diversas ciencias de Aristóteles. Y cuando se pregunta a la psicología acerca de sus estudios de la creatividad el saldo es negativo. Posiblemente, una aproximación a lo que se trató de indagar del tema se introdujo desde la teoría de la inteligencia de Guilford en la década de 1950, que proponía una estructura tridimensional para comprender y medir la inteligencia. En adelante, son pocos los trabajos en el área psicológica que se empecinen en trabajar la creatividad, aunque no es que se ha intentado, pasando por las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, pero el concepto de creatividad como constructo básico en el desarrollo de la persona sigue en deuda. Solo que se le relaciona con otros procesos cognitivos, evolutivos y hasta antropológicos.

Ciertamente, la creatividad está implícita en las funciones cognitivas (información sensorial recibida, transformada, elaborada, almacenada, recuperada y empleada), evolucionando con la especie humana tanto filogenética como ontogenéticamente. Además, suele explicar la adaptación biopsicosocial de la persona a su medio ambiente, existiendo una línea muy delgada entre la capacidad instintiva (reacciones innatas como por ejemplo comer, copular, etc.) y la creativa (ejemplo de ello es la comunicación, la intuición, etc.).

Sucede pues, que hemos escuchado la frase 'no te pongas creativo' (limitando parte de la intuición). Pareciera un simple decir, pero es una marca familiar y educativa hacia aquellas personas que piensan diferente y de modo divergente o simplemente es un recordatorio que la educación familiar y escolar es una fábrica de productos 'industrializados' y de escritorio en serie. Entonces, es cuando se visualiza que la historia de la educación, por lo menos desde el siglo XV se hizo pública y colectica, se aculturizó y el analfabetismo funcional se institucionalizó.

Ahora bien, ¿qué se debe construir y proyectar en esta incertidumbre de educar para crear? Partamos de lo elemental, o como diría Aristóteles, de la substancia. ¿Qué es crear? En primer momento, pareciera consistir en poder lograr experiencias nuevas de uno mismo, las cuales no pueden surgir de la sola fuerza del pensamiento especulativo sin direccionalidad alguna (Albaigés, 1994). El proceso de creación abundará en productividad en la medida que se logren combinar la mayor cantidad de elementos válidos y reales, los cuales mejorarán en razón del incremento exponencial de los recuerdos que se han guardado y almacenados en el mundo de la memoria.

Si bien es cierto que la memoria es básica en el proceso creativo vale señalar que existen otros procesos que entran en juego. Así es que Casas Carbajo (2000) citando a Marín Ibáñez (1995) y a Saturnino de la Torre (1980) considera que la persona debe renovarse cada día, dejar huella e innovar, no solo es hacerlo mejor sino que cada uno de nosotros puede hacerlo 'todo' mejor, por lo que la capacidad de crear es innata en el hombre, siendo novedoso a través de sus aptitudes, destrezas

y habilidades en la producción, originalidad y utilidad de los saberes, informaciones, hechos y objetos, con visualización de fabricación de novedades y originalidades polivalentes.

De allí pues, que la creatividad se puede entender, en un primer momento como "la capacidad innata del hombre desarrollada convenientemente, lleva a la producción de algo nuevo, original y útil, con el componente afectivo de conseguir la autorrealización del sujeto" (Casas Carbajo, 2000, p.19). Se podría estar de acuerdo o no con el fin último, la autorrealización, pero la producción es esencial, porque la persona creativa se apasiona por el cambio, la inquietud por lo diverso, diferente y divergente. Además, la creatividad se nutre de "una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuante, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega" (Romo, 1998, p.13). Es así como el proceso creador es una experiencia personal, de naturaleza humana (sin dejar de lado lo animal por su necesidad de sobrevivencia), inclusive a nivel grupal, donde la cooperación y solidaridad incluye valoración de estrategias, pero el trabajo creativo continúa siendo personal, a pesar d que circunstancialmente o de modo contingente requiera la planificación y ejecución de proyectos para contribuir con el beneficio del grupo o de determinada organización.

Esta personalización del pensamiento creativo nos conduce hacia ciertas condiciones que deben existir en la persona "armonía arbitraria, asombro esperado, revelación habitual, sorpresa familiar, egoísmo generoso, certidumbre inesperada, obstinación formal, trivialidad vital, libertad disciplinada, estabilidad intoxicante, iniciación repetida, delicia difícil, juego predecible, solidez efímera, diferencia unificante, demandante satisfecho, expectación milagrosa, asombro desacostumbrado" (Calzadilla, 2007, p.320). Estas características de la persona creativa, sin pretender agotarlas, nos permite definir de la manera más sencilla y diáfana a la creatividad como aquella incertidumbre que genera hipótesis, proyectos, conjeturas, sueños e ideas divergentes, desde una experiencia vivida y/o aprendizaje dado, con la intención de solucionar problemas y/o tomar decisiones.

Estas actividades son a las que se dedica el gerente educativo, en consonancia con los procesos neuronales de los lóbulos cerebrales y las tareas del pensamiento registrados por la psicología. Además, no se descarta que toda persona sea creativa en su propio mundo y en lo que expresa en la diversidad del lenguaje hacia el mundo externo, independientemente de padecer de determinados trastornos psicológicos, como ha sido el caso de Vincent van Gogh, Beethoven, Sylvia Plath (poeta bipolar), Armando Reverón, Dostoievski, Tolstoi, etc.

De esta manera, se reconoce que la creatividad está correlacionada con el pensamiento divergente, una manera de poder generar muchas ideas diferentes de modo rápido, desarrollando capacidades sobre todo en el arte la música, la pintura, etc. Este pensamiento divergente está asociado a ciertos desequilibrios de los neurotransmisores, particularmente con la dopamina y la serotonina. En el primer caso, se relaciona con el sistema de recompensa del cerebro y a la toma de riesgos, de ahí la invención. El propio Luthe (1976) planea que la creatividades poco común y pertinente, es una conducta original y relevante, siempre valorada por el

juicio experto de otras personas, donde el mínimo criterio es la pertinencia entre la situación problema y la respuesta acertada, aunque sea esta divergente.

Pero, esta creatividad, desde el pensamiento divergente, es posible trabajarla, además de terapéuticamente, mediante una serie de estrategia, como:

1. Orientar y canalizar las emociones, realizando actividades y desarrollando oficios como la literatura, la pintura, la música, la mecánica, etc.

2. Empleando la meditación, siendo de utilidad para administrar los síntomas de depresión, estrés y ansiedad.

3. Generar rutinas, lo que permite regular los altibajos emocionales.

4. Aceptar el proceso que se vive o ser consciente de la situación, lo que debe conducir a realizar expresiones creativas más autenticas y satisfactorias.

Estas estrategias deberían ser tomadas en cuenta, al estar bien informados los docentes, al momento de trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo; al igual que toda persona que ejerce liderazgo en las organizaciones, donde se debe aprovechar el potencial creativo para la solución de problemas y demás situaciones laborales que requieran de respuestas divergentes efectivas y eficientes. Es pensar no en lo que aparenta la persona con su vestimenta, simplemente que muchas personas productivas en las organizaciones son 'especiales' porque llevan los zapatos bien puestos con la marca o sello de la creatividad.

Teoría del calzado

El caminar es un proceso psicomotriz donde entra en juego tanto el sistema nervioso central como el propio sistema corporal, lo cual requiere, dependiendo hacia dónde nos desplazamos, de la intención, los intereses, el nivel de autonomía, una actitud positiva y la pasión que se tenga por el bienestar y la calidad de vida de cada quien. De allí que no es posible verificar la frase 'ponte en los zapatos del otro'. Aunque, para (Castellanos, 2022) puede darse la comunicación entre cerebros cuando hablamos con otra persona, sincronizándose las áreas de la atención y la escucha, además de la codificación de la estructura corporal. Esta comunicación y contacto cerebral es la neurociencia comunicacional. Sí requerimos, a veces, colocarnos en el lugar del otro, integrarnos en el cuerpo-neuronal del otro, para comprenderle. Esto es un acto de comunicación, incluso a través de cualquier medio. Los cerebros se comunican, la actividad neuronal del sujeto que se expresa influye en la actividad cerebral del receptor del mensaje. Hay que aprender a discriminar cuando se presta atención al otro. Sí podríamos afirmar, entonces, que, dentro de lo posible, el cerebro podría ordenar a la estructura del cuerpo determinar la elección del calzado del otro con el que nos comunicamos, aunque el calzado es la 'forma' de la estructura corporal, importa también la actitud atencional y de compromiso contraídos.

Asimismo, ¿qué pasa cuando estamos descalzos en relación al decir citado? Pues sin calzado existe la extensión de la vestimenta y la actitud de la persona que tenemos ante nosotros, sin calzado solo nos preocupamos por nuestra propia corporeidad, pensamos que se evita la presión y humedad que éste genera. Descalza, la persona pone a funcionar los músculos, posiblemente atrofiados, se reduce la tensión de la inamovilidad de los dedos. Es el cerebro el que ordena la relajación muscular de la estructura corporal y la irrigación sanguínea fluida. Por lo tanto, de la manera como el cuerpo se sienta acoplado a la realidad esquelética, de esa manera estaremos eligiendo, tomando decisiones, solucionando problemas y comunicándonos con el otro. Además, recordar una emoción desde la contemplación de las vivencias agradables y sutiles que nos pueden generar los zapatos al caminar facilita abrazar a las emociones cuando visualizamos nuestros objetivos, proyectos y nuestro auto concepto.

De allí pues, que los zapatos han pasado a ser el símbolo de nuestra personalidad. El uso de tacones, zapatillas, etc., son exigencias del cuerpo que se deciden con el pensamiento desde el plano de lo simbólico para concretar una narrativa de lo aparente hacia un devenir del Es, por lo que cuando "nosotros existimos, compartimos el modo cómo nos percibimos, nos emocionamos, por lo que sentimos entre nosotros (aprendemos a odiar, amar, olvidar y temer) la búsqueda 'gris' de las representaciones, nos trazamos una significación abstracta y diferencial de lo racional versus lo emocional" (Calzadilla, 2022, p.95). Así es que, con los zapatos nos presentamos en la película de la vida que nos conduciría hacia esa percepción del sí mismo, es cuando la presión social enfatiza en el estilo de vida, configurando la identidad, la sexualidad, el poder, la motivación y la capacidad de elección. El tipo de calzado representa aspectos abiertos y ocultos de la personalidad, sobre todo cuando se combina con una vestimenta culturalmente accesible, monótona e impositiva.

En todo caso, los zapatos simbolizan diversos papeles que desarrollamos en el mundo, así como las máscaras nos permiten actuar de acuerdo a la obra donde nos presentamos cotidianamente. Esto aplica al personaje ejecutivo o gerente, que con el calzado apropiado debe caminar, reflexionar, analizar y tomar decisiones para que la organización mantenga un estándar de competitividad con el menor costo de riesgos. Así es que, el calzado 'dibuja' la complementariedad entre el yo real del gerente (cómo es) y el gerente ideal (cómo debe comportarse) porque el uso del calzado describe muy bien lo que comunica sobre sí mismo (Ver Cuadro N°1).

Igualmente, lo anterior se presta para las mujeres gerentes, en tanto que los zapatos usados por bailarinas implican elegancia y serenidad, romanticismo y comodidad. También, la persona siente una actitud positiva, se muestra segura de sí misma, creativa, innovadora, solidaria y cooperativa. Se identifican con todo tipo de persona por su feminidad, calidez, elegancia, clasicismo, sentimentalismo y aceptación del otro, sin prejuicios de algún tipo.

Asimismo, las mujeres gerentes que utilizan zapatos con tacón alto suelen exhibir voluptuosidad, avaricia, dominación, poder, autoestima, seguridad en sí mismas. Su personalidad invita a un caminar lento y sensual que puede convertirse

repentinamente en elegancia y sexualidad. No así las botas, estas proyectan una fuerte personalidad, agresividad, gran capacidad de decisión, fortaleza, resistencia, poco temor a los conflictos, aptitud negociadora, barreras emocionales entre el yo y el otro.

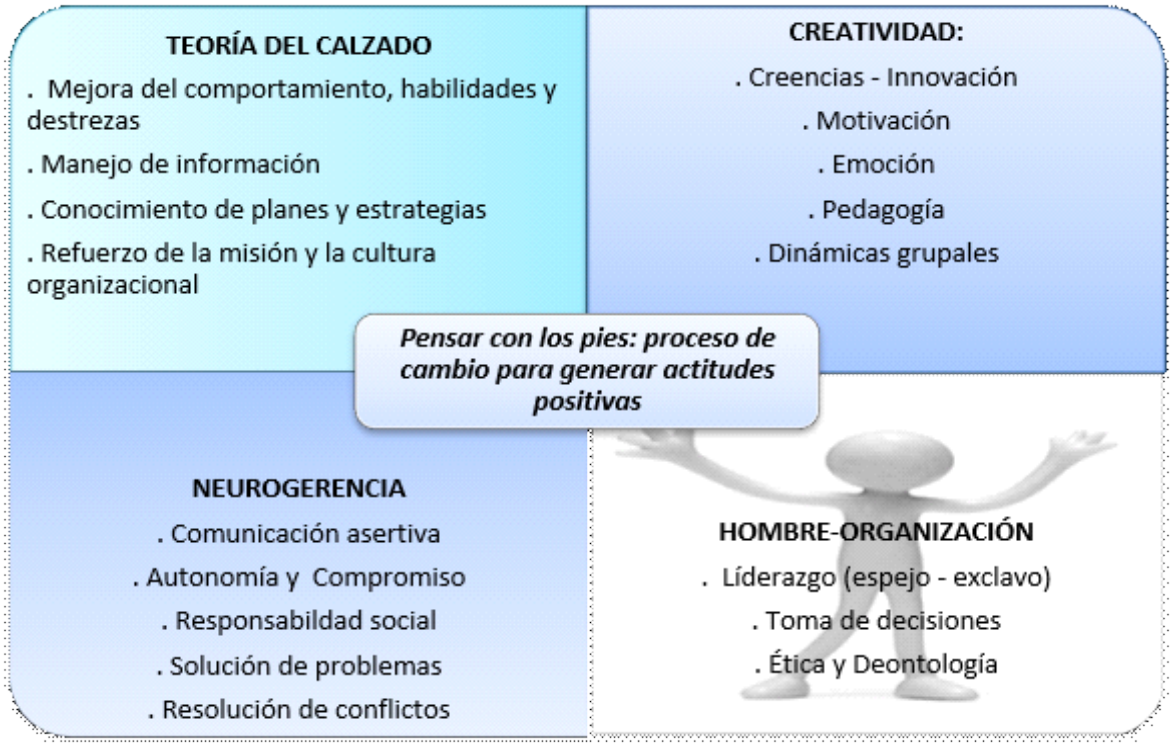
Por otro lado, los zapatos deportivos unisex, hoy día combinados con todo tipo de vestimenta, expresan rebeldía, sangre juvenil (independientemente de la edad), rapidez en la solución de problemas, dinamismo, autonomía y sin fronteras en sus movilizaciones. Contrario a los calzados cerrados, y las sandalias (mostrando la desnudes de los pies) pueden expresar la sublimación erótica, accesibilidad comunicativa, apertura al mundo desde la alegría y la desinhibición (estas características en el uso de un tipo de calzado se complementan con lo descrito en el Cuadro N°1).

¿Sabías que tus calzados son el mejor indicador emocional?

Los pies aceptan el peso no solo de la armazón esquelética y muscular sino también de la gestión emocional (temores, estrés, ansiedad, depresión, angustia, etc.). Emociones que caminan permanentemente con nosotros, con desequilibrios, y haciendo esfuerzos por mantenernos posturalmente firmes, hasta la muerte. Es pensando en caminar coordinadamente que buscamos elegir el calzado adecuado para lograr una correlación positiva entre lo racional y lo emocional, "la reconciliación con el cuerpo desde fuera, desde las sensaciones que nos regala la piel, desde los gestos, y desde la postura corporal. Es ahí donde se inicia nuestra experiencia, en la cara visible del organismo, la referencia emocional, y en la postura desde la que se fragua la actitud" (Castellanos, 2022, p.14). Así, ocasionalmente nos molestan los zapatos (se usan plantillas), pero no por el caminar o estar tanto tiempo sentado, sino por somatización de ciertos estados emocionales que afectan órganos del cuerpo conectados con los músculos de los dedos del pie.

Así como somatizamos la problemática de salud mental, lo pies absorben la energía emocional, experimentamos una realidad distinta al caminar, paramos, seguimos, memorizamos nuestros pasos, marcamos huellas (como todo animal) hasta que buscamos comprender si son los zapatos los que nos 'aprietan' emocionalmente o son los problemas que no se ajustan a los calzados que llevamos, siempre con la intención de pisar firme en base a las decisiones que tomamos. Sobre todo, si caminamos con los problemas de otro, si no es suficiente con nuestro peso corporal para cargar más de lo debido y sospechar que no estamos siendo empáticos.

Figura N°1.
Pensando con los pies.



Nota. Elaboración propia (2025).

Sin duda, cuando se habla del calzado y su influencia en el proceso de formación académica emerge la imagen de la Universidad de Oxford (Inglaterra) y su creación de zapatos masculinos formales, de cuero, de vestir, de cordón, plano y liso, el cual se remonta al siglo XIX. Esta universidad pública de investigación data de aproximadamente 1096 (como institución de enseñanza) siendo una de las universidades más antiguas y teniendo figuras públicas de gran valía entre sus egresados, como: Margaret Thatcher, Tony Blair, Teresa May, Lewis Carrol, Oscar Wilde, Stephen Hawking, Bill Clinton, J.R.R. Tolkien (el Señor de los Anillos) además de 69 galardonados con el premio Nobel. Esto invita a pensar la posible relación del calzado con el pensamiento divergente y el saber gestionar las organizaciones (ver Figura N°1).

Lo cual suele coincidir con que en la cotidianidad repetimos las frases: ¡ponte en mis zapatos!, ¡jamás podrás calzar mis zapatos! y ¡me gustaría estar en tus zapatos! Igualmente, buscamos educar a los demás para que calcen nuestros zapatos, es de los tantos errores que se cometen en el proceso de desarrollo psicoeducativo de las personas. Por lo que, se requiere revisar qué importancia tienen los zapatos en nuestra salud mental y cuánto de peso específico poseen en nuestras decisiones del día a día. Surge así la inquietud por mostrar una propuesta que nos invita a revisarnos en porqué elegimos un determinado calzado, su horma, color, estilo, etc., o si preferimos caminar descalzos. Hablamos de la Teoría de los Zapatos (TZ).

De allí pues, vale tener presente una visión neuropsicológica de la salud en el vestir desde el calzado, partiendo de la importancia del uso que se hace del mismo, determinado por la personalidad que ha desarrollado cada individuo, bien por la estructura genética de sus pies o por la determinación cultural, que aunque puede ser en alto porcentaje influyente, los pies suelen definir las decisiones y la manera de solucionar problemas en nuestras vidas. Así que, cuando conocemos el tipo de pie que poseemos y lo combinamos con el calzado adecuado es cuando podemos definir qué pasos decisorios vamos a tomar o de qué manera vamos a caminar por la vida. Además, se debe tener en cuenta que cada pisada es una huella personal e irrepetible en nuestra búsqueda de identidad. No existen dos pisadas iguales, como dos pensamientos repetidos. Podemos imitar la caminata de alguna persona pero no decidimos de igual forma.

En este sentido, la Teoría de los Zapatos consiste en un proceso neuropsicológico de elección voluntaria y con autonomía que realiza toda persona desde la perspectiva del conocimiento de sus pies, del calzado que lleva puesto y lo que percibe de los otros, en razón de lo que calza, tomando la decisión, luego, de caminar con un estilo particular de personalidad a lo largo de su vida.

Así es que, cada persona traza su destino caminando y dejando huella con su propio calzado y no con los de otra persona. De esta manera, y partiendo de la toma de decisiones y la fuerza de poder con que elegimos los calzados, nos iniciamos en el proceso de gerenciar, gestionar y administrar nuestro pensamiento, lenguaje, según la postura corporal que asumimos, la cual es sostenida por el tipo de calzado que empleamos, lo cual se relaciona con el sentido de la esteticidad (combinación estricta con vestimenta, que es pensar en los colores y la textura), más que de salubridad, sobretodo la psicológica. A pesar que la función principal del calzado suele ser la de proteger los pies se olvida que estos forman parte del cuerpo y que contribuyen con el equilibrio, no solo corporal, sino cerebral. El calzado influye en la capacidad de amortiguación durante la marcha, de manera que el impacto del miembro inferior contra el suelo provoca una onda de choque que se refleja con una fuerza de reacción y se transmite a través del esqueleto hasta la cabeza (Martínez, Fuster y Martínez, 2007). Solo basta imaginar que los animales tuvieran que emplear determinado tipo de calzado para controlar su salud (sus cascos son aval de su salud y estilo de vida en muchos de ellos). Ni siquiera el chimpancé suele ser sometido a tales torturas como hacemos los seres humanos ‘inteligentes’.

Salud del pie-calzado es salud psicológica

¿Acaso solemos fijarnos el tipo de calzado que lleva otra persona o porqué elegimos usar uno más que otro? Bien, cuando se habla de la inteligencia corporal o de la neurociencia del cuerpo partimos de la base pensando que nuestra estabilidad emocional, cognitiva, moral, social y ergonómica se inicia en nuestros pies (Castellanos, 2022). En el caso que un calzado no resulte beneficioso para este equilibrio entonces hablamos de una alteración de la biomecánica sana de la musculatura ósea del organismo (rodilla, espalda, cadera, cuello, etc.), con la producción de las consecuentes lesiones y dolencias, simplemente por no atender

cuidadosamente nuestros pies. Es el caso que, es habitual el descuido de nuestros pies y, por ende, de nuestra salud en general.

Pareciera obvio que el problema de salud en los pies no afectaría la capacidad para la toma de decisiones, pero el propio malestar produce un estrés que convierte a la capacidad de pensar creativamente y de manera asertiva en un mundo de tinieblas. Es necesario, por tanto, estar convencidos que es necesario 'poner los pies en remojo' si queremos 'tener la cabeza bien puesta'. Lo que significa que cambiar de calzado permite apelar a la heurística de la salud corporal para la resolución de conflictos que pueden ser decisorios en la salud de las organizaciones.

Esta salud corporal, que debe poseer todo neurogerente, debe procesarse desde dos visiones: la ecpática (proceso autónomo de exclusión de sentimientos, creencias, actitudes e ideas inoculadas por el otro) y la empática (capacidad de identificarse con el otro compartiendo momentos de emocionalidad) buscándose establecer un equilibrio entre ambos procesos. Colocarse los zapatos ecpáticos y/o empáticos es una decisión continua en las relaciones interpersonales, pero la relación más alta está entre ambos procesos, con la comunicación asertiva atendiendo el lenguaje oral y corporal con todos sus ingredientes intencionales, tanto emocionales como conductuales.

Lo sociomoral, cognitivo y emocional de los zapatos

De hecho, la comunicación puede iniciarse desde el calzado, cuando muchas personas se fijan en ellos en la sociabilidad, no vale la marca inicialmente, sino cómo se combina con el resto de la vestimenta. El calzado es un lenguaje simbólico que informa de una tipología de personalidad específica (ver cuadro N°1). Pero así como nos comunica cierto rasgo de la persona también invita a encontrarnos con cierta patología particular, sobre todo cuando no se tienen puestos. Hablamos de la podofilia o el fetiche de pies, que no es más que al interés sexual con morbo por los pies, y cuando cierta persona se suele sentir fuertemente atraída por los pies del otro, bien por la forma y su tamaño, o el de los dedos, su cuidado, el calzado que lo cubre, el olor corporal o por el contacto de piel con ellos.

En todo caso, la podofilia no consiste en obtener placer solo con observar los pies. La experiencia emocional es más contemplativa, olfativa y táctil. Así que el placer y excitación erótica deriva de tal conducta. Pero dicha atracción conduce hacia una parafilia, cuando la persona se obsesiona por lograr excitación haciéndose dependiente del fetiche para obtener placer, arrepentimiento o pesar, luego de concientizar su comportamiento.

Ahora bien, esta experiencia emocional y sexual invita a cada persona a revisar su salud también en los aspectos ergonómicos y estéticos, al momento de adquirir un calzado, que suele ser minimizada por el marketing publicitario de la marca y condiciones colocadas por el fabricante. Así es que, existe una identidad de aquiescencia entre lo que decidimos para caminar y la personalidad que proyectamos (es la autonomía moral). Veamos una relación del modo como calzamos y ciertos rasgos de personalidad en el siguiente cuadro:

Cuadro N°1.
Somos lo que calzamos.

Calzado	Rasgo Personal
Estrechos o ajustados	Organizado, interesado, temeroso, indeciso, inseguro, celoso, ahorrativo y conflictivo.
Amplios	Extrovertido, risueño, temperamental, creativo, colaborador y alegre.
De punta	Liberal, de pensamiento lógico, líder, gerente, concreto, narcisista y firme.
Botas largas	Autoritario, sexual, introvertido, decidido, conflictivo, dubitativo y temeroso.
Botas cortas	Pensamiento abstracto, tímido, frío, calculador, inesperado y violento.
Deportivos	Dinámico, soñador, fantasioso, noble, confuso, irritable y valiente.
Zandalias	Sensual, tolerante, naturista, solidario, controlador y manipulador.
Descalzo	Contemplativo, inocente, individualista, solidario, creativo, humilde, confiado, prudente, decidido y reflexivo.
Ejecutivos (tipo Oxford)	Creativo, formal, directivo, estratega, pragmático, organizado, líder, comprometido, con responsabilidad social, interactivo, comunicación asertiva y neurogerente.

Nota. Elaboración Propia (2025).

En esta proyección de ciertos rasgos de nuestra personalidad, manifiesta de modo consciente o inconsciente, además de placer, estatus y apariencia, se presentan lesiones por el uso inadecuado de determinado calzado, como piernas agotadas, inflamación de las mismas, calambres musculares esguinces de tobillo, dedos en garra, entre otras (Caballero-López, 2009). Por ejemplo, al usar sandalias el paso se acorta desequilibrando el caminar natural, pudiendo afectar la columna vertebral. Así como los tacones muy altos (típico de las mujeres de talla baja) donde se desplaza el cuerpo hacia delante, recayendo todo el peso corporal en los dedos y afectando la columna vertebral, además de producir, a la larga, artrosis y dolores por compresión en las rodillas.

Existen, sin embargo, otros problemas afines cuando se utilizan los zapatos inadecuados, se generan síntomas de neuropatía periférica (sensación de hormigueo, entumecimiento y decaimiento). Sin contar con los problemas de circulación (estrechamiento de arterias) donde las células disminuyen la absorción de oxígeno evitando la cicatrización de heridas. Por lo que la elección de un calzado, asumiendo la responsabilidad, seguro se relaciona proporcionalmente con la adecuada amortiguación de la pisada y la forma del pie, porque el zapato no debe apretar sino envolver, sintiendo una caricia y fácil transpiración.

De hecho, se debe disfrutar el caminar, recordando que los zapatos toleran todo el peso corporal. Así como caminar descalzo estimula la propiocepción y activa la musculatura del pie, cabe recordar que cada persona posee un estilo particular de caminar (aunque las pasarelas de moda obliguen a lo contrario) y un tipo de pisada única (la huella). Esto aplica para cuando se decide elegir zapatos por la moda (el

marketing debe supeditarse a la moral), que suele estar divorciada de la salud de los pies; más que estética hay que tomar en cuenta el bienestar integral cerebro-cuerpo. Porque los pies nos conectan con el mundo, muestran lo que somos tanto morfológica como antropométricamente, esta definición del aspecto físico valora lo que significa el cuidado y el confort con que atendemos a nuestro cuerpo, que no es solo masa física, es energía psíquica que se puede transformar en dolor, estrés y por lo tanto en conflictos personales que no permiten tomar las decisiones correctas y afecta nuestro sistema neurológico, con todas sus consecuencias.

Neurogerencia creativa en las organizaciones educativas

La vida psíquica no se identifica exclusivamente con los fenómenos neurofisiológicos, pero no puede existir sin referencia al Sistema Nervioso Central (SNC). La neurogerencia, apoyada en el pensamiento creativo, no se reduce "a la pura crítica infecunda, en el hallazgo de problemas, sino que los define, los formula y los soluciona…Y en este proceso, hasta llegar al producto, intervienen otros elementos también muy distintivos de la creatividad como el uso de estrategias innovadoras, las metáforas y, a veces, el descubrimiento súbito" (Romo, 1998, p.117). De ahí que "la manipulación directa del cerebro puede inducir conductas y manifestaciones mentales previsibles. En lugar de respuestas ciegas y automáticas introducimos inteligencia y propósito en las funciones cerebrales" (Pérez-Bonaventura, 2022, p.148). Es lo que debemos enfatizar en el comportamiento gerencial de las organizaciones, en su renovación, requiere ser vista desde el propio cerebro, no se puede aspirar asumir un liderazgo ni realizar una comunicación asertiva para con los grupos de trabajo si no se posee un conocimiento de las funciones ejecutivas de los lóbulos cerebrales (ver cuadro N°2), es pensar en una 'gerencia cortical'.

Se trata de conocer que en la corteza cerebral existen los lóbulos cerebrales, situados en los dos hemisferios cerebrales, estos son los cinco lóbulos, cada uno ejerce diversas funciones de manera estructural. En todo caso, vale estar informado, de modo didáctico, de la estructura que nos permite operar y gerenciar en las organizaciones, permitiendo realizar una reingeniería de nuestro desempeño laboral.

Cuadro N°2.
Funciones cognitivas neurogerenciales

Lóbulos	Funciones
Prefrontal	Sus funciones ejecutivas se asocian con secuenciación y programación de la actividad motora, inhibición de respuestas inmediatas, capacidad de pensamiento abstracto, poder pensar sobre el pensamiento (metacognición), toma de decisiones o planteo de estrategias y resolución de problemas, cognición social o adecuación de las conductas a normas sociales, habilidad de modificar una estrategia con la intención de lograr la meta esperada y velocidad de procesamiento de información.

Lóbulos	Funciones
Frontal	Como 'director de la orquesta' genera la planificación, coordinación y ejecución. Control de impulsos, juicio, control de impulsos, memoria funcional, establecimiento de metas, regulación de emociones, inhibición (focalizar estímulos prioritarios que se relaciona con el proceso de atención) socialización y espontaneidad.
Parietal	Procesamiento de la información sensorial, psicomotricidad fina y gruesa, manipulación de objetos, reconocimiento de estímulos auditivos, percepción de la imagen corporal y el espacio extrapersonal.
Occipital	Visión e interpretación de lo que observamos, tiene que ver con el movimiento y la localización.
Temporal	Procesos de aprendizaje, memoria (visual de rostros e imágenes), audición, emociones que conecta con el sistema límbico (mediante estructuras profundas como el hipocampo y demás conexiones).

Nota. Elaboración propia (2025).

Desde esta gerencia cortical se debe comenzar a hablar y trabajar este metalenguaje (que se relaciona con otras disciplinas dentro del diseño curricular) en las organizaciones educativas, la neurogerencia, consistiendo en la aplicación de las neurociencias cognitivas al gerenciamiento y la conducción de organizaciones (Braidot, 2008). Se hace énfasis en los procesos neurológicos vinculados con la toma de decisiones y resolución de conflictos, el desarrollo de la autonomía personal y el trabajo grupal (organizacional) y la efectiva y eficiente planificación y gestión del talento humano (selección, formación, liderazgo, comunicación, motivación, relaciones interpersonales, adecuado uso del poder y trabajo grupal con responsabilidad social). El logro positivo de estos procesos cognitivos permite, entre otras cosas, potenciar un liderazgo pertinente, efectividad en la toma de decisiones, enriquecimiento de la creatividad. Un ejemplo de esta creatividad gerencial en las instituciones educativas es la construcción de espacios minimalistas (priorizando en la vida sencilla, seleccionar cuidadosamente lo necesario, darle más tiempo y calma a lo que realmente interesa, centrado en la forma, color y textura de los espacios), recreacionales y ecologistas, donde el cuidado sea una norma de convivencia de todos y para todos (integrando a la comunidad educativa).

Esta creatividad de la neurogerencia educativa debe tomar en cuenta el elemento multisensorial, respondiendo desde la información de los sentidos, en cuanto a cómo perciben los miembros de la comunidad educativa, desde el cerebro, los olores, sabores, la visualización de la alegría y el placer (participando las conexiones neuronales) de disfrutar las instituciones educativas como organizaciones de formación cultural y proyectos de profesionalización. Así es que:

> "...se debe seleccionar la información relevante entre todas las que registramos. Aunque no nos demos cuenta, la percepción es una elección. Este reconocimiento supone la inclusión de esta área en la red atencional ejecutiva, lo que permite un control cognitivo y la planificación de nuestra conducta. Es decir, esta estructura media en el conflicto entre toda aquella información que

quiere ser atendida y la que finalmente será atendida. Percibir es tomar una decisión" (Castellanos, 2022, p.49).

De allí pues, que se le debe dar significado a lo que se percibe con el cerebro y cómo este lo codifica (Cuadro N°2), trabajando las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que aporten cado uno de los representantes de la comunidad educativa. Castro-Castellanos y García-Rincón (2023) valoran a la neurogerencia, desde la corteza cerebral, como estrategia de gestión del cambio organizacional, donde resulta imprescindible reforzar las debilidades y oportunidades del proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje en las instituciones educativas. Para ello se requiere trabajar con los elementos de la neurogerencia, la gestión del conocimiento organizacional y generando líneas de investigación en el campo de la neurogestión académica, en sus distintos niveles formativos. Así, estas organizaciones educativas podrán rediseñar las estrategias pertinentes que conduzcan a integrar los conocimientos novedosos con los objetivos de competitividad a nivel local, regional, estadal y nacional.

Resulta claro, el conocimiento novedoso sumado al aprendizaje previo debe permitir al gerente creativo de las organizaciones educativas emplear el lenguaje neuronal-funcional para fortalecer su capacidad decisoria y creativa (priorizando la memoria y la atención) y poder 'imaginar' para crear, empleando una pedagogía de la risa y la autonomía emocional, despojándose de las 'creencias' y prejuicios para resolver conflictos de la incertidumbre, que es una realidad real. Esta realidad, en ciertas ocasiones, suele producirse una disonancia cognitiva en la mente de los gerentes educativos entre lo que está ocurriendo realmente y lo que voluntariamente elabora mentalmente, lo cual puede estar impregnado por pensamientos negativos y de fracasos, a lo que se debe imponer una actitud positiva en base a objetivos reales para la resolución de problemas, porque el éxito se sostiene en defender las decisiones creativas donde toda la organización se beneficie y el gerente se sienta plenamente satisfecho de sus logros. Por lo tanto, el optimismo es una carpeta que debe tener todo gerente en la mano.

En todo caso, la neurogerencia es propia y personal, nuestra realidad nos permite emplear la información experiencial para la toma de decisiones, por lo que nuestra percepción es valorada por los propios hechos resultantes, aquí radica la importancia y participación de la neurología como ciencia aplicada versus las creencias y las conductas supersticiosas que acumulamos a lo largo de nuestra vida. Estas creencias son la fuente de la incertidumbre que nos invitan a ser creativos y a plantearnos preguntas y respuestas que viviremos resolviendo en el proceso de gestión organizacional.

Neurogerencia educativa

La neurogerencia a diferencia de la gerencia tradicional es de tipo transversal, donde se trabaja con énfasis en la información innovadora y creativa y donde las conjeturas son el menú diario en las mesas de trabajo permitiendo que la resolución de conflictos, solución de problemas y toma de decisiones tengan una orientación positiva, impregnada con sabor emocional, cognitivo, creativo, etc. Por

otro lado, la gestión gerencial tradicional es lineal, lógica, sistemática y estructurada desatendiendo la dinámica de la plasticidad cerebral y ofreciendo respuestas indirectas a los problemas emergentes.

Además, la neurogerencia, como instrumento de gestión, busca concentrar los componentes del cerebro humano con el desarrollo organizacional, abriendo un camino novedoso de discernimiento, en el que el establecimiento de conexiones desde diferentes áreas del cerebro permite elaborar hipótesis, que según (Britto-González, Fuentes-Molina y Torres-Cárdenas, 2017, p.27) "bosqueja los trayectos de otros descubrimientos, cuyo valor y aplicabilidad resultan insustituibles para todo líder".

En este sentido, Britto-González y Otros, (2017, p.27) definen la neurogerencia "como la aplicación de las neurociencias cognitivas en el gerenciamiento y la conducción de organizaciones, focalizando los procesos neurológicos vinculados con la toma de decisiones, el desarrollo de inteligencia individual y organizacional, y la planificación y gestión de personas" (p.27). Ello permite que toda persona procese la información desde una psicología emocional, cognitiva, racional e integral.

Así mismo, la neurogerencia busca aplicar de las neurociencias cognitivas al desarrollo organizacional, enfatizando en los procesos neurológicos, consubstanciados estos con los elementos de la gestión: planificación, supervisión, comunicación, liderazgo, evaluación, dinámica grupal, etc., correlacionando lo emocional con lo cognitivo tributando hacia el clima organizacional. Por tal motivo gerenciar desde la neurociencia muestra que, operando desde el cerebro, se posibilita la eficacia y eficiencia del desempeño laboral gerencial, tomando como referencia la filosofía de la acción en el aquí y el ahora, por lo que la dinámica decisoria es continua y del día a día.

Desde este punto de vista, hay que insistir en ello, al aplicar la Neurogerencia a la educación está claro que importa el empleo de estrategias gerenciales en coordinación con los procesos neuronales para el desarrollo del aprendizaje de los gestores, conjugando la neurociencia y el perfomance del desempeño laboral. Así, Braidot (2008) lo confirma al señalar que el uso de la Neurogerencia como estrategia de carácter gerencial en la actividad educativa es un aporte significativo, beneficiando el devenir de la organización educativa cuando interactúan los grupos de trabajo a través de las acciones cerebrales en el proceso de aprendizaje, y en el análisis situacionales se trabaja con las redes neuronales en cuanto que importa lo que cada persona piensa y expresa, de forma oral y escrita, para la resolución de problemas.

Del mismo modo, en la neurogerencia educativa hoy día se busca proyectar la responsabilidad social creando ideas en lo interno para dar respuesta a la comunidad educativa en general. Así que los programas de trabajo elaborados en las instituciones educativas puedan ser aprovechados por la comunidad que rodea la institución (talleres de formación, cursos de extensión, proyectos de servicio comunitario, etc.) siempre orientados desde el desarrollo del cerebro de la individualidad a lo colectivo comunal organizacional.

Dentro de este marco, todo gerente-docente organizacional creativo debe producir permanentemente proyectos educativos que referencie a las instituciones educativas, no solo como productora de egresados, sino que se involucre con la problemática comunitaria conociendo sus necesidades y ofreciendo soluciones creativas y constructivas. Es así como, el neurogerente educativo y creativo no solo es una persona con conciencia plena de la problemática institucional, sino que es capaz de dar respuesta más allá de sus muros, generando bienestar social y calidad de vida para organizaciones externas.

Igualmente, en las organizaciones donde prevalece la creatividad educativa seguro que deben existir personas con capacidad de aprendizaje neurogerencial, con una psicología positiva siempre (gracias a esa actitud positiva se reconoce la sostenibilidad de la institucionalidad y lealtad vocacional) ejecutando el aprendizaje adquirido para la producción de un saber colectivo, muy a pesar de las dificultades socioeconómicas, una política educativa decisoria centralizada y una verticalidad del poder gerencial, con la incertidumbre si las autoridades tienen los zapatos bien puestos.

Gerenciando con los zapatos bien puestos

Sucede pues que, la gerencia educativa permite mejorar la formación de los profesionales de la educación y ciencias afines con el fin de valorar el comportamiento de las organizaciones, el desempeño laboral y la orientación del personal que labora en las instituciones educativas, a nivel gerencial (Perozo, Medina y Nava, 2020). Esto partiendo del aprendizaje de herramientas, estrategias didácticas y gerenciales, reconociendo la neuroplasticidad del aprendizaje y la gestión del conocimiento con responsabilidad social desde las universidades para el resto del sistema educativo, afianzando a la neurociencia (neuronas espejo) relacionadas con la autonomía emocional, cognitiva y moral.

En este sentido, se comprende que la neurogerencia ha pasado a ser el neurocentrismo (combinación de neuromanía y darwinitis) de la estructura educativa, donde el pensamiento humano se despliega a partir del mapa cerebral en acción y el yo es el cerebro operando a través de la conciencia, la voluntad y el libre albedrío (Gabriel, 2016). Es una invitación al docente, pasando por la biología, la antropología y la teoría evolucionista, a revisar la neuromanía, no como oficio y vicio, sino como una reflexión acerca del sistema nervioso central y su operacionalización en el comportamiento y desarrollo del personal educativo en sus propias instituciones y su relación con las comunidades. Lo que pensamos y proyectamos 'como el hacer' es obra del cerebro, potencia nuestras habilidades, nuestros límites de acción (controlando el nivel de adrenalina) y sobre todo el carácter (Swaab, 2014). Por ende, se debe priorizar en la formación gerencial desde el quiénes somos, no profesionalmente, sino que desde lo humano se gerencie humanísticamente, que el trato sea integralmente valorado desde el compromiso que se adquiere al momento de obtener el liderazgo 'de hecho' que le otorga la comunidad al profesional de la educación.

Sin duda, la gestión del líder educativo con los zapatos bien puestos requiere la aplicación de técnicas neurocientíficas (en base a las operaciones de los lóbulos cerebrales) desempeñándose con perfomance en los aspectos emocionales, racionales y morales. Pero también debe ser un estratega cuidadoso al momento de delegar y comunicar, exigiéndose ser dinámico, visionario, proactivo que lo lleve a enfrentar los cambios necesarios y suficientes en pro de la organización.

Cabe considerar, por otra parte, que el neurolíder educativo con los zapatos bien puestos debe ser un estudioso del comportamiento del cerebro como sistema organizacional, dejando las formas tradicionales de poder y control racional y objetiva, pero sin fundamentación neurocientífica, buscando el beneficio y desarrollo evolutivo horizontal y exponencial de los miembros del equipo de trabajo a través de la toma de decisiones reales, diagnosticadas, planificadas y valuadas adecuadamente.

Yumayusa, (2019) define al neurolíder educativo como una persona capaz de percibir diferentes opciones al momento de lograr la solución de problemas, siempre tomando en cuenta sus capacidades cerebrales y que sus acciones suelen estar afectadas por sus emociones, siendo necesario su formación y conocimiento de la autonomía emocional, las virtudes y los valores para fortalecer su nivel motivacional, pasional, confianza y compromiso para con él, su equipo de trabajo y con la organización (todos estos elementos resumen el concepto de cultura organizacional plenamente humanista).

Si bien es cierto que el neurolíder en la gerencia educativa tiene por norte el humanismo, las instituciones educativas como neuroorganizaciones producen, hoy día, dos tipos de gerentes excepcionales y opuestos que hace pensar que uno de ellos no conecta el cerebro con la praxis educativa, ni mucho menos tiene los zapatos bien puestos, estos son:

1. El Gerente esclavo: persona que suele ser dominado por el grupo de trabajo, subordinándose a las creencias, ideologías, verticalidad de mando, etc., de las personas que tiene a su cargo y con las que comparte. Es el líder tóxico e híper cerebral, el que todo lo hace, abduciendo a las organizaciones hacia la nave del olvido y con la incertidumbre de un devenir organizacional.

2. El Gerente espejo: tiene los zapatos bien puestos, es la persona que refleja a través de sus actos (caminar, ordenar, dirigir, etc.) el poder Re-Crear una organización, unidad o grupo de trabajo. Este gerente, además, posee un pensamiento creador, comunicación asertiva, trabajando con estrategias donde aporta su propio saber, virtudes y valores, lo que lo conduce a desarrollar soluciones originales, vivenciando tales experiencias de lograr soluciones positivas, lo que fenológicamente lo ubica permanentemente en un aquí y ahora placentero. Este gerente produce cierta 'neurotoxia' o condición de orden creativo gerencial que permite dar respuestas positivas ante los estímulos conflictivos y de negociación que se le presentan en las organizaciones, siempre buscando respuestas posibles, verídicas y fiables desde una autonomía emocional y racional.

Habida cuenta, la neurogerencia educativa y creativa con los zapatos bien puestos es un campo interdisciplinario que combina la neurociencia, la gerencia, la creatividad y la inteligencia corporal que camina con zapatos. Siempre en provecho de mejorar la eficacia organizacional y la toma de decisiones. Su misión consiste en comprender cómo el cerebro humano procesa la información, las emociones y la toma de decisiones para 'crear' mejores labores de gestión, programas de información y formación, estrategias de liderazgo que optimicen la responsabilidad social y la trascendencia de las organizaciones educativas más allá de los muros donde caminan en círculo sus integrantes.

Sin duda, como se describe en la figura N°2, el proceso psicológico continuo que se debe dar en el comportamiento neurogerencial dentro de las organizaciones valora la creatividad desde un procedimiento evocador (memoria), el procesamiento de la información que se presenta, luego el cuestionamiento de lo dado para generar cierta idea constructiva, la cual cada persona (relajada y con reflexión), en su gestión, podrá rechazar por chocar con sus creencias, ideología o prejuicios o asumirla como un aporte y darle una orientación positiva para bien de la organización. Y, al aceptarla y discutirla con el grupo o equipo de trabajo, se procede a divulgarla, aprovecharla, dejar y marcar huella creativa, poniéndose en los zapatos de la persona creadora, reforzando positivamente su aporte para que el resto del grupo acepten la divergencia como base gerencial en la psicología organizacional.

Por cierto, la psicología organizacional es transdisciplinaria (neurociencia, educación, gerencia, derecho, etc.) donde se busca construir conjeturas que invite a las personas a trabajar las emociones, los temores, frustraciones, estrés, la resiliencia, creatividad, sin pretender sustituir a la neurogerencia por la psicología organizacional, aunque entre los elementos en común que poseen destacan: la comunicación asertiva, el liderazgo en sus diversas variantes, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la cultura organizacional, etc., con base en una filosofía esencialmente humanista y herramientas neuronales que permitan fortalecer la neurogerencia educativa del siglo XXI.

Figura N°2.
Proceso neurogerencial del comportamiento organizacional



Nota. Elaboración propia (2025)

En la perspectiva que aquí se adopta, la neurogerencia educativa organizacional ha tomado dos caminos: la inversión y la desinversión de la cultura humanista, alfabetizada y desarraigada de las virtudes y valores transformadores del proceso educativo. Por ello, nos encontramos con una gerencia fracasada desde una escuela enferma y una gerencia exitosa, construida esta última desde la pobreza intelectual, del analfabetismo funcional y la arrogancia del burócrata tenedor del falso liderazgo (exclavista) y un poder pervertido por el bien material, además de divorciado de toda ética (ver figura N°3).

Por esto, Meléndez (2019) plantea que en la actualidad se requieren líderes gerenciales que, más allá de gestionar y supervisar, sean personas humanas, formados éticamente, con valores transformadores de una realidad mediante un compromiso de salud y bienestar para con las organizaciones a las que prestan servicio, empleando estrategias gerenciales que valoren la actitud positiva (vocación) en cuanto al servicio que prestan, siendo su mayor fortaleza no la esclavitud por el trabajo sino ser un gerente espejo para el resto de las personas e interesándose por el talento potencial del personal a su cargo.

Asimismo, Abreu (2015) considera que el gerente espejo es un líder que trabaja más a favor de la cultura organizacional otorgándole valor al intelecto y a las emociones en su desempeño laboral, reconoce la necesidad de convivir desde una psicología positiva donde el contacto humano no se realice por 'órdenes' sino por una relación de empatía y donde el cerebro se active para moldear el comportamiento con el objetivo de ganar-ganar en la negociación y donde la psicología de la organización se humanice.

Evidentemente, es la psicología de las organizaciones la que más aporte ha realizado a la gerencia tradicional y a la actual. Por ejemplo, cuando se incorporan al comportamiento gerencial y desempeño laboral procesos como la creatividad, atención, la solución de problemas y la memoria. Este último proceso permite incorporar sentimientos y emociones, lo que permite construir la realidad autonómica organizacional, además de la formación del carácter y la personalidad del sujeto que determinan tanto sus placeres, así como su conducta dentro del ambiente organizacional sobre todo al momento de tomar decisiones.

Pero el cerebro organizacional neurogerencial va más allá de procesos psicológicos estudiados hasta hoy día. Desde el cerebro se diagnostica, planifica, evalúa y construye un mundo real posible y con incertidumbres. Existe una percepción sensorial en cada persona que permite procesar el significado de la información interna y externa de modo emocional (dolor, sufrimiento, temor, ansiedad) o racional (comprender, concientizar, pensar lógicamente). De este modo, al interactuar con otras personas en la organización se activan los sentidos, las neuronas espejo (grupo de células que parecen estar relacionadas con los comportamientos empáticos, sociales e imitativos), la intuición, con el objetivo de permitir cumplir eficaz y eficientemente con la misión y la visión de la propia organización.

En este sentido, se debe insistir que el comportamiento organizacional, basado en la neurociencia, requiere poseer conocimientos de los procesos cerebrales, si se quiere comprender los deseos, necesidades, intereses, el perfil neurocognitivo de los directivos y la capacidad para tomar decisiones del resto de las personas con las que debemos convivir durante largos periodos (casi la mitad de nuestras vidas) en las instituciones educativas. A lo que se suma que "dentro de la Neurogerencia, aplicada específicamente en la toma de decisiones, "se activan los circuitos cerebrales intención-acción, como seres humanos, todos tenemos un sistema de motivación que actúa como motor frente a situaciones en las que debemos decidir, algunos neurocircuitos que tienen que ver con intenciones, pensamientos planes, paralelamente, otros nos llevan a la acción, a la puesta en práctica de los planes" (Prieto, 2019, p.133).

Así, en la neurogerencia educativa los directivos suelen poseer planes y estrategias gerenciales que no suelen algunas veces cumplir derivando en una procrastinación, debido -más que todo- a que no se han consolidado los hábitos rutinarios conectados con los circuitos neuronales y poco relacionados con el proceso de toma de decisiones. Estas condiciones permiten pensar en que se debe trabajar con el personal docente y directivo en la recreación de una planificación estratégica ejercitando con todo el cerebro. Es decir, se debe educar en la gerencia educativa con una visión donde existe una relación intrínseca entre el pensar con el cerebro, la gestión y el hacer haciendo en equipo. Todo ello sin olvidar que nuestras acciones gerenciales están bañadas de un componente emocional, racional y moral.

Es cierto, la emoción es un componente del comportamiento humano que es poco posible de ocultar y que suele acompañar nuestras acciones de la vida cotidiana. Además, son respuestas de reacción del organismo ante situaciones de amenaza, peligro, desequilibrio, excitación, donde se activan los diversos mecanismos de defensa dependientes de los distintos sistemas nerviosos (límbico, cerebral) y poder controlar las situaciones como el impulso, demorar la gratificación, regular el humor, evitar emociones conflictivas (miedo, ira, culpa, envidia y celos) que aminoren la capacidad de pensar con coherencia lógica. Es lo que se pueda denominar trabajar con racionalidad y moralidad, para algunos, y con inteligencia emocional para otros.

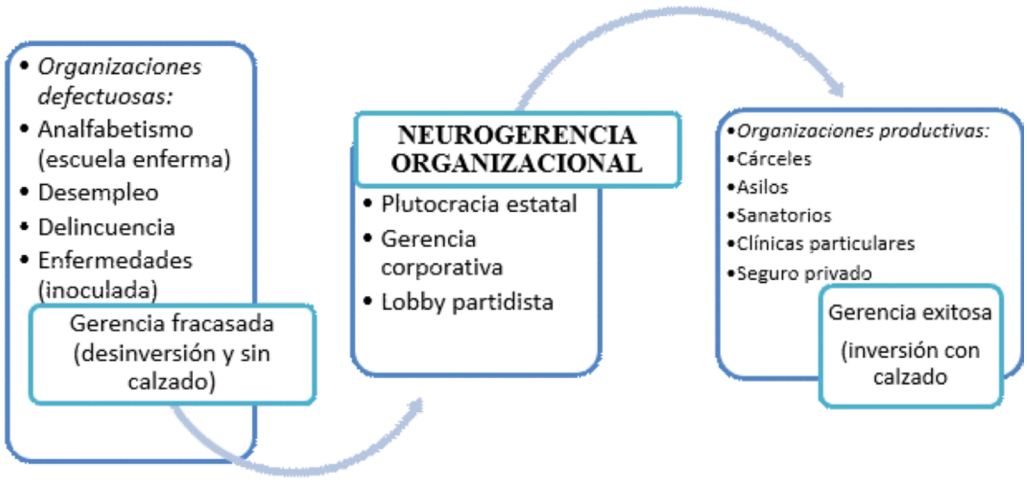
En este sentido, la neurociencia, aplicada a la gerencia educativa, permite que correlacionen la emoción y la empatía, en razón de que en el cerebro actúan los neurocircuitos que nos hacen sentir responsables, y en nuestro desarrollo personal se activa el razonamiento y la emoción para derivar en los actos responsables y empáticos como elementos reguladores de la emoción activada, así es como podemos comprender los sentimientos de las personas con que interactuamos, y de manera responsables comprender su accionar (Prieto, 2019). A pesar de ello, la neurociencia, generadora de la neurogerencia, no es el elixir liberador o controlador de las personas que participan de los conflictos organizacionales, ni mucho menos busca hacerlas productivas y felices en un cien por ciento, aunque exista el máximo esfuerzo en cada uno por lograr alcanzar la misión y visión de la organización, porque "en el universo de las relaciones emocionales, el castigo expresa el enojo

que uno siente por la frustración de una expectativa que no se cumple, a la cual uno se siente con derecho" (Levy, 2006, p.121).

De ahí que, la neurogerencia aplicada en las instituciones educativas dependerá del concurso socioemocional responsable de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y de las estrategias gerenciales asertivas aplicadas por los directivos, siempre con un acompañamiento de las autoridades competentes que permitan garantizar -además- la calidad educativa y el bienestar social.

Un bienestar, que para Siliceo, Casares y González (2005) depende, también, de los modelos educativos y familiares de cambio para generar nuevas actitudes positivas y de valorar la lealtad, compromiso e integración, manejo de información, reforzamiento positivo de la misión, cultura y valores de la organización, lo contrario, es aupar a las organizaciones defectuosas, principalmente en que presentarán (básicamente sus integrantes) temor al riesgo, serios problemas de comunicación, carencia de liderazgo, carencia de trabajo en equipo, mal manejo de conflictos, rigidez en estructuras y procesos, centralización en la toma de decisiones, pocas oportunidades de crecimiento personal, desvitalización del personal y rendimientos decrecientes, lo cual llevaría a realizar una reingeniería integral (ética, legal, psicológica, social, económica) de toda la neurogerencia organizacional.

Figura N°3.
Filtración organizacional esclavista



Nota. Elaboración propia (2025).

Así es que, la neurogerencia organizacional sana debe contribuir a que el hombre use los zapatos de la creatividad, sostenga una actitud positiva que le permita desempeñarse eficientemente desde un pensamiento crítico, incorporando y compartiendo el saber neurocientífico con la praxis socioeconómica gestionaria. Esta creatividad (con los zapatos bien puestos) es uno de los elementos de aplicación de la neurogerencia y, es la capacidad de producir soluciones y respuestas originales a determinado problema gerencial y administrativo, acompañado del talento

humano innovador y explorador desde una incertidumbre conjetural que de luz a la incertidumbre del devenir de la educación (Yumayusa, 2019). Para ello se debe contar con el neuroliderazgo, que para Braidot (2008) se trata de la habilidad que posee una líder educativo organizacional para valuar diversas alternativas y luego tomar la mejor decisión posible en determinadas circunstancias y por ende, se requiere de un crecimiento de sus facultades cerebrales a fin de reconocer a las personas más calificadas y así poder organizar equipos de trabajo efectivos y eficientes; esto es, se trata de implementar la motivación proactiva hacia la organización en función cerebral, creativa y corporal.

De ahí que, entendiendo el significado de pensar con el cerebro los gerentes educativos podrán recuperar la democratización del pensamiento transformador, de un liderazgo participativo que invite a motivar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa a tomar las decisiones orientadas hacia el bien común. El proceso educativo no puede convertirse en un proceso de producción de colectivos de androides carentes de voluntad, autonomía emocional y racional, ese sería el objetivo inicial de la plutocracia y la corporación tecnológica, cuya marca de fábrica es el gerente exclavo y el marketing consumista, apoyado por el uso antiético de las redes sociales; así que dimitir ante tal forma de gobierno sería institucionalizar la continuidad de la inacabada esclavitud.

Epílogo

El hombre como organización proyecta su comportamiento gerencial a partir de la relación que establece, de modo inconsciente, de su perfil académico, el perfil profesional y las competencias laborales. De ahí que, su formación como persona, donde entra en juego la familia y su educación moral, determinará su comportamiento en las organizaciones. Siendo de vital importancia el desarrollo evolutivo, de manera sana, de su proceso mental y cognitivo, por lo que la mayoría de las organizaciones suelen realizar, no solo entrevistas psicológicas, sino también evaluaciones más profundas (pasando por las neurológicas) de su personal y así garantizar el desempeño óptimo laboral desde el uso adecuado del cerebro.

Dicho de otro modo, el proceso de atención, el razonamiento, la intuición, la gimnasia cerebral, el control de las emociones, son herramientas que todo neurogerente creativo con los zapatos bien puestos debe aplicar a nivel organizacional. Importante, además, que la neurogerencia sea empleada como una herramienta salvadora en una educación enferma en el presente, proyectando hacia un mañana esperanzador un gerente espejo acoplado con los trabajadores de la educación y colocándose unos calzados dignos de sus capacidades de aprendizaje e incentivando los procesos intelectuales, morales y emocionales que se encuentren relacionados con la gestión de unas organizaciones que físicamente pueden estar de pie pero con un personal desempeñando sus funciones descalzados.

En este sentido, el desempeño gerencial, que es una permanente interacción con otras personas (con niveles de formación diferenciadas) para el beneficio de las organizaciones (con mayor relevancia las educativas), requiere de un conocimiento del liderazgo, de la motivación, del proceso de toma de decisiones y resolución de

conflictos, del clima y la cultura organizacional, de los procesos de comunicación, y por supuesto del conocimiento de la ética humana.

En definitiva, no es suficiente con tener la cabeza bien puesta, se requiere que todo gerente educativo conozca los procesos cerebrales y cómo operan en la praxis educativa, reconociendo también que, pese a las penurias socioeconómicas, procure tener los calzados adecuados para caminar en la organización educativa con pasos firmes, dejando su propia huella, no solo en el aula sino en las labores gerenciales que le corresponda ejercer, porque no es suficiente ser un líder exclavista intramuro, hay que ir más allá, demostrando que cada paso que dé trascienda su persona, la institución que representa y se consagre como un gerente espejo cuya neurotoxia sea reconocida en todos los ámbitos, sin fronteras, de su labor neurogerencial.

Referencias

Abreu, Yoleida. (2015). La Neurogerencia como Herramienta Estratégica para el Gerente Negociador. Daena: International Journal of Good Conscience [Revista en línea], 10 (1) 121-137. Disponible: http://www.spentamexico.org/v10-n1/A9 [Consulta: 2025, enero 16]

Albaigés, J. (1994). Ayudando a la memoria. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.

Braidot, N. (2008). Neuromanagement: cómo utilizar a pleno el cerebro en la conducción de organizaciones. Buenos Aires: Granica.

Britto-González, T.; Fuentes-Molina, N. y Torres-Cárdenas, V. (2017). Neurogerencia como herramienta en la metamorfosis organizacional en Colombia. Colomb Forense, [Revista en línea], 4 (2) 25-36. Disponible: doi: https://doi.org/10.16925/cf.v4i2.2241. [Consulta: 2025, enero 16].

Caballero-López, José (2009). El calzado laboral en el medio sanitario. Medicina y Seguridad del Trabajo [Revista en línea], 55 (276) 71-76. Disponible: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0465-546X2009000300009 [Consulta: 2025, enero 16]

Calzadilla, R. (2007). Ética y creatividad en la investigación educativa. Laurus Revista de Educación, 13 (24) 318-337.

_____. (2022). El serismo: una aproximación metateórica de comprender 'lo oscuro' del ser que se educa para 'parecer'. SAPIENS [Revista en línea], (23) 84-112. Disponible: ppi.201102DC3826 [Consulta: 2025, enero 16].

Casas Carbajo, J. (2000). La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Editorial EOS.

Castellanos, Nazareth. (2022). Neurociencia del cuerpo. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Castro-Castellanos, W. y García-Rincón, E. (2023). La neurogerencia como estrategia de gestión del cambio organizacional. Gestio Et Productio. Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales, [Revista en línea], 5 (9) 73-91. Disponible: https://doi.org/10.35381/gep.v8i9.55. [Consulta: 2025, enero 16].

Gabriel, Markus (2016). Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI. Barcelona: Ediciones de Pasado y Presente, S.L.

Levy, Norberto (2006). El asistente interior. Buenos Aires: Edición RBA Revistas, S.A.

Luthe, W. (1976). Creativity mobilization technique. New York: Grune & Stratton.

Martínez, J.; Fuster, I. y Martínez, J. (2007). Cuestiones de fisioterapia. Revista Universitaria de Información e Investigación en Fisioterapia, [Revista en línea], 36 (36) 25-48. ISSN 1135-8599. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3561[Consulta: 2025, enero 16].

Meléndez, Maryuri (2019). Neurogerencia, modelo gerencial del siglo XXI en el desarrollo del liderazgo transformacional en supervisores de Corpoelec zona Aragua. Jornada VIII Nacional y la IV Internacional, Cosmovisión del Mundo Actual: Innovación Social. Universidad Bicentenaria de Aragua.

Pérez-Bonaventura, I. (2022). Ansiedad: a mí también me pasa. Barcelona: Editorial B de Blok.

Perozo, E.; Medina, S. y Nava, A. (2020). Beneficios de la neurogerencia para el docente en las universidades colombo-venezolanas. Revista Dialnet, [Revista en línea], 33 (8) 465-479. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7794712. [Consulta: 2025, enero 16].

Prieto, R. (2019). Aplicación de la neurociencia en el ámbito gerencial con orientación a la responsabilidad social. Revista de estudios gerenciales y de las organizaciones, [Revista en línea], 3 (5) 127-140. Disponible: https://regyo.bc.uc.edu.ve/v3n5/art07.pdf. [Consulta: 2025, enero 16].

Romo, M. (1998). Psicología de la creatividad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Siliceo, A.; Casares, A. y González, J. (2005). Liderazgo, valores y cultura organizacional. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Swaab, Dick. (2014). Somos nuestro cerebro: cómo pensamos, sufrimos y amamos. Madrid: Plataforma Editorial.

Yumayusa, Y. (2019). Neuromanagement como tendencia del futuro. Fundación Universidad de América. Bogotá: Facultad de Educación Permanente y Avanzada.

Reseña curricular del autor

Ramón Calzadilla

Filósofo, psicólogo, profesor de pregrado y postgrado en las áreas de gerencia orientación y ética; árbitro de artículos de investigación a nivel nacional e internacional. Con libros publicados, además de artículos en revistas arbitradas a nivel nacional e internacional

Importancia de la comprensión de la lectura para el aprendizaje de una segunda lengua

Nidia Pulido Soler
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Orcid: 0009-0008-6866-4694
Email: nidiasoler81@gmail.com

RESUMEN

Se presenta un artículo donde se realiza un análisis crítico, cuyo contenido proviene de una investigación documental hecha a partir de información obtenida de bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc y Dialnet, en el que se seleccionan cuatro estudios a partir de los cuales se consideran las evidencias que dan cuenta de la relación de la comprensión lectora y de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso del inglés. Uno de los elementos más importantes concierne a la posibilidad de integrar nuevas tecnologías y estrategias didácticas en línea con la didáctica moderna. El artículo pone de manifiesto las consecuencias de la implementación de metodologías innovadoras en esta enseñanza del inglés; por un lado, el hecho de poder individualizar el aprendizaje, a medida que se van modelando las necesidades y estilos de los alumnos; por otro lado, una forma de construcción de un clima participativo en el que se potencia la motivación y, al mismo tiempo, se transforma la enseñanza en algo atractivo. Las tecnologías digitales y los recursos interactivos pueden llegar a ser eficaces para hacer comprensible la exposición del contenido, en el caso de que dicho contenido sea complejo. Y como conclusión, la comprensión lectora es importante no solo por sí misma, sino que a la vez es el punto de partida para otros aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera; porque permite a los alumnos descifrar los textos, así como el desarrollo de competencias y habilidades.

Palabras Clave: comprensión lectora, aprendizaje, segunda lengua.

Recibido en octubre de 2025

The importance of reading comprehension in second language learning

ABSTRACT

This article presents a critical analysis derived from documentary research conducted using academic databases such as Google Scholar, Redalyc, and Dialnet. Four specific studies were selected to examine the evidence regarding the relationship between reading comprehension and foreign language teaching and learning, focusing specifically on English. A key element involves the potential for integrating new technologies and instructional strategies aligned with modern pedagogy. The article highlights the impact of implementing innovative methodologies in English Language Teaching (ELT); on one hand, it enables the individualization of learning by tailoring instruction to students' needs and styles; on the other hand, it fosters a participatory environment that boosts motivation while making the teaching process more engaging. Digital technologies and interactive resources prove effective in making complex content delivery more comprehensible. In conclusion, reading comprehension is vital not only as a standalone skill but also as a foundational starting point for other aspects of foreign language acquisition, as it enables students to decode texts and develop broader competencies and skills.

Keywords: learning, reading comprehension, second language

Importance de la compréhension de l'écrit pour l'apprentissage d'une langue seconde

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse critique des langues étrangères, en l'occurrence l'anglais, issue d'une recherche documentaire réalisée à partir de bases de données académiques telles que Google Scholar, Redalyc et Dialnet. L'un des points les plus importants concerne la possibilité d'intégrer de nouvelles technologies et stratégies pédagogiques adaptées à la pédagogie moderne. L'article expose clairement les conséquences de la mise en œuvre de méthodologies innovantes dans l'enseignement de l'anglais : d'une part, la possibilité d'individualiser l'apprentissage en prenant en compte les besoins et les styles des apprenants ; d'autre part, la création d'un climat participatif stimulant la motivation et transformant l'enseignement en un outil attractif. Les technologies numériques et les ressources interactives peuvent s'avérer efficaces pour rendre compréhensible l'exposition de contenus complexes. En conclusion, la compréhension écrite est importante non seulement en soi, mais constitue également le point de départ d'autres aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle permet aux élèves de déchiffrer des textes et de développer des compétences et des aptitudes.

Mots-clés: compréhension de lecture, apprentissage, langue seconde.

Introducción

Con el transcurrir del tiempo, los estudiantes van demostrando que poseen distintas destrezas que les permiten evidenciar sus habilidades y afinidades por ciertas áreas del conocimiento, más que otras y que esto varía de acuerdo con distintos aspectos los cuales les ayudan a alcanzar la excelencia en su formación integral. Una de esas habilidades, es el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el inglés, siendo un factor importante asociado a la competitividad y sostenibilidad del ser humano en todos los campos a nivel laboral.

En el ámbito social Richards (2005) menciona que, el inglés es una herramienta de comunicación mundial, un patrimonio de la humanidad y que cada día crece la población que lo aprende, siendo así que aprender una segunda lengua, en este caso el inglés se convierte para los jóvenes en una necesidad si se desea acceder a nuevas posibilidades de programas en las universidades, destacarse en lo académico, de especializarse en el exterior y conocer otras culturas, también de mejorar su estabilidad laboral.

Por otro lado, Alviárez y Sánchez (2005) mencionan que "es necesario que de todo estudiante universitario domine, por lo menos, las destrezas de lectura en este idioma, que le permitirá extraer información específica de textos para poder tomar decisiones acertadas durante su desempeño académico y profesional" (p.101). En tal sentido, queda claro la importancia que tiene el idioma inglés en la sociedad actual, pues cuya destreza al manejarlo facilitará el abrir fronteras en este mundo globalizado e interconectado, cuyos permanentes cambios y avances científicos y tecnológicos nos obliga a no alejarnos de los mismos, reinventado formas y métodos para tomarlos en cuenta en el desarrollo integral del ser humano.

Es fundamental destacar que, para optimizar el aprendizaje de una segunda lengua, los gobiernos implementan programas de mejora académica. En Colombia, la Ley 115 de 1994, en su Artículo N° 20, establece que uno de los objetivos de la educación básica es desarrollar habilidades comunicativas en una lengua extranjera. La importancia de mejorar las competencias en inglés es evidente. Además, los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional (1998) enfatizan que el aprendizaje se facilita cuando los estudiantes desarrollan estrategias efectivas para leer, escuchar, hablar y escribir, así como para apreciar y analizar culturas. Por lo tanto, la motivación y el tiempo dedicado a la práctica son clave para el éxito en el aprendizaje de un segundo idioma.

Teniendo en cuenta lo anterior y la experiencia adquirida en la enseñanza del inglés, se puede mencionar que algunas de las razones por las cuales los estudiantes, muchas veces, no le dan la debida importancia al aprendizaje de segunda lengua, es porque no comprenden el idioma y se les dificulta alguna de las cuatro habilidades siendo estas: escuchar, hablar, leer y escribir. Es por ello que, se considera necesario implementar estrategias en las que se les brinde a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus capacidades cognitivas con relación a una de esas habilidades y es la de la compresión de la lectura, en la que el presente artículo se enfatizará, para que se le tome la importancia necesaria de aprender una segunda lengua bien sea

como medio para su superación personal, mejoramiento de las relaciones sociales, extensión de puertas futuras y horizontes, competitividad en lo laboral, y obtención de una buena posición económica.

Aunado a esto, para hablar de comprensión de la lectura, se debe tener muy presente, los conocimientos previos que se manejan en la lengua materna y en la segunda lengua. "El proceso de comprensión no solo implica entender una cuestión y ya. Esto lleva una gran cantidad de procesos complejos que van desde todos los sentidos. Cuando un mensaje se codifica y decodifica y luego se apropian del mismo" (Guarín, 2017, p. 24).

Es por ello que, para el fortalecimiento de las habilidades del idioma, es muy importante el rol del docente, tal como lo señalan Vidal y Manríquez (2016) el docente además de fortalecer dicha comprensión tiene una función mediadora entre los estudiantes y de estos con los distintos objetos del conocimiento. Lo anterior se hace visible en el desarrollo de la comprensión de la lectura, siempre y cuando se trabaje en armonía por parte del docente y del estudiante, se dé espacios y estrategias que permitan que el proceso esté encaminado a colocar en práctica lo aprendido.

Asimismo, Remes (2012) indica que, en cuanto a la puesta en marcha de estrategias cognitivas para afianzar los saberes con la ayuda de la escritura, lectura y comprensión de la lectura en una segunda lengua, resulta fundamental que las instituciones promuevan una enseñanza en contexto, de tal forma que los educandos logren identificar en sus espacios de socialización y trabajo, los elementos aprehendidos e interiorizados en su proceso formativo.

Con respecto a lo anterior, para afianzar esos conocimientos en la comprensión de la lectura, se presentan algunas de las estrategias que han ayudado a los estudiantes a desarrollar su capacidad de pensar y de hablar en inglés como segunda lengua, a adquirir habilidades que les permitan usarla más que aprender una serie de conocimientos aislados. Estas estrategias que se han explicado y trabajado en las aulas de clase, y que son difícil de llevar a la práctica, pero se han implementado; una de ellas es el "*Skimming*", conocida como lectura rápida. En tal sentido, Cassany (2006) sostiene que la lectura rápida facilita obtener una percepción global del texto. Es decir, no se trata de una lectura lineal ni se analiza la sintaxis ni la puntuación, sino que se pone énfasis en los nombres y en los verbos. No se adopta ningún nombre previamente definido. La vista se desplaza constantemente de un lugar a otro, avanzando y retrocediendo.

Por otro lado, "*Scanning*" es una lectura un poco más detallada y el lector se ubica rápidamente o encuentra una idea en particular en un texto. Este tipo de lectura es más lenta y detallada siguiendo un orden lineal, sintáctica y con puntuación, donde se suele leer de derecha a izquierda y solamente se altera este orden para releer o repasar, es una lectura más lenta. Este tipo de lecturas han sido usadas para enseñar el idioma inglés como segunda lengua, para activar el interés por la lectura, para integrar habilidades y provocar una respuesta positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, con relación al proceso de comprensión de la lectura que se emplea dentro del aula de clase, como herramienta para fomentar la creatividad e imaginación y fortalecer los conocimientos previos de los alumnos, se puede sostener que el lector atraviesa diversos niveles, tales como el nivel literal, inferencial y crítico. De acuerdo con Van Dijk y Kitsch (1983), el lector identifica el código de superficie en el nivel literal, o sea, interpreta el vocabulario y lo examina en el nivel sintáctico. En el nivel inferencial, el lector reconoce el texto principal, lo que le permite relacionar las afirmaciones e interpretarlas a escala local y global, para lo cual emplea capacidades de supresión, generalización y construcción; en cambio, en el nivel crítico, efectúa una abstracción del texto y de esta manera crea un nuevo documento en el que expone sus propios argumentos.

Es necesario recalcar que, la compresión de la lectura es crucial para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permite que los estudiantes puedan fortalecer y adquirir el vocabulario, estrechuras gramaticales, permitiéndoles mejorar sus habilidades comunicativas. Las investigaciones en este campo como la de Calle y Achicanoy (2024) recalcan la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la lectura significativa facilitando el aprendizaje autonómico y el dominio del idioma.

Es por ello que, esta investigación de tipo documental puede aportar y beneficiar a la comunidad en general, porque brindará una visión holística de la compresión de la lectura desde un nivel internacional y nacional y como el fortalecimiento de habilidades cognitivas, como lo son, la memorización de vocabulario, la capacidad de concentración y la resolución de problemas, ayudarán a los estudiantes a la utilización en socioculturales para aumentar las oportunidades educativas y profesionales y a su vez destacarse en lo académico. También les puede proporcionar nuevas perspectivas del mundo y desarrollar su creatividad para finalmente mejorar su calidad de vida.

Asimismo, el impacto en la comunidad científica también es muy notable, pues la compresión de la lectura puede ayudar a optimizar estrategias didácticas de enseñanza que promuevan el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés. También esta investigación puede aportar al desarrollo de teorías sobre la adquisición de una segunda lengua por medio de recursos didácticos o tecnológicos.

En conclusión, la compresión de la lectura es un pilar fundamental no solo para la adquisición de una segunda lengua, sino que también para el desarrollo integral del niño, mejorando así sus habilidades comunicativas. Por tal sentido, este artículo de tipo documental tiene como propósito central analizar la importancia que tiene la compresión de la lectura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a través de una revisión documental.

Teoría del procesamiento de la información: Un puente hacia el aprendizaje

La Teoría del procesamiento de la información, según lo apuntado por Cortés et al. (2018), nos hace ver que nuestra mente es una sofisticada computadora capaz de organizar la recepción, el procesamiento y el almacenamiento de una serie de

datos de manera paradójica, cuando nos iniciamos en el aprendizaje de un segundo idioma, por así decirlo. Desde la perspectiva del autor que hemos citado, son las premisas con las que argumentar que, en los actos de leer, nuestros ojos perciben las palabras y las remiten a nuestro cerebro donde las mismas se sujetarán al proceso de descodificación para enlazarse con el entramado de conocimientos previos, esos que nos llevan a recordar un sinfín de datos desde el fondo documentado de nuestros núcleos de conocimiento.

La complejidad del proceso discursivo incide en que se construirá el significado y la comprensión de un texto leído. En esos términos, y parafraseando a Pugila (2024), la forma de interactuar frente a un texto en segunda lengua permite a nuestro cerebro realizar la búsqueda necesaria del sentido, el cual emerge para identificar patrones y comparar palabras nuevas con los vocablos ya aprendidos, y así intentar recomponer una representación coherente de aquello que estamos leyendo.

Asimismo, Márquez y Valenzuela (2018) sostienen que, cada palabra que el ser humano aprende nueva, se va incorporando a la memoria que almacena información que en cualquier momento se puede utilizar en un futuro. Es por ello que, el proceso de aprendizaje poco a poco cambia con el tiempo, este también va de acuerdo a las etapas del desarrollo del niño y va integrando en este almacenamiento palabras e ideas claves. Por tal sentido, la memoria juega un papel esencial en los seres vivos, permitiendo recordar, recuperar palabras e incluso por medio de ellas crear oraciones o expresiones. Es por esta razón, que la lectura es importante para entender un contexto y comenzar a crear conceptos más profundos.

Por tal sentido, esta teoría nos permite saber que aprender un nuevo idioma es un proceso complejo que no solo puede ser encerrado en una clase, sino en diferentes dinámicas donde el estudiante sea el protagonista y todo el proceso de enseñanza y aprendizaje gire a su alrededor. Para esto, es importante que se incorporen nuevos modelos de enseñanza que estén enfocados en la participación activa del estudiante y su rol dentro del salón de clases.

El rol del vocabulario y la gramática

El conocimiento gramatical es indispensable en la mejora de habilidades productivas para construir patrones oracionales; así aparece en diversas publicaciones referidas a la producción del habla y la escritura (Carbo, 2023), sin embargo, la literatura publicada sugiere que su papel, en las habilidades receptivas, en concreto, en la comprensión auditiva o en la comprensión lectora, es poco claro e inconcluso a partir de los estudios de Galán (2015). Por su parte, existen trabajos experimentales y correlacionales donde se revisan las relaciones entre el conocimiento del vocabulario en una lengua extranjera o segunda lengua (L2), el conocimiento gramatical de L2 y la comprensión literaria en L2 (Acosta, 2017; Maha, 2021), pero la literatura indica que se obtienen resultados contradictorios. Asimismo, hay estudios que indican que el conocimiento gramatical de L2 tiene una influencia considerable en la comprensión lectora (Figueroa y Gallego, 2021), mientras que otros resultados apuntan a que, controlados los efectos del vocabulario, el rol del conocimiento gramatical se reduce considerablemente (Acquaroni, 2000).

Aparte de lo anterior, existen otros factores como la metodología de investigación (por ejemplo, si se controló la influencia del vocabulario); las dimensiones de las muestras; el nivel de competencia en inglés de los participantes, hacen que los resultados de las investigaciones no sean concluyentes; los resultados presentan además problemas para su interpretación. Lo señalado pone de manifiesto la necesidad de más investigaciones que arrojen luz sobre cómo el conocimiento gramatical de L2 afecta la comprensión lectora en L2 y contribuyan a mejorar los enfoques de enseñanza y aprendizaje (De Mier et al., 2013).

La motivación y el interés en la lectura

La motivación y el interés son el combustible que hace funcionar el motor de la comprensión lectora y es fundamental cuando se inicia el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, en la medida en que un alumno esté motivado e interesado en el material de lectura, ya sea por el tipo de material, porque lo considera un tema importante o porque tiene que ver con sus intereses personales, entonces habrá un espacio adecuado para la incorporación de información. Este interés convierte la lectura en una experiencia de aprendizaje donde la curiosidad y el deseo de aprender se convierten en los mejores amigos.

Cabe destacar que, esta motivación interna favorece no solo la comprensión lectora, sino que también es el factor que promueve una buena actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua; y, en la medida en que un estudiante disfruta la lectura, también estará dispuesto a dedicar más tiempo y esfuerzo a esta actividad, lo que redundará en un aprendizaje más rico. La motivación siempre jugará un papel esencial en cualquier proceso de aprendizaje, pues un estudiante motivado tendrá un éxito en la lectura, facilitando así la comprensión de la misma, ayudando a que este pueda aumentar su confianza y a su vez mejorar la compresión lectora y otras habilidades. Pero para que esto se dé, de manera eficaz, es importante que el docente sepa escoger la temática y los diferentes libros que utilizará para propiciar una lectura placida.

Metodología

Este estudio se fundamentó en una revisión de documentos y un análisis sistemático para reconocer y condensar estudios acerca de la relevancia de entender la lectura para el aprendizaje de un segundo idioma. Es importante destacar que el método de investigación documental se fundamenta en el principio de que el saber ya existente puede ofrecer un contexto rico y profundo para entender nuevas problemáticas. Se recurrió a bases de datos académicas de gran relevancia, como Google Scholar, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet, que incluyen artículos de revistas, capítulos de libros y tesis doctorales. Estas plataformas proporcionaron acceso a una extensa variedad de estudios científicos evaluados por colegas, asegurando así que las fuentes escogidas fueran fiables y relevantes. Esta búsqueda permitió acceder a estudios anteriores que trataron temas parecidos o vinculados, lo que hizo más sencillo el análisis comparativo y la detección de patrones o tendencias.

Por otra parte, para seleccionar documentos relevantes se aplicaron criterios de inclusión para aquellas publicaciones de acceso abierto filtrando los años entre 2019 y 2024 que tuviesen relación directa con los factores que afectan la lectura en una segunda lengua y su impacto en el aprendizaje integral del idioma en América Latina, seleccionando artículos en español e inglés. De igual manera, se establecieron criterios de exclusión para evitar documentos que no abordaran el tema en cuestión. Se utilizaron palabras clave como "comprensión lectora", "aprendizaje" y "segunda lengua", con operadores booleanos ("and"," y", "or"," o") para optimizar la búsqueda. Se revisaron los títulos y resúmenes para descartar aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión, y finalmente se seleccionaron y organizaron los documentos para facilitar su análisis.

Hallazgos y análisis hermenéutico

En la sección de hallazgos y análisis son presentados cuatro trabajos de interés que estudian el eje temático central del presente artículo. Las investigaciones seleccionadas, por su pertinencia y rigor académico ofrecen aportes sustanciales para entender cómo la habilidad de comprender textos en un idioma extranjero condiciona el proceso de adquisición de la lengua. A través de un análisis hermenéutico indagaremos las consecuencias y las relaciones que emergen de estos trabajos de investigación para alcanzar una mejor comprensión de los factores que median la lectura en una segunda lengua y las implicaciones que tiene para la adquisición del idioma en su totalidad. Esta aproximación no busca apenas hacer la síntesis de los hallazgos, sino también intentar un acercamiento a la forma de leer textos en un nuevo contexto lingüístico, interpretando los significados que subyacen y los sentidos de las experiencias y de las estrategias que los estudiantes ejercen al ser confrontados con textos en un contexto lingüístico distinto.

El trabajo de investigación denominado "Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad", de los autores Foncuebierta y Fonseca (2018) en España, centra su interés en la complejidad de los mecanismos que participan en la adquisición de la lectura en un idioma extranjero. El trabajo de investigación, de nivel doctoral, estudia además, los aspectos condicionantes del proceso de aprendizaje lector. En este sentido, cabe mencionar que en las distintas investigaciones se acentúa el valor que presentan, no sólo las dimensiones cognitivas, sino también las afectivas y los factores contextuales relacionados con el texto, lo que a partir de aquí consideraremos como premisa base de una línea de investigación a seguir.

Los autores analizan de qué forma los mecanismos cognitivos, tales como los procesos atencionales, la memoria operativa o la rapidez de procesamiento, son cruciales para un buen desarrollo de las destrezas lectoras, aunque se hace hincapié en que los factores afectivos, en este caso la motivación, la autoeficacia o la ansiedad, son importantes para el rendimiento del alumno; también subrayan que los contextos socioculturales, como la integración social o los factores de la sensibilización intercultural, son determinantes en la forma en la que los alumnos se relacionan con la lengua y el contenido por aprender en una lengua extranjera.

El eje central del artículo consiste en elaborar una revisión sistematizada de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la lectura, que va desde la etapa de educación infantil hasta el ámbito universitario. Dicho artículo no sólo presenta una revisión sistematizada de los factores que inciden en el aprendizaje lector, que actúa como marco de referencia para ilustrar las dinámicas del aprendizaje lector en segundas lenguas, sino que, además, proporciona ciertas implicaciones de tipo pedagógico. De este modo, al ir catalogando los factores y describiéndolos, Foncuebierta y Fonseca contribuyen de alguna manera al entendimiento de la explicación en cómo mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lectura en los contextos multilingües.

Finalmente, la investigación propuesta en el trabajo anteriormente mencionado recalca la importancia de considerar una perspectiva holística sobre la enseñanza en la educación de lenguas extranjeras. Hacer consciente las diversas dimensiones del proceso lector conduce a educadores e investigadores a poner en práctica estrategias didácticas que abarquen las dimensiones cognitivas de los y las aprendices y, al mismo tiempo, las dimensiones afectivas y socio-culturales. De esta manera, se pretende de contribuir a que el aprendizaje de la lectura en una L2 se vea optimizado, así como enriquecer la experiencia de la enseñanza de segundas lenguas.

La investigación de Ramírez (2020), cuya localización fue en Perú como tesis doctoral, "Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas Shipibo-Konibo del cuarto grado de primaria", establece su enfoque en el diseño e implementación de estrategias didácticas para llegar a una mejor comprensión lectora en castellano en niños y niñas de la comunidad nativa de Roya, de la cultura Shipibo- Konibo. Entre los objetivos específicos se cuantificaron los recursos comunicativos de la cultura mencionada, como el arte gráfico/ la grafía, la dramatización y la danza, para facilitar la representación y comprensión, además del desarrollo de sintagmas didácticos que propicien, por su parte, la fluencia, velocidad y capacidad interpretativa en la lectura en castellano.

La investigación presenta el tema de la escasa comprensión lectora en castellano como lengua segunda del alumnado Shipibo-Konibo y se implementa en un enfoque cualitativo de investigación acción que puedan responder a las necesidades concretas del alumnado y a la cultura del contexto en que se desarrolla el aprendizaje. Los resultados revelan mejores capacidades de los alumnos para leer y comprender en su lengua y en castellano, que avalarían hasta cierto punto la efectividad de las estrategias utilizadas.

El análisis hermenéutico del estudio pone de manifiesto la importancia de la enseñanza intercultural bilingüe, así como la introducción de la cultura Shipibo-Konibo en la enseñanza, la mejora de la fluidez y la capacidad interpretativa da cuenta de un desarrollo pleno de las competencias de lectura, dándonos la suficiente información sobre la necesidad de ir adecuando las prácticas pedagógicas a las necesidades lingüísticas y culturales del alumnado en el caso ascendiente. La investigación acción da una flexibilidad al estudio, que permite a las estrategias irse

adaptando progresivamente al ir aplicándose, con lo que eso trasladaría a unos mejores resultados.

Por su parte, Haro y Yépez (2023), en Ecuador, con su artículo "Didáctica de la enseñanza de una segunda lengua: un enfoque didáctico innovador para el inglés", plantea diversas estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como segundo idioma, el autor enfatiza el desplazamiento hacia enfoques más centrados en el educando y comunicativos. Dicho desplazamiento resulta crucial cuando se presenta una situación en la que el inglés ha pasado a ser una de las herramientas imprescindibles para la comunicación a escala global y para el desarrollo de los profesionales.

Asimismo, los autores citados anteriormente sostienen que, actualmente se deben incluir recursos tecnológicos innovadores y estrategias de enseñanza como el aprendizaje cooperativo. Al incorporar dichas herramientas se facilitará la independencia del educando, permitiéndole tomar la iniciativa en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Por tal razón, al otorgar a los discentes poder sobre su aprendizaje, estos tendrán la oportunidad de ir fortaleciendo sus habilidades y destrezas.

De esta forma podemos concluir que, la didáctica innovadora fomenta el pensamiento crítico y creativo, no solo aprenden a comunicarse en inglés, sino que desarrollan habilidades como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Dichas habilidades son claves en un clima laboral donde se pone hasta un mayor énfasis a la adaptación y las habilidades sociales. Frente a esta situación, la necesidad de proponer nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en los espacios académicos e institucionales es urgente. La educación no puede ser un proceso cerrado, estancado, sino que debe cambiar para responder a los retos que encuentran los estudiantes en el futuro.

Bien practicadas estas metodologías para el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés no sólo favorecen el hecho educativo de éste, sino que también formamos ciudadanos del mundo con competencias para relacionarse con otras culturas o perspectivas. Por lo tanto, una didáctica innovadora mejoraría no sólo la eficacia de la enseñanza del inglés, sino que nos permitiría garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes independientemente de su cultura u origen social. Esta propuesta de inicio es clave para formar sujetos competentes en un mundo interconectado donde saber otras lenguas nos facilita improvisar o aprovechar oportunidades laborales.

Conclusiones

Tras haber realizado un exhaustivo análisis de los correspondientes referentes teóricos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, se establecerán conclusiones que ponen de manifiesto la debida importancia del proceso de innovación en este contexto educativo, evidenciando que la aplicación de estas metodologías tan innovadoras no sólo permite enriquecer el aprendizaje del idioma, sino que hace que se produzca un contexto muy dinámico y motivador para

los alumnos en el cual tienen las máximas posibilidades para el desarrollo integral de su persona y poder comunicarse adecuadamente en entornos tan diferentes por el momento actual dada la globalización a la que estamos sometidos.

La teoría del procesamiento de la información establece que la comprensión lectora es un aspecto fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua porque, al leer en inglés, los alumnos no sólo conocen y aprenden vocabulario y estructuras gramaticales. Además, también van cultivando capacidades cognitivas que les facilitan la organización y la memorización de información. Este proceso de codificación y decodificación es esencial para alcanzar un entendimiento preciso del idioma y que puedan emplearlo en diversos contextos de comunicación.

Es importante una comprensión detallada del vocabulario y las normas gramaticales para realizar una excelente lectura en inglés, dado que el conocimiento profundo de estos elementos contribuye a que los alumnos no solo sean capaces de descifrar un texto, sino también de descifrar significados y vincular ideas. Así pues, fomentar un enfoque sistemático en el desarrollo del vocabulario y la gramática puede potenciar de manera significativa la habilidad para entender la lectura.

Por otro lado, la motivación es un proceso clave dentro de la lectura, pues un estudiante que ha sido motivado por el docente puede tener un éxito no solo en la lectura sino en la compresión de una segunda lengua. Los estudiantes, incentivados a leer, se involucran de manera activa en el proceso de enseñanza, promoviendo de esta manera la habilidad que facilita la comprensión de textos de gran complejidad y la satisfacción en la obtención del inglés. La presencia de recursos de lectura estimulante y relevantes potencias la motivación de los estudiantes y genera un círculo beneficioso donde la lectura se transforma en un medio para desarrollar las destrezas lingüísticas

En tal sentido, las conclusiones previamente presentadas enfatizan que la comprensión lectora no solo es relevante en sí misma, sino que influye en otros aspectos cruciales del aprendizaje de un idioma extranjero. Por lo tanto, la comprensión lectora es un componente crucial en el aprendizaje de un idioma extranjero, ya que facilita a los estudiantes la comprensión de los textos y potencia su nivel de destrezas comunicativas. Cuando un estudiante lee en un idioma diferente, expande su variedad de vocabulario y empieza a interactuar con las distintas estructuras gramaticales.

Del mismo, la comprensión lectora también ayuda a mejorar la competencia intercultural de los estudiantes, ya que al trabajar con diferentes modalidades de textos como cuentos, artículos, ensayos, etc., los estudiantes pueden descubrir distintas perspectivas culturales/visiones sociales. Este hecho, en primer lugar, no solo mejorará su conocimiento sobre el propio idioma, sino que también les ayudará a aprehender con más fluidez las sutilezas que pueden darse en el contexto de la relación con hablantes nativos. De este modo, la lectura se convierte en una potente herramienta de la que el aprendizaje podrá nutrirse, pero a la vez contribuirá a conformar ciudadanos más sujetos a la información y más empáticos en un mundo cada vez más globalizado.

Por último, se recomienda a los docentes implementar enfoque integrado que combine metodologías innovadoras y el uso de tecnologías digitales, así como que también se lleven a cabo estrategias que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes, como el aprendizaje cooperativo o el uso de materiales interactivos y/o digitales en clase. También se les sugiere a los docentes crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y flexible que favorezca las diferentes necesidades y estilos de los estudiantes, lo cual puede traducirse en la propuesta de un repertorio de textos específicos de interés que consigan despertar la curiosidad y/o el interés, así como la propuesta de actividades que vayan más allá de la mera lectura y que propongan el pensamiento crítico y la discusión.

Referencias

Acosta, I. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics, 5(2), 219-250. doi: https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018

Maha, S. (2021). Comunicar lo leído en español como L2: Un estudio cualitativo en el contexto educativo chileno. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". 21(3), 1-28. DOI: https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46212.

Acquaroni, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de ELE según las principales orientaciones metodológicas. Carabela, 48, 45-63. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197319

Alviárez, L; Guerreiro, Y, Sánchez, A. (2005) El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con Fines Específicos. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 21(47).101-114.

Calle, G. Y. and Achicanoy, P. D. (2024). La Lectura Inferencial de Textos en Inglés en Estudiantes de Habla Española. Colomb. Appl. Linguistic. J., 25(2), pp. 1-13. http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v26n1/0123-4641-calj-26-01-3.pdf

Carbo, Y., Contreras, D., Díaz, W. y Vásconez, P. (2023). El input y la adquisición del léxico de una segunda lengua. Polo del Conocimiento, 8(10), 1238- 1247. DOI: 10.23857/pc.v8i10.6185.

Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Paidós. Barcelona.

Cortés, O., Oviedo, C. y Zabala, S. (2018). Importancia de la comprensión lectora en el proceso del aprendizaje en los estudiantes del grado primero de la Sede Cora Grimaldo del Municipio De Purificación. (Tesis de Licenciatura). Universidad del Tolima. Colombia. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/e431d404-5dbc-4697-8225-d76bba3fe4df/content.

De Mier, M., Borzone, A., Sánchez, V. y Benítez, M. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2(1), 89-106.

Foncubierta, J. y Fonseca, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, 28, 11- 42. https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11

Figueroa, S. y Gallego, J. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. Revista signos, 54(106), 354-375. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354

Galán, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, (79), 31-46. DOI: https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm.

Guarín, J. (2017). La enseñanza de la comprensión lectora en el aula de clase. Bogotá: Editorial Magisterio. Ley General de Educación 115 (1994).

Haro, R. y Yépez, G. (2023). Didáctica de la enseñanza de una segunda lengua: un enfoque innovador para el inglés. Conrado, 19(93), 582-590. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990- 86442023000400582&lng=es&tlng=es.

Márquez Hermosillo, M. y Valenzuela González, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. Sinéctica, (50). https://doi.org/10.31391/s2007- 7033(2018)0050-012

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. Revista Interamericana de Bibliotecología, 45(3), e340545. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545

Puglla, E. (2024). La lectura en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de noveno año de educación general básica. Revista Científica Retos de la Ciencia. 8(18). 11-23. https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.2

Ramírez, T. (2020). Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas Shipibo- Konibo del cuarto grado de primaria. (Tesis Doctoral). Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20 500.12866/9613

Reyes, L. y Carmon a, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. (Tesis de Maestría). Universidad Simón Bolívar. https://bonga.unisimon.edu.co/items/cbb661ef-30e34263-b7b2-810e88237f5f

Remes Troche, J.M. (2012). Estrategias cognitivas lectoras. Editorial Académica.

Richards, J. (2005). Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge.

Van Dijk T.A. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.

Vidal Moscoso, M., Manríquez López, J. (2016). Comprensión Lectora en el contexto educativo. Editorial Universitaria.

Reseña curricular de la autora

Nidia Pulido Soler

Identificada con cc 40048734, Licenciada en Idiomas Modernos, Universidad Tecnológica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Magíster en gestión de la tecnología educativa, Universidad de Santander. Soy oriunda del municipio de Tunja en el departamento de Boyacá-Colombia.

Ambientes de paz en instituciones educativas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales

Ingrith Consuelo Alba González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3415-3878
Email: ingrithconsueloa@gmail.com

RESUMEN

La convivencia escolar preocupa especialmente en contextos rurales como Toca, Boyacá, donde la violencia intrafamiliar, los conflictos interpersonales y la limitada formación en habilidades socioemocionales afectan negativamente el ambiente educativo. Esta situación manifestada en agresiones, poca autorregulación emocional y escasas herramientas para resolver conflictos, impacta el bienestar de los estudiantes y su desempeño académico. Frente a esto, es urgente fortalecer las habilidades socioemocionales para construir ambientes escolares pacíficos e inclusivos. Este artículo analiza la relación entre dichas habilidades y la convivencia escolar, enfatizando en el contexto rural de Toca, mediante una revisión documental. Se realizó una búsqueda sistemática de literatura científica en bases de datos académicas reconocidas como Scielo, Redalyc, BASE, Google Académico y repositorios universitarios. Se aplicaron criterios rigurosos de inclusión para seleccionar artículos indexados, estudios empíricos y teóricos, y documentos en español e inglés. Se priorizaron investigaciones centradas en Colombia y Latinoamérica, publicadas entre 2020 y 2024, asegurando la actualización y pertinencia del marco teórico. Los hallazgos demuestran que los programas de educación socioemocional son cruciales para mejorar la convivencia escolar, reducir la violencia y fortalecer los lazos entre los actores educativos.

Palabras Clave: convivencia escolar, habilidades socioemocionales, ambientes pacíficos.

Recibido en octubre 2025

Peaceful environments in educational institutions for the strengthening of socio-emotional skills

ABSTRACT

School coexistence represents a critical concern in rural contexts such as Toca, Boyacá, where domestic violence, interpersonal conflicts, and limited training in socio-emotional skills adversely affect the educational climate. This situation—manifested through aggression, poor emotional self-regulation, and a lack of conflict-resolution tools—impacts both students well-being and academic performance. Consequently, there is an urgent need to foster socio-emotional skills to cultivate peaceful and inclusive school environments. This article analyzes the relationship between these skills and school coexistence, focusing on the rural context of Toca through a documentary review. A systematic literature search was conducted across recognized academic databases, including SciELO, Redalyc, BASE, Google Scholar, and university repositories. Rigorous inclusion criteria were applied to select indexed articles, empirical and theoretical studies, and documents in both Spanish and English. Priority was given to research centered on Colombia and Latin America published between 2020 and 2024, ensuring a current and relevant theoretical framework. The findings demonstrate that socio-emotional education programs are pivotal for improving school coexistence, mitigating violence, and strengthening the bonds among educational stakeholders.

Keywords: peaceful environments, school coexistence, socio-emotional skills.

Catedra de paix dans les institutions éducatives pour le renforcement des compétences socio-émotionnelles

RÉSUMÉ

La coexistence scolaire est particulièrement préoccupante dans des contextes ruraux tels que Toca, Boyacá, où la violence intrafamiliale, les conflits interpersonnels et la formation limitée aux compétences socio-émotionnelles affectent négativement l'environnement éducatif. Cette situation, manifestée par des agressions, une faible autorégulation émotionnelle et un manque d'outils pour la résolution de conflits, a un impact sur le bien-être des élèves et leurs performances académiques. Face à cela, il est urgent de renforcer les compétences socio-émotionnelles pour construire des environnements scolaires pacifiques et inclusifs. Cet article analyse la relation entre ces compétences et la coexistence scolaire, en mettant l'accent sur le contexte rural de Toca, au moyen d'une revue documentaire. Une recherche systématique de littérature scientifique a été menée dans des bases de données académiques reconnues telles que Scielo, Redalyc, BASE, Google Scholar et des dépôts universitaires. Des critères d'inclusion rigoureux ont été appliqués pour sélectionner des articles indexés, des études empiriques et théoriques, et des documents en espagnol et en anglais. Les recherches axées sur la Colombie et l'Amérique latine, publiées entre 2020 et 2024, ont été priorisées, garantissant l'actualisation et la pertinence du cadre théorique. Les résultats démontrent que les programmes d'éducation socio-émotionnelle sont cruciaux pour améliorer la coexistence scolaire, réduire la violence et renforcer les liens entre les acteurs éducatifs.

Mots-clés: Coexistence scolaire, compétences socio-émotionnelles, environnements pacifiques.

Introducción

Desde tiempos remotos, el conflicto ha sido una constante en las relaciones humanas en distintos ámbitos, como el familiar, laboral, político, religioso y educativo. En el entorno escolar del contexto rural de Toca, Boyacá, la convivencia enfrenta desafíos significativos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales entre estudiantes, docentes y familias. La carencia de estas competencias, como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional, se manifiesta en problemas de interacción social, incluyendo acoso escolar, falta de respeto y una incapacidad para gestionar disputas de manera constructiva

En consecuencia, las conductas mencionadas se evidencian en respuestas agresivas o evasivas ante conflictos cotidianos, dificultando la construcción de relaciones armoniosas y afectando negativamente el ambiente escolar. La ausencia de referentes positivos y las condiciones de precariedad en el entorno familiar y social, caracterizadas por dinámicas de violencia intrafamiliar y estrés económico, agravan esta problemática.

A este respecto, la forma en que se gestionan estos conflictos determina su impacto en la convivencia social (Calderón, 2009; Caballero, 2010). En el ámbito educativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta esencial para la construcción de ambientes de paz, al promover valores como el autocontrol, la empatía, la escucha activa, la negociación y la comunicación efectiva.

De igual manera, el Informe del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE, 2024) y la Encuesta Nacional de Salud Mental Escolar publicado en el informe ENSA por el Ministerio de Salud y Protección Social (2021) revelan un aumento en los casos de violencia escolar y su relación con deficiencias en el desarrollo de competencias socioemocionales, reflejando la vulnerabilidad emocional de muchos estudiantes.

Asimismo, el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) realizado en Bogotá muestra una correlación entre un clima escolar negativo y dificultades en la autorregulación emocional y la empatía, lo cual incrementa los riesgos de conflicto entre los estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá, 2024).

En este sentido, la falta de formación específica en dichas habilidades por parte del cuerpo docente constituye un factor crítico que incide en la convivencia escolar, ya que los estudiantes quedan desprovistos de herramientas adecuadas para manejar conflictos y mejorar sus relaciones interpersonales.

En efecto, cuando los docentes no cuentan con una preparación adecuada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se dificulta la promoción de un ambiente escolar basado en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva. Como consecuencia, pueden aumentar los casos de conflictos no resueltos, el acoso escolar y la falta de cohesión en el aula, afectando tanto el bienestar emocional de los estudiantes como su desempeño académico.

Cabe destacar que esta problemática ha sido ampliamente documentada en diversos estudios nacionales e internacionales, los cuales evidencian la ausencia de estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia armónica en las instituciones educativas, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes y dificulta la construcción de comunidades escolares más inclusivas y equitativas.

En este marco, es importante recordar que las instituciones educativas cumplen un rol clave en la formación de ciudadanos responsables y en la consolidación de una convivencia armoniosa basada en el respeto y la cooperación (Cedeño, 2022). En este sentido, fortalecer las habilidades socioemocionales se convierte en una necesidad urgente frente a los desafíos de una sociedad cada vez más tecnologizada y con crecientes tensiones interpersonales.

En cuanto a las experiencias concretas, en Boyacá, diversas iniciativas han buscado fortalecer estos aspectos en el entorno escolar. Un caso emblemático es el de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe en el municipio de Toca, que en 2014 realizó un pacto por la paz, declarándose como "territorio de paz" con el respaldo de la comunidad educativa y autoridades locales. A nivel departamental, la Secretaría de Educación de Boyacá ha promovido estrategias como Tejiendo Saberes en Prevención, cuyo objetivo es capacitar a la comunidad educativa en competencias personales, sociales y emocionales para transformar el entorno escolar.

Asimismo, el programa Senderos del Bienestar Socioemocional en las Comunidades Educativas de Boyacá (2022) ha sido reconocido a nivel nacional por sus contribuciones a la convivencia escolar y la formación integral de los estudiantes. Estas iniciativas reflejan un esfuerzo continuo por prevenir la violencia escolar y fomentar entornos de aprendizaje seguros y pacíficos.

Este artículo explora la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la construcción de ambientes de paz en las instituciones educativas del municipio de Toca, resaltando la importancia de estas competencias en la prevención de conflictos y la promoción de una convivencia escolar armónica.

Esta investigación impactará positivamente en la comunidad al fortalecer habilidades socioemocionales que mejoren la convivencia escolar y fomenten relaciones basadas en el respeto y la empatía. En el ámbito educativo, proporcionará a los docentes herramientas para gestionar conflictos y crear un ambiente de aprendizaje más armonioso, beneficiando el rendimiento académico y la relación escuela-hogar.

Desde la academia y la comunidad científica, este estudio servirá como referencia para futuras investigaciones sobre educación socioemocional en contextos rurales, además de aportar insumos para la formulación de políticas públicas en convivencia escolar. Su relevancia radica en su potencial para transformar la educación, promoviendo un entorno más inclusivo y pacífico.

Impacto de las habilidades socioemocionales en la convivencia escolar

Ante todo, es pertinente mencionar que el concepto de convivencia escolar es un aspecto esencial dentro de la formación ciudadana. La convivencia se define como el conjunto dinámico de relaciones interpersonales y sociales que se establecen en la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias), sustentadas en el respeto, la cooperación y la participación; así lo señalan Plata y Sánchez (2024) cuando señalan que: "la convivencia escolar implica un proceso de construcción continua en el que participan directivos, docentes, estudiantes, y padres de familia, y que incluye el abordaje de los múltiples conflictos que son inherentes a la vida en diversidad". Esta interacción, sin embargo, es inherentemente propensa al conflicto, entendido no solo como una confrontación de intereses o necesidades, sino como un fenómeno natural de la vida social que, si es gestionado adecuadamente, puede ser una fuente de aprendizaje y crecimiento. Quiñónez y Mendieta (2017) destacan que los conflictos, cuando son bien manejados, pueden derivar en procesos constructivos fundamentados en la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la negociación de diferencias.

En este sentido, el Congreso de Colombia (2013) por medio de la Ley 1620 de 2013 en Colombia establece un marco normativo para la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia en el ámbito educativo, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales como eje central en la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a las habilidades socioemocionales, estas han sido definidas como un conjunto de competencias que permiten a los individuos reconocer, comprender, regular y expresar sus emociones de manera efectiva, así como establecer relaciones interpersonales positivas y afrontar desafíos cotidianos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD, 2016). Estas habilidades incluyen aspectos como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsable y las habilidades sociales (Cuadros y Urdaneta, 2025).

Cabe resaltar que el desarrollo de las habilidades emocionales depende de factores como la familia, el estilo de crianza, la intervención docente y aspectos individuales. Estas habilidades no son innatas, sino que se moldean con la experiencia y varían en cada persona. La formación docente es clave para fortalecer la solidez socioemocional de los educadores y potenciar el desarrollo de sus estudiantes. (Valdéz, et. al., 2022)

Así mismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes no solo favorece la convivencia escolar, sino que también impacta positivamente en su rendimiento académico y bienestar general (Rodríguez, 2024). En este mismo orden de ideas, Monjas, señala sobre las habilidades sociales que estas, como se citó en Guevara (2021): "logran contener una serie de comportamientos emitidos por el ser humado en el nivel interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, de modo conforme a una situación, respetando dichos comportamientos que permite resolver inconvenientes presentados ante una situación" (p. 9).

De acuerdo al autor mencionado las habilidades sociales abarcan un conjunto de conductas que las personas manifiestan en sus interacciones con los demás. A través de ellas, pueden expresar sus emociones, actitudes, deseos y opiniones de manera adecuada según el contexto en el que se encuentren. Además, estas habilidades facilitan la resolución de conflictos, ya que permiten la comunicación respetuosa y efectiva en distintas situaciones.

De forma complementaria, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020), el desarrollo de competencias socioemocionales, tanto establecidas como experimentales, es el producto de habilidades adaptativas, respuestas y formas positivas de actuar, en las que los jóvenes, niños y docentes, al estar conscientes de sus emociones, muestran un comportamiento adecuado.

En línea con lo previamente mencionado, estas habilidades sociales favorecen el predominio de relaciones interpersonales positivas, que son comportamientos constructivos que facilitan la interacción libre entre las personas, considerándose esenciales. La capacidad de prestar atención y escuchar activamente, el respeto mutuo, y la empatía y amabilidad que un individuo demuestra hacia otro, son indicadores de cordialidad entre los estudiantes en su vida cotidiana (Zeimara y Benevides, citado por Guevara, 2021).

De igual modo, en cuanto a la importancia de las habilidades socioemocionales, es conocido que el individuo desarrolla una serie de habilidades sociales a través de la observación o la imitación de modelos tanto positivos como negativos, dependiendo en gran medida del entorno social en el que se desarrolle. "El manejo de los sentimientos, entendido como la capacidad de conducir y regular las emociones, es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes". (Buleje, et.al. 2024, p.2061). Esto le permitirá relacionarse de manera adecuada en su familia, escuela y entorno social, resolviendo diversas situaciones problemáticas de forma pacífica, oportuna, y, sobre todo, aprendiendo a respetar las opiniones ajenas y a gestionar sus propias emociones.

Por consiguiente, para fomentar una convivencia armoniosa, es fundamental crear espacios donde se promuevan valores como el respeto, la equidad y la libertad, permitiendo el diálogo y la aceptación de la diversidad. La educación juega un papel clave en este proceso, ya que las instituciones y sus docentes deben impulsar entornos que fomenten el respeto, la responsabilidad, la participación y el liderazgo, trascendiendo el aula para impactar en la sociedad. (Olarte, 2020)

En este sentido, la convivencia escolar se refiere a las diversas relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Según Mockus, citado por Buitrago, et. al. (2024) está vinculada a la construcción y el respeto de normas, el uso de mecanismos de autorregulación social y sistemas para garantizar su cumplimiento, el respeto por las diferencias, el aprendizaje para celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y la creación de relaciones de confianza entre los integrantes de la comunidad educativa. Este proceso fomenta un ambiente de respeto mutuo,

tolerancia, participación activa y la construcción de relaciones efectivas entre los distintos miembros, contribuyendo a la creación de un clima escolar positivo.

Precisamente esos espacios son los ambientes de paz en las instituciones educativas, los cuales se refieren a contextos donde prevalecen la armonía, la cooperación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Estos espacios no dependen únicamente de la ausencia de violencia, sino que requieren la implementación de estrategias pedagógicas y culturales que promuevan una convivencia basada en valores democráticos, el diálogo y la inclusión (Borbón, 2024)

En apoyo a esta idea, la UNESCO (2020) enfatiza que la construcción de una cultura de paz en las escuelas implica el desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la ciudadanía global y el respeto por los derechos humanos. Al respecto, la educación para la paz ha cobrado relevancia como una estrategia clave para fomentar la resolución de conflictos desde una perspectiva no violenta. Harris y Morrison (2020) señalan que los programas escolares enfocados en la cultura de paz tienen un impacto positivo en la reducción de la violencia escolar, el fortalecimiento de la participación estudiantil y el desarrollo de competencias para la mediación de conflictos. En este contexto, los valores son principios éticos y morales que orientan la conducta humana y permiten la convivencia dentro de una sociedad. En el ámbito escolar, valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la justicia son fundamentales para la construcción de ambientes de paz, tal como lo resaltó Delors (1996) y ha sido reafirmado en análisis recientes sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO 2024; Educrea 2024).

La relación entre los valores y la convivencia pacífica radica en la necesidad de fomentar actitudes prosociales en los estudiantes. Cuando se interiorizan valores como la empatía y la cooperación, se reduce la probabilidad de que surjan conflictos destructivos y se favorece una cultura de respeto mutuo (Caniupán Ayala et al. 2025). Además, la educación en valores contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social, al promover el desarrollo de la conciencia moral y la responsabilidad cívica (Poblete 2022)

En la misma línea, el Congreso de Colombia (2013) a través de la Ley 1620 ha destacado la importancia de la convivencia escolar, especialmente tras la pandemia, y ha creado protocolos pedagógicos para abordar situaciones de riesgo y vulneración. Este enfoque promueve la colaboración interinstitucional y el vínculo parental en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Además, se han implementado protocolos como la "Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar", que abordan áreas de prevención como el consumo de sustancias, suicidio, violencia de género, xenofobia, racismo, ciberacoso y delitos digitales (MEN, 2020).

Dentro del contexto colombiano, programas como Escuelas como Territorios de Paz, promovidos por el Ministerio de Educación Nacional, han evidenciado que la formación en valores es una estrategia efectiva para prevenir la violencia escolar y promover relaciones interpersonales saludables dentro de la comunidad educativa (Indepaz, 2015)

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, el fomento de ambientes de paz y la enseñanza de valores son aspectos clave para garantizar una convivencia armoniosa en las instituciones educativas. Estos elementos no solo benefician el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también contribuyen a la formación de una sociedad más justa, pacífica e incluyente.

Aprender sobre habilidades socioemocionales es fundamental porque permite a las personas desarrollar la capacidad de gestionar sus emociones, relacionarse de manera saludable con los demás y enfrentar conflictos de forma constructiva. En el contexto escolar, estas competencias favorecen un ambiente de aprendizaje seguro, reducen los niveles de violencia y fortalecen la empatía, el respeto y la cooperación entre estudiantes, docentes y familias.

A nivel colectivo, el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a la formación de ciudadanos más responsables, resilientes y comprometidos con la convivencia pacífica. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, estas habilidades son esenciales para la resolución de problemas sociales, la construcción de comunidades más inclusivas y la prevención de conflictos.

Metodología

La metodología se basó en una revisión sistemática de literatura centrada en la recopilación y el análisis de artículos sobre la relación entre habilidades socioemocionales y ambientes de paz. Para ello, se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura científica en bases de datos académicas y científicas de alto impacto como Scielo, Redalyc, BASE, Google Académico y repositorios universitarios, asegurando el acceso a fuentes actualizadas y de calidad. La estrategia de búsqueda bibliográfica se llevó a cabo utilizando términos clave específicos como "habilidades socioemocionales y convivencia escolar", "estrategias para mejorar la convivencia en instituciones educativas", "educación para la paz en contextos escolares" y "habilidades socioemocionales y relaciones interpersonales". La necesidad de este enfoque sistemático se justifica en su capacidad para reducir el sesgo y proporcionar una base empírica sólida para las conclusiones del estudio (Sánchez, 2022).

A fin de garantizar la relevancia y pertinencia de los documentos analizados, se establecieron rigurosos criterios de inclusión y exclusión. Se limitó la búsqueda a publicaciones científicas y académicas indexadas y a estudios con una vigencia de 2020 a 2025, asegurando la actualización del marco teórico. Se priorizaron investigaciones centradas en Colombia, Latinoamérica y organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, 2020), permitiendo la comparación de hallazgos en diferentes contextos. En contraste, se excluyeron aquellos documentos que no estuvieran en acceso abierto o fueran artículos de opinión sin respaldo metodológico. Este proceso de selección arrojó un total inicial de 80 registros en bases de datos y 35 artículos adicionales identificados manualmente. Tras el filtrado por títulos, resúmenes y la eliminación de 20 duplicados, se excluyeron 50 documentos por no cumplir los criterios temáticos o metodológicos. Finalmente, 15 estudios fueron incluidos en la revisión sistemática para el análisis en profundidad.

A continuación se presenta una tabla con información relevante de alguno de estos.

Cuadro 1.

Nombre del Artículo	Autor(es)	Año	Objetivos/Propósito	Metodología
Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico	B. J. Muñoz	2025	Analizar cómo las intervenciones psicológicas fomentan competencias socioemocionales para mejorar bienestar y rendimiento académico	Cualitativa, revisión sistemática, análisis documental y observación participante
La convivencia escolar desde las habilidades socio-emocionales en el niño preescolar	I. Hernández-de la O	2022	Elaborar una estrategia educativa que favorezca la convivencia escolar desde la formación en habilidades socioemocionales en preescolar	Triangulación de información, fundamentación histórico-cultural
Importancia de las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico escolar	M. R. Sate	2025	Analizar el rol de las habilidades socioemocionales en el desarrollo y desempeño académico de los estudiantes	Revisión de literatura científica internacional, métodos cuantitativos y cualitativos
Habilidades sociales básicas para fortalecer la convivencia escolar en niños de 5 años	F. M. C. Caracholi	2025	Determinar cómo las habilidades sociales fortalecen la convivencia escolar en niños de inicial	Cuantitativa, diseño cuasiexperimental
La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en clases	UNESCO (Esther K. Laroche)	2024	Resaltar la importancia de integrar habilidades socioemocionales en currículos para bienestar y resiliencia	Informe, análisis internacional y recomendaciones educativas
Las competencias socioemocionales en el contexto escolar: experiencia internacional	J. A. Gélvez-Pabón	2024	Analizar competencias socioemocionales clave e impacto en convivencia escolar e inclusión	Revisión internacional de programas y competencias socioemocionales
Programa en habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar	F. C. Quijada	2025	Implementar y evaluar el efecto de un programa de habilidades sociales en alumnos de secundaria	Intervención educativa, evaluación pre-post
Habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria: una revisión bibliográfica	No consigna	2025	Analizar la evidencia científica reciente sobre desarrollo socioemocional en secundaria	Revisión bibliográfica

Nota. Elaboración Propia.

Análisis e interpretación de resultados

Una vez finalizado el proceso de revisión de los estudios se evidencia que, en todo municipio donde las tensiones sociales y los conflictos puedan influir en las dinámicas escolares, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales es crucial para mejorar la convivencia escolar.

Las habilidades socioemocionales abarcan competencias como la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones responsables y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva. El desarrollo de estas habilidades desde los primeros niveles educativos es fundamental, ya que permite a los estudiantes gestionar sus emociones y relaciones interpersonales, contribuyendo de forma directa a la construcción de un entorno escolar positivo. Esta capacidad de autogestión emocional es clave en el contexto de Toca, donde las dinámicas externas a la escuela pueden influir significativamente en el comportamiento de los estudiantes. Además, las investigaciones muestran que habilidades como la empatía y la asertividad favorecen la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una convivencia respetuosa, minimizando malentendidos y agresiones físicas o verbales.

Una de las mayores contribuciones de las habilidades socioemocionales en la convivencia escolar es su capacidad para prevenir conflictos y fomentar una cultura de paz. Los estudios revisados subrayan que el desarrollo de estas competencias no solo facilita la resolución de disputas, sino que también ayuda a crear una cultura escolar inclusiva y respetuosa. La convivencia escolar depende en gran medida de prácticas pedagógicas que promuevan el respeto, la equidad y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la educación socioemocional no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes, al igual que los alumnos, deben contar con herramientas para gestionar sus emociones y comportamientos frente a situaciones conflictivas.

El marco normativo, la Ley 1620 de Congreso de Colombia (2013), establece directrices fundamentales para la promoción de la convivencia escolar pacífica en Colombia. Esta ley dio origen al Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Entre sus pautas más relevantes se encuentran la creación de comités escolares de convivencia, la formulación de planes integrales de convivencia en cada institución educativa y la incorporación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales en el currículo escolar. Asimismo, enfatiza la formación de docentes en el manejo de conflictos y la atención a situaciones de acoso escolar, con el fin de garantizar entornos educativos seguros y armoniosos.

En el contexto de Toca, esta legislación cobra especial importancia debido a las condiciones sociales que inciden en la dinámica escolar. Factores como la precariedad económica, la violencia intrafamiliar y la falta de referentes positivos

en el entorno inmediato pueden influir en el comportamiento de los estudiantes, generando situaciones de conflicto y afectando la convivencia en las instituciones educativas. La aplicación efectiva de la Ley 1620 en este municipio permitiría establecer mecanismos concretos para la prevención y gestión de conflictos, proporcionando a la comunidad educativa herramientas para abordar situaciones de violencia y fomentar el respeto mutuo dentro del aula.

La implementación de políticas inclusivas que promuevan el respeto por la diversidad y la participación activa de los estudiantes es clave para fortalecer un ambiente de paz en las instituciones educativas. Estas políticas garantizan que todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, cultura o condición socioeconómica, se sientan valorados y respetados dentro de la comunidad escolar. Un entorno inclusivo reduce las posibilidades de discriminación, mejora la autoestima de los estudiantes y promueve relaciones interpersonales más sanas y empáticas. Al generar espacios donde se fomente la equidad y el diálogo abierto, se minimizan los conflictos derivados de la exclusión o el rechazo, contribuyendo así a una convivencia pacífica y constructiva.

Conclusiones

La revisión documental realizada evidencia que las instituciones educativas deben asumir un rol proactivo en la integración de las habilidades socioemocionales dentro de su currículo y prácticas pedagógicas. Es crucial que estas competencias sean enseñadas y practicadas de manera explícita en el contexto escolar, no solo a través de asignaturas específicas, sino también incorporándolas en las actividades cotidianas del aula y en las relaciones entre los estudiantes y docentes.

La participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo padres, educadores y estudiantes, es esencial para la construcción de una cultura de paz que abarque no solo el entorno escolar, sino también la comunidad más amplia. La colaboración entre estos actores promueve un enfoque integral y sostenido en el tiempo para fomentar la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos.

Es innegable que el desarrollo de estas competencias contribuye de manera significativa a la reducción de la violencia escolar, ya que los estudiantes aprenden a reconocer y manejar sus propios sentimientos, evitando respuestas impulsivas y agresivas. De igual manera, el fomento de la empatía y la asertividad facilita la construcción de relaciones saludables, caracterizadas por el respeto mutuo y la capacidad de resolver conflictos de forma pacífica. Estos elementos son fundamentales para la creación de un ambiente escolar sano, donde se promueva la convivencia armoniosa y se prevengan situaciones de violencia, exclusión o discriminación.

La necesidad de continuar investigando y desarrollando estrategias efectivas para la implementación de programas de educación socioemocional en el ámbito escolar radica en su impacto transformador tanto en el entorno educativo como en la sociedad en general. La formación en habilidades socioemocionales no solo beneficia a los estudiantes en su vida escolar, sino que también les proporciona

herramientas esenciales para enfrentar desafíos personales, laborales y comunitarios a lo largo de su vida.

Una educación que promueva la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la empatía contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes y responsables, reduciendo así los índices de violencia, discriminación y exclusión social. Además, un adecuado desarrollo de estas competencias fortalece la cohesión social, promoviendo una convivencia más armónica en todos los ámbitos de la sociedad.

Para garantizar la efectividad de estos programas, es fundamental que sean diseñados teniendo en cuenta las particularidades de cada comunidad educativa. Esto implica considerar diversos factores socioculturales, contextuales y emocionales. En términos socioculturales, los programas deben responder a las realidades y valores predominantes en cada comunidad, respetando sus tradiciones, creencias y dinámicas sociales para lograr una apropiación genuina por parte de estudiantes, docentes y familias.

Desde la perspectiva contextual, es necesario identificar los desafíos específicos que enfrenta cada institución educativa, como problemáticas de violencia escolar, falta de recursos o tensiones sociales, para adaptar las estrategias de enseñanza a esas necesidades concretas. En el aspecto emocional, se debe priorizar el desarrollo del bienestar psicológico de los estudiantes, incorporando metodologías que les permitan fortalecer su autoestima, gestionar el estrés y mejorar su capacidad de relacionarse de manera saludable con los demás.

El diseño de estos programas debe basarse en metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el enfoque en la solución de problemas, con el fin de garantizar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos sobre habilidades socioemocionales, sino que también las practiquen en situaciones reales. Asimismo, es fundamental capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza que favorezcan la integración de estas competencias en la dinámica escolar, brindándoles herramientas prácticas para fomentar el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

La integración de las habilidades socioemocionales en la educación es un pilar clave para la formación de individuos más conscientes, responsables y comprometidos con la construcción de sociedades pacíficas y equitativas. La educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos académicos y enfocarse en la formación integral de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar las competencias necesarias para convivir en armonía con su entorno y contribuir activamente al bienestar colectivo.

Recomendaciones

A partir del análisis de la literatura revisada y los hallazgos obtenidos, se identifican diversas estrategias que pueden fortalecer la convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas recomendaciones

están orientadas a docentes, directivos, familias e instituciones educativas en general, con el propósito de generar entornos escolares más pacíficos, inclusivos y emocionalmente seguros. Su implementación requiere un compromiso articulado entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Incorporar las habilidades socioemocionales en el currículo escolar de forma transversal: No deben limitarse a asignaturas específicas, sino integrarse en las dinámicas cotidianas del aula, permitiendo a los estudiantes practicar valores como la empatía, el respeto y la autorregulación.

Capacitar permanentemente al cuerpo docente: Es indispensable que los docentes cuenten con formación en educación emocional y estrategias de manejo de conflictos, para que puedan convertirse en mediadores activos y modelos de comportamiento asertivo y respetuoso.

Fortalecer el trabajo articulado entre escuela y familia: La participación de los padres y cuidadores en procesos formativos sobre convivencia y habilidades sociales contribuye a reforzar los aprendizajes en casa, creando una red de apoyo coherente y sólida.

Implementar programas institucionales de convivencia escolar sostenibles: Las instituciones educativas deben formular e institucionalizar planes de convivencia que integren la perspectiva socioemocional, con objetivos claros, mecanismos de seguimiento y participación estudiantil.

Promover una cultura escolar basada en valores y diversidad: Fomentar el reconocimiento y respeto por las diferencias culturales, sociales y emocionales dentro del aula fortalece la inclusión, disminuye la discriminación y favorece la cohesión social.

Desarrollar procesos de evaluación continua de los programas socioemocionales: Es necesario implementar mecanismos que permitan medir el impacto de las estrategias aplicadas, ajustar metodologías y garantizar su pertinencia según el contexto escolar.

Referencias

Borbón, Clara (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONÍA, 9 (17), [Documento en línea]. Disponible: https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/3280 [Consulta: 2025, agosto 10]

Buitrago, Evelyn, et.al. (2024). Las habilidades socioemocionales y su relación con la convivencia escolar en escuelas de básica primaria. [Trabajo de Grado de Especialización, Universidad Católica de Pereira]. [Documento en línea]. Disponible: https://repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/c4da8d9a-ddf1-45dd-8a99-837ee35dd974 [Consulta: 2025, julio 05]

Buleje Velasquez Norma Patricia et.al. (2024). Inteligencia emocional de los estudiantes en una Institución educativa pública primaria. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v8n35/2616-7964-hrce-8-35-2056.pdf. [Consulta: 2025, agosto 03]

Caballero, María José (2010). Convivencia escolar, un estudio sobre buenas prácticas. Revista de Paz y Conflictos, (3). [Documento en línea]. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf [Consulta: 2025, octubre 15]

Calderón, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos, (2). [Documento en línea]. Disponible: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005 [Consulta: 2025, Julio 20]

Caniupán Ayala, Sebastián, Carolina Cartes Matus, Paula De los Reyes López, y Andrés Parada Olivares. 2025. Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de enseñanza y aprendizaje." Revista Realidad Educativa 5 (1): 8-45. [Documento en línea]. Disponible: https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/417/544. [Consulta: 2025, octubre 20]

Cedeño, Walter (2022). Habilidades Socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. Revista Universidad y Sociedad, 14(4). [Documento en línea]. Disponible: https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2287 [Consulta: 2025, octubre 20]

Congreso de Colombia (2013). Ley 1620: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. [Documento en línea]. Disponible: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287. [Consulta: 2025, Mayo 18]

Cuadros, Gloria y Urdaneta, Geovanny (2025). Modelo de Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales, FCS. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2). [Documento en línea]. Disponible: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17025. [Consulta: 2025, octubre 20]

Delors, Jacques. 1996. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Educrea (2024) Los 4 pilares de la educación. [Documento en línea]. Disponible: https://educrea.cl/los-4-pilares-de-la-educacion/. [Consulta: 2025, octubre 20]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Nueva York: UNICEF. [Documento en línea]. Disponible: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf [Consulta: 2025, septiembre 18]

Gobernación de Boyacá (2022). Bienestar Socioemocional en las Comunidades Educativas de Boyacá (Programa Senderos). Secretaría de Educación de Boyacá. [Documento en línea]. Disponible: http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2022/08/guia-senderos-del-bienestar-socioemocional.pdf [Consulta: 2025, Agosto 25]

Guevara, Deni (2021). Habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales en estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar De Yamón–Utcubamba. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. [Documento en línea]. Disponible: https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_ba9178f8aac3cb520496e4f95b1231ff. [Consulta: 2025, Mayo 18]

Harris, Ian, y Terry Morrison. 2020. Peace Education. 3rd ed. Nueva York: Routledge.

Indepaz (2015). Territorios de Paz. [Documento en línea]. Disponible: https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/04/revista-0515-territorios-de-paz.pdf. [Consulta: 2025, agosto 03]

Ministerio de Educación Nacional (2020). Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. [Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2025, mayo 18]

Ministerio de Salud y Protección Social (2021). Encuesta Nacional de Salud Mental Escolar. [Documento en línea]. Disponible: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/publicacion-encuesta-nal-escolares-colombia-2017.pdf. [Consulta: 2025, mayo 18]

OECD (2016), Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales, UNESCO Institute for Statistics, Paris. [Documento en línea]. Disponible: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf. [Consulta: 2025, Junio 20]

Olarte, Walter (2020). Propuesta para generar un ambiente de paz y sana convivencia en la Institución Educativa Colegio General Santander IED, ubicado en localidad de Usaquen en Bogotá. [Proyecto Aplicado de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. [Documento en línea]. Disponible:

https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/37982/wyolarted.pdf [Consulta: 2025, julio 15]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Notas Temáticas del Sector de Educación. [Documento en línea]. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa [Consulta: 2025, mayo 18]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) [Documento en línea]. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352. [Consulta: 2025, mayo 18]

Plata, Cecilia y Sánchez, Angélica (2024). Convivencia escolar precedente de una sociedad que aprende. Revista Dialéctica 23. [Documento en línea]. Disponible: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/3057/3402. [Consulta: 2025, julio 15]

Quiñónez, Ninfa y Mendieta, María (2017). Pedagogía de la Confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. Revista Análisis, 49 (91), 315-336. [Documento en línea]. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140856 [Consulta: 2025, julio 15]

Rodríguez, Degiovanni (2024). Habilidades socioemocionales en el entorno educativo. Universidad Loloya de América. [Documento en línea]. Disponible: https://universidadloyola.edu.mx/habilidades-socioemocionales-en-el-entorno-educativo/. [Consulta: 2025, agosto 03]

Sánchez-Meca, Julio (2022). Revisiones sistemáticas y meta análisis en educación: Un tutorial. Revista RiiTec (13). [Documento en línea]. Disponible: https://revistas-um-es.translate.goog/riite/article/view/545451/332161?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc. [Consulta: 2025, agosto 03]

Secretaría de Educación de Bogotá (2024). Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) [Documento en línea]. Disponible: https://inventariobogota.sdp.gov.co/estudios/estudio-sobre-habilidades-sociales-y-emocionales-sses-bogot%C3%A1-2023. [Consulta: 2025, mayo 18]

Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) (2024). Informe Anual. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf [Consulta: 2025, abril 29]

UNESCO (2020). Educación para la ciudadanía mundial y la paz. [Documento en línea]. Disponible: https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation. [Consulta: 2025, abril 29]

UNESCO (2020). Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos. [Documento en línea]. Disponible: https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation. [Consulta: 2025, mayo 18]

UNESCO (2024). Educación para la ciudadanía mundial y la paz. [Documento en línea]. Disponible: https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education [Consulta: 2025, mayo 18]

Valdéz, Rubí, et. al. (2022). Factores que intervienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia, un estudio de caso. Revista Ra Ximhai 18 (1). [Documento en línea]. Disponible: https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.05.rv. [Consulta: 2025, octubre 10]

Reseña curricular de la autora

Ingrith Consuelo Alba González

Ingeniera de Sistemas de la Universidad de Boyacá, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Actualmente Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente se desempeña como Coordinadora en la Institución Educativa Plinio Mendoza Neira del municipio de Toca (Boyacá). Tiene 18 años de experiencia en el sector educativo comprometida con su labor y el desarrollo integral de mis estudiantes. Publicó, como coautora, en la revista Ciencia y Educación el artículo: "Transformación educativa a través de la inteligencia artificial: retos en la práctica docente".

Análisis de las políticas públicas educativas en Colombia y Ecuador: participación familiar, identidad cultural y profesión docente

Leidy Armero Gómez
Institución Educativa T. A. Jubanguana, Buesaco (N).
ORCID: 0009-0003-9961-4802
Email: leidyr.ag@gmail.com

Ángel Pilalonga Cuaran
Institución Educativa Juan XXIII, Puerres N.
ORCID: 0009-0005-8666-4979
Email: angepic2000@gmail.com

James Ariel Cárdenas Morán.
Institución Educativa Técnica Promoción Social, Gualmatán (N).
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6473-3752
Email: jamescardenasmoran@gmail.com

Mario Javier Solarte Revelo
Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre, Funes (N).
ORCID: 0009-0002-8383-1207
Email: mar.solfil67@gmail.com

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es analizar críticamente las políticas públicas educativas en los países de Ecuador y Colombia en cuanto a la participación familiar, la identidad cultural y la profesión docente. La metodología se enmarca en la revisión bibliográfica, seleccionando documentos de acuerdo a la temática y relevancia, encontrados en bases de datos web especializadas y confiables. Las conclusiones indican que las políticas públicas educacionales en Colombia y Ecuador están orientadas a fortalecer la preservación de la identidad cultural, promoviendo espacios de diálogo intercultural y la transmisión de saberes ancestrales en el contexto educativo; fomentar la diversidad, la inclusión, la educación bilingüe y la descentralización como forma de preservar y mantener vivas las tradiciones culturales, revisando y actualizando los lineamientos curriculares, la formación y desarrollo profesional docente y su impacto en la educación, financiamiento y gestión de políticas educativas.

Palabras Clave: participación familiar, transmisión cultural, identidad cultural, profesión docente.

Recibido en octubre 2025

Analysis of public educational policies in Colombia and Ecuador: family participation, cultural identity, and the teaching profession

ABSTRACT

The main objective of this article is to critically analyze public educational policies in Ecuador and Colombia regarding family participation, cultural identity, and the teaching profession. The methodology is based on a bibliographic review, selecting relevant documents sourced from specialized and reliable academic databases. The findings indicate that educational policies in both countries are oriented towards strengthening the preservation of cultural identity by promoting spaces for intercultural dialogue and the transmission of ancestral knowledge within the educational context. Furthermore, these policies foster diversity, inclusion, bilingual education, and decentralization as mechanisms to preserve cultural traditions. This is achieved through the revision and updating of curricular guidelines, teacher professional development, and the assessment of their impact on education, financing, and the management of educational policies.

Keywords: cultural identity, cultural transmission, family participation, teaching profession.

Analyse des politiques publiques éducatives en Colombie et en Équateur : participation familiale, identité culturelle et profession enseignante

RÉSUMÉ

L'objectif général de cet article est d'analyser de manière critique les politiques d'éducation publique en Équateur et en Colombie concernant l'implication des familles, l'identité culturelle et la profession enseignante. La méthodologie repose sur une revue bibliographique, sélectionnant des documents en fonction de leur sujet et de leur pertinence, issus de bases de données web spécialisées et fiables. Les conclusions indiquent que les politiques d'éducation publique en Colombie et en Équateur visent à renforcer la préservation de l'identité culturelle, à promouvoir des espaces de dialogue interculturel et la transmission des savoirs ancestraux dans le contexte éducatif ; à promouvoir la diversité, l'inclusion, l'éducation bilingue et la décentralisation comme moyen de préserver et de maintenir vivantes les traditions culturelles ; à réviser et actualiser les directives curriculaires, la formation et le développement professionnel des enseignants, ainsi que leur impact sur l'éducation, le financement et la gestion des politiques éducatives.

Mots-clés: implication des familles, transmission culturelle, identité culturelle, profession enseignante

La familia como agente de preservación cultural en las políticas públicas educativas de Colombia y Ecuador

Las políticas públicas educativas en Colombia y Ecuador han experimentado una transformación significativa en cuanto al reconocimiento del papel fundamental de la familia en la preservación de la identidad cultural y el proceso educativo. En Colombia, la Constitución Política de 1991, establece la familia como núcleo fundamental de la sociedad, mientras que la Ley 115 de 1994 la reconoce como primer responsable de la educación de los hijos, otorgando un rol activo en la comunidad educativa. Este marco normativo ha permitido desarrollar programas y estrategias que involucran directamente a las familias en su papel de transmisoras de valores, costumbres y tradiciones culturales que enriquecen el entorno educativo y fortalecen la identidad de las nuevas generaciones.

En el contexto colombiano, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), según la CONTCEPI (2013), ha fortalecido en gran medida la participación de las comunidades indígenas en la educación, reconociéndolas como transmisoras principales de saberes ancestrales y lenguas maternas. Este enfoque intercultural se complementa con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (MEN, 2010), que promueve activamente la participación familiar en la preservación de las tradiciones afrocolombianas dentro del sistema educativo. La integración de estos programas ha permitido crear espacios de diálogo intercultural donde las familias pueden compartir sus conocimientos tradicionales, prácticas culturales y cosmovisiones, enriqueciendo así el proceso educativo y los lazos entre la comunidad educativa en un marco de respeto y valoración de la diversidad cultural.

Por su parte, en Ecuador, la Constitución de 2008 y el Plan Nacional del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - Senplades, 2014) han desarrollado un enfoque completo que valora la diversidad de las familias y su importancia en la formación de una sociedad intercultural. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) del Ministerio de Educación del Ecuador – MinEduc (2013) ha sido una pieza clave para integrar a los grupos familiares en la preservación de lenguas ancestrales y conocimientos tradicionales, promoviendo una educación que respeta y valora la diversidad cultural. Este modelo ha permitido desarrollar programas educativos que reconocen y potencian el rol de las familias como primeras educadoras y transmisoras de la cultura, propiciando entornos de participación activa en la planificación y ejecución de actividades educativas acordes con la diversidad cultural.

En este contexto, la participación familiar en ambos países se ha fortalecido a través de políticas inclusivas que, según Abril (2020), promueven la cultura escolar y la convivencia intercultural en todos los niveles educativos. Gracias a estas políticas, las familias han podido asumir un rol activo en la construcción de una educación que reconoce, aprecia la diversidad cultural; y generan espacios de participación donde comparten sus saberes y vivencias. La implementación de estas políticas ha generado un impacto positivo en la preservación de las tradiciones culturales, la reivindicación de las lenguas maternas y la construcción de una identidad cultural

sólida en las nuevas generaciones, mientras se promueve un diálogo intercultural enriquecedor entre diferentes comunidades.

Igualmente, la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (OEI-MEN, 2018) han destacado la relevancia esencial de la interculturalidad en la educación, resaltando el papel fundamental de las familias en la transmisión de valores y tradiciones culturales. Esta perspectiva se ha materializado en proyectos educativos que promueven la participación activa de las familias en la vida escolar, reconociendo su papel como puentes entre la cultura tradicional y la educación formal. En Ecuador, según Quichimbo (2022), la revitalización de lenguas nativas ha sido posible gracias al compromiso sostenido de las familias en la educación intercultural bilingüe, demostrando cómo la participación familiar puede contribuir a la preservación de las identidades culturales en el contexto educativo.

Sin embargo, Campos (2015) indica que todavía existen importantes desafíos para la implementación eficaz de estas políticas, especialmente en áreas rurales, donde las familias encuentran obstáculos significativos para involucrarse de manera activa en la educación de sus hijos. La descentralización educativa y el reconocimiento de las particularidades culturales de cada región han sido estrategias fundamentales para superar estos obstáculos, aunque todavía existen brechas importantes que requieren atención. La necesidad de mejorar los mecanismos de participación familiar, optimizar la infraestructura educativa en zonas remotas y garantizar recursos adecuados para la implementación de programas interculturales sigue siendo una prioridad en ambos países.

De esta manera, las políticas públicas en Colombia y Ecuador han evolucionado hacia un modelo educativo que reconoce y valora la diversidad familiar y cultural como una riqueza que debe ser preservada y promovida desde el ámbito educativo. Esta evolución ha permitido que las familias se conviertan en protagonistas activas de la construcción de una educación intercultural y culturalmente pertinente, contribuyendo a la preservación de las tradiciones, lenguas y saberes ancestrales. La constante dedicación de ambos países a estas políticas refleja un reconocimiento cada vez mayor del valor de la participación familiar en la educación como un factor esencial para fomentar sociedades más inclusivas, equitativas y culturalmente diversas.

La influencia de las políticas públicas educativas en las familias y la comunidad educativa rural y urbana en Ecuador y Colombia

En las zonas urbanas, las políticas educativas han impulsado mejoras en la infraestructura escolar, la calidad docente y la innovación pedagógica. En Colombia, la profesionalización docente y la formación continua han sido clave para mejorar la enseñanza y la relación entre los docentes y la comunidad escolar (Trujillo et al., 2023). Aunque se han logrado avances, la carga excesiva de trabajo y la concentración de decisiones han restringido la autonomía docente, dificultando su intervención en el diseño de estrategias pedagógicas más ajustadas a las realidades locales (Rodríguez, 2022). Además, la inequidad en el acceso a recursos tecnológicos

ha generado brechas en la calidad educativa entre instituciones públicas y privadas, afectando especialmente a estudiantes de familias con menor poder adquisitivo.

En Ecuador, las políticas de educación intercultural bilingüe han sido un pilar en la enseñanza en comunidades indígenas y rurales. Sin embargo, persisten desafíos en la contextualización de los estándares educativos, lo que puede afectar la identidad cultural y la pertinencia pedagógica (Quichimbo, 2022). A diferencia de las zonas urbanas, donde la calidad educativa suele ser más uniforme, en las áreas rurales la escasez de recursos y las limitaciones para acceder a formación docente especializada han provocado desigualdades en la equidad educativa (Campos, 2015). La carencia de infraestructura en ciertas comunidades rurales dificulta el acceso de los estudiantes a una educación de calidad, contribuyendo a la continuidad de desigualdades entre generaciones.

Por tanto, la capacitación docente desempeña un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa y en el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad. En Colombia, los programas de formación continua han favorecido el desarrollo de competencias interculturales, facilitando que los docentes atiendan de manera más efectiva la diversidad cultural en el aula (Mateos, 2010). No obstante, la dificultad de acceso a estos programas en las zonas rurales ha mantenido la desigualdad en la calidad educativa (Trujillo et al., 2023). Adicionalmente, la falta de incentivos y de reconocimiento para los docentes que trabajan en zonas vulnerables han desmotivado la permanencia de profesionales en estos sectores.

En Ecuador, la integración de saberes ancestrales y comunitarios en la formación docente ha promovido una educación más contextualizada y pertinente para las poblaciones indígenas y rurales (Achard, 2014). Aunque se han realizado esfuerzos, la implementación de políticas centralizadas puede reducir la flexibilidad en la enseñanza y dificultar la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones educativas (Campos, 2015). En este contexto, la escasez de recursos destinados a la formación continua de los docentes dificulta la actualización de sus conocimientos y la creación de metodologías innovadoras que se ajusten a las necesidades de sus comunidades.

También, las políticas públicas en educación influyen en el bienestar común y en la identidad cultural de la comunidad educativa. En Colombia, los programas de convivencia escolar han contribuido a fortalecer la cohesión social, fomentando la integración de valores culturales y la prevención de la violencia en el entorno escolar. No obstante, la falta de equidad en la implementación de estas estrategias en zonas rurales sigue siendo un desafío (Abril, 2020). Además, las diferencias socioeconómicas entre comunidades urbanas y rurales afectan la implementación efectiva de programas de bienestar, lo que resulta en menores oportunidades para estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, en Ecuador, la educación intercultural ha sido un mecanismo para revitalizar las lenguas nativas y fortalecer la identidad cultural en las comunidades indígenas. Sin embargo, la globalización y la falta de contextualización

en los programas educativos han generado tensiones en la convivencia intercultural dentro de la comunidad educativa (Ordoñez et al., 2024). La migración de docentes y estudiantes hacia centros urbanos en busca de mejores oportunidades también ha debilitado la preservación de la identidad cultural en las comunidades rurales.

Identidad cultural, gestión educativa y trabajo docente

Las políticas públicas educativas en Colombia y Ecuador han evolucionado en las últimas décadas en torno a la inclusión de la identidad cultural, la gestión educativa y el trabajo docente. Los dos países han implementado diversas estrategias para fortalecer la educación desde una perspectiva cultural y mejorar la calidad del proceso educativo. En Colombia, la Constitución Política (1991) reconoce la diversidad étnica y cultural como un derecho fundamental, a partir de lo cual se impulsan políticas educativas que buscan valorar las propias formas de ser de las culturas indígenas, afrodescendientes y mestizas. Esto se refleja en el currículo educativo, que incorpora contenidos y enfoques pedagógicos que fomentan la diversidad cultural y el respeto hacia las diferentes identidades. A nivel estatal, se destaca el apoyo a los sistemas educativos indígenas propios para garantizar que las comunidades tengan acceso a una educación bilingüe y culturalmente pertinente a su contexto (CONTCEPI, 2013).

Asimismo, la Ley General de Educación 115 (1994), establece que el sistema educativo debe promover el respeto por las culturas. Además, resalta la importancia de la educación incluyente, en la cual los estudiantes de distintas comunidades pueden preservar y valorar sus propias lenguas y costumbres en cualquier contexto donde se encuentren. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) apoya el fortalecimiento de identidad cultural de las comunidades, mediante la creación de proyectos pedagógicos transversales, diseñados para asegurar que los estudiantes puedan aprender en su lengua materna y conocer su historia y tradiciones (OEI - MEN, 2018).

En este orden de ideas, el Decreto 1075 (2015) es fundamental porque promueve la etnoeducación y el bilingüismo mediante la participación comunitaria, especialmente de líderes indígenas en el diseño curricular del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP y de los Proyectos Educativos Comunitarios - PEC que orientan las instituciones educativas acorde a los Planes de vida de las comunidades indígenas (CONTCEPI, 2013). De la misma forma, se ha concretado las iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que permite visibilizar la herencia afrodescendiente (MEN, 2010).

En Ecuador, la Constitución Política (2008) reconoce la plurinacionalidad y la interculturalidad como pilares del Estado. Por tanto, la educación se enfoca en promover la identidad cultural de las comunidades indígenas y afroecuatorianas, integrando sus lenguas, cosmovisiones y tradiciones en los contenidos educativos a través de la Educación Intercultural Bilingüe – EIB (MinEduc, 2013). El Plan Nacional del Buen Vivir, de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades, 2014), es un referente que subraya una visión de la educación como un derecho fundamental que debe promover la interculturalidad y la participación de las

comunidades en la toma de decisiones educativas. Esto ha permitido la creación de escuelas interculturales bilingües para fortalecer la lengua y las tradiciones de los pueblos indígenas y garantizar el acceso a la educación sin que se pierdan sus particularidades culturales, adoptando una política de educación incluyente que reconoce las distintas identidades y realidades sociales del país.

Con relación a la gestión educativa, en Colombia se orienta hacia la descentralización, con un enfoque en la autonomía de las instituciones educativas y el fortalecimiento de los gobiernos locales para gestionar los recursos y decisiones educativas. En los últimos años, se ha enfatizado la necesidad de mejorar la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de la infraestructura educativa y la capacitación continua de los docentes. También se han implementado estrategias para reducir la deserción escolar y mejorar la equidad en el acceso a la educación como: Búsqueda activa y matrícula, aseguramiento del transporte escolar, entrega de útiles escolares, modelos educativos flexibles; atención a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado, en situación de reclutamiento ilegal y vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. En este sentido, la sociedad colombiana está cada vez más consciente de la necesidad de valorar la pluralidad cultural, lo que abre el camino a políticas más inclusivas y representativas. De esta manera, se facilita la colaboración de las comunidades étnicas y regionales en la creación de programas educativos y la integración de sus saberes tradicionales en los currículos oficiales.

Además, el uso de tecnologías, ofrece nuevas oportunidades para el acceso a la educación intercultural, permitiendo la creación de contenidos que respeten, preserven y difundan las tradiciones culturales de las comunidades. Igualmente, desde el posconflicto iniciado en 2015, con la implementación de la Cátedra de paz se presenta la oportunidad para reconstruir identidades culturales a través de estrategias educativas en zonas afectadas y que, apoyadas con la cooperación internacional, permiten constituir alianzas con organizaciones para financiar proyectos educativos interculturales.

En gestión educativa intercultural, en Ecuador el Plan Nacional del Buen Vivir (Senplades, 2014), ha orientado objetivos relacionados con el fortalecimiento de la educación intercultural, lo que representa una oportunidad para seguir avanzando en políticas inclusivas, donde las comunidades indígenas y afroecuatorianas tienen mayor participación en los procesos educativos y en la creación de contenidos pedagógicos. También, el aprovechamiento de las herramientas digitales y el aprendizaje a distancia se constituye en una vía para que las culturas más apartadas accedan a una educación que respete y promueva sus tradiciones. En este sentido, la plurinacionalidad como modelo de Estado posiciona a Ecuador como referente regional en educación intercultural, que cuenta con el apoyo de las redes internacionales en colaboración con organismos como la UNESCO para fortalecer la educación.

En este contexto, en Ecuador, la gestión de políticas públicas educativas la lidera el MinEduc, al promover reformas orientadas a la inclusión, la calidad y la equidad en el sistema educativo; al implementar programas que fortalecen la

educación en zonas rurales y de difícil acceso; y al mejorar el uso de las tecnologías en el aula y la formación de docentes para adaptarse a los desafíos del siglo XXI.

Otro aspecto que fomenta la identidad cultural es el trabajo docente (Orozco, 2023), por tanto, en Colombia los docentes son un pilar fundamental en las políticas públicas y su formación continua es esencial para el ejercicio de la calidad educativa. En esta dirección, el gobierno nacional ha implementado programas de capacitación, principalmente en áreas rurales y en contextos de diversidad cultural. Además, ha promovido mecanismos de evaluación para medir su desempeño, aunque esto ha generado críticas por la falta de condiciones laborales y bajos salarios. Sin embargo, la distribución desigual de los recursos educativos y la infraestructura, particularmente en áreas rurales, dificulta la implementación efectiva de políticas inclusivas, sostenibles y de impacto educativo. Asimismo, el trabajo del docente respecto a la transmisión cultural se interrumpe por la débil capacitación en temas relacionados con la interculturalidad, por el impacto del conflicto armado que continúa ocasionando desplazamientos forzados, por el predominio del idioma español que limita la implementación de lenguas étnicas, por las resistencias institucionales y sociales hacia la educación intercultural que aún persiste en algunas regiones, por la inestabilidad política en el intercambio de gobiernos que coloca en riesgo la priorización de la etnoeducación en los planes gubernamentales y por la globalización que presiona hacia modelos educativos estandarizados que marginan las culturas locales.

En Ecuador, la formación docente ha sido uno de los focos principales de las reformas educativas (Jiménez et al., 2024). Se han diseñado programas de capacitación y actualización, sobre todo para la promoción de la diversidad cultural y lingüística en las aulas. A su vez, se ha implementado un sistema de evaluación docente y mejoras salariales, aunque persisten estos retos. El trabajo docente se encuentra afectado por las desigualdades en el acceso y la calidad educativa, especialmente en las zonas rurales y en las comunidades más alejadas. Existen programas de formación en interculturalidad, pero algunos maestros no tienen la preparación adecuada para enseñar en dichos contextos, lo que reduce la efectividad de las políticas públicas.

En este orden de ideas, para que el docente desempeñe su trabajo con excelencia, se deben incrementar los recursos didácticos apropiados para enseñar desde la interculturalidad, integrando las diferentes lenguas y culturas del país. Se debe mejorar la infraestructura educativa, equilibrar los estándares nacionales con contenidos culturales, incrementar el interés en prácticas tradicionales entre las nuevas generaciones, descentralizar las políticas educativas dando participación a las comunidades étnicas para que tengan control sobre sus propios procesos educativos, determinar políticas para que los cambios de gobiernos no coloquen en riesgo la financiación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - SEIB (MinEduc, 2013). Igualmente, se debe afrontar la influencia de los medios de comunicación global que desplazan las identidades locales y alejarse de los prejuicios negativos hacia las comunidades étnicas que afectan la implementación de políticas públicas educativas.

Política pública sobre calidad educativa y profesión docente en Ecuador y Colombia

La educación en América Latina ha sido objeto de diversas reformas estructurales que buscan mejorar la calidad educativa y fortalecer la profesión docente. En Ecuador y Colombia, las políticas educativas han seguido trayectorias distintas, pero comparten retos comunes en materia de formación docente, financiamiento y evaluación del desempeño. A través del análisis comparativo, se identifican estrategias y desafíos que pueden orientar una política pública integral en estos países y los resultados de este estudio pueden servir como insumo fundamental para la revisión y el replanteamiento de la política pública en educación en estos territorios.

Formación y desarrollo profesional docente

Uno de los ejes centrales de las políticas educativas en Ecuador y Colombia es la formación docente, que ha sido objeto de múltiples reformas para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, persisten desafíos estructurales que afectan la preparación y desempeño de los maestros. Según Bruns y Luque (2015) y el Banco Mundial (2014), la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. Esto resalta la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial y continua en ambos países.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 estableció un nuevo escalafón docente basado en la formación y el desempeño profesional. Esto ha representado avances en términos de estabilidad y condiciones salariales, aunque persisten desafíos en su implementación. En Colombia, las reformas han priorizado la capacitación en servicio, pero con un enfoque instrumentalista, lo que ha generado críticas sobre la desconexión entre la formación docente y las realidades sociales de los estudiantes.

Condiciones laborales y carrera docente

Las condiciones laborales de los docentes han sido afectadas por políticas de evaluación y financiamiento insuficiente, lo que ha generado incertidumbre en la profesión. En Colombia, las reformas han incrementado la carga laboral docente, con exigencias administrativas que afectan el tiempo dedicado a la enseñanza. La jornada laboral de los maestros ha aumentado, incluyendo la preparación de informes y asistencia a reuniones administrativas (Satizabal, et al. 2021). En Ecuador, por su parte, se ha implementado un sistema de incentivos económicos, aunque persisten desigualdades. El salario docente ha sido un tema de constante disputa, con incrementos insuficientes que no compensan la carga laboral (MinEduc, 2013).

Evaluación docente y su impacto en la educación

La evaluación docente ha sido un tema controvertido en ambos países. En Ecuador, se implementó un sistema de evaluación con consecuencias en la

permanencia laboral. Las evaluaciones estandarizadas han sido implementadas sin considerar las diferencias contextuales de cada escuela y comunidad (Isch, 2000). En Colombia, la evaluación ha sido percibida como un mecanismo de control más que de mejora profesional generado descontento en el magisterio (Castañeda, 2018). Por lo cual, las políticas de evaluación deberían enfocarse en la mejora de la práctica docente y no en mecanismos punitivos de desmotivación. Esto se puede lograr por medio de un sistema de evaluación formativa que contribuya a mejorar la calidad educativa sin generar efectos adversos en la estabilidad laboral.

Conclusiones

La revisión de las políticas públicas educativas en Colombia y Ecuador revela un avance significativo en el reconocimiento y fortalecimiento del papel de la familia como agente fundamental en la preservación de la identidad cultural y el proceso educativo. Los marcos normativos establecidos en ambos países, desde la Constitución Política hasta las leyes específicas de educación, han creado las bases para una participación familiar activa y significativa en la construcción de una educación culturalmente pertinente. En este contexto, la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en Colombia y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en Ecuador, han demostrado ser instrumentos valiosos para integrar efectivamente a las familias en la preservación y transmisión de saberes ancestrales, lenguas maternas y tradiciones culturales.

Sin embargo, persisten desafíos importantes, particularmente en las zonas rurales y comunidades más alejadas, donde las barreras geográficas, económicas y sociales pueden limitar la participación efectiva de las familias en el proceso educativo. La descentralización educativa y el reconocimiento de las particularidades culturales de cada región han sido estrategias clave para abordar estos retos, aunque se requiere un compromiso sostenido y recursos adecuados para garantizar su efectividad. El éxito de estas políticas dependerá de la capacidad de los sistemas educativos para mantener y fortalecer los espacios de participación familiar, asegurando que las voces y experiencias de todas las comunidades sean escuchadas y valoradas en el proceso educativo.

Además, las experiencias de ambos países demuestran que la participación activa de las familias en la educación no solo contribuye a la preservación de la identidad cultural, sino que también enriquece el proceso educativo al crear puentes entre el conocimiento tradicional y la educación formal. Este enfoque integral y participativo ha permitido avanzar hacia una educación más inclusiva y culturalmente diversa, donde las familias son reconocidas como protagonistas esenciales en la formación de las nuevas generaciones y en la construcción de sociedades que valoran su diversidad cultural.

En este orden de ideas, lias políticas públicas educativas en Ecuador y Colombia han influido de manera significativa en la comunidad educativa, con impactos diferenciados entre zonas urbanas y rurales. Mientras que en las ciudades se han promovido mejoras en la formación docente y la calidad educativa, en las áreas rurales persisten desafíos relacionados con el acceso equitativo a una

educación contextualizada y de calidad. La integración de enfoques interculturales y comunitarios en la educación es esencial para fortalecer la identidad cultural, la cohesión social y la participación activa de las familias en el proceso educativo. Sin embargo, es necesario seguir promoviendo reformas que garanticen la equidad educativa en todas las regiones y que fomenten la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Para garantizar un impacto positivo y equitativo en ambas realidades, es fundamental que las políticas educativas sean flexibles, inclusivas y respondan a las necesidades específicas de cada comunidad.

En este contexto, tanto Colombia como Ecuador han realizado esfuerzos significativos para incorporar la identidad cultural en la educación, gestionando políticas que fomenten la diversidad y la inclusión. A pesar de los avances, ambos países enfrentan desafíos en cuanto a la implementación efectiva de estas políticas en territorios rurales y comunidades étnicas. Además, la formación y condiciones laborales de los docentes continúan siendo una prioridad para mejorar la calidad educativa y garantizar la igualdad de oportunidades. Los dos países han promovido la educación bilingüe como una forma de preservar y mantener vivas las tradiciones culturales, lo que ha impulsado una descentralización en la gestión pública y ha permitido que las comunidades más remotas y diversas puedan participar activamente en el diseño de sus propios programas educativos.

Finalmente, con base en el análisis hecho sobre las políticas educativas en Ecuador y Colombia, se proponen las siguientes recomendaciones en el contexto docente: Fortalecer la formación docente a través de programas integrales que incluyan formación inicial y continua, basada en las necesidades de los contextos locales; mejorar las condiciones laborales con incrementos salariales justos y estabilidad en la carrera docente; revisar los modelos de evaluación docente, apostando por un enfoque formativo en lugar de punitivo; y fomentar la participación docente en la formulación de políticas públicas, garantizando que los maestros tengan voz en las decisiones que afectan su profesión.

Referencias

Abril, C. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. Revista Logos Ciencia & Tecnología, 12(1), 188-202. https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045

Achard, I. (2014). Los desafíos de la profesión docente en el mundo actual: Seminario Internacional. Montevideo, 15 al 17 octubre de 2014. Auditorio de la Torre de las Telecomunicaciones de ANTEL. Páginas de Educación, 7(2), 178-185. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200009&lng=es&tlng=es

Bruns B. y Laque J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial. https://educacion.udd.cl/files/2017/10/Profesores-excelentes.-C%C3%B3mo-mejorar-el-aprendizaje-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf

Campos, M. (2015). Políticas Educativas y valorización de la profesión docente. Una Revisión de las políticas educativas nacionales gubernamentales en Ecuador y Perú 1995-2010. Universidad Federal de Minas Gerais. https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/f4ef3f02-377c-46b7-baba-b5d9e040579c/content

Castañeda, M. (2018). Percepciones de los maestros de la evaluación diagnóstica formativa del decreto 1278 de 2002: aportes, limitaciones y obstáculos al desarrollo profesional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9895/TO-22002.pdf?sequence=1

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI. (2013). Perfil Del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P, Bogotá. https://transformemos.com/medios/comisionnacional.pdf

Constitución Política de la República de Colombia [Const]. 6 de julio de 1991. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

Constitución Política de la República de Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Decreto 1075 de 2015. [Diario Oficial No. 49523]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930

Isch, E. (2000). Sobre algunos aspectos de la evaluación docente en el Ecuador. Informe de Misión de Cierre (Implementation Completion Report, ICR). Numeral 9. Febrero de 2000. https://revistaintercambio.org/ojsclon/index.php/INTERCAMBIO/article/view/280/383

Jiménez, S., Jiménez, O., Morales, R., Cobos, R., y Cajahuishca, A. (2024). El Desempeño Docente en las Unidades Educativas Ecuatorianas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 6890-6914. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11099

Ley 115 de 1994. [Diario Oficial No. 41214]. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011. Ministerio de Educación de Ecuador. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/266/ley-organica-educacion-intercultural-loei

Mateos, L. (2010). Políticas de interculturalidad y convivencia en Colombia. Revista Internacional de Educación Intercultural, 22(3), 65-82. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5650/18893235.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador – MinEduc. (2013). MOSEIB, Modelo del Sistema de educación intercultural bilingüe. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2010). Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Documentos N° 12. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ordoñez, L., Ordoñez, M., Auquilla, E., Miranda, W., y Riera, G. (2024). Etnoeducación Y Saberes Ancestrales: Preservación Cultural A Través Del Sistema Educativo En Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 8437-8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2018). Interculturalidad. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf

Orozco, W. (2023). Identidad Docente en Colombia. Estado del arte de la investigación (1986-2021). Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP, 16(1), 129-168. https://doi.org/10.15332/25005421.7681

Quichimbo, F. (2022). Revitalización de lenguas nativas: reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, 18, 65-79. https://doi.org/10.37135/chk.002.18.04

Rodríguez, P. (2022). La formación docente y la calidad educativa en Chile. Revista Educación las Américas, 12(1). https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.200

Satizabal, M., Unás, V, y Cruz, A. (2021). Índice de condiciones laborales de un grupo de docentes en la ciudad de Cali. El Ágora USB, 21 (1), 129-146. Publicación electrónica del 1 de noviembre de 2021. https://doi.org/10.21500/16578031.5514

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades, (2014). Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, Versión resumida. Quito, Ecuador. https://www.fao.org/faolex/results/details/es/c/LEX-FAOC139396/

Trujillo, M., García, D., y Franco, J. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía - RIIEP, 16(1), 99-128. https://doi.org/10.15332/25005421.7896

Reseña curricular de los autores

Ángel Pilalonga Cuaran

Químico de la Universidad del Valle. Especialista en Aplicación de Tic para la Enseñanza de la Universidad de Santander (UDES), Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander (UDES). En curso Doctorado en Ciencias de la Educación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (UPEL). Docente de aula de la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, Colombia. Participé como asistente en el foro Bases Epistémicas para la Educación realizado en la ciudad de San Cristóbal el 15 de junio del 2024.

Leidy Rocío Armero Gómez

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño (UDENAR). Especialista en Aplicación de Tic para la Enseñanza de la Universidad de Santander (UDES), Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander (UDES). En curso Doctorado en Ciencias de la Educación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (UPEL). Docente de aula de la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, Colombia. Participe como organizadora en el foro de Bases Epistémicas para la Educación realizado en la ciudad de San Cristóbal el 15 de junio del 2024.

James Ariel Cárdenas Morán

Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño; mg. En educación, Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico; mg. Pedagogía y Cultura, Universidad de Nariño-CEILAT; doctorando Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; docente Institución Educativa Técnica Promoción Social, municipio de Gualmatán-Nariño; cofundador Fundación Rumi Kilka; comunero Pueblo Indígena Putisnán-Pastos.

Mario Javier Solarte Revelo

Licenciado en Filosofía, Universidad del Cauca; Especialista en Pedagogía de la Creatividad, Universidad de Nariño; Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; Docente de Humanidades y Lengua Castellana, Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre, Municipio de Funes-Nariño. Partícipe como asistente en el foro de Bases Epistémicas para la Educación realizado en la ciudad de San Cristóbal el 15 de junio del 2024.

Incidencia de la gestión efectiva del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Jesús Eder Díaz Trujillo
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0229-402X
Email: ederj10@gmail.com

Magali Hernández Salamanca
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5609-3205
Email: magalyh547@gmail.com

RESUMEN

La calidad es uno de los propósitos de nuestro sistema educativo, siendo el aprovechamiento del tiempo un factor importante para ello, ahí la figura del docente adquiere un rol vital en la gestión efectiva en el aula. Este factor es un elemento determinante para la apropiación de saberes de los estudiantes y generador de un clima escolar apropiado. El propósito del estudio documental se centra en la revisión de fuentes, antecedentes y referencias que dan cuenta del estado del arte de este fenómeno, a partir de la selección, la evaluación y análisis crítico de dicho contenido. En este sentido, el tiempo es un elemento relevante para la actividad del docente, ya que ahí se estructura y fundamentan las interacciones pedagógicas y se gesta la labor del educador. Finalmente, este estudio documental demostró la importancia de analizar qué significa realmente el "tiempo" en la escuela y cómo podemos darle un nuevo valor en el ámbito educativo, en el cual se potencie la resignificación de este elemento en el proceso de formación; la relevancia de la planificación en la labor docente para generar aprendizajes significativos, a partir del uso efectivo del tiempo instruccional; los estudios en Latinoamérica, al respecto de este tema, dan cuenta de un campo poco explorado; la extensión en el tiempo objetivo de las jornadas escolares no son un factor determinante en el mejoramiento de los aprendizajes, el tiempo se constituye en un elemento vital que estructura el quehacer pedagógico y las interacciones educativas.

Palabras Clave: gestión de aula, tiempo instruccional, enseñanza, aprendizaje, interacciones educativas.

Recibido en noviembre de 2025

Impact of effective time management on teaching-learning processes

ABSTRACT

Quality is a primary objective of the educational system, and the optimization of time is a significant factor in achieving it; consequently, the teacher plays a vital role in effective classroom management. This factor is a determining element for students' knowledge acquisition and the cultivation of a positive school climate. This documentary study focuses on reviewing sources, precedents, and references that constitute the state of the art of this phenomenon, based on the selection, evaluation, and critical analysis of said content. In this sense, time is a relevant element for teaching activity, as it structures and grounds pedagogical interactions and fosters the educator's work. Finally, this documentary research demonstrates the importance of analyzing the true meaning of "time" in school and how to resignify it within the educational sphere to enhance the training process. It also highlights the relevance of instructional planning to generate meaningful learning through the effective use of time. Studies in Latin America regarding this topic reveal a largely unexplored field; furthermore, the extension of objective school hours is not a determining factor in learning improvement. Time constitutes a vital element that structures pedagogical practice and educational interactions.

Keywords: classroom management, educational interactions, instructional time, learning, teaching

Incidence de la gestion effective du temps dans les processus d'enseignement-apprentissage

RÉSUMÉ

La qualité constitue l'un des objectifs du système éducatif, dans lequel l'utilisation efficace du temps représente un facteur clé. À cet égard, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la gestion efficace de la classe. Cet élément est déterminant pour l'appropriation des savoirs par les élèves et pour la création d'un climat scolaire favorable. L'objectif de cette étude documentaire est de procéder à une revue de sources, d'antécédents et de références qui rendent compte de l'état de l'art de ce phénomène, à partir de la sélection, de l'évaluation et de l'analyse critique des contenus retenus. Dans ce sens, le temps constitue un élément central de l'activité enseignante, car c'est à travers lui que se structurent et se fondent les interactions pédagogiques et que se développe le travail de l'éducateur. Enfin, cette étude documentaire met en évidence l'importance d'analyser ce que signifie réellement le « temps » à l'école et la manière dont il peut être revalorisé dans le champ éducatif, en favorisant sa resignification dans le processus de formation. Elle souligne également l'importance de la planification dans la pratique enseignante pour générer des apprentissages significatifs à partir d'une utilisation efficace du temps d'enseignement. Les études menées en Amérique latine montrent que ce thème demeure encore peu exploré. Par ailleurs, l'allongement de la durée objective des journées scolaires ne constitue pas un facteur déterminant dans l'amélioration des apprentissages. Le temps s'impose plutôt comme un élément vital qui structure l'action pédagogique et les interactions éducatives.

Mots-clés: gestion de classe, temps d'enseignement, enseignement, apprentissage, interactions éducatives

Introducción

La temática abordada en el presente artículo refiere a la incidencia del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su efectividad en el orden del aprovechamiento y su gestión efectiva, en consecuencia, es imperante, considerar las siguientes reflexiones en torno a esta concepción. El tiempo como una variable objetiva y subjetiva, repercute en el ámbito educativo, generando dinámicas diferentes según la concepción que de él se tenga. Es así como, históricamente, se ha percibido el tiempo desde los ritos periódicos y cíclicos, en el caso de los griegos prevalece la idea bidimensional desde Cronos como un tiempo cronológico (Objetivo) y el Kairós como un tiempo existencial, (subjetivo), en el cual cada individuo tiene su percepción del mismo. Los romanos por su parte, vinculan este concepto desde la utilidad y el aprovechamiento personal. Con la llegada de la industrialización, la escuela adoptó la idea de que "el tiempo es productividad", un concepto heredado de las fábricas.

En el orden educativo, hablar del uso efectivo del tiempo conlleva a pensar en el aprovechamiento, en el rendimiento y mayores aprendizajes, Barberá, 2016, (citado por Oriola & Pérez, 2020, p.12), menciona al respecto: (…) " aquel tiempo es un recurso limitado que no puede ser sustituido por otros recursos; entender que tiene un carácter unidireccional, ya que se consume de forma irreversible y no es posible almacenarlo, conservarlo o recuperarlo", en tal sentido, las actividades de enseñanza-aprendizaje implican un acto de exclusividad, en el cual no tiene cabida el abordaje de otras actividades. Desde esta percepción, se plantea una dicotomía en la que el tiempo en el aula y el tiempo para el aprendizaje, no necesariamente, son equivalentes, la gestión de este, debería radicar en la calidad de las interacciones educativas y el avance hacia el conocimiento por parte de los sujetos. En palabras de Recio, (2007) "el tiempo estructura la labor de enseñar y a su vez es estructurado por ella". (p.42)

En este orden de ideas, la utilidad del presente análisis de la producción científica, radica en la revisión de fuentes, antecedentes y referencias que dan cuenta del estado del arte de este fenómeno, a partir de la selección, la evaluación y análisis crítico de dicho contenido. De esta manera, se llegó al estado actual del conocimiento frente a la gestión efectiva del tiempo en el aula, tanto en contextos nacionales e internacionales, teniendo en cuenta el recorrido histórico y la evolución de conceptos como: gestión, tiempo, enseñanza-aprendizaje, interacciones pedagógicas, calidad educativa, tomando como menester la integración de estos y la construcción de relaciones entre ellos. Y así, generar bases sólidas dentro de la investigación educativa desde el uso efectivo del tiempo en el aula.

Momentos para el aprendizaje: relevancia del tiempo en la escuela

La revisión de la literatura condujo la investigación en un marco internacional, latinoamericano y nacional, de ahí que emergieron conceptos que se aproximan a la comprensión del fenómeno a estudiar, a saber, los factores que inciden en la gestión adecuada del tiempo instruccional en la actividad del docente. De esta manera, el tiempo lo podemos vincular desde diversas aristas, este se consolida como un

elemento potenciador para el mejoramiento de la educación, deviene de su uso y aprovechamiento hacia los aprendizajes. En tal sentido, se puede categorizar así: el tiempo que un estudiante pasa en la escuela. El tiempo que se utiliza para realizar tareas por fuera de la escuela. El tiempo como política pública y el tiempo como escenario del aprendizaje real, es así como, desde estos planteamientos se pueden vislumbrar voces de estudios donde hacen un acercamiento conceptual a tales teorías:

El tiempo escolar, un espacio de vitalidad social

Diversos autores han podido dar cuenta de la conceptualización en torno al tiempo, es así como, Husti (1992) afirma que "cada época elabora una concepción del tiempo propia en función de su vida política, económica, cultural y social" (p. 271). Este mismo autor, citado por, Dueñas, & Valenzuela (2022, p.5) afirma que "hacia el siglo XIX se instauró en la escuela el concepto de tiempo Newtoniano, obedeciendo a lo que el sector económico, con el taylorismo, promulgaba". Como resultado, se fijó en el ámbito escolar, la hora como unidad de tiempo estándar, ello generaría un patrón de medición y consolidar resultados eficaces. Desde Latinoamérica, (Martinic y Villalta, 2015, p.34) dan cuenta del tiempo escolar a partir de dos dimensiones: "por un lado, aquéllas que se centran en la esfera organizativa de los centros educativos, donde el tiempo presenta una concepción objetiva o "tiempo de la escuela", con cualidades monocrónicas, externas e instrumentales". Por otro lado, se precisa el "tiempo de la escuela" desde una construcción subjetiva del tiempo, que tiene en cuenta la realidad cultural y social, así como a los significados comprendidos por los sujetos; desde esta mirada el tiempo se cataloga como policrónico y se denomina como "tiempo en la escuela".

Gimeno (2008), plantea la relevancia del tiempo de la educación desde la complejidad y la relevancia; por lo cual, manifiesta que existen:

> "cuatro dimensiones: por un lado, el tiempo físico y matemático que es un tiempo lineal, ordenado y controlado, en otra dimensión estaría el tiempo biológico referente a cómo sucede el desarrollo biológico y fisiológico del sujeto. Así mismo, el tiempo subjetivo que se da en la experiencia de lo que se vive, y, por último, el tiempo como construcción social que no es absoluto sino complejo y plural, en el espacio social de la escuela." (p.78)

Otros aportes importantes respecto al tiempo escolar, ubican este concepto desde Morán y otros, (2012, p. 61) "cuantitativa y cualitativamente uno de los tiempos sociales más relevantes, hasta el extremo de condicionar y determinar la organización de todas las demás temporalidades", en este mismo sentido, estos autores plantean que el tiempo de la escuela, se soporta a partir de la demanda social y se ha vinculado desde la armonización de las temporalidades laborales y familiares, sin embargo, este tiempo guarda en sí mismo, una suerte de particularidades que evidentemente, hace imposible compararlo con los tiempos externos.

Desde este horizonte, Wayne y Stuck (1982, p. 67-75) manifiestan que, respecto al tiempo escolar, la atención debe centrarse tanto en la cantidad como

en la calidad de las actividades de aprendizaje, por consiguiente, la importancia del tiempo escolar no radica en la dimensión cronológica, por el contrario, en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje.

Dueñas, & Valenzuela (2022), manifiestan que el tiempo escolar se ha investigado, a partir de diferentes perspectivas, [...] como elemento estructural en la escuela, desde la subjetividad de los actores de la escuela, y con mayor énfasis, en lo relacionado con la calidad educativa, lo que lo vincula a las políticas de jornada escolar que han surgido al respecto. (p. 2)

La jornada escolar, la gestión del tiempo y la disposición para el aprendizaje

El impacto del tiempo escolar en la calidad de los aprendizajes y el aprovechamiento del tiempo como tal, ha suscitado diversas posturas y estudios en amplios contextos globales, en la mayoría de ellos, se hace referencia a dos dimensiones de dicho tiempo, la primera la dimensión administrativa que atiende a políticas educativas públicas, y la segunda, a un tiempo social, cultural, enmarcado desde la subjetividad. En tal sentido, en diversos países, se refieren a la jornada escolar, en términos de la primera dimensión señalada, desde la organización del año escolar, por semanas, por ciclos, distribución de jornadas horarias.

Por consiguiente, los diferentes gobiernos se han dado la tarea de incluir en sus programas, políticas educativas que tienden a ubicar desde la ampliación de la jornada escolar, el mejoramiento de los aprendizajes, es así como en diferentes países, entre ellos: España (jornada continua y jornada partida), México (jornada regular), Chile (jornada escolar completa), y Colombia, se han planteado estudios para constatar la eficacia del incremento del tiempo en la jornada escolar, denominadas: jornada complementaria y jornada única.

En tal razón, se precisan los aportes desde la legislación colombiana, en torno a la jornada como la estrategia, el espacio y las actividades para alcanzar los fines de la educación, desde el Decreto 1850 de 2002, el Ministerio de Educación Nacional, genera la respectiva reglamentación. Es así como, en su artículo 1 define que la jornada escolar es: "el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes en la prestación directa del servicio público educativo, de conformidad con las normas vigentes sobre calendario académico y con el plan de estudios".

En este contexto, en el año 2015, en Colombia, se dan a conocer los Lineamientos para la implementación de la Jornada Complementaria Educativa y Cultural, mostrando algunos datos, mencionando que el tiempo efectivo de aprendizaje en el aula debe alcanzar unos mínimos establecidos, de no ser así esto se convierte en un obstáculo para alcanzar la calidad y la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, se genera una discusión entre el uso del tiempo escolar y la calidad de los aprendizajes, sobre este tema, Sacristán (2008), afirma:

> "Estar implicado en tareas académicas no es exactamente estar aprendiendo. Se puede estar manejando un determinado material o

> escuchando una exposición y no estar acompañadas esas actividades por ninguna adquisición por falta de atención, por fatiga, por incomprensión del contenido. Por lo tanto, el tiempo neto de aprendizaje no podemos hacerlo equivalente al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización" (p. 77).

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, manifiesta que: "La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados" ([UNESCO en inglés], 2001; p.13). A partir de lo señalado, es posible determinar como un factor importante la manera cómo los estudiantes administran y gestionan su tiempo, en torno a las actividades escolares, y la incidencia de ello en la apropiación de aprendizajes. Por consiguiente, se precisa las voces de autores frente a este concepto.

Autores como: García-Ros & Pérez-González, 2012, (citado por Larrea et al, 2023, p. 1454) exponen que: "la Gestión del Tiempo se define como un proceso dirigido al establecimiento y logro de metas académicas definidas considerando el tiempo disponible y la verificación de sus usos". Schraw y Denninson, 1994; Pérez et al., 2013; Garzón Umerenkova y Flores, 2018, (citados por Reyes et al, 2022, p.58):

> "La gestión del tiempo académico es un elemento que permite la disposición al aprendizaje y se asocia a elementos de la regulación de la cognición. Se orienta a las conductas que permiten el uso efectivo del tiempo para la obtención de actividades dirigidas a una meta y se asocia con el establecimiento de objetivos y asignación de tiempos, recursos y estrategias para su cumplimiento."

Por su parte, Larrea, (2023) explica que la gestión de tiempo se considera una competencia, que trae consigo la posibilidad de fijar con antelación actividades, en sus palabras: (…) "asignar el tiempo y franja horaria para realizar determinadas tareas, priorizar las tareas universitarias evitando la procrastinación y la falta de organización, y utilizar herramientas o estrategias efectivas para llevar a cabo las actividades y demandas académicas" (p.1.454).

A su vez, García-Ros, Pérez-González, Talaya, Martínez, (2008) definen la gestión de tiempo: "como proceso en donde se establecen metas claras, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da al tiempo con relación al estudio" (p. 245-252). En tal sentido, estos autores también dan a conocer, tres aspectos claves dentro de la comprensión y la gestión efectiva del tiempo, entre ellos: 1) el establecimiento de metas, 2) las herramientas para la gerencia del tiempo y 3) la percepción de control o verificación del uso del tiempo personal.

La manera como el estudiante organiza, planifica y hace conciencia respecto al uso y gestión del tiempo entorno a las actividades académicas, van de la mano con la autorregulación, entendida como "la capacidad de los estudiantes para controlar sus pensamientos, emociones y comportamientos en función de sus objetivos académicos y personales." (Larrea et al, 2023,1455.). Por ello, esta competencia permite fijar metas alcanzables, mantener el foco, sin perder la motivación, vencer

obstáculos e impedir las distracciones que se puedan generar en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, "una falta de gestión o una mala planificación del tiempo puede influir negativamente en la autorregulación de los estudiantes" (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p.455).

Las interacciones de calidad desde el tiempo instruccional

La linealidad cronológica (objetiva) que ha transitado por los escenarios escolares, es distante de las vivencias dentro del aula de clase, evocando el Kairós, como un tiempo existencial, (subjetivo), desde la percepción de los sujetos. A tal razón, es importante mencionar que necesariamente, mayor tiempo en la escuela, no implica incremento en los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, el tiempo efectivo en cual el estudiante construye aprendizajes nuevos y significativos, es conocido en el contexto académico como tiempo instruccional.

A tenor de lo expuesto anteriormente, autores como Carroll (1.963) manifiesta desde su modelo de Aprendizaje basado en la Escuela, una conceptualización en torno a "oportunidades de aprendizaje", en tal sentido, hace una aproximación al tiempo instruccional, desde la cantidad de tiempo que se proporciona al estudiante en su atención pedagógica, con el propósito de alcanzar una meta de aprendizaje. Para que el modelo funcione, se tienen en cuenta dos variables: la cantidad de tiempo en que un alumno está inmerso en la realización de actividades de aprendizaje y la cantidad necesaria para que el estudiante apropie el conocimiento propuesto. En consecuencia, el tiempo necesario para aprender y el invertido en lograrlo.

Respecto a este tema, Ugwulashi, 2013, (citado por Alarcón et al, 2020, p.174) define al tiempo instruccional (TI), como una herramienta que posibilita el mejoramiento educativo, ya que fomenta el uso efectivo del tiempo en los espacios escolares, específicamente, en las aulas de clase. En este sentido, "la gestión TI es definida como aquellas prácticas que los docentes realizan para administrar el tiempo de enseñanza, con el fin de transmitir los conocimientos académicos de manera adecuada".

Scheerens, 2014, (citado por Razo, 2016, p. 616) define "al tiempo de instrucción como el de "exposición" de los estudiantes a actividades de aprendizaje. Es decir, el tiempo que resulta al sustraer el tiempo que el maestro requiere para organizar la clase y mantener el orden". En esta perspectiva, la mexicana Ana Elizabeth Razo, expone las siguientes reflexiones: tiempo de instrucción como la cantidad "de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños". (Razo, 2016, p. 616), en ese mismo sentido, plantea la importancia de aprovechar este tiempo en la escuela, haciendo énfasis en: "El tiempo de instrucción como recurso utilizado intencionalmente en el aprendizaje es una variable poderosa, de bajo costo y con posibilidad de estar en el control de los maestros" (p. 635).

A manera de ilustración, se puede considerar la siguiente situación: imaginemos una clase de 60 minutos. El "tiempo clase" son los 60 minutos. Si el docente tarda

10 minutos en organizar el salón y tomar asistencia, y 10 minutos en gestionar la disciplina a lo largo de la clase (es una sumatoria de pequeñas disrupciones). El "tiempo de enseñanza" se reduce a 40 minutos. Pero si durante esos 40 minutos, los estudiantes están fatigados, confundidos o desvinculados de la actividad pedagógica, el "tiempo real de aprendizaje o tiempo instruccional", (cuando el estudiante realmente incorpora conocimiento) podría ser de solo 15 minutos. La gestión efectiva busca maximizar esos 15 minutos.

Lo antes referido, da cuenta de una relación intrínseca entre los conceptos gestión del tiempo, tiempo instruccional e interacciones pedagógicas. De ahí, que este último, cobre relevancia en este entramado teórico, ya que refiere de su incidencia dentro del uso efectivo del tiempo instruccional. Por lo tanto, algunos autores como (Rosenhine, 1979; Sanford y Everston, 1982; Seifert y Beck, 1983; Stallings, 1980), señalan que "las interacciones educativas entre maestro y alumnos producen no solo mayor logro en los aprendizajes, sino también mejor disposición y actitud hacia el trabajo escolar". Por lo cual, se hace relevante observar una suerte de interacciones que, vinculadas a una gestión efectiva del tiempo, la planificación, la conexión con la emocionalidad, potenciará la adquisición de aprendizajes significativos.

Metodología

Ahora bien, en cuanto al abordaje metodológico se precisó a partir de un análisis de la producción científica en torno al fenómeno investigativo, la gestión efectiva del tiempo en el aula, el cual se constituye en una categoría importante en el alcance de los propósitos establecidos en la planeación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, ya que incide en la adquisición de conocimientos significativos, mediados por las interacciones que se dan en el acto educativo. De esta manera, este método nos permite establecer un proceso sistemático, de indagación, análisis e interpretación de fuentes de información existente sobre el tema abordado. A este tenor, se realizó una revisión en diferentes fuentes, tales como libros, artículos académicos, tesis doctorales que proporcionan aportes verificables en el ámbito del conocimiento académico.

Según lo referido, se remite a los autores Machi & McEvoy (2012) quienes plantean seis pasos a seguir en el proceso de revisión de la literatura, como se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Pasos para la revisión documental (Machi & McEvoy, 2012)

Pasos	Descripción
1. Selección del tema	Implica no solo elegir un área de interés, sino también refinarla y enfocarla para que sea un tema investigable.
2. Búsqueda de la literatura	Una vez definido el tema, comienza la búsqueda sistemática de fuentes relevantes (artículos, libros, tesis) en bases de datos y bibliotecas.

Pasos	Descripción
3. Desarrollo del argumento	Requiere identificar qué se sabe, qué no se sabe y por qué la necesidad del estudio.
4. Encuestar la literatura	En este paso se organiza y analiza la información recopilada. Lo que conlleva a catalogar los datos, identificar patrones y organizar la información para construir la evidencia del argumento.
5. Crítica de la literatura	Este paso implica evaluar críticamente las fuentes. Se analizan las fortalezas, debilidades, sesgos, inconsistencias y vacíos en la investigación existente.
6. Redacción de la revisión	Se presenta el argumento, se exponen y critican las fuentes y se concluye, mostrando cómo la investigación se inserta en el panorama general.

En consecuencia, en la presente investigación, en un primer momento se llevó a cabo la selección del tema, escenario desde el cual la gestión efectiva del tiempo en el ámbito educativo se convierte en un factor que moviliza la indagación por la pertinencia de este, su aprovechamiento en la planeación, ejecución y evaluación del acto educativo. En cuanto, al siguiente momento, la búsqueda de la literatura, se avanzó en una selección de artículos de investigación científica, a los cuales se aplicaron criterios de inclusión y exclusión y los descriptores de búsqueda, como: año de publicación, tipo de artículo, pertinencia investigativa, contexto del abordaje investigativo, validez y confiabilidad científica.

A continuación, se desarrolló el argumento, a partir de los hallazgos, estos se organizaron en categorías generales de forma lógica, usando matrices de análisis o tablas (ver Tabla 2), de tal modo que se evidenció diferentes voces en torno al fenómeno de interés, desde diversos ámbitos educativos, para el caso que nos ocupa. Posteriormente, correspondió encuestar la literatura, es así como se articula, se analiza y se organiza la data para mostrar el estado actual de la gestión efectiva del tiempo en espacios académicos. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, emergieron categorías de estudio, a saber: gestión de tiempo en el aula, tiempo instruccional, planificación, interacciones educativas, jornadas escolares y disrupciones en el aula, las cuales dirigieron la crítica de la literatura, la que dio lugar a la interpretación de los hallazgos. Finalmente, el abordaje metodológico condujo a la redacción de la revisión. En este aspecto se consolidó este artículo, el cual da a conocer los resultados y conclusiones del estudio, en torno al uso efectivo del tiempo y su relevancia en entornos escolares, además de su impacto en el clima escolar.

Tabla 2.
Matriz de análisis de contenido

Lectura/ Fuente	Aspectos (4 a 5)	
Tiempo de Aprender el Aprobechamiento	1	Referencia: Razo Pérez, Ana Elizabeth. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. Revista mexicana de investigación educativa, 21(69), 611-639. Recuperado en 02 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es.
	2	Propósito: esta investigación busca conocer, a través de una combinación de métodos, el uso y la organización del tiempo en las escuelas primarias en México, las actividades desarrolladas por el profesor y los factores que ayudan a explicar la organización del tiempo.
	3	Metodología: Desde un enfoque descriptivo exploratorio. Las principales estrategias para la obtención de los datos de este estudio fueron: observación estructurada, continua y no-participante a partir de videograbación de clases y entrevistas semi-estructuradas con los directores y maestros.
	4	Conceptos clave: Tiempo instruccional • Un estudio realizado por Razo (2016) arrojó como resultado que el tiempo que el estudiante pase en la escuela no mejora ni genera aprendizajes significativos si es que el tiempo designado no es utilizado en interacciones de calidad entre estudiantes y maestros. • Es el tiempo destinado a aquellas actividades que tienen un propósito de enseñanza o intencionalidad pedagógica discernible, de manera consciente y/o planificada por el docente para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas. (Pérez, Elizabeth 2016) • El autor define "oportunidades de aprendizaje" como la cantidad de tiempo que se le dedica a un estudiante en atención pedagógica con objeto de que alcance un determinado aprendizaje (Carroll, 1963). Para que esto sea posible el modelo identifica las oportunidades de aprendizaje como resultado de la combinación de dos variables: la cantidad de tiempo en que un alumno está involucrado en tareas de aprendizaje y la cantidad necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir, el tiempo necesario para aprender y el invertido en lograrlo. • Scheerens (2014) define al tiempo de instrucción como el de "exposición" de los estudiantes a actividades de aprendizaje. Es decir, el tiempo que resulta al sustraer el tiempo que el maestro requiere para organizar la clase y mantener el orden. • Se define tiempo de instrucción como la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños. (Razo, 2016, p. 616) • El tiempo escolar es importante, pero aprovecharlo es imprescindible.6 El tiempo de instrucción como recurso utilizado intencionalmente en el aprendizaje es una variable poderosa, de bajo costo y con posibilidad de estar en el control de los maestros.

Lectura/ Fuente	Aspectos (4 a 5)	
Tiempo de aprender el aprovechamiento	5	Conceptos clave: Tiempo escolar • El tiempo que ellos pasan en la escuela puede ser un elemento potenciador para el mejoramiento de la educación, pero también enfatizan que la influencia positiva del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento hacia los aprendizajes, más que en el tiempo por sí mismo. Es decir, la relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. • Wayne y Stuck establecen que la atención debe centrarse tanto en la cantidad como en la calidad de las actividades de aprendizaje. De esta manera, se pueden atribuir efectos positivos en el logro educativo como resultado de interacciones de calidad entre el maestro y los alumnos en ambientes que promuevan la enseñanza. • La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO en inglés], 2001; p.13)
	6	Instrumentos: No usan un cuestionario específico, en sus técnicas se destacan la observación de clase, entrevistas semi estructuradas.
	7	Conclusiones: • El énfasis se coloca en los periodos en que los estudiantes están involucrados en experiencias significativas de aprendizaje en la escuela. • La relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, si es bien utilizado, puede impulsar oportunidades de aprendizaje. • La simple relación entre el tiempo y el logro educativo de los alumnos no es lineal. Mayor tiempo en la escuela no implicará el incremento del logro en los estudiantes si éste no es utilizado en experiencias de aprendizaje significativas y en interacciones de calidad entre alumnos y maestros (gráfica 3). De tal forma que la relevancia del tiempo está en maximizar los periodos en que los estudiantes están expuestos a experiencias e interacciones educativas de calidad. • Las interacciones educativas entre maestro y alumnos producen no solo mayor logro en los aprendizajes, sino también mejor disposición y actitud hacia el trabajo escolar (Rosenhine, 1979; Sanford y Everston, 1982; Seifert y Beck, 1983; Stallings, 1980).

Lectura/ Fuente	**Aspectos (4 a 5)**
Comentarios	Comentarios: El artículo se enfoca en un estudio realizado en algunas escuelas de la ciudad de México, en las cuales se indaga por el uso efectivo del tiempo, y como tal nos ubica, en la conceptualización del tiempo instruccional, desde el cual se hacen aportes valiosos, en el siguiente orden de ideas: • El potencial positivo del tiempo deviene de la manera en que se organiza y se utilizan las interacciones pedagógicas de calidad entre maestros y alumnos. • El estudio vincula el tiempo desde tres posturas: acontecer físico/cronológico, vivencia del fenómeno, interacciones de aprendizaje. • El estudio hace una revisión a estudios a nivel internacional asociados al uso del tiempo y a las situaciones de desaprovechamiento del mismo. • Se enfatiza en el éxito de las interacciones pedagógicas se ubica en la planificación de una estructura clara del proceso pedagógico, la precisión en la construcción de objetivos de aprendizaje y la generación de actividades que ocupen el interés de los estudiantes. • Es vital la organización de ambientes de aprendizaje que garanticen que el estudiante se involucre activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, prever desde la gestión de aula acuerdos que permitan potenciar la cercanía y aproximación de los estudiantes a la organización de la clase, lo cual tiende a mejorar el aprovechamiento efectivo del tiempo instruccional.

Nota. Adaptada de Instrumento de escritura flexible (en el marco del curso de Sociopolítica y Educación), Dr. Antonio Fuguet Smith, 2024.

Resultados y discusión

En cuanto al campo semántico usado en los diferentes textos consultados se pudo evidenciar una diferencia en el uso de las palabras referentes al constructo tiempo escolar, lo cual obstaculiza el avance teórico en esta línea, es así como, emergen conceptos que en el sentido semántico profundo se refieren a lo mismo, pero se usan rótulos diferentes, es necesario una teoría que integre, unifique conceptos y rotule de la misma manera, y de este modo, movilizar el conocimiento de este campo.

Al realizar un análisis reflexivo respecto a los estudios hechos sobre el fenómeno de estudio, se encontró que esta área de investigación es un territorio por explorar, a pesar que el tiempo es una variable de gran incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se ha avanzado en la teorización del aprovechamiento efectivo de este dentro del aula, en el sentido de la adquisición de aprendizajes nuevos, por cuanto, se evidenció en los estudios revisados que durante un porcentaje muy bajo de tiempo de la clase, el estudiante realmente está incorporando conocimientos nuevos. Por ello, se hace imperante la necesidad de abordar estudios de la relación entre el tiempo efectivo de instrucción y el desempeño académico de los estudiantes.

Un hallazgo central de la revisión es que las políticas públicas enfocadas en la ampliación de la jornada escolar no garantizan una mejora en el rendimiento académico. Los estudios a nivel global, como el de Egido (2011), no encuentran una relación causal directa entre extender el tiempo escolar y obtener mejores resultados. Esto se confirma en la práctica, donde se observa una "indiferencia" o falta de diferencias significativas en las pruebas externas entre estudiantes de jornada regular y los de jornada complementaria y jornada única. Estas políticas no solo han demostrado ser insuficientes para impactar positivamente el aprendizaje, sino que además han ocasionado conflictos laborales para los maestros por el incremento de sus horas y problemas de orden social, al transferir responsabilidades formativas del núcleo familiar a la escuela. Por lo tanto, las investigaciones sugieren que el enfoque debe cambiar: en lugar de extender el tiempo total, se deben construir estrategias para el aprovechamiento, la resignificación del tiempo escolar y ampliación del tiempo instruccional efectivo.

Pese a la flexibilización y buena intención de dichas políticas públicas, hay una deuda frente a las condiciones de su implementación, en el caso puntual de Colombia, tales como: desigualdad en la distribución de recursos públicos en cuanto a la infraestructura educativa, planta docente, programa de alimentación escolar, puesta en marcha de programas de formación docente, condicionamiento tecnológico, brechas geográficas, entre otras, que obstaculizan la ejecución eficaz de la ampliación de la jornada.

Así mismo, los estudios revisados señalan un problema común que obstaculiza el aprendizaje: las disrupciones en el aula. Estas pueden venir de dentro del aula (distractores endógenos, como la disciplina) o de fuera (distractores exógenos, como informes administrativos). Situaciones como: atención a padres de familia, el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje, control de la disciplina, regulación de aspectos administrativos, adecuación de ritmos y estilos de aprendizaje, las condiciones de infraestructura de las aulas de clase, entre otras, se convierten en retos a tener en cuenta para la consolidación de una teoría respecto a la gestión del tiempo instruccional.

De otro lado, la revisión documental destaca la planificación educativa como una herramienta fundamental y de significativo impacto para el aprovechamiento del tiempo instruccional. Los estudios precisan que este ejercicio demanda una actividad cuidadosa enfocada en priorizar, organizar y direccionar la ejecución del currículo de manera efectiva. Su valor principal radica en que distribuye el tiempo en función de acciones concretas, fijando tiempos de abordaje para los momentos de la clase establecidos: desde la indagación por saberes previos y la teorización, hasta el desarrollo de actividades prácticas, el seguimiento y la retroalimentación. Esta planificación intencionada es lo que permite comprometer al estudiante con la adquisición de aprendizajes significativos.

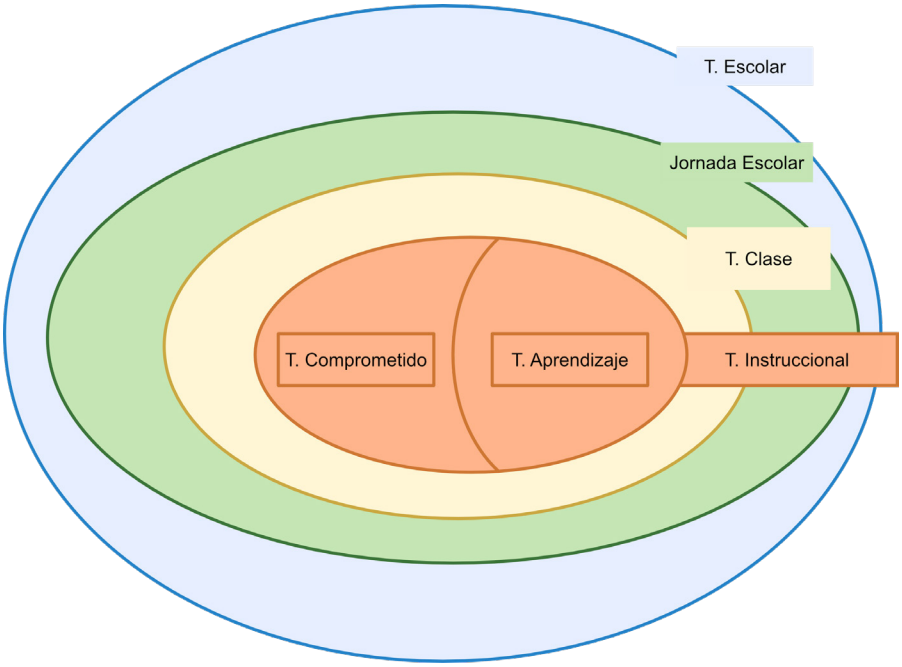
En suma de lo expuesto, la revisión documental en torno al fenómeno de estudio, evidencia diferentes situaciones que se vinculan con la trascendencia del tiempo instruccional y su efectiva gestión en el ámbito educativo, en tal razón, las investigaciones hechas apuntan a la invitación a explorar este fenómeno, ya que

incide en la adquisición de aprendizajes significativos en el aula, y los estudios adelantados hasta el momento, se quedan en una suerte de diagnóstico que no ofrece avances en la intervención de la problemática educativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la presente revisión documental dan cuenta de las siguientes conclusiones: en un primer momento, se puede hacer una relación de contenencia de los conceptos que enmarcan el fenómeno de estudio, por lo cual, se propone un campo semántico para el abordaje del tiempo instruccional, esto representado a partir de una gráfica, que surge como una adaptación de planteamientos en algunos estudios revisados (Aronson, J., Zimmerman & Carlos, L. (1.999), Razo Pérez, Ana Elizabeth. (2016)) Dicha gráfica muestra la relación en cuanto a la amplitud del concepto tiempo en el ámbito escolar, y concentra la atención en el aspecto relevante para la adquisición de aprendizajes significativos, a saber, el tiempo instruccional.

Figura 1.
Relación de contenencia en el tiempo escolar.



Nota. Elaboración Propia.

En consecuencia, es posible abordar el tiempo escolar como la delimitación de los espacios temporales dados para la formación académica de niños, niñas y adolescentes. Este tiempo configura la organización de otros tiempos dentro de la sociedad, como los laborales, de la dinámica familiar, de recreación, entre otros. Por su parte, la jornada escolar involucra las políticas públicas educativas en cada país, que organizan y determinan el calendario escolar, jornada regular, jornada complementaria, jornada única y los horarios de clases. Por otro lado, el

tiempo de clase, se consolida como el periodo de tiempo en el cual se lleva a cabo la interacción educativa, docente-estudiante, estudiante-estudiante. En cuanto al tiempo instruccional involucra las actividades y las acciones de aprendizaje durante el periodo de clase, este puede ubicarse desde dos momentos: el tiempo de aprendizaje es aquel en el cual se incorporan nuevos aprendizajes, se construye desde la planificación y se potencia en la mediación con pares educativos. El tiempo comprometido, es el espacio temporal en el cual el estudiante reafirma los aprendizajes nuevos y los hace prácticos. (ver figura 1.)

Este análisis plantea, la relevancia del tiempo en los procesos educativos, desde esta postura se hace un discernimiento que lleva a la comprensión del tiempo, no solamente desde su dimensión cronológica y medible, para avanzar en el abordaje de su potencial subjetivo, como una herramienta que bien utilizada en el campo educativo, genera oportunidades de aprendizaje. El uso efectivo del tiempo en el ámbito educativo, es un campo abierto para la investigación.

Pese a la idea que se tiene que el tiempo se consume a su paso, es importante no considerarlo como un enemigo, que nos limita e incita a la celeridad de los procesos, en palabras de Hargreaves, (1992, p. 53) "sino su compañero de camino y su apoyo" en este caso, en los procesos académicos, por el contrario, debemos contemplarlo como nuestro aliado, el cual nos permite acceder a nuevas experiencias y conocimientos, en búsqueda de "educación de tiempos lentos, tranquilos y prolongados" (Carbonell, 2008, p. 21).

Referencias

Alarcón-Alvial, M.A., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P.J., & González, Í.N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. Rescatado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642020000500173&script=sci_arttext&tlng=pt

Aronson, J., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1999). Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?. Rescatado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed435127.pdf

Barberá, JP y Fuentes, M. (2016). La gestión del tiempo periescolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Cómo se gestiona el tiempo periescolar el alumno de ESO y su repercusión en el rendimiento académico. (1 ed.)

Cambios fundamentales para construir la Paz. 1997. Disponible en: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Contexto_Cambio.pdf

Caamaño-Vega, V., Castro, P. J., González-Palta, I., Cuadra-Martínez, D., & Oyanadel, C. (2023). Reconstruyendo Teorías Subjetivas junto a Profesores Chilenos acerca del Tiempo Instruccional. Revista de estudios y experiencias en educación, 22(50), 157-175. Rescatado de: https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n50/0718-5162-rexe-22-50-157.pdf

Carbonell, J. Una educación para mañana Barcelona: Octaedro, 2008.

Carroll, J. (1963). "A model of school learning", Teachers College Record, vol. 64, núm. 8, pp. 723-733

Dueñas, E., & Valenzuela, C. (2022). Una mirada al tiempo escolar y la jornada única. Revisión de investigaciones empíricas. Educación y Ciencia, 26, e12741. https://doi.org/10.19053/0120- 7105.eyc.2022.26.e1274

García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Talaya, I.; Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 245-252.

Hargreaves, A. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Revista de Educación, Madrid, n. 298, p. 31-53, 1992. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0ef143be-af76-4b8e-9854-c8d816a48aa3/re2980200486-pdf.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Larrea Santos, V., Martínez Martí, J., Llorca, E., Hernando, I., & Quiles, A. (2023). Utilización de herramientas digitales para la mejora de la adquisición de la Competencia Transversal Planificación y Gestión del tiempo. https://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2023/paper/viewFile/16694/8269

Machi, L. & McEvoy, B. (2012). The Literature Review. Six Steps to Success. California: Corwin

Martinic, S., & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. Perfiles educativos, 37(147), 28-49. Rescatado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100003

Oriola, S., Tey, A., & Pérez-Escoda, N. (2020). Las Emociones y la gestión del tiempo en el aprendizaje. Gestión del Tiempo en Educación Superior: Practicas de Eficiencia y Procrastinación; Calderón, C., Gustems, J., Eds, 11-20. Link del libro

Razo Pérez, Ana Elizabeth. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. Revista mexicana de investigación educativa, 21(69), 611-639. Recuperado en 06 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es.

Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 42(6), 1-11. https://rieoei.org/RIE/article/view/2373/3378

Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L., & Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. Formación universitaria, 15(1), 57-72. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062022000100057&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Scheerens, J. (Ed.) (2014). Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis, Estados Unidos: Springer.

Yago, F., Galán, A., & Juste, R.P. (2017). Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España? Revista Complutense de Educación, 28, 965-984. https://pdfs.semanticscholar.org/57a6/72e04740d04154124dc206f5c345bf2bceb5.pdf

Reseña curricular de los autores

Magali Hernández Salamanca

Actualmente se desempeña como docente de aula en el municipio de Popayán departamento del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Cauca. Se ha desempeñado como: Docente de educación básica secundaria y media técnica y docente tutora del Programa Todos a Aprender.

Jesús Eder Diaz Trujillo

Actualmente se desempeña como docente, en el municipio de Cajibío departamento de Cauca. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Matemático de la Universidad del Cauca y bachiller Académico del Colegio INEM Francisco José de Caldas. Se ha desempeñado como: Docente de educación básica, media y docente tutor, del programa PTAFI 3.0, durante 16 años.

Influencia de la motivación escolar en el aprendizaje: una revision documental

Karoline M. Romero P.
Institución Educativa Brisas de Iriqué, Colombia
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8341-7359
Email: karoline.romero10@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo "Influencia de la Motivación Escolar en el Aprendizaje: Una Revisión Documental" analiza el impacto de la motivación en la educación a través de diversos artículos. Los hallazgos se organizan en tres categorías principales. Primero, se aborda la motivación del docente, destacando cómo su entusiasmo mejora tanto su desempeño como el ambiente de aprendizaje para los alumnos. En segundo lugar, se estudia la motivación del estudiante, enfatizando la importancia de su actitud hacia el trabajo escolar, donde influyen factores intrínsecos y extrínsecos. Por último, se examina el ambiente escolar, analizando cómo un entorno adecuado puede potenciar la motivación y las barreras que pueden limitarla. En conclusión, es fundamental reconocer las diversas subjetividades en el aprendizaje para comprender cómo la motivación influye en el desarrollo educativo.

Palabras Clave: aprendizaje, ambiente escolar, desempeño docente, motivación.

Recibido en noviembre de 2025

The influence of school motivation on learning: a documentary review

ABSTRACT

This paper, titled "The Influence of School Motivation on Learning: A Documentary Review," examines the impact of motivation within educational contexts through a comprehensive analysis of various scholarly articles. The findings are structured into three primary categories. First, it addresses teacher motivation, highlighting how pedagogical enthusiasm enhances both professional performance and the students' learning environment. Second, it explores student motivation, emphasizing the significance of their attitude toward schoolwork, which is shaped by both intrinsic and extrinsic factors. Finally, it examines the school environment, analyzing how a conducive setting can foster motivation and identifying the barriers that may hinder it. In conclusion, recognizing the diverse individual subjectivities within the learning process is essential to understanding how motivation drives educational development.

Keywords: learning, motivation, school environment, teacher performance.

L'influence de la motivation scolaire sur l'apprentissage : une revue documentaire

RÉSUMÉ

Cet article, « L'influence de la motivation scolaire sur l'apprentissage : une revue documentaire », analyse l'impact de la motivation sur l'éducation à travers divers articles. Les résultats sont organisés en trois catégories principales. Tout d'abord, il aborde la motivation des enseignants, en soulignant comment l'enthousiasme des enseignants améliore à la fois leurs performances et l'environnement d'apprentissage des élèves. Deuxièmement, la motivation des étudiants est étudiée, en soulignant l'importance de leur attitude envers le travail scolaire, où les facteurs intrinsèques et extrinsèques influencent. Enfin, l'environnement scolaire est examiné, analysant comment un cadre approprié peut renforcer la motivation et les barrières qui peuvent la limiter. En conclusion, il est essentiel de reconnaître les diverses subjectivités dans l'apprentissage pour comprendre comment la motivation influence le développement éducatif.

Mots-clés: Apprentissage ; Environnement scolaire; Performance pédagogique; Motivation

Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar, desde una revisión documental, cómo la motivación escolar incide en el aprendizaje, considerando tres dimensiones: el rol docente, la actitud del estudiante y el ambiente escolar.

La educación ha ocupado históricamente un lugar central en el desarrollo de la humanidad. Por ello, sus resultados son objeto de seguimiento y monitoreo constante a nivel mundial, regional y nacional, revelando tanto los logros como las limitaciones del proceso educativo. Aunque suele enfocarse en sus principales protagonistas (estudiantes y docentes), se trata de una labor compleja que involucra múltiples factores estructurales, institucionales y contextuales, los cuales, en muchos casos, dificultan el cumplimiento de sus objetivos.

De ahí las dificultades que enfrenta el quehacer educativo actualmente, que deriva en repetición de grado, fracasos y deserción escolar a escala global, constituyéndose en una auténtica situación de emergencia social, en particular, en la educación secundaria latinoamericana, donde menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaría y el fenómeno es más agudo en las zonas rurales, en las cuales cerca de la mitad de los adolescentes entre 17 y 18 años ya no asiste a los centros educativos, cuestión que influye en el hecho de la continuidad escolar, pues se observa que 8 de cada 10 personas antes de los 24 años se encuentran fuera del sistema educativo (Román, 2013), con las implicaciones que ello conlleva para su vinculación digna a la vida laboral y social.

Contexto global y latinoamericano del problema educativo

En las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel mundial han enfrentado transformaciones profundas, impulsadas por cambios tecnológicos, dinámicas sociales complejas y exigencias crecientes en materia de calidad y equidad. A pesar de los avances en cobertura y acceso, persisten brechas significativas en el rendimiento académico, la permanencia escolar y la formación integral de los estudiantes. En América Latina, estas contradicciones se agudizan por factores estructurales como la desigualdad socioeconómica, la precarización del trabajo docente, y la limitada inversión en innovación pedagógica. La región continúa enfrentando desafíos relacionados con la deserción escolar, la baja calidad de los aprendizajes y la escasa articulación entre la educación formal y las necesidades del entorno social y productivo.

En el caso colombiano, el panorama educativo refleja dificultades similares a las mencionadas, aunque con particularidades propias del contexto nacional. Según datos recientes del Ministerio de Educación Nacional, la tasa de deserción escolar en educación media supera el 4%, mientras que las pruebas estandarizadas evidencian deficiencias persistentes en competencias básicas como lectura crítica y razonamiento matemático. A esto se suma la brecha entre zonas urbanas y rurales, donde el acceso a recursos pedagógicos, conectividad y formación docente presenta marcadas desigualdades. El conflicto armado, la migración forzada y la pobreza multidimensional han dejado huellas profundas en la trayectoria educativa de miles

de niños y jóvenes, configurando un escenario que exige respuestas integrales y sostenidas.

Este planteamiento no es casual ni aislado; responde a una problemática estructural que ha sido reiteradamente reconocida por las propias instituciones oficiales. El Ministerio de Educación Nacional, desde su sala de prensa, advierte que "la deserción escolar es un problema que afecta a muchos países en todo el mundo y es una realidad que en Colombia ha ido en aumento en los últimos años" (Ministerio de Educación, 2023). Esta afirmación no solo confirma la gravedad del fenómeno, sino que lo sitúa en una dimensión comparativa internacional, evidenciando que se trata de una tendencia global que exige respuestas contextualizadas y sostenidas.

En el caso colombiano, el Ministerio especifica que "históricamente en nuestro país, las cifras más altas de abandono temprano de la escuela se han ubicado en la secundaria, seguidas por la educación inicial y educación media" (Mineducación, 2023). Esta precisión permite identificar patrones críticos dentro del sistema educativo nacional, donde ciertos niveles presentan mayor vulnerabilidad frente a la deserción. Tal diagnóstico invita a reflexionar sobre los factores estructurales, pedagógicos y socioeconómicos que inciden en el abandono escolar, y a considerar prácticas emergentes que, desde enfoques comparativos internacionales, han demostrado eficacia en la retención y acompañamiento de los estudiantes.

La evolución y progreso del proceso enseñanza aprendizaje ha recibido apoyo de disciplinas científicas como la psicología y la pedagogía, cuyos aportes han servido para mejorar la labor docente, y continúan junto a otras iniciativas de la ciencia, procurando la fundamentación de teorías para apoyar en la solución de problemas que atentan contra el buen rendimiento de los alumnos y el eficaz desempeño de los educadores, tales dificultades, cuando no se atienden adecuadamente, pueden convertirse en falencias estructurales que derivan en el fracaso escolar y el abandono de las aulas.

Esta realidad que agobia a las instituciones educativas ha sido objeto de innumerables trabajos científicos, que desde situaciones particulares centradas en estas casas de estudios, son analizadas bajo un contexto global, buscando experiencias para favorecer la delimitación de interrogantes que ayuden a enfrentarla, concretando hechos y factores que inciden en la acción docente: su desempeño en cuanto a capacidad para planificar el material didáctico, de manera interesante y accesible, plasmado en estrategias que faciliten su comprensión; y del estudiante con su participación en el proceso de aprendizaje, su interés y predisposición a la tarea escolar, sin dejar de lado su entorno: el ambiente escolar, características y especificidades que ayudan o desfavorecen el trabajo académico.

Justificación del estudio y presentación del enfoque temático

Este estudio se justifica en la necesidad de comprender y abordar las causas estructurales que limitan el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables. Se parte del reconocimiento de que la educación no puede pensarse únicamente como un proceso técnico,

sino como una práctica social atravesada por dimensiones simbólicas, emocionales y políticas. Este fenómeno no solo compromete la continuidad escolar, sino que también limita las posibilidades de inserción laboral y social de los jóvenes. La deserción escolar, como lo señala el Ministerio de Educación (2023), se ha convertido en una problemática estructural que requiere atención urgente.

En este sentido, el enfoque temático se orienta hacia el análisis de las condiciones que inciden en el fracaso escolar y el abandono educativo, integrando perspectivas de la pedagogía crítica y la psicología educativa. La investigación busca aportar herramientas teóricas y metodológicas que permitan repensar la labor docente y generar estrategias transformadoras en el aula, con miras a una educación más inclusiva, significativa y humanizante.

En consideración a la complejidad del hecho educativo y a la multiplicidad de factores que inciden en su desarrollo, el presente artículo (en modalidad de revisión documental) se propone examinar las causas y efectos que configuran la dinámica del aprendizaje escolar. Para ello, se integran aportes de diversos autores con especial énfasis en la temática central: la influencia de la motivación en el aprendizaje. Este eje será abordado a partir de tres premisas fundamentales: (1) la motivación en el desempeño docente, entendida como la preparación, implementación de estrategias y facilitación de los aprendizajes; (2) la base motivacional del estudiante, vinculada a su predisposición y actitud frente al trabajo escolar; y (3) el ambiente escolar, en cuanto a su idoneidad y los obstáculos que pueden limitar el desarrollo de la acción educativa. Cada uno de estos subtemas será analizado en profundidad, generando reflexiones, consensos interpretativos y propuestas que se integrarán en las conclusiones, junto con algunas sugerencias orientadas a la mejora del proceso educativo.

Motivación Docente: Preparación y puesta en práctica de estrategias y facilitación de los aprendizajes

Toda actividad humana se orienta hacia un propósito y requiere del interés genuino de quien la ejecuta. En el ámbito educativo, uno de los actores fundamentales es el docente, quien (más allá de su vocación de servicio) debe asumir con responsabilidad el rol que le ha sido encomendado. Para ello, es indispensable que se involucre activamente en su labor, cultivando una actitud positiva que se refleje en la planificación y ejecución de sus estrategias pedagógicas. Estas, además de responder a criterios didácticos, deben ser capaces de captar y sostener la atención de los estudiantes, favoreciendo así procesos de aprendizaje significativos.

Generalmente cuando se habla de "motivación" en la escuela, se está haciendo referencia a la que debe tener el educando, pero este factor motivador también lo trae consigo el docente, para poder desbordar su capacidad pedagógica en la interacción con sus estudiantes; es decir, tal empuje de acometer estas acciones pertinentes debe estar presente en ambos, como sujetos garantes del proceso enseñanza aprendizaje.

El análisis de la relación entre motivación escolar y el aprendizaje supone llegar a una conceptualización, así como también a determinar los factores que mueven a los estudiantes hacia el aprendizaje y el rol del docente en este proceso donde las estrategias de enseñanza son fundamentales para lograr una mayor apropiación de los saberes. Por otro lado, se define la motivación como "impulsos o fuerzas que dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que los hacemos" (Moore, 2001, p.222, citado por Díaz, 1999).

Cuando se abordan los factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje. Es importante destacar lo que plantea Alonso (1991), quien afirma que la disposición para aprender y el saber razonar son factores personales esenciales que facilitan tanto la adquisición de nuevos conocimientos como la aplicación efectiva de lo aprendido en si (p. 11). Según Moore y Woolfolk (2001) la motivación se considera un estado que impulsa y dirige el comportamiento.

El docente juega un papel fundamental en la motivación estudiantil. Arends y Castle, (1991) señalan que el involucramiento estudiantil y las relaciones interpersonales son cruciales en el contexto escolar. Los profesores deben organizar actividades que promuevan el interés y propicien un entorno de cooperación y competencia saludable. La motivación en el aula está influenciada por factores como las características de las actividades, los objetivos y los resultados esperados. La capacidad del docente para motivar eficientemente puede transformar el aprendizaje en una experiencia placentera y gratificante.

Para hacer buen uso de esos "impulsos, fuerzas y energías" que despliega la motivación es primordial que el educador conozca en pleno su significación, virtudes y bondades. Uno de los planteamientos teóricos muy difundidos que explica cómo funciona la motivación es el de "la Jerarquía de necesidades humanas de Maslow (1956)", esta teoría ubica las necesidades prioritarias o básicas en la parte inferior de la pirámide, y las de mayor relevancia en su ápice, a estas últimas las enmarca en lo que llamo "motivación de crecimiento", enfatizando en el hecho de que el logro de las necesidades da lugar a la manifestación de otras de más importancia (Carrillo et al., 2009).

Para ahondar más en la descripción y funcionamiento de estas herramientas que debe conocer y saber aprovechar el docente en el proceso enseñanza aprendizaje, se tiene que: Según la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2002, citado por Usan y Salavera, 2018), se distinguen tres clases o tipos de motivación con su propia conformación, que el individuo regula interna o externamente: intrínseca, extrínseca y la llamada "amotivacion". Así la motivación intrínseca, no necesita refuerzos externos, y deriva en tres formas: la dedicada a sensaciones estimulantes, la que despierta interés por el conocimiento: necesidad de adquirir noveles conceptos, y la que determina el anhelo de superarse, de lograr objetivos y metas propuestas. En cambio, la motivación extrínseca es circunstancial, la encamina el individuo a un logro específico; derivándose tres de esta clase de motivaciones: la extrínseca externa: a obtener un premio, una recompensa o para evadir castigos en la ejecución de una acción; la extrínseca identificada: traducida como un comportamiento elegido por la persona, respuesta a una situación.

Asimismo, cuando el individuo actúa con el propósito de evitar sentimientos de culpa o de reforzar su autoimagen frente a los demás, está manifestando lo que se denomina "motivación extrínseca introyectada". Esta forma de motivación, aunque externa, ha sido parcialmente interiorizada y se expresa en conductas que buscan aprobación o evitan el rechazo. Por otro lado, el estado de desinterés que se evidencia en un sujeto ante la realización de una actividad (cuando este desacredita su valor y transmite una percepción de incompetencia) corresponde a lo que los autores identifican como "amotivación" (Deci y Ryan, 2002, citado por Usán y Salavera, 2018).

En este sentido, resulta fundamental que el docente conozca a profundidad a su grupo de estudiantes, disponiendo de información individual sobre sus logros, debilidades y fortalezas académicas, sus vínculos interpersonales, hábitos de estudio y percepciones sobre el desempeño docente. Este conocimiento integral permite identificar los factores que, junto con la motivación, inciden directamente en el éxito del proceso de aprendizaje y favorecen la implementación de estrategias pedagógicas más pertinentes y efectivas.

Es necesario que el docente conozca su auditorio, y tenga a mano información individual de sus estudiantes, sus logros, debilidades y fortalezas académicas, la relación con sus compañeros, hábitos de estudio y la apreciación en lo que respecta al desempeño de sus profesores y maestros, a fin de conocer todos los factores, que junto a la motivación pueden contribuir al éxito en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Cervini, (2003), citado por Moreira (2009), con respecto a los Factores endógenos plantea que el interés y el valor (la motivación) que se le da al estudio de la Matemática, corresponde a uno de los factores ligados al rendimiento escolar. Declara el autor que mientras más fuerte sea esta condición del estudiante, en esa misma proporción será su rendimiento académico. De igual forma, Martínez (2002), citado por Moreira (2009), le estima relevancia a la persistencia y esfuerzo que realiza el alumno, vinculado con su motivación, construida y generada por una combinación de lo que el autor llama: "capital cultural", conformado en la cotidianidad familiar y la vivencia escolar, reforzada por el estímulo que propicia el docente en el hecho educativo. El interés del educando reflejado en su empeño y dedicación a la tarea escolar revela la importancia de los "hábitos de estudio" como determinador del rendimiento académico, aun por encima de su capacidad intelectual.

La actitud del niño y progresivamente del adolescente, frente al mundo y las formas de sobrevivir en él, se va construyendo con especial apoyo del núcleo familiar y la escuela, teniendo mayor preponderancia esa incipiente condición motivacional que crece y lo ayuda a escalar posiciones en su desarrollo y formación personal, en este caso gracias a factores endógenos que favorecen su aprendizaje.

Como es ampliamente reconocido, el quehacer educativo no se limita a los procesos internos del estudiante. El carácter social del ser humano y su interacción con el entorno escolar introducen factores externos que complejizan aún más el proceso de aprendizaje. En este marco, la función pedagógica del docente

(entendida como factor exógeno) ha adquirido relevancia en los estudios sobre rendimiento escolar.

En este sentido, Cervini (2003) analiza la influencia de la cultura pedagógica de los profesores de Matemática y Ciencias en el nivel secundario, evidenciando cómo los docentes enfrentan problemáticas propias del aula mediante vínculos informales con sus pares. Estas relaciones, no previstas oficialmente por la dirección institucional, permiten el desarrollo de formas y métodos locales que buscan optimizar la labor académica y el desempeño en el aula. Tal dinámica, como señala Moreira (2009), contribuye a intensificar el impacto positivo del docente en los avances del estudiantado, reafirmando la importancia de los factores contextuales y colaborativos en el proceso educativo.

Esta perspectiva se fortalece al considerar prácticas emergentes de colaboración docente en contextos internacionales. Por ejemplo, el estudio de Krichesky y Murillo (2018) en España destaca cómo la colaboración entre docentes (mediante comunidades de aprendizaje profesional, co-docencia y redes horizontales) se convierte en un factor clave para la mejora escolar y el aprendizaje colectivo. De igual forma, investigaciones recientes en América Latina subrayan que el trabajo en equipo entre docentes no solo mejora la planificación pedagógica, sino que también promueve el desarrollo profesional y la resiliencia institucional frente a desafíos educativos complejos.

Estas experiencias comparativas permiten reconocer que la colaboración docente no es solo una estrategia organizativa, sino una práctica transformadora que incide directamente en la calidad educativa. Su implementación, aunque diversa según el contexto, revela un patrón común: el fortalecimiento del vínculo entre pares como motor de innovación, acompañamiento y mejora continua.

Tal iniciativa comentada por los anteriores autores favorece la imagen del docente, algunas veces criticado cuando se debaten las fallas del sistema educativo. No solamente resaltan en ese trabajo de investigación la preocupación del educador en procurar soluciones a los problemas que se le presentan en sus respectivas aulas, sino que muestran cómo responden a su importante rol como motivadores del proceso, multiplicando el interés del estudiante en su propia formación.

Además del docente existen otros elementos en el entorno cercano de los alumnos que también como factores exógenos aportan en el fortalecimiento de su rendimiento. Así se tiene al entorno social de los estudiantes, las relaciones a través de su "intersubjetividad", con sus pares y las demás personas jóvenes y adultos, como otro factor exógeno ligado a su desempeño académico, según Andrade y Ariely (2009), posee una relevancia específica, así como el concepto que manejan de su propia personalidad, con la cual adquieren nuevas coordenadas que los impulsan en términos positivos o negativos frente al mundo y las labores que los involucran, especialmente en el rendimiento escolar (Moreira, 2009).

El ambiente donde se desenvuelve el estudiante sirve permanentemente de catalizador de sus éxitos o fracasos, las respuestas que le ofrece a manera

de motivación extrínseca, si son logros los fortalece e incentiva a continuar sus progresos; si es un desacierto le enseña con su animadversión la necesidad de corregirlo, aun así, si trata de evadir culpas o salvar su ego al respecto; reflexión deducida de la descripción de este tipo de motivación presentada con anterioridad por (Deci y Ryan, 2002, citado por Usan y Salavera, 2018).

Como se ha evidenciado a lo largo de este recorrido reflexivo, centrado en el quehacer educativo y en la influencia de la motivación en el aprendizaje, el interés del estudiante no surge de manera espontánea ni aislada. Se trata de una condición que se nutre progresivamente a partir de múltiples elementos: el entorno familiar, la experiencia escolar y las interacciones cotidianas del estudiante con su ambiente de convivencia. Estos factores, tanto endógenos como exógenos, incluyen de forma especial la figura del docente, quien, desde su responsabilidad formativa, debe contribuir activamente al éxito de sus estudiantes mediante un desempeño comprometido y ético.

En este contexto, se vuelve imprescindible la búsqueda constante de nuevos recursos y enfoques que diversifiquen las estrategias didácticas, con el propósito de facilitar la adquisición del conocimiento de manera amigable, promover la participación activa del estudiante y estimular su motivación hacia el logro de nuevas metas. Esta tarea exige sensibilidad pedagógica, creatividad metodológica y una comprensión profunda de los factores que inciden en el aprendizaje escolar.

En esa misma línea, el estudio titulado Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje (2023), desarrollado por estudiantes de la Universidad César Vallejo de Lima, Perú, exploró el impacto de las estrategias gamificadas en el componente motivacional del aprendizaje. A través de una revisión documental que incluyó 27 artículos extraídos de bases de datos académicas como Scielo, Scopus y Web of Science, se realizó un análisis cualitativo sistemático que permitió identificar tendencias significativas. Los resultados evidenciaron que las metodologías dinámicas, centradas en el juego y apoyadas en el uso de tecnologías digitales, favorecen niveles más altos de motivación y mejoran el rendimiento académico de los estudiantes.

No obstante, los autores advierten que el uso de herramientas tecnológicas, por sí solo, no garantiza la motivación ni el aprendizaje significativo. Es el docente quien, mediante su mediación pedagógica, debe transformar el entorno de enseñanza en una experiencia relevante y estimulante para el estudiante (Huamaní y Vega, 2023). Esta observación reafirma la importancia del rol docente como facilitador de procesos educativos que integren innovación, sensibilidad didáctica y comprensión profunda de las necesidades del grupo escolar.

Esta perspectiva se ve reforzada por estudios internacionales que han abordado la gamificación como estrategia educativa emergente. Por ejemplo, investigaciones en Finlandia y Corea del Sur han demostrado que el diseño de entornos gamificados, cuando se articula con objetivos pedagógicos claros y una participación activa del docente, puede mejorar la autorregulación, el compromiso emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto europeo,

el proyecto GamiLearning (Portugal) evidenció que la gamificación no solo potencia la motivación, sino que también desarrolla competencias digitales y habilidades colaborativas, especialmente en educación secundaria. Estos hallazgos coinciden en que el éxito de la gamificación depende de su integración reflexiva en el diseño curricular y del rol activo del docente como facilitador y mediador del proceso.

Así como la gamificación, existen otras técnicas y estrategias que conllevan la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ayudan al docente a hacer más interesante la relación con sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con los estudios de Dichev y Dicheva (2017) y Castro et al. (2023), la gamificación puede mejorar la motivación y el compromiso del estudiante en situaciones de aprendizaje desafiantes

En esta primera sección del presente ejercicio académico, y con el respaldo de los autores consultados, se ha definido y caracterizado de manera concreta el concepto de "motivación" como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Esta condición, entendida como el estado de interés y disposición hacia la realización de una actividad o tarea, no solo debe manifestarse en el estudiante, sino también en el docente. Es fundamental que el educador la considere al momento de planificar y ejecutar sus estrategias pedagógicas, ya que su actitud y compromiso pueden potenciar el interés inicial del estudiante, fortalecer su motivación y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos.

Motivación estudiantil y su impacto en el rendimiento escolar

Los estudiantes son la razón de ser de la escuela, le dan vida, y a través de ellos son felicitados o criticados junto con sus docentes, dependiendo de sus éxitos o fracasos, pero muchas veces la complejidad del hecho educativo mal direcciona las críticas y obstaculiza un buen discernimiento sobre las fallas y falencias de la educación como proceso.

Una de las herramientas más reconocidas para evaluar la funcionalidad de los sistemas educativos y la labor que desempeñan los docentes son las Pruebas PISA. Este estudio comparativo, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tiene como objetivo medir las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en áreas clave como Matemáticas, Lectura y Ciencias, a partir de situaciones que simulan desafíos de la vida real (OCDE, 2023).

Instrumento con el cual, en cierta forma se adentra a los salones de clase para analizar cómo se da el nivel de conocimientos, cuyos resultados muestran tales herramientas. Por ejemplo, A nivel internacional, en el 2012 se realizaron las Pruebas PISA con la participación de más de ocho países latinoamericanos. Dichas pruebas, arrojaron resultados muy bajos para países como Perú y Colombia. Dentro de los factores que se pudieron observar a nivel exógeno (de causas externas al estudiante) y endógeno (de causas internas al estudiante), se detectó que la propia actitud hacia el aprendizaje es crucial porque es la que determina si se hace el esfuerzo o no (Román, 2013). Según este estudio, las actitudes predisponen al individuo de

manera positiva o negativa frente a diferentes estímulos y circunstancias, por lo que, mantenerlos motivados no es opcional.

Estas apreciaciones del autor denotan, la responsabilidad y el peso específico del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. La motivación, su interés y predisposición favorable al estudio debe estar presente, es decir la ausencia de esta influye negativamente en los resultados que obtiene en su rendimiento.

Es tan relevante la actitud del discente que la mayor parte de los estudios sobre la acción educativa, su ocurrencia y resultados, están centrados en ella, en su interés y base motivacional. Las teorías sobre la motivación y las propias definiciones de esta condición o estado del estudiante muestran como la dirige considerando los diferentes factores que se presentan, y la manera cómo origina respuestas que determinan el camino a seguir en la apropiación de los aprendizajes.

Como planteamiento que engloba el análisis anterior referido al estudiante y su actitud frente a su proceso de formación. Mardones (2023), relaciona o vincula la motivación, el compromiso y la autoestima, como factores esenciales para lograr el aprendizaje, la falta de los mismos ocasiona fallas en su rendimiento, reflejado en sus calificaciones.

El Ambiente escolar: Oportunidades y obstáculos para la educación

Cuando se utiliza el término "escuela" generalmente se está haciendo alusión a lo que representa en la educación, a su fin o funcionalidad, sin entrar en detalles de lo que ocurre en ella. Ahora si se habla de "ambiente escolar", en primera instancia denota: movilidad, dinámica, relaciones, desarrollo de situaciones, vivencias, clima de trabajo, tranquilidad, bullicio, dependiendo del espacio que se esté observando. Todo eso es el ambiente escolar.

Refiriéndose a la misma área o espacio, Herrera (2006) afirma que "un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos" (p. 2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas (Castro y Morales, 2015).

Este comentario o afirmación de los autores anteriores corresponde a una definición de "ambiente escolar" con su connotación de "ambiente de aprendizaje", en el cual se describe su funcionalidad y propósito, que especifican aún más al decir: ",...el ambiente es concebido como los aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo ... en que [el] ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral" (Romo, 2012, p. 143; Castro y Morales, 2015).

Bien, esa es la definición, descripción y propósito de un ambiente escolar y de aprendizaje, donde se lleva a cabo el proceso educativo. Se hace necesario acotar que de todos estos espacios que conforman el mencionado ambiente, solo se han especificado y analizado situaciones que ocurren en las aulas, salas de clase

o entornos previamente escogidos para el proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho, claro, también es indispensable afirmar que los otros espacios escolares y algunos extraescolares se hacen presentes en este especial recinto, a través del propio estudiante, quien los trae consigo en forma de experiencias vividas, favoreciendo u obstaculizando su desempeño y rendimiento académico.

La afirmación plasmada al final del párrafo anterior es visualizada por Mardones (2023) y Pedrero (2017), al expresar que, en el salón de clase, están presentes distintos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, en forma positiva o negativa, relacionados con muchos elementos de índole social, psicológicos o propiamente educativos, encontrándose el clima escolar como uno de ellos. Asimismo, Muñoz et al. (2014) señala que, el espacio escolar o aula de clases se entiende como el ámbito donde se construyen vinculaciones entre las personas que hacen vida en el plantel, que facilitan la promoción del respeto, valores y acciones colaborativas, y se propende el resolver situaciones conflictivas sin agresividad ni violencia. Correspondiendo así a un factor importante (Lirio y Alonso, 2006), que participa e impacta en los alumnos, cuyas percepciones referentes a su interacción con sus pares y con sus profesores, es probable que tenga influencia en su aprendizaje. Por ello la necesidad de construir un clima escolar amigable en las instituciones educativas.

Con ello se puede decir que la motivación en el aula no es un elemento aislado de los procesos didácticos, por lo contrario, es interdependiente, de ahí que surgen algunos factores que inciden de forma notable, como lo son las características de las actividades escolares, los propósitos de dichas actividades y el fin que se pretende con su realización. Estos factores desencadenan un ejercicio interesante en la necesidad apremiante de motivar, como avivar su interés y atención, animar hacia el esfuerzo y constancia por aprender y enfocar toda esta energía hacia las intencionalidades pedagógicas.

Los factores antes mencionados no sólo dependen de las acciones de los estudiantes, sino también de los docentes, como lo menciona de algún modo Arends (1994) cuando dice que se refiere al nivel de involucramiento de los alumnos en la tarea, el tono afectivo de la situación, los sentimientos de éxito e interés, las sensaciones de influencia y afiliación al grupo. Así pues, Díaz (1999) afirma que la motivación es toda una generación de movimientos internos y externos que comprometen radicalmente los entornos de aprendizaje.

En cuanto a las dificultades y obstáculos al normal funcionamiento de la escuela como tal o del ambiente escolar en sí, las mismas en primera instancia pueden devenir del propio estudiante al persistir en él, una condición de "amotivación", desinterés y apatía hacia la tarea escolar o más agravante, al reproducir comportamientos irregulares como el acoso y la violencia escolar, casos extremos plenamente revisados a través de trabajos científicos, y definidos como conductas influenciadas por factores socioeconómicos y culturales, que vienen afectando a las familias y los espacios comunitarios, cuyas irregularidades pueden ser replicadas en los recintos educativos, tal como expresa, Fregoso et al., (2021): "Los estudios parecen indicar

que los estudiantes que significativamente usan la violencia en el escenario escolar, consideran que la inseguridad y violencia es más frecuente en su colonia". (p. 54).

De igual forma, las trabas al proceso de aprendizaje, pueden provenir también del docente desinteresado o incapaz de favorecer su labor con la innovación progresiva de sus estrategias pedagógicas y de motivación, que hagan cada día más amigable la gestión educativa, y por último de las fallas en la infraestructura escolar, dotación de mobiliario, equipos y material didáctico que dificultan la enseñanza, carencias que hacen más difícil el tránsito de los estudiantes a buenos logros en su rendimiento.

Metodología

La metodología de esta investigación fue de tipo documental, centrada en la revisión y análisis de fuentes secundarias relacionadas con la motivación escolar y su influencia en el aprendizaje. Consistió en una recopilación exhaustiva de artículos científicos, libros, informes educativos y estudios previos que abordan los diferentes enfoques y teorías sobre la motivación en el contexto educativo (Hernández et al., 2014). A través de un análisis cualitativo, Los hallazgos fueron organizados en tres categorías emergentes: motivación docente, motivación estudiantil y ambiente escolar, a partir de la lectura crítica y categorización temática de los textos.

Además, se identificó la relación entre las condiciones motivacionales y los resultados académicos, estableciendo patrones y conclusiones que contribuyen a la comprensión del impacto de la motivación escolar en el éxito educativo.

La presente investigación se desarrolló bajo la modalidad de revisión documental, con el propósito de analizar el impacto de la motivación escolar en el aprendizaje a partir de fuentes secundarias. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, orientado a comprender las relaciones entre motivación, desempeño docente, actitud estudiantil y ambiente escolar.

Para la selección de los documentos se establecieron criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia académica. Se revisaron artículos científicos, libros especializados, informes educativos y tesis de maestría, publicados entre los años 2000 y 2024, disponibles en bases de datos como Scielo, Scopus, Web of Science y repositorios institucionales.

El análisis se realizó mediante lectura crítica y categorización temática, identificando tres dimensiones centrales: motivación del docente, motivación del estudiante y ambiente escolar. Estas categorías emergieron del contenido revisado y permitieron estructurar la interpretación de los hallazgos, articulando los aportes teóricos con las implicaciones pedagógicas del fenómeno estudiado.

Resultados

La motivación en el desempeño docente juega un papel fundamental en la preparación y ejecución de estrategias educativas efectivas. Un docente motivado no

solo se siente entusiasmado por su labor, sino que también busca constantemente nuevas formas de involucrar a sus estudiantes. Esta búsqueda de innovación se traduce en la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y atractivos, donde las estrategias pedagógicas son variadas y se adaptan a las necesidades de los alumnos. Cuando los docentes están comprometidos y motivados, tienden a participar en programas de formación continua, lo que les permite actualizar sus conocimientos y habilidades. Este proceso no solo mejora su desempeño, sino que también tiene un efecto contagioso: la motivación del docente puede inspirar y elevar la motivación de los estudiantes, creando un ciclo virtuoso que beneficia el proceso educativo en su conjunto.

De acuerdo con Márquez y Abundez (2015), la motivación en el desempeño docente es un elemento clave que no solo impacta la calidad de la enseñanza, sino que también determina la efectividad de las estrategias educativas implementadas en el aula. Es decir, un docente motivado tiende a dedicarse más al desarrollo de sus clases, buscando constantemente innovar y adaptar sus métodos para captar el interés de sus estudiantes. Esta energía y compromiso se traducen en un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo, donde los alumnos se sienten más involucrados y motivados a participar activamente. Además, la pasión del profesor puede inspirar a los estudiantes, fomentando un ciclo positivo de aprendizaje que beneficia tanto a docentes como a alumnos. En este sentido, la motivación no es solo un rasgo personal del educador, sino un factor determinante para crear experiencias educativas significativas y efectivas.

Por otro lado, es crucial considerar la base motivacional del estudiante, que está profundamente enmarcada en su predisposición al trabajo escolar. Esta predisposición está influenciada por una variedad de factores, incluidos el contexto familiar, las expectativas académicas y las experiencias anteriores en el entorno educativo. Desde la perspectiva de Rojas y Cabrera (2016), un estudiante que experimenta una alta motivación intrínseca tiende a mostrar un mayor interés por aprender, lo que se traduce en un esfuerzo sostenido y una mayor persistencia ante los desafíos académicos. En contraste, aquellos que carecen de motivación pueden enfrentarse a un desinterés generalizado hacia sus estudios, lo que puede resultar en un rendimiento académico deficiente. Por lo tanto, es esencial cultivar esta base motivacional desde temprana edad, proporcionando un entorno que fomente la curiosidad y el deseo de aprender. Esto incluye implementar estrategias educativas que reconozcan y valoren los logros individuales, así como ofrecer retroalimentación constructiva que estimule el interés por el trabajo escolar.

El ambiente escolar también desempeña un papel crucial en este contexto, ya que puede facilitar o limitar la acción educativa. Un entorno escolar idóneo se caracteriza por relaciones positivas entre docentes y estudiantes, así como por la disponibilidad de recursos adecuados y un clima emocional favorable. Cuando los estudiantes sienten que están en un lugar seguro y respetuoso, son más propensos a participar activamente en su educación. Sin embargo, tal como lo señala Borbor (2024), "existen diversas trabas que pueden obstaculizar este proceso; problemas como la falta de recursos materiales o una cultura escolar negativa pueden crear barreras significativas para el aprendizaje" (p.482). es decir, la percepción del

ambiente escolar influye directamente en la motivación; un clima positivo fomenta la colaboración y el respeto mutuo, mientras que un ambiente hostil puede desmotivar tanto a estudiantes como a docentes.

En definitiva, la relación entre la motivación escolar y el aprendizaje es compleja e interdependiente. La motivación del docente impacta directamente en su capacidad para diseñar e implementar estrategias efectivas; al mismo tiempo, esta motivación puede influir en la predisposición del estudiante hacia su trabajo escolar. Por último, el ambiente escolar actúa como un catalizador o como una traba para ambos actores del proceso educativo. Comprender estas dinámicas es esencial para fomentar un entorno educativo donde tanto docentes como estudiantes puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial.

Conclusiones

La complejidad del hecho educativo impide describir en conjunto el proceso, por la carga de subjetividades que convergen en él, devenidas de la relación entre los muchos factores que empujan y algunas veces traban dicha acción, por ello de alguna manera se separan sus protagonistas y elementos esenciales para poder consensuar ideas desde su significación y desempeño, en este caso referidas a la "influencia de la motivación en el aprendizaje".

El análisis documental realizado permitió identificar tres dimensiones clave que inciden en la motivación escolar y su relación con el aprendizaje: el rol del docente, la actitud del estudiante y el ambiente escolar. Estas categorías, abordadas desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, revelan que la motivación no es un fenómeno aislado, sino una construcción dinámica que emerge de la interacción entre sujetos, contextos y prácticas pedagógicas.

Desde el docente: El proceso enseñanza y aprendizaje inicia cuando el docente en su calidad de investigador selecciona el mejor contenido para desarrollar el tema previsto y determina la estrategia pedagógica más cónsona, con base al historial de sus estudiantes: experiencias y conocimientos previos, comportamiento y hábitos frente a su compromiso de estudio, elementos que también le ayudaran a crear los estímulos e incentivos que la hagan más amena y amigable, para mantener el interés y la motivación de sus discípulos hasta lograr la apropiación de dichos conocimientos.

Es decir, el alcance de los factores que inciden en la motivación responsabiliza en gran parte el papel que cumple el docente en esta tarea maratónica de lograr que los estudiantes experimenten el placer y goce de aprender. El profesor "es quien decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos, antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades de forma individual, cooperativa o competitiva" (Alonso 1991, citado por Díaz, 1999). De ahí que el educador contribuye de manera considerable en el qué y cómo los estudiantes llegan a apropiarse de los saberes, por ello se actualiza en temas

pedagógicos, retroalimenta los procesos de sus alumnos, organiza las clases y modela comportamientos.

Desde el rol docente, se concluye que la motivación del educador influye directamente en la planificación, ejecución y efectividad de las estrategias de enseñanza. Un docente comprometido y actualizado no solo facilita el aprendizaje, sino que también inspira a sus estudiantes a involucrarse activamente en el proceso educativo.

Desde el estudiante: Como ya se comentó al inicio del presente aparte, el quehacer educativo es una de las acciones de mayor complejidad en la sociedad, en atención a que trata con un elemento impactante como es el intelecto humano, que conlleva a la necesidad de atender, hacerle compañía e incentivar "el saber", "el hacer", "el aprender" y "el ser", competencias que en significación y acción deben desarrollarse en el educando, por ello la condición de interés y motivación en el salón de clase organiza y guía el desempeño conductual, transformándose en un modelo de prácticas para el buen desenvolvimiento del hecho educativo De ahí que el estudiante requiere de una gran estimulación para apropiarse y poner en ejecución: saberes, actitudes, formas y metodologías para transitar el territorio académico, su ambiente social y ulteriormente su vivencia laboral. (Márquez y Abundez, 2015).

Las ventajas que tiene el estudiante, frente a tales requerimientos es que, como individuo, aún en etapas avanzadas de su desarrollo biológico e intelectual, mantiene su predisposición a "absorber" información y conocimientos, cualidad que lo ayudó a insertarse en edad muy temprana a los altibajos y avatares de la vida humana y su sociedad de constantes cambios.

Esta apreciable condición favorece el alcance de su autorrealización como meta cumbre del hombre en la Tierra, que desafortunadamente se ve obstaculizada muchas veces por el simple hecho de no poder contar con la motivación que deviene del logro de las necesidades que la anteceden, según "la Jerarquía de necesidades humanas de Maslow (1956) (Carrillo et al., 2009, p.3).

A modo de interpretación de esta teoría, y en los términos de conclusión que se abordan, se puede decir que el hombre, en este caso el estudiante tiene las oportunidades para escalar todas las etapas de su formación, solo debe conjugar esfuerzos y motivación para lograrlas, lo que implica superar los obstáculos; acción que hace más interesante el cubrir cada meta, retroalimentado su base motivacional hacia la consecución de nuevos retos.

En cuanto al estudiante se concluye que su predisposición hacia el trabajo escolar está determinada por factores internos como la autoestima, el interés y la persistencia, así como por elementos externos como el reconocimiento, el acompañamiento familiar y la relación con sus docentes. La motivación estudiantil se potencia cuando se promueve la participación, el sentido del aprendizaje y la valoración de sus logros.

Desde el ambiente escolar: En síntesis, para el tema desarrollado, centrado en "la influencia de la motivación en el aprendizaje", el ambiente escolar se convierte en un conjunto de vivencias y experiencias positivas y negativas, que junto a factores aún más externos moldean el desempeño del estudiante con relación a su rendimiento académico.

Por ello, Rojas y Cabrera (2016), plantean que los ámbitos y zonas identificadas como ambientes escolares, son elementos de vital importancia, que se deben corresponder con la finalidad de la educación. De acuerdo a la "pedagogía Reggiana", la configuración de dichos espacios debe facilitar en los estudiantes la práctica de la experimentación y el descubrimiento, procurando la interacción personal y la adquisición de noveles aprendizajes y vivencias, por ello no está basado solo en organizar y programar actividades, ya que el ambiente lo abarca todo, incluyendo a los integrantes de la comunidad educativa para que fortalezcan la funcionalidad de tan relevantes espacios escolares (p.20).

Referencia de los autores anteriores que puede ser considerada como idónea para los ambientes escolares. la cual es reafirmada en el Programa Estado de la Nación (2011), de Costa Rica, citado por Castro y Morales (2015), al expresar la necesidad de:

> ... generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y satisfagan sus necesidades, supone atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continua de los docentes, el currículo, la concepción de la práctica educativa, la interacción entre niños y docentes y la gestión de los centros (p. 81)

Respecto al ambiente escolar, se concluye que un entorno físico y emocional favorable contribuye significativamente al rendimiento académico. Espacios inclusivos, respetuosos y estimulantes permiten que los estudiantes se sientan seguros, valorados y motivados a aprender. Por el contrario, ambientes hostiles o carentes de recursos pueden convertirse en barreras para el desarrollo educativo.

Los planteamientos presentados, que caracterizan los ambientes escolares reflejan la importancia de los mismos y sugieren las especificidades que se deben tomar en cuenta en la funcionalidad de estos, para que en si sean espacios que estimulen la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativa e incentiven su motivación en el logro de sus aprendizajes.

De esta manera se consensuaron aportes conclusivos desde estos tres elementos (Docente – Estudiantes - Ambiente escolar) que se relacionan e interactúan para configurar la gestión educativa, y que en esta oportunidad sirvieron de esquema para direccionar la elaboración del presente ensayo.

Finalmente, el éxito del proceso educativo depende en gran medida del compromiso y la habilidad del docente para seleccionar contenidos relevantes y aplicar estrategias pedagógicas adecuadas. Al entender las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes, el educador puede diseñar un entorno de aprendizaje que no solo estimule el interés, sino que también fomente una conexión emocional con el conocimiento, facilitando así la apropiación de saberes y el placer por aprender.

La educación es un proceso complejo que requiere de una motivación constante para que los estudiantes desarrollen competencias esenciales. La predisposición natural de los alumnos para absorber información, aun en etapas avanzadas de su desarrollo, resalta la importancia de crear un ambiente educativo estimulante. Este entorno no solo guía su comportamiento y desempeño, sino que también les permite enfrentar los desafíos académicos y sociales, preparándolos para su futura vida laboral.

Asimismo, la motivación en el desempeño docente es fundamental para garantizar una enseñanza efectiva. Cuando los docentes están motivados, ya sea por factores intrínsecos, como el compromiso personal con la educación, o extrínsecos, como el reconocimiento o incentivos laborales, su desempeño en la preparación y ejecución de estrategias de enseñanza mejora considerablemente. Docentes motivados buscan constantemente innovar en sus prácticas pedagógicas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y facilitando aprendizajes más significativos. Sin embargo, para que esta motivación sea sostenible, es clave que las instituciones educativas proporcionen formación continua y un entorno de apoyo profesional, donde los docentes se sientan valorados y respaldados.

De igual forma, la base motivacional del estudiante está profundamente influenciada por su predisposición hacia el trabajo escolar, lo cual depende de diversos factores, como su entorno familiar, sus experiencias previas y la relación con sus docentes. Un estudiante motivado se involucra activamente en su aprendizaje, mientras que aquellos con baja motivación pueden enfrentar dificultades para comprometerse con las tareas escolares. El ambiente escolar juega un rol crucial en este proceso; un entorno positivo, seguro y estimulante fomenta el deseo de aprender, mientras que condiciones de estrés o falta de recursos pueden convertirse en trabas significativas para el desempeño académico. Para mejorar la motivación tanto de docentes como de estudiantes, es esencial crear un ambiente que valore la colaboración, el respeto y la inclusión, así como garantizar condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Entre los hallazgos más relevantes derivados del análisis realizado, destaca el papel fundamental que desempeña el ambiente escolar en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Los espacios educativos deben ser concebidos no solo como escenarios para el cumplimiento de objetivos académicos, sino también como entornos que propicien experiencias positivas, estimulen la interacción, favorezcan la experimentación y promuevan el descubrimiento.

En este sentido, resulta esencial diseñar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, capaces de responder a las diversas necesidades del estudiantado. Esto implica atender a múltiples dimensiones: desde las condiciones físicas de la infraestructura y la disponibilidad de materiales didácticos, hasta la formación continua del cuerpo docente y la calidad de las relaciones entre educadores y alumnos.

En síntesis, un ambiente escolar bien configurado puede convertirse en un factor decisivo para fortalecer la motivación estudiantil, mejorar el rendimiento académico, favorecer la permanencia en el sistema educativo y, en última instancia, propiciar aprendizajes verdaderamente significativos.

Este estudio, desde su enfoque documental, ofrece una mirada integradora sobre la motivación escolar, reconociendo su carácter multifactorial y su impacto en la permanencia y el éxito académico. Se deriva del estudio la necesidad de profundizar en investigaciones empíricas que exploren estas dimensiones en contextos específicos, así como diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación como eje central del proceso educativo.

Referencias

Alonso, C. M. (1991). Motivación y aprendizaje. Editorial Santillana.

Arends, R. (1994). Aprender a enseñar. McGraw-Hill.

Arends, R., & Castle, S. (1991). Learning to teach. McGraw-Hill.

Borbor, J. A. (2024). Factores que inciden en la motivación escolar: Una mirada desde el entorno institucional. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18(1), 475–485.

Carrillo, M., García, A., & Rodríguez, J. (2009). Psicología educativa: Teorías y prácticas. Editorial Trillas.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1–32. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf

Castro Benavides, C. I., Chiluiza, M. L., Estévez Borja, P. J., Ulloa Carrillo, C. L., & Tanguila Shiguango, S. J. (2023). La gamificación en la educación: evaluación de técnicas y aplicaciones para mejorar la motivación y el compromiso del estudiante. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5412

Cervini, R. (2003). Efectos de la cultura pedagógica de los profesores sobre el rendimiento escolar en Matemática y Ciencias. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(1), 1–20.

Díaz, F. (1999). La enseñanza como actividad reflexiva. Editorial Paidós.

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1), Article 9. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. Á., Duarte Tánori, K. G., & Peña Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. Entramado, 17(2), 42–58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085976

Herrera Batista, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 38(2), 1–12. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Huamaní, M. C., & Vega, C. S. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1399–1410. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600

Lirio, M., & Alonso, C. (2006). El clima escolar como factor de aprendizaje. Revista de Educación y Desarrollo, 4(1), 45–58.

Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. Revista Realidad Educativa, 3(2), 1–20. https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/300

Márquez Hernández, M. L., & Abundez González, M. A. (2015). La motivación en el aula: Estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (1). https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2015i5514.html

Martínez, F. (2002). Capital cultural y rendimiento escolar: Una aproximación desde la sociología de la educación. En Moreira, P. (Ed.), Educación y desigualdad social (pp. 45–67). Miño y Dávila.

Maslow, A. H. (1956). Motivación y personalidad. Harper & Row.

Ministerio de Educación Nacional. (2023, junio 28). Ante el aumento de la deserción escolar en los últimos años en Colombia, el Ministerio de Educación ha implementado estrategias para prevenir que los estudiantes abandonen las aulas. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-415819.html

Moore, K. D. (2001). Classroom teaching skills (5th ed.). McGraw-Hill.

Moore, K. D., & Woolfolk, A. (2001). Educational psychology. Allyn & Bacon.

Moreira, P. (2009). Educación y desigualdad social. Miño y Dávila.

Muñoz, M., Rodríguez, L., & Pérez, J. (2014). El aula como espacio de construcción de vínculos y valores. Revista Educación y Sociedad, 16(1), 55–70.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). Programme for International Student Assessment (PISA). https://www.oecd.org/pisa/

Pedrero, M. (2017). Factores sociales y psicológicos que inciden en el aprendizaje escolar. Revista de Psicología y Educación, 11(2), 88–102.

Programa Estado de la Nación. (2011). Informe sobre el estado de la educación en Costa Rica. Consejo Nacional de Rectores. Citado en Castro y Morales (2015).

Rojas, M. A., & Cabrera, J. D. (2016). Ambientes escolares y pedagogía Reggiana: Espacios para el descubrimiento y la interacción. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 10(2), 15–25.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33–59. https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf

Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación y aprendizaje en el aula: Una revisión desde la teoría de la autodeterminación. Revista de Psicología Educativa, 24(2), 85–92. https://doi.org/10.5093/rpe2018a13

Reseña curricular de la autora

Karoline Miyarlay Romero Pinto

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Magíster en Psicopedagogía por la Universidad de La Rioja, España. Se desempeña como docente orientadora adscrita a la Secretaría de Educación del Departamento del Meta, Colombia.

Dificultades y apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria: un análisis desde la dimensión pedagógica y emocional

Anyeli Salguero Marín
Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, Venezuela
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5655-6911
Email: angeli_18salguero@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar las principales dificultades y manifestaciones de apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva pedagógica y emocional. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, mediante una revisión narrativa de siete fuentes publicadas entre 1976 y 2019: tres artículos académicos, dos libros y dos documentos institucionales. El análisis permite considerar que factores como la ansiedad matemática, las metodologías tradicionales centradas en la repetición mecánica, las creencias negativas sobre la disciplina y la escasa atención a la dimensión emocional del aprendizaje pueden incidir en la desmotivación y el bajo rendimiento académico. Asimismo, se identifica que el rol del docente y el clima emocional del aula son elementos relevantes en la construcción de actitudes favorables o desfavorables hacia las matemáticas. Se concluye que abordar las dificultades matemáticas desde un enfoque pedagógico-emocional resulta clave para favorecer aprendizajes significativos y reducir la apatía estudiantil en la educación primaria.

Palabras Clave: aprendizaje de las matemáticas, apatía escolar, ansiedad matemática, educación primaria.

Difficulties and Apathy Toward Mathematics Learning in Primary Education: An Analysis from a Pedagogical and Emotional Perspective

ABSTRACT

This article aims to analyze the main difficulties and manifestations of apathy toward mathematics learning in primary education students from a pedagogical and emotional perspective. The study was conducted using a qualitative documentary approach through a narrative review of seven sources published between 1976 and 2019: three academic articles, two books, and two institutional documents. The analysis suggests that factors such as mathematics anxiety, traditional teaching methodologies based on mechanical repetition, negative beliefs about the subject, and limited attention to the emotional dimension of learning may influence students' demotivation and low academic performance. Additionally, the role of the teacher and the emotional classroom climate are identified as relevant elements in shaping favorable or unfavorable attitudes toward mathematics. It is concluded that addressing mathematical difficulties from a pedagogical-emotional approach is essential to promote meaningful learning and reduce student apathy in primary education.

Keywords: mathematics learning, school apathy, mathematics anxiety, primary education.

Difficultés et apathie envers l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire : une analyse depuis la dimension pédagogique et émotionnelle

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser les principales difficultés et manifestations d'apathie envers l'apprentissage des mathématiques chez les élèves de l'enseignement primaire, à partir d'une perspective pédagogique et émotionnelle. L'étude adopte une approche qualitative de type documentaire, fondée sur une revue narrative de sept sources publiées entre 1976 et 2019: trois articles scientifiques, deux ouvrages et deux documents institutionnels. L'analyse suggère que des facteurs tels que l'anxiété mathématique, les méthodologies traditionnelles axées sur la répétition mécanique, les croyances négatives à l'égard de la discipline et la faible prise en compte de la dimension émotionnelle de l'apprentissage peuvent influencer la démotivation et le faible rendement scolaire. De plus, le rôle de l'enseignant et le climat émotionnel de la classe apparaissent comme des éléments pertinents dans la construction d'attitudes favorables ou défavorables envers les mathématiques. Il est conclu qu'aborder les difficultés mathématiques à partir d'une approche pédagogique et émotionnelle est essentiel pour favoriser des apprentissages significatifs et réduire l'apathie scolaire en primaire.

Mots-clés: apprentissage des mathématiques, apathie scolaire, anxiété mathématique, enseignement primaire.

Introducción

En el ámbito de la educación primaria, el aprendizaje de las matemáticas continúa siendo uno de los mayores desafíos para estudiantes y docentes, no solo por las dificultades cognitivas que la disciplina puede implicar, sino también por las actitudes emocionales negativas que con frecuencia se construyen en torno a ella. La apatía, el desinterés y el rechazo hacia las matemáticas se manifiestan desde edades tempranas, condicionando el rendimiento académico y la relación que los estudiantes establecen con el conocimiento matemático a lo largo de su trayectoria escolar.

Diversas investigaciones han evidenciado que las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas no responden exclusivamente a factores intelectuales, sino que están estrechamente vinculadas a componentes emocionales, afectivos y contextuales. Experiencias escolares poco significativas, metodologías centradas en la repetición mecánica, prácticas evaluativas rígidas y discursos que refuerzan la idea de que las matemáticas son complejas o inaccesibles contribuyen a la construcción de creencias negativas y a la aparición de actitudes de apatía frente a la asignatura. Estas situaciones generan, en muchos casos, ansiedad matemática, baja autoestima académica y desmotivación persistente.

En este contexto, la dimensión emocional del aprendizaje adquiere un papel fundamental para comprender las causas de la apatía estudiantil hacia las matemáticas en la educación primaria. El aula se configura como un espacio donde no solo se transmiten contenidos, sino donde se construyen significados, emociones y actitudes que inciden directamente en la disposición del estudiante para aprender. El clima emocional, la relación pedagógica y las estrategias didácticas empleadas por el docente influyen de manera determinante en la forma como los niños perciben y enfrentan las actividades matemáticas.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, se reconoce la necesidad de trascender enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el dominio procedimental, para avanzar hacia modelos de enseñanza que integren la comprensión conceptual, la motivación y el acompañamiento emocional. Esta mirada resulta especialmente relevante en la educación primaria, etapa clave para la formación de actitudes positivas hacia el aprendizaje y para la consolidación de bases cognitivas y emocionales que acompañarán al estudiante en niveles educativos posteriores.

En atención a lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de educación primaria, a partir de una revisión documental con enfoque pedagógico y emocional. A través del análisis de las fuentes seleccionadas, se busca comprender los factores que inciden en estas problemáticas y aportar elementos teóricos que contribuyan a la reflexión educativa y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más sensibles, motivadoras y orientadas al aprendizaje significativo.

Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria

Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas han sido ampliamente estudiadas en el ámbito educativo debido a su impacto en el rendimiento académico y en la trayectoria escolar de los estudiantes. En la educación primaria, estas dificultades suelen manifestarse en la comprensión de conceptos básicos, la resolución de problemas y el razonamiento lógico-matemático, aspectos que constituyen la base para aprendizajes posteriores. La perspectiva afectiva de Gómez-Chacón (2000) permite considerar que dichas dificultades no se explican únicamente por limitaciones cognitivas, sino por la interacción de factores pedagógicos, emocionales y contextuales.

Desde una perspectiva constructivista, Skemp (1976) distingue la comprensión instrumental de la relacional. Desde esta distinción, se considera que la enseñanza centrada en procedimientos mecánicos, sin una comprensión relacional de los conceptos matemáticos, puede generar aprendizajes frágiles y poco significativos. Esta forma de enseñanza puede derivar en confusión conceptual y en la percepción de las matemáticas como una disciplina abstracta y distante, lo que favorece la aparición de actitudes negativas hacia la asignatura desde edades tempranas.

Apatía y actitudes negativas hacia las matemáticas

En este artículo, la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas se entiende como desinterés, rechazo o falta de motivación frente a las actividades matemáticas escolares. Desde la perspectiva afectiva de Gómez-Chacón (2000), estas actitudes pueden examinarse en relación con experiencias escolares poco significativas, prácticas pedagógicas rígidas y evaluaciones centradas en el error. Se considera que la repetición de situaciones de fracaso académico puede reforzar la percepción de incapacidad y generar una desvinculación emocional del estudiante con la asignatura.

Las actitudes negativas hacia las matemáticas influyen directamente en la disposición del estudiante para participar en clase, enfrentar retos cognitivos y persistir ante la dificultad. En este sentido, la apatía no debe interpretarse como una falta de interés innata, sino que puede relacionarse con procesos educativos que no logran conectar el contenido matemático con la realidad, las emociones y las necesidades de los estudiantes (Gómez-Chacón, 2000).

Ansiedad matemática y dimensión emocional del aprendizaje

La ansiedad matemática constituye uno de los factores emocionales más estudiados en relación con las dificultades en esta área del conocimiento. Se define como una respuesta emocional negativa que incluye tensión, temor y bloqueo cognitivo frente a situaciones que implican el uso de las matemáticas. Ashcraft (2002) examina sus consecuencias cognitivas y educativas. Su consideración en primaria requiere distinguirla del desinterés o la falta de motivación.

Ashcraft y Kirk (2001) y Ashcraft (2002) aportan elementos para comprender cómo la ansiedad matemática interfiere en la memoria de trabajo y la ejecución de tareas matemáticas, lo que puede reforzar el bajo rendimiento y contribuir a un círculo entre dificultad, error y rechazo. Desde esta perspectiva, la dimensión emocional del aprendizaje se convierte en un elemento central para comprender la apatía hacia las matemáticas, ya que las emociones influyen directamente en la manera como los estudiantes enfrentan los desafíos cognitivos.

El rol del docente y el clima emocional del aula

El rol del docente resulta relevante en la construcción de actitudes positivas o negativas hacia las matemáticas. Las creencias del profesorado sobre la disciplina, sus expectativas frente a los estudiantes y las estrategias didácticas empleadas inciden directamente en el clima emocional del aula. Un enfoque pedagógico centrado en la comprensión, el acompañamiento y el error como oportunidad de aprendizaje favorece la motivación y la confianza del estudiante (Gómez-Chacón, 2000).

Desde esta perspectiva, se considera que prácticas docentes autoritarias, evaluaciones punitivas y discursos que refuerzan la idea de que las matemáticas son difíciles o solo accesibles para algunos estudiantes pueden contribuir a la consolidación de la apatía y la ansiedad matemática. En la educación primaria, donde se configuran las primeras experiencias formales con la disciplina, el clima emocional del aula adquiere una relevancia particular para la formación de actitudes duraderas hacia el aprendizaje matemático.

Hacia un enfoque pedagógico-emocional en la enseñanza de las matemáticas

Las bases teóricas revisadas permiten sostener la necesidad de avanzar hacia un enfoque pedagógico-emocional en la enseñanza de las matemáticas en educación primaria. Este enfoque reconoce que el aprendizaje matemático no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino una experiencia atravesada por emociones, creencias y relaciones interpersonales. Integrar la dimensión emocional en las prácticas pedagógicas implica diseñar estrategias didácticas más significativas, contextualizadas y sensibles a las necesidades de los estudiantes (Gómez-Chacón, 2000; Schoenfeld, 1985; Skemp, 1976).

Desde esta perspectiva, atender las dificultades y la apatía hacia las matemáticas requiere comprender el aprendizaje como un proceso integral, en el que la motivación, la confianza y el acompañamiento emocional se articulan con la construcción del conocimiento matemático. Este marco teórico constituye la base para el análisis de los resultados y la discusión que se desarrollan en los apartados siguientes.

Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño documental de revisión narrativa, orientado al análisis crítico e interpretativo de la

producción académica relacionada con las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria. Este enfoque permitió comprender el fenómeno desde una perspectiva integral, reconociendo la complejidad de los procesos educativos y la interacción de factores pedagógicos, emocionales y contextuales que inciden en el aprendizaje matemático.

La revisión documental se sustentó en siete fuentes: tres artículos académicos, correspondientes a Skemp (1976), Ashcraft y Kirk (2001) y Ashcraft (2002); dos libros, de Schoenfeld (1985) y Gómez-Chacón (2000); y dos documentos institucionales, de la UNESCO (2016) y la OECD (2019). Estas son las únicas fuentes objeto de análisis y todas se incluyen en las referencias. Sus publicaciones abarcan de 1976 a 2019; se consideran por su pertinencia para los componentes pedagógicos, emocionales y contextuales del problema, y no como un conjunto de investigaciones recientes.

La revisión se orientó mediante términos vinculados al objeto de estudio, entre ellos dificultades en matemáticas, apatía escolar, ansiedad matemática, actitudes hacia las matemáticas y educación primaria. Posteriormente, se efectuó un proceso de lectura analítica y comparativa que permitió identificar patrones recurrentes, enfoques teóricos predominantes y aportes relevantes en torno a las dificultades y actitudes negativas hacia el aprendizaje matemático.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, desde una perspectiva interpretativa, lo que facilitó la categorización, sistematización y contrastación de los hallazgos reportados en los estudios revisados. A partir de este proceso, se construyeron categorías analíticas que orientaron la interpretación de los resultados y su posterior discusión.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en una perspectiva interpretativa, que concibe el conocimiento educativo como una construcción situada, influida por las experiencias, las emociones y los contextos socioculturales. Esta postura permitió una lectura reflexiva de las fuentes consultadas, sin pretensiones de generalización, pero con el propósito de generar comprensiones teóricas que contribuyan al análisis crítico del aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria. El corpus reúne aportes teóricos, evidencia empírica y orientaciones institucionales. Los experimentos de Ashcraft y Kirk (2001) se realizaron con universitarios y PISA 2018 se refiere a estudiantes de 15 años (OECD, 2019); por ello, se utilizan como referentes indirectos y no como resultados obtenidos en primaria. El estudio no permite estimar prevalencias ni establecer relaciones causales en niños de este nivel educativo.

En síntesis, la metodología adoptada garantizó coherencia entre el enfoque, el diseño y los propósitos del artículo, proporcionando una base sólida para el análisis de los resultados y la discusión de las implicaciones pedagógicas derivadas del estudio.

Resultados

El análisis de la literatura especializada permitió identificar un conjunto de aportes relacionados con las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de educación primaria. A partir del proceso de análisis de contenido, los resultados se organizaron en cuatro categorías analíticas, las cuales articulan los aportes de las fuentes revisadas y permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva pedagógica y emocional.

Dificultades conceptuales y procedimentales en el aprendizaje matemático

La lectura de Skemp (1976) y Schoenfeld (1985) permite considerar que una de las principales dificultades en la educación primaria se relaciona con la comprensión de conceptos matemáticos fundamentales y su aplicación en situaciones problemáticas. Desde estos referentes, se considera que los estudiantes pueden memorizar procedimientos sin alcanzar una comprensión profunda de los significados matemáticos, lo que genera aprendizajes frágiles y dependientes de la repetición mecánica. Estas dificultades se manifiestan en errores recurrentes, baja transferencia del conocimiento y escasa capacidad para resolver problemas en contextos nuevos.

Asimismo, desde esta lectura se considera que las prácticas pedagógicas centradas en la rapidez, la exactitud y la respuesta correcta pueden reforzar estas dificultades, al limitar los espacios para la exploración, el razonamiento y el error como parte del proceso de aprendizaje.

Apatía y desmotivación frente a las clases de matemáticas

Otra categoría relevante identificada en la revisión es la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas, la cual se expresa en desinterés, evasión de las actividades escolares y baja participación en el aula. Desde la perspectiva afectiva de Gómez-Chacón (2000), la apatía puede interpretarse en relación con experiencias escolares negativas, percepciones de fracaso reiterado y discursos que refuerzan la idea de que las matemáticas son difíciles o inaccesibles.

Desde esta interpretación, la apatía puede estar asociada a metodologías poco significativas, descontextualizadas y alejadas de la realidad del estudiante, lo que dificulta la construcción de sentido y reduce la motivación intrínseca hacia la asignatura.

Ansiedad matemática y bloqueo emocional

El análisis documental permitió identificar la ansiedad matemática como un factor emocional central en la comprensión de las dificultades y la apatía hacia las matemáticas. Ashcraft (2002) describe esta ansiedad como una respuesta emocional negativa que incluye miedo, tensión y bloqueo cognitivo frente a tareas matemáticas, evaluaciones o situaciones de exposición pública en el aula.

Ashcraft y Kirk (2001) aportan evidencia de que la ansiedad matemática puede interferir con la memoria de trabajo, lo que limita el desempeño académico y refuerza la percepción de incapacidad. Desde una lectura pedagógica, este fenómeno puede interpretarse como un círculo en el que la dificultad inicial conduce a la ansiedad, y esta, a su vez, profundiza el bajo rendimiento y el rechazo hacia la asignatura.

Influencia del rol docente y del clima emocional del aula

Una cuarta categoría relevante se relaciona con el papel del docente y el clima emocional del aula en la construcción de actitudes hacia las matemáticas. La perspectiva de Gómez-Chacón (2000) permite considerar que las expectativas del profesorado, el estilo de interacción pedagógica y las estrategias de enseñanza pueden influir en la motivación y la disposición del estudiante para aprender.

Desde esta interpretación, un clima emocional caracterizado por el acompañamiento, la confianza y la valoración del esfuerzo puede favorecer actitudes más positivas hacia las matemáticas. En contraste, prácticas docentes autoritarias, evaluaciones punitivas y una comunicación centrada en el error como fracaso pueden reforzar la ansiedad, la apatía y el rechazo hacia la disciplina, especialmente en los primeros años de escolaridad.

En conjunto, los resultados evidencian que las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria no pueden comprenderse de manera aislada, sino como el resultado de la interacción entre factores pedagógicos, emocionales y relacionales. Estas categorías analíticas constituyen la base para la discusión de los hallazgos y el contraste con los aportes teóricos y empíricos de la literatura especializada.

Discusión

Los resultados de la revisión documental permiten afirmar que las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria no pueden ser comprendidas únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino como un fenómeno educativo complejo en el que confluyen dimensiones pedagógicas, emocionales y relacionales. Esta interpretación coincide con los planteamientos clásicos de Skemp (1976), quien advirtió que la enseñanza centrada en procedimientos instrumentales, sin una comprensión relacional de los conceptos matemáticos, puede conducir a aprendizajes frágiles y a una percepción negativa de la disciplina.

En consonancia con lo anterior, los hallazgos relacionados con las dificultades conceptuales y procedimentales dialogan con los aportes de Schoenfeld (1985), quien señala que el aprendizaje matemático requiere procesos de razonamiento, exploración y resolución de problemas auténticos, más allá de la repetición mecánica. Cuando estos procesos no se promueven en el aula, los estudiantes desarrollan una relación instrumental con las matemáticas, lo que limita su comprensión y favorece actitudes de desinterés y rechazo.

Respecto a la apatía estudiantil, desde la lectura pedagógica de las fuentes se considera que esta no debe asumirse como una característica inherente al estudiante y puede estar asociada a experiencias escolares negativas, discursos desalentadores y prácticas pedagógicas poco significativas. Gómez-Chacón (2000) sostiene que las emociones juegan un papel central en la construcción del conocimiento matemático, ya que influyen directamente en la disposición del estudiante para enfrentar tareas cognitivamente demandantes. En este sentido, la apatía puede interpretarse como una respuesta emocional de protección frente a la frustración y al fracaso reiterado.

La ansiedad matemática emerge como uno de los factores emocionales más determinantes en la explicación del bajo rendimiento y la desmotivación hacia las matemáticas. Estudios de Ashcraft y Kirk (2001) y Ashcraft (2002) evidencian que la ansiedad matemática interfiere con la memoria de trabajo, afectando la capacidad del estudiante para procesar información y resolver problemas. Este bloqueo cognitivo-emocional refuerza el círculo vicioso entre dificultad, error y evitación, aunque su aplicación a los primeros años de escolaridad requiere investigación específica.

Los resultados también ponen de relieve la influencia del rol docente y del clima emocional del aula en la construcción de actitudes hacia las matemáticas. La perspectiva afectiva revisada permite considerar que las creencias del profesorado, sus expectativas y las estrategias de enseñanza empleadas pueden incidir en la motivación y el compromiso del estudiante (Gómez-Chacón, 2000). Un clima de aula caracterizado por el acompañamiento, la valoración del esfuerzo y la aceptación del error como parte del aprendizaje favorece una relación más positiva con la asignatura, mientras que prácticas evaluativas punitivas y discursos excluyentes intensifican la ansiedad y la apatía.

Desde una perspectiva más amplia, los hallazgos se alinean con los planteamientos de organismos internacionales como la UNESCO (2016), que destacan la necesidad de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En el contexto de la educación primaria, esta orientación resulta especialmente relevante, ya que las experiencias tempranas con las matemáticas influyen de manera significativa en la trayectoria académica posterior y en la construcción de la autoeficacia matemática.

En síntesis, la discusión de los resultados permite sostener que las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria son el resultado de una interacción compleja entre prácticas pedagógicas tradicionales, experiencias emocionales negativas y climas de aula poco favorecedores. Abordar estas problemáticas exige, por tanto, una mirada pedagógico-emocional que reconozca al estudiante como un sujeto integral y al aprendizaje matemático como un proceso profundamente influido por las emociones, las creencias y las relaciones educativas.

Conclusiones

El análisis realizado a partir de la revisión documental permite concluir que las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria constituyen un fenómeno educativo complejo, que no puede ser explicado únicamente desde el rendimiento académico o las capacidades cognitivas de los estudiantes. Por el contrario, los hallazgos evidencian que estas problemáticas se configuran a partir de la interacción entre prácticas pedagógicas tradicionales, experiencias escolares poco significativas y factores emocionales que inciden de manera directa en la disposición del estudiante hacia la disciplina.

En particular, se concluye que la enseñanza de las matemáticas centrada en la repetición mecánica, la rapidez y la corrección del error, sin una adecuada comprensión conceptual, contribuye al desarrollo de aprendizajes frágiles y a la construcción de actitudes negativas hacia la asignatura. Estas prácticas refuerzan la percepción de dificultad y favorecen la aparición de la apatía y la ansiedad matemática desde los primeros años de escolaridad, condicionando la relación futura del estudiante con el conocimiento matemático.

Asimismo, los resultados permiten afirmar que la apatía hacia las matemáticas no constituye una característica inherente del estudiante, y puede interpretarse como una respuesta relacionada con experiencias reiteradas de frustración, fracaso y desmotivación. En este sentido, la dimensión emocional del aprendizaje emerge como un elemento central para comprender las dificultades matemáticas en la educación primaria, dado que las emociones influyen directamente en la atención, la motivación, la confianza y la persistencia frente a las tareas cognitivas.

Otra conclusión relevante se vincula con el papel del docente y el clima emocional del aula. La evidencia analizada muestra que las creencias del profesorado, sus expectativas y las estrategias pedagógicas empleadas pueden incidir en la construcción de actitudes favorables o desfavorables hacia las matemáticas. Un clima de aula caracterizado por el acompañamiento, la valoración del esfuerzo y el reconocimiento del error como parte del aprendizaje favorece una relación más positiva con la asignatura, mientras que prácticas punitivas o descontextualizadas intensifican la ansiedad y el rechazo.

Finalmente, se concluye que abordar las dificultades y la apatía hacia el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria requiere una mirada pedagógico-emocional que reconozca al estudiante como un sujeto integral. Esta perspectiva permite comprender el aprendizaje matemático no solo como un proceso cognitivo, sino como una experiencia formativa atravesada por emociones, creencias y relaciones educativas, lo cual resulta clave para la reflexión pedagógica y el fortalecimiento de prácticas educativas más sensibles, inclusivas y significativas.

Referencias

Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. Current Directions in Psychological Science, 11(5), 181–185. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. Journal of Experimental Psychology: General, 130(2), 224–237. https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224

Gómez-Chacón, I. M. (2000). Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático. Narcea.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. Academic Press.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. Mathematics Teaching, 77, 20–26.

UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Reseña curricular de la autora

Anyeli Salguero Marín.

Docente e investigadora en el área de educación básica primaria. Magíster en Didáctica de las Matemáticas. Doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje de las matemáticas, la dimensión emocional del aprendizaje y las prácticas pedagógicas en contextos rurales.

La inteligencia emocional como eje transformador de los procesos educativos: implicaciones pedagógicas en la educación sexual integral.

Divier Alberto Aragón Zúñiga
Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, Venezuela
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3092-4616
Email: aragonzuniga30@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar la inteligencia emocional como eje transformador de los procesos educativos y sus implicaciones pedagógicas en la educación sexual integral. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, mediante una revisión documental narrativa de siete obras publicadas entre 1990 y 2023: cinco artículos académicos, un libro y una guía internacional. El análisis permitió identificar que la incorporación de la inteligencia emocional en los procesos formativos favorece la construcción de ambientes educativos empáticos, fortalece la comunicación afectiva entre docentes y estudiantes, y promueve aprendizajes significativos orientados a la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables. Asimismo, se evidencia que su integración contribuye al desarrollo de una educación ética, inclusiva y humanizadora, con posibles implicaciones para la prevención de situaciones de riesgo asociadas a la sexualidad. Se concluye que la inteligencia emocional, asumida como un componente transversal del currículo, constituye un elemento clave para el fortalecimiento de una pedagogía humanista y reflexiva.

Palabras Clave: inteligencia emocional, educación sexual integral, competencias socioemocionales, pedagogía humanista.

Emotional intelligence as a Transformative Axis of Educational Processes: Pedagogical Implications for Comprehensive Sexual Education

ABSTRACT

This article aims to analyze emotional intelligence as a transformative axis of educational processes and its pedagogical implications in comprehensive sexual education. The study was conducted using a qualitative documentary approach through a narrative documentary review of seven works published between 1990 and 2023: five academic articles, one book, and one international guidance document. The analysis shows that integrating emotional intelligence into educational practices fosters empathetic learning environments, strengthens affective communication between teachers and students, and promotes meaningful learning oriented toward emotional self-regulation and responsible decision-making. Additionally, its incorporation contributes to the development of an ethical, inclusive, and humanizing education, with potential implications for preventing risk situations related to sexuality. It is concluded that emotional intelligence, understood as a cross-cutting formative process, represents a key component in strengthening a humanistic and reflective pedagogy.

Keywords: emotional intelligence, comprehensive sexual education, socio-emotional competencies, humanistic pedagogy.

L'intelligence émotionnelle comme axe transformateur des processus éducatifs : implications pédagogiques dans l'éducation sexuelle intégrale.

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser l'intelligence émotionnelle en tant qu'axe transformateur des processus éducatifs et ses implications pédagogiques dans l'éducation sexuelle intégrale. L'étude adopte une approche qualitative de type documentaire, fondée sur une revue documentaire narrative de sept ouvrages et documents publiés entre 1990 et 2023 : cinq articles scientifiques, un livre et un guide international. Les résultats mettent en évidence que l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques éducatives favorise des environnements d'apprentissage empathiques, renforce la communication affective entre enseignants et élèves, et encourage des apprentissages significatifs axés sur l'autorégulation émotionnelle et la prise de décisions responsables. De plus, cette intégration contribue au développement d'une éducation éthique, inclusive et humanisante, avec des implications possibles pour la prévention des situations de risque liées à la sexualité. Il est conclu que l'intelligence émotionnelle, envisagée comme un processus transversal de formation, constitue un élément essentiel pour le renforcement d'une pédagogie humaniste et réflexive.

Mots-clés: intelligence émotionnelle, éducation sexuelle intégrale, compétences socio-émotionnelles, pédagogie humaniste.

Introducción

En los escenarios educativos contemporáneos, la formación integral del estudiante se ha consolidado como un desafío central para los sistemas educativos, particularmente frente a las demandas sociales, éticas y emocionales que atraviesan la vida escolar. En este contexto, la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que debe propiciar el desarrollo equilibrado de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y axiológicas que permitan al sujeto comprenderse a sí mismo y relacionarse de manera responsable con los otros. Esta perspectiva adquiere especial relevancia cuando se aborda la educación sexual integral, ámbito en el cual convergen procesos formativos complejos asociados a la toma de decisiones, la construcción de identidad y el ejercicio de la autonomía.

Tradicionalmente, la educación sexual ha sido concebida desde enfoques informativos o biologicistas, centrados en la prevención de riesgos y en la transmisión de conocimientos normativos. No obstante, múltiples investigaciones han evidenciado que estos modelos resultan insuficientes para responder a las realidades emocionales y socioculturales de los estudiantes, especialmente en contextos escolares caracterizados por desigualdades estructurales y limitaciones formativas. En consecuencia, se hace necesario repensar la educación sexual desde enfoques pedagógicos más integrales, que incorporen de manera explícita el desarrollo de competencias emocionales como elemento articulador del proceso educativo.

En este marco, la inteligencia emocional emerge como un eje transformador de los procesos educativos, en tanto posibilita la comprensión, regulación y expresión consciente de las emociones, así como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales fundamentales para la convivencia, el autocuidado y la toma de decisiones responsables. Su integración en el ámbito escolar no solo contribuye a mejorar el clima educativo y las relaciones interpersonales, sino que también favorece una aproximación más ética, reflexiva y humanizadora de la educación sexual integral.

Desde una perspectiva pedagógica, la incorporación de la inteligencia emocional en los procesos formativos permite trascender enfoques fragmentados y avanzar hacia una educación sexual que reconozca al estudiante como sujeto integral, capaz de articular conocimiento, emoción y acción. Esta articulación resulta especialmente pertinente en la adolescencia, etapa marcada por transformaciones biopsicosociales que demandan acompañamiento educativo sensible, contextualizado y coherente con las necesidades reales de los estudiantes.

En atención a lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar la inteligencia emocional como eje transformador de los procesos educativos y sus implicaciones pedagógicas en la educación sexual integral, a partir de una revisión documental de las fuentes seleccionadas. El estudio busca aportar elementos teóricos que contribuyan a fortalecer una pedagogía orientada al desarrollo integral, la formación ética y la construcción de prácticas educativas más inclusivas y reflexivas

Inteligencia emocional en los procesos educativos

La inteligencia emocional ha adquirido una relevancia creciente en el campo educativo debido a su capacidad para explicar y potenciar procesos formativos que trascienden el aprendizaje puramente cognitivo. Desde los aportes iniciales de Salovey y Mayer (1990), y la difusión posterior de Goleman (1995), la inteligencia emocional se concibe como la habilidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adaptativa, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. En el ámbito escolar, estas competencias se relacionan directamente con la autorregulación emocional, la empatía, la motivación y la toma de decisiones responsables, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del estudiante.

Diversas investigaciones han demostrado que la incorporación de la inteligencia emocional en los procesos educativos puede contribuir a la mejora del clima escolar, al fortalecimiento de las relaciones entre docentes y estudiantes, y al desarrollo de habilidades sociales que favorecen la convivencia y el aprendizaje significativo. Estudios recientes evidencian que los estudiantes con mayores competencias emocionales presentan una mayor capacidad para enfrentar situaciones de conflicto, manejar la presión social y asumir conductas más reflexivas frente a los desafíos propios de la adolescencia (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Puertas-Molero et al., 2020).

Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional no debe entenderse como un contenido aislado o complementario, sino como un eje transversal que articula los procesos pedagógicos y orienta la formación hacia una comprensión más humana, ética y contextualizada del aprendizaje.

Pedagogía humanista y formación integral

En este artículo, la pedagogía humanista se asume como un referente teórico fundamental para comprender la educación como un proceso centrado en la persona, orientado al desarrollo pleno de sus potencialidades cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Este enfoque concibe al estudiante como un sujeto activo de su propio aprendizaje, dotado de capacidad reflexiva, autonomía y responsabilidad, y reconoce la importancia de los vínculos afectivos, el respeto mutuo y la experiencia significativa en el proceso educativo.

Desde esta corriente pedagógica, la educación no se limita a la transmisión de saberes, sino que busca formar individuos críticos, conscientes de sí mismos y comprometidos con su entorno social. En este sentido, la pedagogía humanista encuentra en la inteligencia emocional un soporte esencial, ya que ambas perspectivas coinciden en la necesidad de integrar la dimensión emocional como parte constitutiva del acto educativo (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Goleman, 1995).

La formación integral, entendida desde un enfoque humanista, implica atender las emociones, valores y actitudes que influyen en la construcción del conocimiento y en la manera como los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los demás.

Esta visión resulta particularmente relevante en el abordaje de temáticas sensibles como la educación sexual, donde el acompañamiento emocional, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad son elementos indispensables para generar procesos formativos auténticos y respetuosos (UNESCO, 2018).

Educación sexual integral desde un enfoque pedagógico-emocional

La educación sexual se concibe como un proceso educativo continuo que promueve el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades orientadas al ejercicio responsable, ético y consciente de la sexualidad. A diferencia de enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la dimensión biológica o preventiva, la educación sexual integral incorpora aspectos emocionales, afectivos, sociales y culturales que influyen en la vivencia de la sexualidad a lo largo del ciclo vital (UNESCO, 2018).

En este marco, la articulación entre educación sexual integral e inteligencia emocional resulta fundamental, ya que permite abordar la sexualidad desde una perspectiva formativa más amplia, que reconoce la importancia de la autorregulación emocional, la toma de decisiones informadas, el respeto por la diversidad y la construcción de relaciones basadas en el cuidado y la responsabilidad afectiva. Las orientaciones de la UNESCO (2018) incluyen el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y las relaciones interpersonales. Su articulación con la inteligencia emocional se propone aquí como una posibilidad pedagógica, sin atribuir a los estudios educativos una demostración específica de reducción del riesgo sexual.

Asimismo, la incorporación de la inteligencia emocional en la educación sexual puede contribuir a disminuir tabúes, fortalecer el diálogo pedagógico y generar espacios educativos más seguros e inclusivos. Desde un enfoque pedagógico-emocional, la educación sexual integral se convierte en una herramienta transformadora que no solo informa, sino que forma sujetos capaces de tomar decisiones coherentes con su bienestar personal y social.

La transversalidad como estrategia pedagógica transformadora

La transversalidad curricular se presenta como una estrategia pedagógica clave para integrar la inteligencia emocional en la educación sexual integral de manera sistemática y coherente. Este enfoque permite que las competencias emocionales y los contenidos relacionados con la sexualidad no se aborden de forma fragmentada, sino articulados a las distintas áreas del currículo y a las dinámicas cotidianas de la vida escolar (UNESCO, 2018).

Desde esta lógica, la inteligencia emocional actúa como un eje articulador que permea las prácticas pedagógicas, favoreciendo procesos educativos más contextualizados, reflexivos y pertinentes. La transversalización de la educación sexual con enfoque emocional posibilita una formación más integral, en la que el conocimiento se vincula con la experiencia, la emoción y la acción responsable (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008).

En síntesis, las bases teóricas analizadas permiten sustentar que la inteligencia emocional, articulada a la pedagogía humanista y a la educación sexual integral, constituye un referente teórico sólido para transformar los procesos educativos y fortalecer prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo integral del estudiante en el abordaje de la sexualidad.

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, mediante una revisión narrativa, orientado al análisis crítico e interpretativo de la producción académica relacionada con la inteligencia emocional y su incidencia pedagógica en la educación sexual integral. Este enfoque permitió comprender el fenómeno desde una perspectiva holística, atendiendo a la complejidad de los procesos educativos y a la diversidad de los contextos en los que se implementan prácticas formativas vinculadas a la dimensión emocional y sexual.

El diseño documental se fundamentó en el análisis de siete obras: los artículos de Salovey y Mayer (1990), Extremera y Fernández-Berrocal (2003), Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), Puertas-Molero et al. (2020) y Gudiño-Mejía et al. (2023); el libro de Goleman (1995); y la guía de la UNESCO (2018). Estas fuentes, publicadas entre 1990 y 2023, se identifican con sus títulos y datos completos en las referencias. La guía internacional, elaborada con la participación de otros organismos, entre ellos la Organización Mundial de la Salud, se considera una sola obra, aunque esté disponible en español e inglés. El corpus combina referentes fundacionales y publicaciones posteriores pertinentes al tema; no constituye una revisión exhaustiva del estado del arte.

La revisión se orientó mediante términos tales como inteligencia emocional, educación sexual integral, competencias socioemocionales y pedagogía humanista. Posteriormente, las fuentes seleccionadas fueron sometidas a un proceso de lectura analítica y comparativa, lo que permitió identificar categorías conceptuales recurrentes, tendencias teóricas y aportes pedagógicos relevantes.

Para el análisis de la información se empleó la técnica de análisis de contenido, desde una lógica interpretativa, que facilitó la organización, sistematización y contrastación de los hallazgos reportados en la literatura revisada. Este procedimiento permitió establecer relaciones entre los aportes teóricos y empíricos, así como reconocer convergencias y divergencias en torno al papel de la inteligencia emocional en los procesos educativos y, específicamente, en la educación sexual integral. El análisis se organiza en cuatro categorías: fortalecimiento de los procesos educativos, implicaciones en la educación sexual integral, formación ética y humanista, y transversalidad curricular. Se distingue entre los resultados sobre inteligencia emocional en educación y las orientaciones sobre sexualidad. Su articulación es interpretativa y no demuestra por sí misma el efecto específico de la inteligencia emocional sobre las conductas sexuales.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a hallazgos interpretativos derivados del análisis documental y la lectura comparativa de las fuentes seleccionadas, organizados en categorías analíticas emergentes que permiten comprender el papel de la inteligencia emocional en los procesos educativos y su articulación con la educación sexual integral.

El análisis documental realizado permitió identificar un conjunto de hallazgos relevantes en torno al papel de la inteligencia emocional como eje transformador de los procesos educativos. A partir de la lectura comparativa y el análisis de contenido, los resultados se organizaron en cuatro categorías analíticas, las cuales emergen de manera recurrente en la literatura revisada y permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva pedagógica y formativa.

Inteligencia emocional y fortalecimiento de los procesos educativos

Los estudios analizados coinciden en señalar que la integración de la inteligencia emocional en los procesos educativos favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más empáticos, participativos y humanizados. La literatura evidencia que el desarrollo de competencias como la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia de sí mismo incide positivamente en la interacción pedagógica, fortaleciendo el vínculo entre docentes y estudiantes y mejorando el clima escolar. Estos hallazgos sugieren que la inteligencia emocional actúa como un facilitador del aprendizaje significativo, al permitir que los estudiantes gestionen sus emociones y enfrenten de manera reflexiva los desafíos propios del contexto educativo (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Puertas-Molero et al., 2020). Esta categoría distingue la capacidad para reconocer y regular emociones de los resultados educativos asociados a su desarrollo. La implicación pedagógica consiste en examinar cómo el estudiante expresa una dificultad y solicita apoyo. El acompañamiento emocional puede orientar esa interacción, pero no sustituye la enseñanza de contenidos ni permite atribuir todo cambio en el aprendizaje a una sola competencia.

Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional en la educación sexual integral

En relación con la educación sexual integral, los resultados muestran que la incorporación de la inteligencia emocional aporta una dimensión pedagógica que trasciende los enfoques informativos tradicionales. La lectura de las orientaciones de la UNESCO (2018) permite considerar que los procesos educativos que integran componentes emocionales promueven una comprensión más profunda y responsable de la sexualidad, al favorecer procesos de toma de decisiones conscientes, autocuidado y responsabilidad afectiva. Asimismo, se considera que la educación sexual abordada desde un enfoque emocional puede apoyar la prevención de conductas de riesgo, al permitir que los estudiantes reconozcan y regulen emociones asociadas a la presión social, la curiosidad y la construcción de la identidad. La articulación se concreta, como propuesta de este análisis, en actividades

que permitan reconocer la presión de pares, expresar límites y deliberar sobre el consentimiento. La autorregulación no debe entenderse como una responsabilidad exclusiva del adolescente: también se requieren información fiable, protección de derechos y acceso a apoyo. El corpus no permite aislar el efecto preventivo de la inteligencia emocional dentro de los programas de educación sexual.

Educación sexual integral, ética y formación humanista

Otro resultado relevante se relaciona con la dimensión ética y humanista de la educación sexual integral cuando esta se articula con la inteligencia emocional. La lectura conjunta de Goleman (1995) y UNESCO (2018) permite considerar que dicha articulación favorece una educación más inclusiva, respetuosa de la diversidad y orientada al reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, la educación sexual deja de concebirse únicamente como un espacio de prevención para convertirse en un proceso formativo que promueve valores como el respeto, la responsabilidad y la autonomía, elementos esenciales para la convivencia escolar y social. Esta categoría interpreta la formación humanista desde la autonomía y el reconocimiento de la dignidad del estudiante. En la práctica pedagógica, ello implica escuchar sin exigir relatos íntimos ni emitir juicios sobre experiencias personales. La empatía favorece la comprensión del otro, mientras que el enfoque de derechos establece límites frente a la coerción y la discriminación; ambas dimensiones deben conservar su especificidad.

La transversalidad como estrategia para la transformación pedagógica

Finalmente, los resultados destacan la transversalidad como una estrategia pedagógica clave para integrar la inteligencia emocional en la educación sexual integral de manera sostenida. Desde las orientaciones de UNESCO (2018) y la reflexión educativa de Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), se considera que la inclusión transversal de estas competencias en el currículo permite una mayor coherencia entre los contenidos académicos y las experiencias emocionales de los estudiantes. Esta estrategia favorece la consolidación de prácticas educativas contextualizadas y pertinentes, que responden a las necesidades reales de los estudiantes y fortalecen su formación integral. La transversalidad requiere explicitar objetivos y responsabilidades docentes para que los contenidos no queden dispersos entre asignaturas. Como implicación de la revisión, se propone vincular situaciones de convivencia con actividades sobre decisiones y cuidado, manteniendo espacios específicos de educación sexual. El seguimiento puede examinar la continuidad de las actividades y las oportunidades de participación; comprobar cambios en conductas de riesgo exige una evaluación adicional.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la revisión documental permiten afirmar que la inteligencia emocional se configura como un componente pedagógico clave para la transformación de los procesos educativos, especialmente cuando se articula de manera transversal a la educación sexual integral. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Salovey y Mayer (1990), difundidos desde una perspectiva

más amplia por Goleman (1995), quienes sostienen que la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones influye directamente en la conducta, la toma de decisiones y la calidad de las relaciones interpersonales en contextos educativos.

En concordancia con lo anterior, diversos estudios han evidenciado que el desarrollo de competencias emocionales en el ámbito escolar favorece climas educativos más empáticos y participativos, lo que incide positivamente en el aprendizaje significativo y en la convivencia escolar (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Puertas-Molero et al., 2020). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional no solo complementa los procesos cognitivos, sino que actúa como un mediador pedagógico que potencia la autorregulación, la empatía y la responsabilidad personal, aspectos esenciales en la formación integral del estudiante.

En el campo específico de la educación sexual integral, los resultados del presente estudio permiten evidenciar que los enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de información biológica o normativa resultan insuficientes para responder a las necesidades emocionales y sociales de los adolescentes. Las orientaciones técnicas internacionales sobre educación sexual, sustentadas en evidencia científica, enfatizan la necesidad de integrar componentes emocionales, afectivos y éticos que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la toma de decisiones responsables y el autocuidado (UNESCO, 2018).

En esta línea, la articulación entre educación sexual integral e inteligencia emocional contribuye a que los adolescentes gestionen emociones asociadas a la presión social, la construcción de identidad y las relaciones interpersonales, favoreciendo conductas más reflexivas y conscientes. Los trabajos sobre inteligencia emocional aportan resultados relacionados con el desarrollo emocional y el bienestar educativo (Gudiño-Mejía et al., 2023; Puertas-Molero et al., 2020). Su vinculación con la prevención sexual constituye una interpretación pedagógica de este artículo y no un efecto demostrado por esas dos publicaciones.

Desde una perspectiva humanista, los hallazgos refuerzan la concepción de la educación como un proceso integral que atiende de manera equilibrada las dimensiones cognitiva, emocional y ética del sujeto. En este sentido, la inteligencia emocional se articula con una pedagogía centrada en la persona, que reconoce al estudiante como un sujeto activo, capaz de reflexionar sobre sus emociones y asumir una postura consciente frente a su proceso formativo. Este planteamiento resulta coherente con los enfoques educativos promovidos por organismos internacionales, los cuales destacan la importancia de una educación sexual integral basada en derechos humanos, respeto por la diversidad y desarrollo socioemocional (UNESCO, 2018).

Por otra parte, la transversalidad emerge como una estrategia pedagógica clave para garantizar la integración sostenida de la inteligencia emocional en la educación sexual integral. Desde esta lectura se considera que los programas que incorporan de manera transversal las competencias emocionales pueden favorecer una mayor coherencia entre los contenidos curriculares y las experiencias vitales

de los estudiantes, favoreciendo procesos educativos contextualizados, inclusivos y pertinentes (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; UNESCO, 2018).

En síntesis, la discusión de los resultados permite sostener que la inteligencia emocional, integrada de forma transversal a la educación sexual integral, constituye una vía pedagógica sólida para fortalecer los procesos educativos, promover decisiones responsables y contribuir a la formación de sujetos autónomos, éticos y emocionalmente competentes. Estos hallazgos no solo dialogan con la evidencia científica existente, sino que refuerzan la necesidad de avanzar hacia modelos educativos más humanizados y reflexivos, capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de esta revisión documental permite concluir que la inteligencia emocional se consolida como un eje transformador de los procesos educativos, en tanto posibilita una comprensión más integral del aprendizaje y una formación que articula las dimensiones cognitiva, emocional y ética del estudiante. Su incorporación en el ámbito educativo no solo fortalece el clima escolar y las relaciones interpersonales, sino que promueve prácticas pedagógicas más humanizadas, reflexivas y coherentes con las demandas sociales contemporáneas.

En el marco de la educación sexual integral, los hallazgos evidencian que la integración de la inteligencia emocional puede contribuir a superar enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de información. Al incorporar competencias como la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables, la educación sexual adquiere un carácter formativo más profundo, orientado al autocuidado, la responsabilidad afectiva y el respeto por la diversidad, elementos esenciales para el bienestar integral de los estudiantes.

Asimismo, se concluye que la articulación entre inteligencia emocional y pedagogía humanista favorece una formación integral que reconoce al estudiante como un sujeto activo, capaz de reflexionar sobre sus emociones y asumir una postura consciente frente a su proceso educativo. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el abordaje de la sexualidad, al propiciar espacios de diálogo pedagógico, escucha activa y acompañamiento emocional, necesarios para afrontar las transformaciones propias de la adolescencia.

Por otra parte, la transversalidad emerge como una estrategia pedagógica clave para garantizar la integración sostenida de la inteligencia emocional en la educación sexual integral. La evidencia analizada sugiere que su incorporación transversal en el currículo permite una mayor coherencia entre los contenidos académicos y las experiencias emocionales de los estudiantes, fortaleciendo procesos educativos contextualizados, inclusivos y pertinentes.

En síntesis, la inteligencia emocional, asumida como componente transversal del currículo, representa una vía pedagógica sólida para fortalecer la educación

sexual integral y contribuir a la formación de sujetos autónomos, éticos y emocionalmente competentes. Estos aportes invitan a continuar profundizando en el diseño de políticas educativas, programas formativos y prácticas pedagógicas que integren de manera sistemática la dimensión emocional como eje central de la educación contemporánea.

Referencias

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación, 332, 97–116.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 421–436. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Gudiño-Mejía, C.-B., Yucato-Pupiales, J., Hernández-Martínez, E., Garrido-Rocha, O. V., & Hernández-Martínez, D. (2023). Inteligencia emocional y su impacto en la calidad del aprendizaje en instituciones educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 4060–4074. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8010

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. Anales de Psicología, 36(1), 84–91. https://doi.org/10.6018/analesps.345901

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia (edición revisada). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335

Reseña curricular del autor

Divier Alberto Aragón Zúñiga.

Docente de educación básica primaria en contextos rurales adscrito a la Secretaría de Educación del Meta (Colombia). Magíster en didáctica de las Matemáticas para la educación Infantil y Primaria por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Licenciado en Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Investigador en educación sexual integral, inteligencia emocional y formación docente.

Enfoques teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico

Vilma Luz Benítez Salgado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0505-3331
Email: vilmaluz13@hotmail.com

RESUMEN

El artículo tiene como propósito realizar una revisión teórica amplia de las principales perspectivas sobre el pensamiento crítico, con el fin de ofrecer una comprensión completa de su naturaleza y su aplicación en el ámbito educativo. Esta exploración incluye el análisis de aportaciones de autores influyentes en el campo y explora las concepciones en torno al mismo, resaltando cómo esta habilidad puede propender por un cambio en las aulas de clase. Se enmarca en un enfoque sistemático para identificar, seleccionar y analizar la literatura relevante sobre pensamiento crítico en el contexto educativo. Se apoyó en la revisión de literatura e investigaciones recientes sobre la temática mencionada. Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas utilizando términos clave como "pensamiento crítico", "educación", "enseñanza" y "aprendizaje". Se incluyeron estudios publicados en los últimos cinco años con información sobre la definición y aportes del pensamiento crítico en el aula. Los artículos relevantes fueron analizados y sintetizados para identificar teorías, enfoques y hallazgos principales, prestando especial atención a los aportes de los autores. Entre las conclusiones se destacaron estrategias que fomentan el pensamiento crítico y sugerencias para enfrentar este reto en las aulas.

Palabras Clave: pensamiento crítico, prácticas pedagógicas, enseñanza, aprendizaje.

Theoretical approaches for the development of critical thinking

ABSTRACT

The purpose of this article is to conduct a broad theoretical review of the main perspectives on critical thinking, in order to offering a comprehensive understanding of its nature and application in education. This review includes an analysis of contributions from influential authors in the field and explore conceptions surrounding it, highlighting how this skill can foster change in the classroom. It is framed within a systematic approach to identify, select, and analyze relevant literature on critical thinking in the educational context. It relied on a review of recent literature and research on the aforementioned topic. An exhaustive search of academic databases was conducted using key terms such as "critical thinking," "education," "teaching," and "learning." Studies published in the last five years providing information on the definition and contributions of critical thinking in the classroom were included. Relevant articles were analyzed and synthesized to identify theories, approaches, and main findings, paying special attention to the authors' contributions to their understanding. The conclusions highlighted strategies that foster critical thinking and suggestions for addressing this challenge in the classroom.

Keywords: critical thinking, learning, pedagogical practices, teaching.

Approches théoriques pour le développement de la pensée critique

RÉSUMÉ

L'article vise à effectuer une large revue théorique des principales perspectives sur la pensée critique, afin d'offrir une compréhension complète de sa nature et de son application dans le domaine éducatif. Cette revue comprendra une analyse des contributions d'auteurs influents dans le domaine et explorera les concepts qui l'entourent, soulignant comment cette compétence peut favoriser le changement en classe. Il s'inscrit ensuite dans une approche systématique visant à identifier, sélectionner et analyser la littérature pertinente sur la pensée critique dans le contexte éducatif. Il s'appuie sur une revue de la littérature et des recherches menées sur le sujet susmentionné. Une recherche exhaustive a été menée dans des bases de données universitaires en utilisant des termes clés tels que « pensée critique », « éducation », « enseignement » et « apprentissage ». Des études publiées au cours des 5 dernières années contenant des informations sur la définition et les contributions de la pensée critique en classe ont été incluses. Les articles pertinents ont été analysés et synthétisés pour identifier les théories, approches et résultats clés, avec une attention particulière aux contributions des auteurs à la compréhension. Les conclusions ont mis en évidence des stratégies qui favorisent la pensée critique et des suggestions pour relever ce défi en classe.

Mots-clés: enseignement, apprentissage, pensée critique, pratiques pédagogiques.

Introducción

Al llegar a la educación media, los estudiantes tienen grandes aspiraciones académicas orientadas a su futuro profesional. No obstante, el colectivo de docentes en las distintas actas de comunidades de área y de comisiones de evaluación y promoción; exponen que los estudiantes tienen dificultades en la ejecución de habilidades de pensamiento, Facione (2007) las caracteriza como interpretar, analizar, evaluar e inferir, pero además la explicación y la autorregulación. Los testimonios de los docentes describen a los estudiantes cuando son enfrentados a situaciones cotidianas donde ponen a prueba dichas habilidades, con grandes debilidades para avanzar en la complejidad y secuencia de estas. Consecuentemente, los desempeños bajos de aprendizajes evidenciados en los registros de notas de los docentes de lectura crítica permiten ver cómo la falta de posturas argumentadas y con sentido son predominantes en los encuentros de aula.

De ahí que investigar sobre el pensamiento crítico en la actualidad es un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo. Las instituciones educativas han reconocido la necesidad de formar individuos autónomos, capaces de tomar decisiones y enfrentar los problemas de sus comunidades. En los últimos años, se ha vuelto esencial integrar la enseñanza del pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje (Shannon y Allen, 2001; Acosta, 2002) para formar sujetos que transformen su entorno. Así pues, la relevancia del pensamiento crítico en el ámbito educativo ha sido ampliamente discutida en la literatura académica. Diversos autores han propuesto teorías y enfoques que buscan definir y promover esta habilidad en los estudiantes.

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión teórica exhaustiva de las principales perspectivas sobre el pensamiento crítico, con el fin de proporcionar una comprensión integral de su naturaleza y su aplicación en el contexto educativo. Se analizarán las contribuciones de autores clave en el campo y se explorará la relación entre el pensamiento crítico y la transformación social, destacando cómo esta habilidad puede empoderar a los individuos para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

A través de esta revisión, se espera ofrecer una base teórica sólida que sirva de guía para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, el cual permitirá mejorar los escenarios educativos y permear el currículo de las instituciones que se ha caracterizado por el favorecimiento de la memoria y repetición de ideas o conceptos.

Diversos autores han contribuido a la comprensión del pensamiento crítico desde enfoques complementarios. Entre ellos, Facione (2007) lo concibe como un conjunto de habilidades cognitivas —interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación— que orientan al sujeto hacia una reflexión consciente sobre su propio proceso de pensamiento. Estas aportaciones, junto con otras aproximaciones teóricas, sustentan el interés actual por integrar el pensamiento crítico como eje formativo en la educación.

Lo anterior permitió la interacción entre diversos autores, de tal manera que se puedan establecer estrategias y actividades más contextualizadas a los escenarios educativos y surjan experiencias significativas para los educandos.

Este trabajo busca, por tanto, propiciar una comprensión profunda de los elementos que configuran el pensamiento crítico, de tal manera que desde los espacios escolares se promueva la emancipación de los entes que en ella confluyen, especialmente de los docentes y estudiantes, quienes, al interactuar en un determinado contexto, evidencian el constructo ideológico al cual se suscriben, permitiendo ser interpretado de manera profunda, reflexiva y analítica. De esta manera, se apuesta, tal como lo plantea Facione (2007), a una educación liberal, que trascienda una escuela rígida e indiferente para convertirse en esos escenarios de diálogos y cocreación de mundos posibles.

En lo que compete a esta investigación, se hace necesario afrontar diversos conceptos, los cuales son indispensables para la comprensión en el desarrollo de pensamiento crítico. Se indagaron aportes de autores e interpretaciones de las categorías conceptuales fundamentales para la comprensión del mismo.

Dimensiones conceptuales: el aprendizaje

A lo largo de la historia educativa, la comprensión del concepto de aprendizaje se ha abordado principalmente desde el conductismo o desde el cognitivismo. En esta indagación se adopta una visión cognitivista, por ello se identifica la expuesta por Zapata (2015), quien define el aprendizaje como "el proceso o conjunto de procesos mediante los cuales se adquieren o modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación".

En la misma línea, Bigge (1985) considera que el aprendizaje es un proceso dinámico dentro del cual el mundo de la comprensión se amplía constantemente, abarcando un mundo psicológico en expansión, lo que implica desarrollo de la inteligencia.

De manera complementaria, Pintrich, Marx y Boyle (citados en González, 1997) subrayan el papel de la actitud del sujeto que aprende, al señalar que "la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede describirse únicamente en términos cognitivos; ha de tenerse en cuenta la disposición del aprendiz".

En síntesis, el aprendizaje se entiende aquí como un proceso activo y dinámico que integra la cognición, la experiencia y la disposición del sujeto, elementos indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico.

Dimensiones conceptuales: la enseñanza

La enseñanza se concibe hoy como un proceso que trasciende la visión transmisionista centrada en el docente, para orientarse hacia la construcción activa

del conocimiento por parte de los estudiantes. En este sentido, Shulman (2005) declara:

> Un aspecto esencial de mi concepto de enseñanza lo constituyen los objetivos de que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento. Por último, a mi juicio el aprendizaje de una asignatura no es con frecuencia un fin en sí mismo, sino más bien un vehículo al servicio de otros fines. Sin embargo, por lo menos en el nivel secundario, la asignatura es un vehículo de instrucción casi universal, cualquiera sea su objetivo último, aunque el aprendizaje en sí continúa siendo en definitiva responsabilidad de los alumnos. La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes. (p. 10).

En coherencia con esta visión, la enseñanza se asume como un proceso reflexivo y transformador que propicia el desarrollo del pensamiento crítico, al permitir que tanto docentes como estudiantes construyan significados y comprendan el sentido de lo que aprenden.

La formación Integral como propósito educativo

Ramírez (2015) plantea que la formación integral es un concepto cada vez más complejo, pues se orienta al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones: valores, sensibilidad, afectividad, procesos cognitivos, voluntad, creatividad, destrezas físicas, espíritu lúdico, convivencia y, especialmente, autonomía.

En consonancia con esta visión, Orozco (citado en Díaz y Carmona, 2009) y Maldonado (citado en Díaz y Quiroz, 2013) coinciden en que la educación integral reconoce al estudiante como una totalidad y exige considerar en la enseñanza las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa.

De este modo, la formación integral se entiende como un proceso educativo que articula la razón, la emoción y la acción, orientado a la autonomía y al pensamiento crítico como ejes de desarrollo humano. En la práctica pedagógica, implica trascender la instrucción fragmentada para asumir una educación que fortalezca la identidad, la responsabilidad y la capacidad de reflexión frente a la realidad social. Desde esta perspectiva, el docente no solo transmite saberes, sino que acompaña el crecimiento personal, ético y emocional de sus estudiantes, promoviendo aprendizajes con sentido que contribuyan al bienestar individual y colectivo. Así, la formación integral se convierte en una apuesta por la transformación educativa y social, donde el pensamiento crítico se consolida como una competencia esencial para comprender, cuestionar y mejorar el entorno.

La educación como proceso de transformación

Sarramona (1989) afirma que el término *educación* es de uso cotidiano porque a todos nos afecta de algún modo, y aunque existen diversas maneras de concebirla y llevarla a cabo, comparten la idea de perfeccionamiento humano, vinculada a una

visión ideal del ser. En este sentido, la educación aparece como un proceso que posibilita el desarrollo integral de las personas.

Mialaret (citado en Sarramona, 1989) complementa esta visión al señalar que la educación posee una gran riqueza de contenido, pues se relaciona con una concepción valorativa del hombre y la sociedad. Propone comprenderla desde tres perspectivas: como sistema, como producto y como proceso. En este último sentido, la educación representa un acto de comunicación y de transformación personal que trasciende la instrucción formal para convertirse en una experiencia humana y social.

Desde esta perspectiva, la educación se entiende aquí como un proceso dinámico y continuo que impulsa la transformación individual y colectiva, al favorecer el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad de los sujetos para comprender, cuestionar y mejorar su entorno. En consecuencia, la práctica educativa deja de ser un simple medio de transmisión de saberes para constituirse en un espacio de diálogo, reflexión y cambio, coherente con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes y docentes.

Las competencias como evidencia del pensamiento crítico

En esta investigación se asume que el desarrollo del pensamiento crítico se refleja en la capacidad de los individuos para actuar de manera autónoma y eficaz en contextos reales; por ello, el fortalecimiento de las competencias constituye un paso esencial para evidenciar dicho pensamiento en las situaciones concretas de la vida cotidiana.

Zabala (como se citó en Guzmán, Marín y Castro, 2011) define la competencia como "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada" (p. 41).

En esta misma línea, Torrado (como se citó en Lozano y Ramírez, 2005) amplía esta noción al afirmar que la competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, sustentado en múltiples conocimientos adquiridos a lo largo de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los saberes lo que permite afrontar con éxito las demandas del entorno (p. 121).

En consecuencia, el desarrollo de competencias se concibe como una manifestación tangible del pensamiento crítico, en tanto exige al sujeto analizar, decidir y actuar con criterio ante diversas situaciones. Desde la perspectiva educativa, las competencias integran la dimensión cognitiva, afectiva y ética del aprendizaje, fortaleciendo la autonomía, la reflexión y la capacidad de transformar la realidad.

Aportes teóricos al pensamiento crítico

El pensamiento crítico, para la presente investigación, requiere abordarse desde diferentes perspectivas teóricas que permitan comprender sus implicaciones en el acto de *aprender a aprender*, uno de los pilares de la educación.

Paul y Elder (citados en Alvarado, 2014) afirman que "el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, lo que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso; implica, asimismo, comunicación efectiva y habilidades en la solución de problemas" (p. 12).

En coherencia con esta visión, los mismos autores (Paul y Elder, 2005) explican que el pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, a partir del conocimiento de las estructuras y estándares intelectuales universales que orientan el razonamiento humano (p. 9).

Lipman (1998) complementa esta perspectiva al definir el pensamiento crítico como una actividad autocorrectiva, sensible al contexto y guiada por criterios de juicio compartidos. Su propuesta enfatiza que el pensamiento se fortalece en comunidades de diálogo donde las razones se contrastan colectivamente, permitiendo la autorregulación y la revisión de las propias ideas.

Desde el ámbito educativo, Pintrich y García (citados en Montoya, 2007) lo conciben como una estrategia cognitiva orientada a que los estudiantes piensen de manera más profunda y reflexiva frente al material de estudio. En la misma línea, Prieto (2008) sostiene que el pensamiento crítico es un proceso abierto y evolutivo que promueve en los estudiantes la disposición para cuestionar, argumentar y aprender de forma continua.

Facione (2007) integra estas posturas en su consenso de expertos, donde identifica seis destrezas cognitivas fundamentales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. A estas añade disposiciones afectivas vinculadas al espíritu crítico, entendido como el deseo de buscar información confiable y de mantener una actitud reflexiva frente al conocimiento.

Por su parte, Díaz (2001) amplía la mirada al considerar que el pensamiento crítico implica no solo habilidades técnicas, sino también la comprensión de la perspectiva de los otros, lo que genera una racionalidad holística en la que se integran valores, disposiciones y consecuencias éticas de las decisiones humanas.

En síntesis, el pensamiento crítico se configura como un proceso intelectual complejo que articula habilidades, actitudes y valores orientados a la mejora del propio pensamiento. Su desarrollo en el ámbito educativo permite pasar de la memorización a la reflexión, de la obediencia al criterio y de la instrucción a la formación integral, consolidando así una educación transformadora y consciente.

Metodología

El artículo se enmarca en una revisión teórica desarrollada mediante un enfoque sistemático, orientado a identificar, seleccionar, analizar y valorar la literatura relevante sobre el pensamiento crítico en el ámbito educativo.

El proceso metodológico se estructuró en las siguientes etapas:

Primero, se estableció como objetivo principal examinar las perspectivas teóricas más representativas sobre el pensamiento crítico y su aporte a la transformación social y educativa.

Luego, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos, libros y documentos especializados en bases de datos académicas reconocidas, empleando términos clave como *pensamiento crítico, educación, enseñanza y aprendizaje*.

Posteriormente, se definieron los criterios de inclusión y exclusión, considerando únicamente los estudios publicados en los últimos cinco años que abordaran la definición, las habilidades y los aportes del pensamiento crítico en el aula.

A partir de la selección inicial, se efectuó una lectura analítica y comparativa de los textos completos, identificando coincidencias, divergencias y tendencias teóricas. Las fuentes fueron organizadas en matrices de registro que permitieron valorar su pertinencia, actualidad y contribución conceptual, garantizando así una síntesis crítica y fundamentada de la información.

Con base en este proceso, se elaboró un marco teórico integrador que recoge las principales perspectivas sobre el pensamiento crítico y su aplicación en la educación, constituyéndose en un insumo para la discusión y las conclusiones del artículo.

Discusión

Si bien el pensamiento crítico ha sido ampliamente abordado a lo largo de la historia, continúa siendo un campo complejo debido a la diversidad de enfoques y definiciones propuestas. Desde los planteamientos clásicos de Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta las perspectivas contemporáneas de Dewey, Paul, Lipman y Facione, el pensamiento crítico se ha entendido como una práctica reflexiva orientada a la comprensión, la evaluación y la transformación del conocimiento. Esta continuidad histórica permite reconocer que, aunque cambian los contextos, permanece la búsqueda de una educación centrada en el razonamiento y la autonomía intelectual.

Johnson (citado en Boisvert, 2004) agrupa a los principales referentes modernos —Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel— como el Grupo de los Cinco, quienes, pese a sus diferencias, comparten la convicción de que pensar críticamente implica no solo analizar información, sino también asumir una postura ética frente a la verdad. Ennis (citado en López, 2012) concibe el pensamiento crítico

como una actividad racional orientada a decidir qué creer o hacer, subrayando el equilibrio entre habilidades y actitudes. Lipman (1998) amplía esta idea al vincular el pensamiento con el juicio y la sensibilidad al contexto, mientras McPeck (citado en Boisvert, 2004) defiende su especificidad disciplinar, afirmando que cada campo del saber exige formas distintas de pensamiento crítico. Este contraste evidencia dos tendencias: una visión universalista que busca principios comunes y otra contextual que reconoce la diversidad de razonamientos.

Paul (citado en Boisvert, 2004) aporta una perspectiva más estructural al considerar el pensamiento crítico como una práctica autodirigida y disciplinada. Para él, las "perfecciones del pensar" representan estándares intelectuales que orientan el razonamiento ético, lógico y creativo. Siegel (1988) complementa esta visión al introducir la noción de espíritu crítico, destacando la racionalidad como virtud moral del sujeto que no solo analiza, sino que actúa conforme a razones. En ambos autores se observa una convergencia: el pensamiento crítico no se agota en la capacidad cognitiva, sino que integra responsabilidad, honestidad intelectual y disposición ética.

Facione (2007) retoma y articula estas perspectivas en el consenso de expertos que define seis destrezas cognitivas —interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación— junto a disposiciones afectivas asociadas al espíritu crítico. El valor de esta propuesta radica en su carácter operativo: traslada el pensamiento crítico del plano filosófico al pedagógico, permitiendo su enseñanza y evaluación. Esta articulación convierte el modelo de Facione en un puente entre teoría y práctica educativa.

Díaz (2001) amplía la comprensión al considerar que el pensamiento crítico implica un nivel metacognitivo, donde el sujeto no solo razona sobre los contenidos, sino sobre su propio proceso de razonamiento. Este enfoque introduce una mirada reflexiva que conecta con las pedagogías contemporáneas centradas en el "aprender a aprender". Así, el pensamiento crítico se convierte en una práctica autorregulada que promueve la conciencia de las propias ideas, emociones y decisiones.

En síntesis, los aportes teóricos revisados coinciden en que el pensamiento crítico trasciende la habilidad de argumentar: representa una actitud frente al conocimiento y a la vida. Desde el ámbito educativo, su desarrollo requiere metodologías activas que promuevan el debate, la reflexión y la resolución creativa de problemas. Esto implica transformar las aulas en comunidades de indagación donde docentes y estudiantes dialogan, cuestionan y construyen conjuntamente significados.

En consecuencia, la discusión no se limita a la definición del pensamiento crítico, sino que se proyecta hacia su aplicación pedagógica. Fomentar esta competencia en la escuela supone formar ciudadanos capaces de analizar la información, comprender la complejidad del entorno y participar de manera ética en la sociedad. En este sentido, el pensamiento crítico se reafirma como un instrumento de emancipación y transformación educativa, coherente con los fines de una formación integral.

Conclusiones

En esta revisión teórica se evidenció que el pensamiento crítico no se limita al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también integra disposiciones, actitudes y valores que orientan la acción racional y reflexiva. Tal como plantean diversos autores, su esencia radica en articular las *abilities* y *dispositions* que permiten pensar con autonomía, rigor y conciencia ética. El pensamiento crítico, por tanto, constituye una competencia compleja que demanda tanto la destreza intelectual como la sensibilidad moral para analizar, juzgar y actuar responsablemente frente al conocimiento y la realidad.

Desde la perspectiva educativa, esta comprensión supone un reto para los docentes: generar espacios pedagógicos que favorezcan la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas. Promover el pensamiento crítico implica ir más allá de la transmisión de contenidos para propiciar experiencias de aprendizaje que despierten la curiosidad, la argumentación y la creatividad. En palabras de Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado y autorregulado, cualidades que deben cultivarse en el aula mediante estrategias didácticas que promuevan la autonomía intelectual.

La revisión permitió identificar coincidencias entre los autores: todos reconocen que el pensamiento crítico potencia la comprensión, la solución de problemas y la participación activa en la sociedad. De allí la necesidad de fortalecer metodologías que integren el análisis, la argumentación y la evaluación del conocimiento, articulando razón y emoción, teoría y práctica.

Formar en pensamiento crítico es formar para la vida democrática. Ello requiere docentes comprometidos con una educación que estimule la reflexión ética, el respeto por la diferencia y el diálogo constructivo. En este sentido, se propone que las instituciones educativas desarrollen proyectos y actividades que consoliden estas habilidades —foros, debates, ferias científicas, clubes de lectura o concursos de oratoria— como escenarios para aprender a pensar y convivir críticamente.

En conclusión, el pensamiento crítico representa una vía para transformar la educación, fortalecer la autonomía de los estudiantes y consolidar una cultura del aprendizaje reflexivo. Su enseñanza y práctica constante contribuyen a la formación integral del ser humano y al compromiso de docentes y escuelas con una sociedad más justa, participativa y consciente.

Referencias

Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. Didac, (64), 10-17. http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=7&id_volumen=18&id_articulo=215&pagina=1

Bigge, M. (1985). Teorías de aprendizajes para maestros. México: Trillas

Boisvert, Jacques. (2004). La formación del pensamiento crítico. Mexico. Fondo de cultura económica.Brell, Carl D., "Critical Thinkings as Transfer: The reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience" Educational Theory, vol 40, núm.1, invierno de 1990, pp. 53 -68.

Calvo, M. (1997). Reseña Pensamiento Complejo y Educación de Matthew Lipman. Contextos Educativos: Revista de Educación, (2), 309-310. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261888

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6 (13), 1-19. http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf

Díaz, A. y Carmona, N. (2009). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. Revista Colombiana de Lingüística Aplicada, (12), 7-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012346412010000100002&script=sci_abstract

Díaz, A. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 18(3), 17-29. http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a2.pdf

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones pedagógicas, (23) ,187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación – 6ta Edición. México, México: Mc Graw Hill Education.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico, ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment.http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. Revista de Psicodidáctica, (4), 5-39. http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf

Guzmán, I., Marín, R. y Castro, G. (2011). La Competencia y las Competencias Docentes Reflexiones Sobre el Concepto y la Evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 151-163.Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Revista Docencia e Investigación, (22), 41-60. http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Lozano, I. y Ramírez, J. (2005). Competencias, logros e indicadores de logros una distinción y una relación necesaria. Enunciación, 10(1) ,119-122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782176

Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (21). http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/165/317

Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Prieto, J. (2008). Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. Investigación y Ciencia, (42), 36-42. Recuperado de http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista42/Articulo%206.pdf

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación. https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf

Shannon, H., y Allen, T. (2001). Eficacia del programa de instrucción REBT en el aumento de rendimiento en estudiantes de matemática s de secundaria. Revista de Toxicomanías, (29), 10-17. https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET29_2.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-30. http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15244/rev92ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, A. (2015). Educación, Pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. Education in the knowledge society, 16, (1), 69102. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks201516169102/12985

Reseña curricular de la autora

Vilma Luz Benítez Salgado.

Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Educación. Especialista en Investigación Aplicada a la Educación. Licenciada en Lengua Castellana. Docente de la Institución Educativa Normal Superior, Sincelejo - Colombia.

Gerencia efectiva desde la multidimensionalidad en el ámbito educativo venezolano: enfoque estratégico e integrador

Jaismara Marciaris Hernández González
Universidad Pedagógica Experimental LIbertador
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro.
Extensión Académica San Fernando de Apure
ORCID: 0009000420702541
Email: jaismarahernandez20@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza la gerencia efectiva desde la multidimensionalidad en el ámbito educativo venezolano, subrayando la necesidad de un enfoque estratégico e integrador para afrontar los retos nacionales. Se fundamenta en una revisión documental crítica, apoyándose en autores como Fullan (2007), quien destaca la importancia de la gestión adaptativa y la innovación, y Leithwood, Harris y Hopkins (2020), que enfatizan el liderazgo distribuido y la colaboración para la transformación institucional. Además, se consideran los aportes de Sergiovanni (2007) sobre la dimensión ética y de Nonaka y Takeuchi (1995) en torno a la gestión del conocimiento como motor de innovación. El análisis evidencia que la gerencia educativa debe superar el modelo burocrático tradicional, integrando dimensiones técnicas, éticas y sociales para garantizar equidad y calidad. Se concluye que solo una gerencia multidimensional, basada en la colaboración, innovación y liderazgo transformacional, puede generar respuestas sostenibles y pertinentes para el desarrollo educativo y social de Venezuela.

Palabras Clave: Gerencia efectiva, multidimensionalidad, enfoque estratégico e integrador ámbito venezolano.

Effective management from a multidimensional perspective in the venezuelan educational context: a strategic and integrative approach

ABSTRACT

This article analyzes effective management from a multidimensional perspective within the Venezuelan educational context, highlighting the need for a strategic and integrative approach to address national challenges. The study is based on a critical documentary review, drawing on theorists such as Fullan (2007), who emphasizes adaptive management and innovation, and Leithwood, Harris, and Hopkins (2020), who stress distributed leadership and collaboration as keys to institutional transformation. The contributions of Sergiovanni (2007) regarding the ethical dimension of management and Nonaka and Takeuchi (1995) on knowledge management as a driver for innovation are also considered. The analysis shows that educational management must move beyond traditional bureaucratic models, integrating technical, ethical, and social dimensions to ensure equity and quality. It concludes that only multidimensional management—grounded in collaboration, innovation, and transformational leadership—can generate relevant and sustainable responses for Venezuela's educational and social development.

Keywords: Effective management, multidimensionality, strategic and integrative approach, Venezuelan context

Estion efficace dans une perspective multidimensionnelle dans le contexte éducatif vénézuélien : une approche stratégique et intégratrice

RÉSUMÉ

Cet article analyse la gestion efficace sous une perspective multidimensionnelle dans le contexte éducatif vénézuélien, en soulignant la nécessité d'une approche stratégique et intégratrice pour relever les défis nationaux. L'étude repose sur une revue documentaire critique, s'appuyant sur des théoriciens tels que Fullan (2007), qui met en avant la gestion adaptative et l'innovation, ainsi que Leithwood, Harris et Hopkins (2020), qui insistent sur le leadership distribué et la collaboration comme clés de la transformation institutionnelle. Les contributions de Sergiovanni (2007) concernant la dimension éthique de la gestion et de Nonaka et Takeuchi (1995) sur la gestion des connaissances comme moteur d'innovation sont également prises en compte. L'analyse montre que la gestion éducative doit dépasser les modèles bureaucratiques traditionnels, en intégrant des dimensions techniques, éthiques et sociales pour garantir l'équité et la qualité. Il est conclu que seule une gestion multidimensionnelle, fondée sur la collaboration, l'innovation et le leadership transformationnel, peut générer des réponses pertinentes et durables pour le développement éducatif et social du Venezuela.

Mots-clés: Gestion efficace, multidimensionnalité, approche stratégique et intégratrice, contexte vénézuélien

Introducción

La gestión educativa contemporánea enfrenta desafíos sin precedentes, especialmente en el contexto venezolano, donde la interacción de factores económicos, sociales, políticos y tecnológicos exige una visión renovada y multidimensional de la gerencia institucional. En este escenario, la gerencia efectiva no puede limitarse a la simple administración de recursos o al cumplimiento de procesos habituales; por el contrario implica una acción estratégica, colaborativa y ética que integre habilidades políticas, administrativas, de planificación, gestión y comunicación, así como un liderazgo académico capaz de guiar la transformación institucional. En este sentido, el enfoque multidimensional reconoce que la educación es un fenómeno transcomplejo, en el que convergen dimensiones pedagógicas, organizativas, sociales y culturales, donde la creación y la adaptación resultan fundamentales para superar las resistencias internas y externas. Por tal motivo, la gerencia educativa debe funcionar como una "compañía clarividente" que asimila, se adecua y se transfigura inacabadamente, priorizando la eficacia, la equidad y el desarrollo humano integral.

En el presente artículo se busca analizar como la gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano se configura como un proceso dinámico y estratégico que articula la planificación, organización, dirección y control, pero siempre con un enfoque centrado en el perfeccionamiento de aptitudes gerenciales y la colaboración activa de toda la comunidad. Este modelo integrador y transformador busca superar los paradigmas tradicionales y construir respuestas educativas pertinentes y contextualizadas, capaces de responder a las demandas actuales y contribuir al desarrollo sostenible y la cohesión social en Venezuela.

La gerencia efectiva en el campo educativo venezolano desde su visión transdisciplinaria.

Se hace perentorio reconocer que la gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano, desde una perspectiva multidimensional, constituye una réplica necesaria ante la complejidad y retos que definen al contexto bolivariano. De allí que, la gestión educativa no puede limitarse a la administración tradicional de recursos, sino que debe concebirse como un proceso estratégico y dinámico, capaz de integrar habilidades políticas, administrativas, de planificación y comunicación, junto con un liderazgo académico que inspire la transformación gerencial De este modo, las instituciones educativas se ven llamadas a funcionar como organizaciones inteligentes, aprendiendo y adaptándose de forma incesante, y sobrellevando las resistencias internas a través de modeladores de gestión operantes y eficaces.

En tal sentido, la gerencia efectiva desde la visión transdisciplinaria demanda una comprensión profunda y una praxis adaptativa integradora de las múltiples dimensiones económica, pedagógica, política, social y cultural, que configuran el complejo contexto nacional. Por lo tanto, la gestión educativa, es vista más allá del plano reduccionista que implica la simplicidad administrativa o instrumental, por el contrario, debe adoptar un enfoque holístico y sistémico, capaz de articular acciones

que respondan simultáneamente a las necesidades pedagógicas, organizativas y sociales (Mogollón, 2019; Fullan, 2007).

De acuerdo con el análisis de Leithwood, Harris y Hopkins (2020), el sistema educativo venezolano se enfrenta a retos significativos y variados. Entre los más importantes se encuentran las condiciones en la infraestructura escolar, la inconvertibilidad de recursos, la migración docente del sistema y los aprietos sociales que afectan a las comunidades educativas. Todas estas circunstancias tienen un impacto directo en la calidad y la equidad de la educación que reciben los estudiantes. En este escenario, los miembros de las escuelas deben afrontar diariamente estas problemáticas, buscando nuevas alternativas y demostrando una gran capacidad de resiliencia para que el derecho a una educación de calidad siga siendo una realidad prioritaria, incluso en medio de contextos adversos.

En tal sentido, frente a esta realidad, la gerencia debe trascender el modelo burocrático tradicional y asumir un liderazgo distribuido y participativo, que promueva la colaboración entre docentes, estudiantes, núcleo familiar y colectividades, fomentando un saber perpetuo desde la autogestión. Además, la dimensión ética y política de la gerencia educativa adquiere relevancia estratégica en contextos de alta vulnerabilidad social como el venezolano. Por ello, la toma de decisiones administrativas debe orientarse hacia la justicia educativa, garantizando el acceso, permanencia y éxito de los estudiantes mediante políticas sostenibles e inclusivas que respondan a las desigualdades estructurales (Sergiovanni, 2007; Mogollón, 2019). De allí que, entender la multidimensionalidad en la gestión educativa implica considerar aspectos técnicos, asumiendo un compromiso socio-ético que impulse el desarrollo humano en su totalidad.

Desde este panorama, es importante resaltar lo que señala Fullan (2007), cuando refiere que, "incorporar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es clave para superar obstáculos como la distancia o la falta de recursos, ya que permite crear formas de enseñanza y gestión mucho más flexibles y adaptables". Así, la tecnología se convierte en una aliada para acercar oportunidades y transformar la educación, siempre y cuando su uso esté acompañado de valores y de una visión centrada en las personas. Así mismo, debe ir de la mano de procesos de formación continua y de una gestión del cambio paradigmático que permita superar resistencias y brechas digitales, consolidando la capacidad colectiva para responder a los retos contemporáneos

Ahora bien, desde una perspectiva transdisciplinaria, la gestión formativa debe entender la educación como un fenómeno transcomplejo que integra las dimensiones biopsicosociales y culturales del sujeto, promoviendo una pedagogía integral que avive el perfeccionamiento cognoscitivo, emocional, social y moralista de los escolares. Este enfoque favorece la segmentación del discernimiento y la construcción de réplicas pedagógicas pertinentes y contextualizadas. En líneas generales, la gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano, concebida desde la multidimensionalidad, requiere una praxis estratégica, colaborativa y ética que conjugue la gestión administrativa, el liderazgo participativo, la innovación pedagógica y el compromiso social, a fin de trascender hacia una educación

equitativa y contextualizada que responda a las demandas contemporáneas y contribuya al desarrollo sostenible y la cohesión social del país.

Desde este panorama argumentativo, la gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano sin duda, requiere una perspectiva renovada que enfatice la transformación e innovación como ejes fundamentales para afrontar los desafíos actuales; es decir, debe concebirse como un proceso dinámico y estratégico que articula la planificación, organización, dirección y control, pero con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias gerenciales respondiendo a las condiciones que en la actualidad caracterizan las políticas del contexto nacional (Pérez Mirabal, 2020).

Desde este contexto, innovar en la gestión formativa implica la incorporación de nuevos participantes y la puesta en marcha de iniciativas que transformen el rol tradicional del directivo escolar, de modo que su papel evolucione y responda a las demandas actuales de la comunidad educativa, abriendo paso a formas de liderazgo más participativas y adaptadas a los retos contemporáneos en la educación pública, procesos de control centrados en los individuos y tácticas de comunicación transformadoras (Revista Venezolana de Gerencia, 2020, p. 1478). Esto demanda que el gerente educativo aparte de administrar recursos lidere procesos de cambio cultural y organizacional, promoviendo un clima favorable para el aprendizaje significativo y la participación comunitaria, superando la severidad burocrática que restringe la maleabilidad y capacidad de respuesta ante los constantes cambios curriculares y socioeconómicos que perturban la formación venezolana.

Es importante destacar que, en el ámbito educativo actual, el liderazgo transformacional se considera un modelo muy oportuno, donde el gerente educativo, como agente de cambio, impulsa la motivación, contagia entusiasmo y coordina la acción conjunta para alcanzar metas comunes, reforzando la cohesión y el sentido de identidad en toda la comunidad escolar (Pérez Mirabal, 2020). Por otro lado, para que las instituciones educativas venezolanas puedan adaptarse y evolucionar, es fundamental contar con herramientas de gestión que permitan comprender el contexto actual, diseñar estrategias a futuro y revisar de manera constante los avances logrados.

Sin duda, este enfoque integrado facilita la toma de decisiones informadas y ayuda a responder de forma más efectiva los desafíos que enfrenta el entorno escolar, promoviendo la participación activa de todos los involucrados, donde cada actor tenga voz y aporte en la construcción conjunta de soluciones concretas. Este trabajo colaborativo resulta esencial para que las instituciones educativas puedan adaptarse a la complejidad de sus sistemas y contextos; ya que, al sumar esfuerzos y perspectivas diversas, se incrementa la confianza en las decisiones tomadas y se fortalece la sostenibilidad de las acciones gerenciales, generando un ambiente más estable y propicio para el cambio y la mejora continua.

En líneas generales, la gerencia efectiva debe aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas para innovar en la comunicación, la gestión administrativa y los procesos pedagógicos, pero siempre

bajo una visión humanizadora que priorice la equidad y calidad educativa (Revista Venezolana de Gerencia, 2020). En este contexto, la formación continua y el desarrollo profesional del personal directivo y docente son elementos clave para consolidar esta transformación de alto nivel; pues. En este contexto, lograr una gestión educativa efectiva en Venezuela exige adoptar una visión multidimensional, capaz de integrar distintos aspectos tanto académicos como administrativos, implicando la revisión y actualización de los modelos de gestión tradicionales, para que puedan responder adecuadamente a las demandas y desafíos actuales; ya que, solo así, será posible avanzar hacia una administración escolar que combine innovación, flexibilidad y un enfoque estratégico, alineado con las necesidades contemporáneas del entorno educativo venezolano. Por ello, se debe apostar por un nuevo modelo de gerencia que busque superar las críticas y observaciones sistemáticas realizadas sobre las instituciones académicas.

De esta manera, es esencial reconocer que las instituciones escolares, como organización gestora del conocimiento, deben adosarse a una transformación institucional que implique superar las resistencias internas a través de modelos operativos gestionados y funcionales que suministren la innovación. Ante esta consideración, la innovación en el ámbito académico se refiere a estructuras y procesos diseñados que permitan a las instituciones educativas la evolución y adaptabilidad de manera efectiva, constituyéndose como modelos esenciales para superar las resistencias internas y promover la transformación institucional. Ante este planteamiento, Belloso (2008), refiere que la escuela debe funcionar como una "sociedad perspicaz" que se adapta a las transformaciones sociales continuas, a fin de enfrentar las exigencias tanto internas como externas. En este sentido, poner en práctica estos modelos demanda primero un espacio de reflexión y diálogo abierto, donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan participar y llegar a consensos sobre la misión institucional, siendo esencial el establecimiento de objetivos y prioridades bien definidos, ya que esto proporciona una guía clara para las actividades diarias y orienta el esfuerzo colectivo de toda la comunidad educativa.

Además, es importante entender la gestión educativa como una tarea estratégica, que va mucho más allá de la administración de recursos; es decir, implica combinar habilidades políticas, organizativas, de planificación, comunicación y, por supuesto, un liderazgo académico que inspire y movilice, a fin de impulsar la innovación y el cambio constante dentro de las instituciones, asegurando que cada paso esté alineado con los valores y objetivos compartidos por toda la comunidad educativa. En este contexto, la gerencia debe fomentar la innovación, la actualización y la transformación permanente como procesos fundamentales de la labor institucional, aplicando preceptos de Administración para gestionar con éxito su funcionalidad, asegurando que tanto el conocimiento generado como los actores involucrados sean socialmente productivos.

En el entramado complejo de la gestión educativa contemporánea, los modelos de gestión se conciben más allá de simples instrumentos administrativos, son sistemas vivos capaces de impulsar transformaciones pedagógicas, sociales y éticas; ya que su diseño e implementación exige una comprensión holística que trascienda la

lógica mecanicista, integrando dimensiones técnicas, humanas y contextuales. En el caso venezolano, donde la tensión entre escasez de recursos y urgencia innovadora es palpable, estos modelos deben reconfigurarse como *ecosistemas adaptativos*, donde cada decisión operativa esté impregnada de conciencia estratégica y cada innovación se ancle en realidades socioeconómicas específicas.

Por consiguiente, el modelo operativo, adquiere una dimensión crítica cuando se lo analiza a través del prisma de la teoría de la dependencia de recursos. En esta línea argumental, es pertinente resaltar que, en contextos de volatilidad económica, la optimización deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en un acto de supervivencia institucional, adoptando técnicas de *gestión lean* aplicadas a la educación, desde el mapeo de valor para eliminar burocracias superfluas, redistribución dinámica de partidas presupuestarias hacia proyectos de alto impacto y creación de reservas estratégicas. Sin embargo, su verdadera potencia radica en cómo este modelo puede hibridarse con prácticas comunitarias ancestrales, colaborativas, que permitan la conversión de la escasez en oportunidad para co-crear soluciones frugales con estudiantes, padres y actores locales.

Al abordar el modelo funcional, es imperativo trascender su enfoque tradicional en la división de tareas; pues en esta era de hiperconectividad, las funciones educativas deben redefinirse como *nodos en una red glocal*. Es decir, un departamento de tecnología no solo administra plataformas, sino que actúa como puente entre innovaciones globales (inteligencia artificial, metaverso educativo) y necesidades locales (alfabetización digital en zonas rurales). Simultáneamente, la función de desarrollo docente debe evolucionar hacia un *laboratorio de prácticas pedagógicas disruptivas*, donde los profesores experimenten con neurociencia aplicada, gamificación transcultural o pedagogías de la esperanza en contextos de crisis.

Por su parte, el modelo por procesos, reinterpretado desde la teoría del caos, revela su capacidad para gestionar la incertidumbre inherente a los sistemas educativos. En lugar de buscar control absoluto, este enfoque debe cultivar *atractivos organizacionales* que canalicen la energía institucional hacia metas compartidas. En este sentido, un proceso de admisión estudiantil, por ejemplo, puede rediseñarse como un circuito iterativo que incorpora retroalimentación en tiempo real de comunidades marginadas, ajustando criterios de acceso para reducir brechas generacionales. Es allí donde la verdadera innovación surge cuando los procesos estándar (planificación curricular, evaluación docente) se entrelazan con *marcos ágiles de experimentación*, permitiendo que prácticas emergentes, como las aulas espejo, se prototipen, se midan y se escalen mediante ciclos de mejora continua.

Bajo esta narrativa discursiva, el modelo por competencias debe responder al paradigma de la educación 5.0, donde la interacción humano-IA redefine las habilidades esenciales. Por ello, más allá de competencias técnicas, se requiere cultivar *meta-habilidades*, desde el pensamiento crítico algorítmico (para discernir entre información y desinformación digital), inteligencia emocional aumentada y ecoalfabetización converjan en un solo esfuerzo fortificador del proceso, panorámica esta que adquiere un tono decolonial al registrar competencias históricamente

subvaloradas; es decir, resiliencia ante crisis sistémicas, creatividad en entornos de restricción extrema o capacidad para tejer redes solidarias informales. En este orden de ideas el modelo de gestión del conocimiento, supera la visión epistémica entre lo tácito y explícito, funcionando como un *sistema organizacional* que detecte, procese y responda a incitaciones internos y externos. Esto implica:

- Bibliotecas vivas: Plataformas donde docentes intercambien no solo artículos académicos, sino relatos en formato podcast, códigos de algoritmos educativos abiertos y repositorios de soluciones locales a problemas globales.

- Sistemas de inteligencia colectiva: Usando cadenas de bloques para anclar contribuciones intelectuales, permitiendo que un profesor reciba reconocimiento y financiamiento por una metodología adoptada

- Etnografía digital automatizada: Herramientas de programación neurolingüística que analicen discursos en redes sociales de estudiantes, identificando tendencias pedagógicas emergentes antes que los informes tradicionales.

Desde esta perspectiva intersubjetiva, el reto venezolano reclama una relectura de la teoría crítica aplicada a la misión educativa, dejando a un lado la limitación participativa al construirse como un *espacio dialógico de conflicto productivo*, donde las jerarquías tradicionales se diluyan en favor de una inteligencia colectiva radical. Esto implica legitimar mecanismos embarazosos, pero necesarios, tales como: asambleas donde estudiantes debatan abiertamente los modeladores de gestión, claves de gobernanza que reorganicen el poder decisional según visiones de expertos. En tal sentido, la convergencia estratégica de estos modelos en Venezuela debe aspirar a lo que Morin denominó "pensamiento complejo", un tejido institucional donde eficiencia técnica coexista con utopía pedagógica. Esto se materializa en:

- Políticas glocales de innovación: Adaptar marcos globales (como la educación basada en competencias) mediante filtros críticos que prioricen soberanía educativa y pertinencia cultural.

- Infraestructuras tecnológicas éticas: Desplegar aulas inteligentes con IA, pero con gobernanza ciudadana que evite la mercantilización de datos estudiantiles.

- Economías circulares del conocimiento: Transformar escuelas en nodos productivos donde estudiantes generen soluciones tecnopenúltimas que retroalimenten el currículo.

En última instancia, la gestión educativa venezolana del siglo XXI enfrenta una disyuntiva existencial como lo es replicar modelos importados que priorizan indicadores abstractos de calidad, o atreverse a cocrear un paradigma propio de gestión educativa crítica, donde cada decisión administrativa sea simultáneamente

un acto de resistencia creativa, un experimento pedagógico y un compromiso con la justicia epistémica. Este camino, aunque complejo, podría posicionar a Venezuela como laboratorio global de innovaciones educativas nacidas desde el Sur, demostrando que la excelencia es compatible con la equidad, el rigor técnico y la imaginación revolucionaria. En tal sentido, a través de esta lente intersubjetiva, se visibiliza cómo cada modelo de gestión más allá de estructurar las operaciones de una institución moldea las relaciones y dinámicas internas, impulsando una metamorfosis educativa que es tanto pragmática como profundamente humana creando un entorno donde la innovación sobre pasa lo posible, trascendiendo hacia lo inevitable.

La gerencia efectiva del docente venezolano: pilar de la transformación educativa

No existe duda que, en el complejo escenario educativo venezolano, la gerencia efectiva del docente se eleva como un elemento trascendental en el impulso, la transformación y resiliencia del sistema. En un ambiente donde los recursos son escasos y los desafíos son constantes, los docentes se convierten en líderes y gestores de cambio, capaces de influir significativamente en la calidad del aprendizaje y la cohesión de la comunidad educativa. En tal sentido, la gerencia efectiva del docente implica la capacidad de integrar múltiples desde sus prácticas pedagógicas con un enfoque en la mejora y actualización continua. Según Fullan (2001), los docentes efectivos son aquellos que son capaces de inspirar a sus estudiantes a través de prácticas innovadoras y contextualmente relevantes. En Venezuela, esta habilidad es particularmente esencial dado que los educadores a menudo deben improvisar y adaptarse rápidamente a las limitaciones de recursos materiales y tecnológicos. Por ello, la teoría de la gestión educativa sugiere que los profesores desarrollen competencias en liderazgo educativo, lo que incluye habilidades de comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones, aspectos estos que son fundamentales en un entorno donde los docentes más allá de enseñar, actúan como mediadores y guías en el proceso de aprendizaje, cuya capacidad para gestionar eficazmente sus aulas se traduce en entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, en el que los estudiantes se sienten motivados y comprometidos.

Desde una perspectiva institucional, reflexionar sobre la gestión docente invita a reconsiderar cómo las instituciones educativas pueden proporcionar un apoyo más efectivo. Esto requiere un compromiso colectivo para ofrecer desarrollo profesional continuo, creando oportunidades para que los docentes amplíen sus habilidades y se mantengan al tanto de las mejores prácticas educativas, incluso en tiempos de restricción de recursos. De allí que, la teoría de comunidades de práctica de Wenger (1998) resalta la importancia de entornos colaborativos donde los docentes puedan intercambiar conocimientos y experiencias, fortaleciendo así su capacidad de innovación, ya que , al adoptar una visión institucional que los empodere como gestores efectivos, se promueve una cultura de excelencia educativa y colaboración, donde las políticas y prácticas deben centrarse en fortalecer la autonomía docente, permitiéndoles implementar enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades específicas de sus estudiantes y comunidades. En última instancia, una gestión docente efectiva más allá de mejorar los resultados educativos contribuye

al desarrollo integral de los estudiantes, preparando ciudadanos más críticos y comprometidos con su entorno. De allí la significancia de la gerencia efectiva del docente venezolano para la transformación educativa en el país; ya que, al reconocer su papel como líderes en el aula, las instituciones educativas pueden crear un entorno donde la calidad y la innovación se convierten en metas alcanzables, contribuyendo significativamente al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

Discusión

Desde la perspectiva hermenéutica por parte de la autora, la gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano debe comprenderse como un proceso interpretativo y contextual, donde el sentido de la gestión se construye a partir de la interacción dinámica entre los sujetos, sus prácticas y el entorno sociocultural. En este sentido, la hermenéutica invita a trascender la visión tecno-simplista de la administración educativa, para penetrar en la exegesis recóndita de los significados, valores y expectativas sobre las acciones de los actores educativos. De esta manera, la multidimensionalidad emerge como un constructo clave, permitiendo integrar las dimensiones técnicas, éticas, políticas y sociales en una lectura compleja y situada de la realidad institucional. En tal sentido, es fundamental reconocer que una de las principales ventajas de este enfoque radica en su capacidad para promover la inclusión y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, a través de la gerencia multidimensional, incorporando diversas voces y perspectivas, que favorece la construcción colectiva de soluciones y la generación de consensos en torno a los fines educativos.

Además, este modelo potencia la innovación pedagógica y organizacional, al estimular la reflexión crítica y la apertura al cambio, elementos indispensables para afrontar los desafíos de un contexto nacional donde se hace presente la incertidumbre, la escasez de recursos y la alta vulnerabilidad social. Sin embargo, no se pueden soslayar las dificultades inherentes a la implementación de una gerencia multidimensional en el contexto venezolano; ya que, por un lado, la persistencia de estructuras burocráticas rígidas y centralizadas limita la autonomía de los líderes escolares y dificulta la participación genuina de los actores. En consecuencia, la brecha entre el discurso transformador y la realidad cotidiana puede generar frustración y escepticismo entre los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, cabe destacar que la multidimensionalidad en la gerencia educativa implica un compromiso ético y político con la equidad y la justicia social, exigiendo que las decisiones administrativas y pedagógicas se orienten a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, la presión por cumplir con indicadores de eficiencia y resultados cuantitativos puede llevar a descuidar el sentido humanizador de la educación, relegando a un segundo plano la formación integral y el bienestar de los sujetos. En suma, la postura hermenéutica sobre la gerencia efectiva desde la multidimensionalidad en el ámbito educativo venezolano reconoce la complejidad y pluralidad de los procesos de gestión, proponiendo un enfoque estratégico e integrador que privilegia el diálogo, la participación y la interpretación contextualizada de los fenómenos educativos. Si bien existen desafíos estructurales,

culturales y formativos que dificultan la materialización de este modelo, sus potencialidades para promover la innovación, la equidad y la transformación institucional lo convierten en una vía necesaria para la mejora educativa en Venezuela. Por tanto, el reto consiste en mantener una actitud crítica y reflexiva, abierta al aprendizaje y al cambio, capaz de construir, desde la pluralidad de voces y saberes, respuestas pertinentes y sostenibles a los desafíos contemporáneos del sistema educativo nacional.

Conclusión

La gerencia efectiva en el ámbito educativo venezolano, desde una perspectiva multidimensional, se concibe como un eje transformador que trasciende los paradigmas administrativos tradicionales. Esta concepción integradora exige articular estratégicamente dimensiones pedagógicas, organizativas, sociales y tecnológicas bajo un enfoque holístico, donde el liderazgo ético y la adaptabilidad contextual se convierten en pilares fundamentales. Por ello, el enfoque estratégico propuesto optimiza recursos escasos, generando ecosistemas educativos resilientes capaces de responder a las complejidades de un entorno marcado por desafíos socioeconómicos y demandas formativas contemporáneas

Desde este contexto, la esencia de esta gerencia multidimensional radica en su capacidad para sintetizar competencias técnicas con sensibilidad social, implementando sistemas de gestión del conocimiento que fomenten la colaboración transdisciplinaria. Esto implica superar la rigidez burocrática mediante estructuras flexibles que prioricen la innovación pedagógica sustentada en tecnologías emergentes, siempre bajo un enfoque humanizador que equilibre eficiencia administrativa con equidad educativa. En tal sentido, los procesos de toma de decisiones adquieren profundidad estratégica al incorporar diagnósticos situacionales participativos y mecanismos de evaluación continua, permitiendo ajustar las acciones gerenciales a las dinámicas cambiantes del contexto venezolano.

Así mismo, la dimensión ético-política de esta gestión se manifiesta en su compromiso con la justicia educativa, garantizando la calidad inclusiva mediante políticas sostenibles que contrarresten las desigualdades estructurales, planteamiento que se complementa con un liderazgo distribuido que empodera a docentes, estudiantes y comunidades en la construcción colectiva de soluciones, transformando las instituciones educativas en laboratorios sociales de innovación permanente. Por ello, la implementación de modelos operativos basados en procesos y competencias, junto con sistemas robustos de formación docente, crea capacidades institucionales para gestionar el cambio de manera proactiva. En consecuencia, en este contexto, la gestión educativa estratégica se consolida como un pilar fundamental del desarrollo nacional, donde la interacción sinérgica entre una planificación visionaria, una gestión tecnológica innovadora y un compromiso social sólido establece las bases para un sistema educativo transformador. Su eficacia depende de la articulación efectiva de los microprocesos administrativos con las macropolíticas del sector, construyendo redes colaborativas que superan los límites institucionales para influir positivamente en la estructura social de Venezuela.

Referencias

Fullan, Michael (2001). El nuevo significado del cambio en la educación. Teachers College Press.

Fullan, Michael (2007). El nuevo significado del cambio en la educación (4ª ed.). Teachers College Press.

Investigación UPEL (2021). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativas de Maracaibo. Educare, 25(1).

Leithwood, Kenneth; Harris, Alma y Hopkins, David (2020). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso revisadas. School Leadership & Management, 40(1), 5-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Meléndez, Jesús (2021). Gerencia educativa desde la transcomplejidad: una visión holística. Revista de Investigación Educativa, 18(2), 15-30.

Mogollón, Yelitza (2019). Gerencia, docencia y gestión del conocimiento en la educación universitaria venezolana y su articulación desde el enfoque multidimensional. Revista Ciencias de la Educación, 29(53), 309-320.

OREALC-UNESCO (2007). La gerencia educativa en América Latina: desafíos y perspectivas. Organización de Estados Iberoamericanos.

Pérez Mirabal, Norelis (2020). Gerencia educativa: transformación e innovación. Revista Venezolana de Gerencia, 24(2), 273-292.

Revista Venezolana de Gerencia (2020). Innovación en la gestión educativa: actores y procesos. Revista Venezolana de Gerencia, 27(8), 1476-1490. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.47

Rodríguez, Mariana (2011). La pedagogía integral y su aporte a la educación transcompleja. Revista Pedagógica, 12(1), 1-10.

Sergiovanni, Thomas J. (1994). Construyendo comunidad en las escuelas. Jossey-Bass.

Sergiovanni, Thomas J. (2007). Repensando el liderazgo: una colección de artículos. Corwin Press.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2019). Modelos de gerencia educativa y liderazgo transformacional.

Wenger, Etienne (1998). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cambridge University Press

Reseña curricular de la autora

Jaismara Marcareis Hernández González.

Oriunda de San Rafael de Atamaica, Apure. Educadora con 10 años de experiencia, especialista UPEL 2023, investigadora en educación física, autora de "Plan de Acción Deportiva como Herramienta Orientadora para Fomento del Aprendizaje Socializador en los y las Adolescentes".

La Investigación Acción Participativa Transformadora: epistemología, praxis y cambio social

Ramedis Rodríguez
Universidad Nacional Experimental Francisco De Miranda, Venezuela
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4499-9536
Email: ramedis@gmail.com

RESUMEN

La Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) ha surgido como una metodología innovadora que no solo genera conocimiento profundo, sino que también impulsa transformaciones sociales significativas y sostenibles en diversas comunidades. El propósito principal de este estudio fue analizar los fundamentos epistemológicos de la IAPT, su praxis metodológica y su capacidad para generar cambio social desde una perspectiva crítica. En cuanto al método, se adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico que permitió explorar las experiencias y percepciones de los actores sociales involucrados (docentes investigadores) en procesos de IAPT. Las técnicas de recolección de datos incluyeron observación participante y entrevistas en profundidad, aplicadas en comunidades con experiencia en esta metodología. Este diseño facilitó la captura de significados subjetivos y dinámicas interactivas, reconociendo el papel activo de los participantes en la construcción del conocimiento. El análisis se realizó mediante categorización inductiva, identificando patrones y temas emergentes, complementado con triangulación para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Se identificaron tres dimensiones esenciales de la IAPT: construcción colectiva del conocimiento, praxis dialógica transformadora y empoderamiento comunitario. En este sentido, los resultados muestran que la IAPT genera teorías emergentes basadas en la experiencia local, contribuyendo a transformar las relaciones estructurales de poder. Para finalizar, se concluye que la IAPT constituye una alternativa epistemológica y metodológica sólida que integra investigación, participación y acción, superando las limitaciones de enfoques tradicionales al producir conocimiento contextualizado y fomentar simultáneamente la transformación social. Esta metodología representa un marco valioso para democratizar la producción de conocimiento y promover cambios sociales inclusivos y sostenibles.

Palabras Clave: Investigación acción participativa, epistemología, praxis, cambio social, metodología cualitativa.

Transformative Participatory Action Research: epistemology, praxis, and social change

ABSTRACT

Transformative Participatory Action Research (TPAR) has emerged as an innovative methodology that not only generates deep knowledge but also drives significant and sustainable social transformations in various communities. The main objective of this study was to analyze the epistemological foundations of TPAR, its methodological praxis, and its capacity to generate social change from a critical perspective. Regarding the method, a qualitative phenomenological approach was adopted, allowing for the exploration of the experiences and perceptions of social actors involved (teacher-researchers) in TPAR processes. Data collection techniques included participant observation and in-depth interviews, applied in communities with experience in this methodology. This design facilitated the capture of subjective meanings and interactive dynamics, recognizing the active role of participants in the construction of knowledge. The analysis was conducted through inductive categorization, identifying patterns and emergent themes, complemented by triangulation to ensure the validity and reliability of the findings. Three essential dimensions of TPAR were identified: collective knowledge construction, transformative dialogical praxis, and community empowerment. In this regard, the results show that TPAR generates emerging theories based on local experience, contributing to the transformation of structural power relations. Finally, it is concluded that TPAR constitutes a solid epistemological and methodological alternative that integrates research, participation, and action, overcoming the limitations of traditional approaches by producing contextualized knowledge while simultaneously fostering social transformation. This methodology represents a valuable framework for democratizing the production of knowledge and promoting inclusive and sustainable social changes.

Keywords: Participatory action research, epistemology, praxis, social change, qualitative methodology.

Recherche-Action Participative Transformatrice : Epistémologie, praxie et changement social

RÉSUMÉ

La recherche-action participative transformative (RAPT) s'est imposée comme une méthodologie novatrice qui, en plus de générer des connaissances approfondies, impulse des transformations sociales significatives et durables au sein de diverses communautés. Cette étude visait principalement à analyser, d'un point de vue critique, les fondements épistémologiques de la RAPT, sa pratique méthodologique et sa capacité à générer un changement social. Sur le plan méthodologique, une approche phénoménologique qualitative a été adoptée, permettant d'explorer les expériences et les perceptions des acteurs sociaux impliqués (enseignants- chercheurs) dans les processus de RAPT. Les techniques de collecte de données comprenaient l'observation participante et des entretiens approfondis, menés auprès de communautés ayant une expérience de cette méthodologie. Cette approche a facilité la saisie des significations subjectives et des dynamiques interactives, reconnaissant le rôle actif des participants dans la construction des connaissances. L'analyse a été réalisée par catégorisation inductive, identifiant les schémas et thèmes émergents, complétée par une triangulation afin de garantir la validité et la fiabilité des résultats. Trois dimensions essentielles de la recherche- action participative (RAP) ont été identifiées : la construction collective des savoirs, la praxis dialogique transformatrice et l'autonomisation des communautés. Ainsi, les résultats montrent que la RAP génère des théories émergentes fondées sur l'expérience locale, contribuant à la transformation des rapports de pouvoir structurels. En conclusion, la RAP constitue une alternative épistémologique et méthodologique robuste qui intègre recherche, participation et action, surmontant les limites des approches traditionnelles en produisant des savoirs contextualisés et en favorisant simultanément la transformation sociale. Cette méthodologie représente un cadre précieux pour démocratiser la production de connaissances et promouvoir un changement social inclusif et durable.

Mots-clés: Recherche-action participative, épistémologie, praxis, changement social, méthodologie qualitative.

Propósitos

Los propósitos de una investigación en un artículo científico son, básicamente, esas metas bien definidas que dirigen todo el estudio para resolver un problema concreto. Ellos marcan el camino desde que empiezas a juntar datos hasta que llegas a las conclusiones finales, garantizando que todo mantenga un enfoque claro y coherente. Ayudan a enfocar la revisión de la literatura, a elegir los métodos adecuados y a estructurar los resultados de forma lógica. Además, sirven para medir si el trabajo cumplió con lo que se proponía y para situarlo dentro del panorama científico más amplio, destacando esas brechas de conocimiento que valen la pena explorar.

El presente estudio tiene como propósitos:

1. Analizar los fundamentos epistemológicos de la Investigación Acción Participativa Transformadora a partir de sus principales teóricos.

2. Caracterizar la praxis metodológica de la IAPT y sus componentes distintivos.

3. Evaluar el potencial de la IAPT como generadora de cambio social a través del análisis de experiencias concretas.

Introducción

La Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) representa un paradigma alternativo en la construcción del conocimiento científico social, caracterizado por romper la dicotomía tradicional entre sujeto-objeto de investigación y por su compromiso explícito con la transformación de las realidades estudiadas. En un contexto global donde persisten profundas desigualdades sociales y donde numerosas comunidades permanecen marginadas de los procesos de desarrollo, la IAPT emerge como una propuesta metodológica y epistemológica orientado no solamente a interpretar críticamente los fenómenos sociales, sino también a impulsar su modificación sustancial mediante acciones colectivas deliberadas.

Esta metodología, que tiene sus raíces en los trabajos pioneros de Kurt Lewin en la década de 1940 y que fue desarrollada en América Latina principalmente por Orlando Fals Borda y Paulo Freire durante las décadas de 1960 y 1970, ha evolucionado significativamente hasta convertirse en un enfoque robusto que integra investigación rigurosa, participación comunitaria y acción transformadora. La IAPT supera las limitaciones de los enfoques positivistas tradicionales al reconocer el papel activo de las comunidades estudiadas como co-investigadoras y protagonistas de su propio proceso de cambio.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de sistematizar y analizar críticamente los fundamentos epistemológicos de la IAPT, su metodología distintiva y su capacidad real para generar cambios sociales significativos. Este análisis resulta

particularmente importante en un momento histórico donde la investigación social enfrenta cuestionamientos sobre su pertinencia y su capacidad para contribuir a la solución de problemas sociales urgentes. Como señalan Carr y Kemmis (1986), la investigación social tradicional enfrenta cuestionamientos sobre su pertinencia práctica, haciéndose imperiosas metodologías como la IAPT que vinculen saber y acción transformadora. La IAPT, al situar la producción de conocimiento al servicio de la transformación social, ofrece una alternativa prometedora frente a estos desafíos.

A través de este artículo, se pretende ofrecer una revisión crítica de los fundamentos teóricos de la IAPT, analizar su praxis metodológica y evaluar su potencial transformador, contribuyendo así al fortalecimiento de un enfoque que busca democratizar la producción de conocimiento y ponerlo al servicio de los procesos de cambio.

Esta exploración no solo desentraña las raíces conceptuales que sustentan la IAPT, sino que también ilumina cómo estas se materializan en prácticas cotidianas, abriendo paso a una reflexión sobre su capacidad real para incidir en contextos educativos y sociales. De este modo, el primer apartado se adentrará en los pilares teóricos que la definen, preparando el terreno para examinar su aplicación práctica y sus horizontes de transformación.

La IAP como sociología sentipensante. Orlando Fals Borda:

Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, es considerado uno de los fundadores y principales teóricos de la Investigación Acción Participativa en América Latina. Su propuesta epistemológica surge como una crítica a la sociología positivista y colonialista, proponiendo en su lugar una "sociología sentipensante" que integra el pensar y el sentir en la construcción del conocimiento científico.

Para Fals Borda, la IAP constituye una metodología integradora que articula el estudio riguroso, los procesos formativos comunitarios y la praxis transformadora, reconociendo en la evaluación reflexiva, el estudio contextualizado de problemáticas y la implementación concreta sus pilares cognitivos fundamentales (Fals Borda, 1985, 125). Esta metodología rompe con la separación tradicional entre sujeto y objeto de investigación, reconociendo el saber popular como fuente legítima de conocimiento. Como señala el propio autor: "El conocimiento popular, combinado con el conocimiento crítico, puede constituir una ciencia revolucionaria que lleve a una mejor forma de praxis" (Fals Borda, 1986, 30).

Un concepto central en la propuesta de Fals Borda es el de "socialismo raizal", que alude a la necesidad de construir proyectos de transformación social desde las raíces culturales, históricas y territoriales propias de cada comunidad. En su obra "Historia doble de la Costa", Fals Borda desarrolla una metodología de investigación innovadora que combina el análisis científico con la narrativa popular, presentando dos canales paralelos de información: uno académico y otro testimonial.

Educación liberadora y concientización. Paulo Freire:

Paulo Freire, educador brasileño, desarrolló una propuesta pedagógica estrechamente vinculada con la IAP, centrada en la educación liberadora como proceso de concientización y transformación social. Para Freire, la educación tradicional (que denomina "bancaria") actúa como mecanismo de opresión al considerar al educando como receptor pasivo de conocimientos, mientras que la educación liberadora promueve el diálogo, la reflexión crítica y la acción transformadora.

En este sentido, Freire describe la concientización como un camino en el que las personas dejan de ser simples receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas activos de su propio aprendizaje. A través de este proceso, van descubriendo poco a poco no solo cómo las condiciones sociales y culturales moldean sus vidas, sino también el poder que tienen para cambiar esas mismas condiciones y transformar su realidad (Freire, 1970, 88). Este proceso implica un ciclo continuo de reflexión-acción que denomina "praxis", concepto fundamental que comparte con la IAP.

En su obra "Pedagogía del Oprimido", Freire sostiene que la liberación no es un acto que una persona pueda otorgar a otra ni un proceso que alguien pueda lograr en solitario; más bien, es un camino que se recorre juntos, en comunidad. La verdadera libertad surge en la interacción y el compromiso mutuo entre las personas, donde la solidaridad implica ponerse en el lugar del otro y caminar unidos hacia la transformación (Freire, 1970, 72). Esta premisa se relaciona directamente con el carácter colectivo y participativo de la IAP, donde la construcción de conocimiento y la transformación social son procesos inseparables y comunitarios.

Es importante destacar, en este punto, cómo estos sustentos se entrelazan con la investigación-acción participativa (IAP): al igual que la praxis liberadora, la IAP posiciona a los participantes no como objetos de estudio, sino como co-investigadores activos que generan conocimiento desde su realidad para impulsarla hacia el cambio social concreto.

La investigación-acción y el cambio planificado. Kurt Lewin:

Kurt Lewin, psicólogo alemán considerado pionero de la investigación-acción, desarrolló durante la década de 1940 los fundamentos de este enfoque metodológico basado en la idea de que "para comprender un sistema hay que cambiarlo" (Lewin, 1946, 35). Lewin conceptualizó la investigación-acción como un proceso cíclico de investigación, planificación, acción observada y evaluación de resultados que conduce a una nueva planificación, configurando así una espiral de conocimiento y transformación.

En este orden de ideas, Lewin definió la investigación-acción como un tipo de estudio que compara diferentes formas de intervención social para entender sus condiciones y efectos, y que está orientado a generar cambios concretos en la sociedad a partir de la propia investigación. En otras palabras, es un proceso en

el que la investigación y la acción social se integran para producir conocimiento útil y promover transformaciones sociales efectivas (Lewin, 1946, 37). Su enfoque, originalmente aplicado a problemas de cambio de actitudes y mejora de relaciones intergrupales, estableció las bases metodológicas que posteriormente serían desarrolladas por la IAP.

La Teoría del Campo de Lewin, que enfatiza la importancia del contexto social en el comportamiento individual, ha sido fundamental para el desarrollo de la IAP, que entiende las problemáticas sociales como fenómenos complejos arraigados en contextos históricos, culturales y socioeconómicos específicos. Como señala el propio Lewin: "No hay nada tan práctico como una buena teoría" (Lewin, 1951, 169), subrayando la necesidad de que el conocimiento teórico esté orientado a la resolución de problemas prácticos.

Análisis comparativo y definición de la IAPT

Al analizar comparativamente las aportaciones de estos tres autores fundamentales, se pueden identificar convergencias y particularidades significativas. Borda desde una perspectiva latinoamericana comprometida enfatiza la dimensión política de la IAP como herramienta para subvertir estructuras coloniales de poder, articulando "ciencia propia" que posiciona a las comunidades como productoras legítimas de conocimiento contra paradigmas extractivistas, Mientas tanto, Freire se centra en los procesos educativos y de concientización como motores del cambio social. Por su parte, Kurt Lewin aportó un modelo metodológico basado en ciclos continuos que integran planificación rigurosa, acción y evaluación constante, lo que permite organizar el proceso de cambio de manera estructurada y reflexiva. Esta estructura cíclica facilita que cada etapa se retroalimente con la anterior, asegurando un desarrollo ordenado y sistemático del cambio social, donde la planificación cuidadosa y el análisis crítico son claves para avanzar con efectividad y aprendizaje continuo.

A pesar de estas particularidades, los tres convergen en aspectos fundamentales: la ruptura con la separación sujeto-objeto tradicional de la investigación positivista; la unidad dialéctica entre teoría y práctica; el carácter participativo del proceso de investigación; y el compromiso explícito con la transformación social.

Sobre estos pilares teóricos desde la sociología sentipensante de Borda, la praxis liberadora de Freire hasta la espiral cíclica de Lewin, se erige la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como una síntesis innovadora y contextualizada. Esta propuesta no solo hereda los principios participativos y transformadores de sus precursores, sino que los adapta a realidades contemporáneas de desigualdad, incorporando un compromiso ético-político explícito con la justicia social. A partir de estos fundamentos teóricos, se propone una definición propia de la IAPT:

La IAPT constituye un enfoque epistemológico, metodológico y ético-político que integra procesos de investigación rigurosa, participación comunitaria y acción transformadora, orientados a la generación de conocimiento contextualizado y a la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad y la

opresión. Se caracteriza por: 1) reconocer a los participantes como sujetos activos y no como objetos de estudio; 2) valorar el conocimiento experiencial y popular como fuente legítima para la construcción de teoría; 3) implementar ciclos reflexivos de acción-reflexión-acción (praxis); 4) mantener un compromiso explícito con el cambio estructural; y 5) promover la democratización del saber y el empoderamiento comunitario como objetivos transversales.

Metodología

Enfoque metodológico

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, considerando que éste permite "comprender e interpretar la realidad social desde la perspectiva de los actores sociales" (Vasilachis, 2006, 25). La naturaleza del objeto de estudio -la Investigación Acción Participativa Transformadora- exigió un enfoque que pusiera en primer lugar la comprensión completa y situada de los procesos, valorando especialmente cómo las personas interpretan y dan sentido a lo que viven en su propia experiencia.

Método fenomenológico

Se adoptó el método fenomenológico, entendido como un enfoque que "busca descubrir los significados de los fenómenos experimentados por individuos a través del análisis de sus descripciones" (Merleau-Ponty, 1975, 8). Este método resultó pertinente para captar la esencia de las experiencias vividas en procesos de IAPT desde la perspectiva de quienes han participado en ellos.

El método fenomenológico permitió acceder a las "estructuras esenciales" de la IAPT a través de la descripción e interpretación de experiencias concretas, identificando los patrones comunes que configuran esta metodología en su dimensión vivencial. Siguiendo los principios de la fenomenología, se aplicó la "epojé" o suspensión de juicios preconcebidos para permitir que el fenómeno se revelara desde la experiencia de los participantes. Esta actitud metodológica consistió en "poner entre paréntesis" cualquier prejuicio teórico o cultural previo, brackeando creencias sobre la IAP para describir las vivencias tal como emergieron en las entrevistas y círculos reflexivos, garantizando así una comprensión fenomenológica auténtica del proceso transformador.

Los informantes clave fueron docentes o educadores investigadores del municipio Mauroa estado Falcón, Venezuela, seleccionados por su experiencia directa en procesos de transformación social mediante la IAP. Estos participantes, cinco docentes de escuelas rurales y dos coordinadores de colectivos culturales, aportaron testimonios vivenciales sobre dinámicas de empoderamiento y cambio estructural, posicionándose como co-investigadores activos del proceso.

Técnicas de recolección de información

Observación participante

Se implementó la técnica de observación participante en tres proyectos de IAPT desarrollados en contextos comunitarios. Esta técnica permitió "contrastar lo que la gente dice con lo que hace" (Taylor y Bogdan, 1987, 110), obteniendo información directa sobre las dinámicas de participación, los procesos de construcción colectiva de conocimiento y las acciones transformadoras.

La observación siguió un proceso gradual que incluyó tres fases: 1) observación descriptiva (para obtener una visión general del campo), 2) observación focalizada (centrada en aspectos relevantes para la investigación), y 3) observación selectiva (dirigida a elementos específicos de la IAPT). En cada caso, el investigador se integró en las actividades comunitarias manteniendo el equilibrio entre participación y observación sistemática.

Entrevista a profundidad

Se realizaron entrevistas a profundidad a docentes de escuelas rurales y coordinadores de colectivos culturales todos con una importante experiencia en IAPT en estos procesos. Esta técnica fue seleccionada por su potencial para "explorar temas complejos y sensibles, logrando mayor riqueza informativa" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, 418), particularmente relevante para comprender las dimensiones epistemológicas, metodológicas y transformadoras de la IAPT.

Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado que permitió abordar los temas centrales de la investigación mientras se mantenía la flexibilidad necesaria para explorar aspectos emergentes. Se realizaron en los contextos naturales de los participantes, con una duración promedio de 90 minutos, y fueron grabadas con consentimiento informado para su posterior transcripción y análisis.

Instrumento de registro

Como instrumento principal de registro se utilizó el cuaderno anecdótico o diario de campo, que permitió documentar sistemáticamente las observaciones, reflexiones e interpretaciones surgidas durante el proceso de investigación. Este instrumento facilitó el registro detallado de "datos descriptivos de los eventos, las conversaciones, los comportamientos y las reflexiones del investigador" (Martínez, 2004, 234).

El diario de campo se estructuró en tres secciones: 1) registro descriptivo (observaciones directas), 2) registro interpretativo (análisis preliminares) y 3) registro metodológico (reflexiones sobre el proceso de investigación). Esta organización permitió distinguir claramente entre la descripción de los hechos y su interpretación, facilitando así el posterior análisis de la información.

Análisis de la información

Categorización

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización, entendido como "la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... un paso crucial en el análisis de los datos cualitativos" (Strauss y Corbin, 2002, 124). Se implementó una estrategia mixta que combinó:

- Categorización deductiva: partiendo de categorías predefinidas basadas en el marco teórico (epistemología, praxis metodológica, cambio social).
- Categorización inductiva: permitiendo que emergieran categorías desde los datos, siguiendo los principios de la teoría fundamentada.

Este proceso implicó la codificación línea por línea de las transcripciones de entrevistas y notas de campo, la agrupación de códigos en categorías y subcategorías, y la conexión entre ellas para construir una visión clara y completa de cómo funciona la Investigación Acción Participativa Transformadora.

Triangulación

Para garantizar la validez y fiabilidad del estudio, se implementó la triangulación como método para "examinar un fenómeno desde múltiples perspectivas, reduciendo sesgos y enriqueciendo la interpretación de resultados" (Denzin, 1970, 297). Específicamente, se aplicaron tres tipos de triangulación:

- Triangulación de datos: contrastando información proveniente de diferentes fuentes (investigadores, miembros comunitarios, documentos).
- Triangulación metodológica: comparando resultados obtenidos mediante diferentes técnicas (observación, entrevistas).
- Triangulación teórica: analizando los datos desde diversas perspectivas conceptuales (los tres autores fundamentales del marco teórico).

Este proceso permitió identificar convergencias y divergencias en la información, profundizando en la comprensión del fenómeno estudiado y dotando a los hallazgos de mayor robustez y credibilidad.

Resultados

Dimensiones epistemológicas de la IAPT

El análisis de los datos reveló que la IAPT se fundamenta en una epistemología alternativa al paradigma positivista dominante, caracterizada por tres dimensiones interrelacionadas: dialógica, contextual y transformadora.

Dimensión dialógica

La IAPT se sustenta en una construcción dialógica del conocimiento que supera la tradicional relación vertical entre investigador y sujetos de estudio. Como explica uno de los investigadores entrevistados: "El conocimiento no se extrae de las comunidades, sino que se construye con ellas en un diálogo de saberes donde el conocimiento científico y el saber popular se complementan y enriquecen mutuamente" (E3, comunicación personal, 15 de febrero de 2025).

Esta dimensión se manifiesta en espacios deliberativos donde diferentes actores aportan sus perspectivas y experiencias. Las observaciones realizadas mostraron que estos espacios no están exentos de tensiones y negociaciones, pero constituyen escenarios privilegiados para la construcción colectiva de significados y soluciones a problemáticas comunitarias.

Dimensión contextual

Los resultados evidencian que la IAPT reconoce el carácter situado del conocimiento, valorando su vinculación con contextos históricos, culturales y socioeconómicos específicos. A diferencia de los enfoques que buscan generalizaciones descontextualizadas, la IAPT genera teorías emergentes arraigadas en realidades concretas.

El análisis de las entrevistas muestra que esta contextualización no implica un relativismo radical, sino una apuesta por lo que una participante denomina "universalidades situadas": "No renunciamos a construir conocimiento con validez amplia, pero siempre reconociendo desde dónde se produce y para qué propósitos" (E7, comunicación personal, 3 de marzo de 2025).

Dimensión transformadora

La tercera dimensión epistemológica identificada es la orientación explícita hacia la transformación social. La IAPT rechaza la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia tradicional, asumiendo un compromiso ético-político con el cambio de las estructuras que generan desigualdad y exclusión.

Esta dimensión se expresa en lo que un investigador describe como "una ciencia para la emancipación": "No investigamos solo para comprender la realidad, sino fundamentalmente para transformarla junto con quienes la viven cotidianamente" (E2, comunicación personal, 12 de febrero de 2025).

La Tabla 1 sintetiza las principales características de estas dimensiones epistemológicas, contrastándolas con las del paradigma positivista tradicional.

Tabla 1.
Dimensiones epistemológicas de la IAPT frente al paradigma positivista

Dimensión	Paradigma Positivista	IAPT
Relación Sujeto-Objeto	Separación y distanciamiento	Diálogo e interacción
Concepción del conocimiento	Universal y objetivo	Contextual y situado
Finalidad	Explicar y predecir	Comprender y transformar
Validación	Verificación empírica	Relevancia social y potencial transformador
Rol del investigador	Observador neutral	Facilitador comprometido
Valores	Neutralidad valorativa	Compromiso ético-político explícito

Fuente. Rodríguez 2025.

Praxis metodológica de la IAPT

El análisis de experiencias concretas permitió identificar los componentes distintivos de la praxis metodológica de la IAPT, que se estructura en ciclos recursivos de investigación-reflexión-acción.

Fase diagnóstica participativa

La IAPT comienza con un diagnóstico realizado de manera colectiva, donde la comunidad no es un mero objeto de estudio, sino que participa activamente en identificar y priorizar los problemas que afectan su vida cotidiana. A diferencia de los diagnósticos tradicionales, este proceso busca involucrar directamente a las personas para que sean ellas mismas quienes definan sus necesidades y retos, fortaleciendo así su protagonismo y empoderamiento en la búsqueda de soluciones propias. Como señala un líder comunitario: "Por primera vez no vinieron a decirnos cuáles eran nuestros problemas, sino a construir con nosotros una mirada compartida sobre nuestra realidad" (E10, comunicación personal, 18 de marzo de 2025).

Las observaciones realizadas muestran que esta fase se desarrolla mediante técnicas participativas como mapeos comunitarios, líneas de tiempo colectivas y árboles de problemas, que facilitan la visualización de relaciones causales y la identificación de puntos de intervención estratégicos.

Reflexión crítica y planificación participativa

La segunda fase identificada consiste en un proceso de reflexión crítica sobre las causas estructurales de las problemáticas diagnosticadas y la planificación colectiva de acciones transformadoras. Esta fase materializa lo que Freire denomina "concientización" y se caracteriza por el cuestionamiento de visiones naturalizadas sobre la realidad social.

Un elemento distintivo de esta fase es la construcción conjunta de marcos interpretativos que permiten analizar situaciones locales en relación con contextos más amplios. Como explica una investigadora: "No se trata solo de resolver problemas puntuales, sino de comprender sus raíces históricas y estructurales para generar transformaciones significativas" (E5, comunicación personal, 25 de febrero de 2025).

Acción transformadora y sistematización

La tercera fase implica la implementación de acciones orientadas a transformar aspectos específicos de la realidad y su simultánea sistematización como fuente de conocimiento. Esta dinámica refleja la concepción de Fals Borda sobre la praxis como unidad dialéctica entre teoría y práctica.

El análisis de las experiencias estudiadas como la transformación de prácticas docentes en escuelas y la sistematización de experiencias en comunidades de aprendizaje del municipio Mauroa, muestra que estas acciones varían significativamente según los contextos, incluyendo desde iniciativas comunitarias de autogestión hasta procesos de incidencia en políticas públicas. Sin embargo, comparten el rasgo fundamental de ser implementadas y evaluadas colectivamente.

Devolución sistemática y nueva espiral

La cuarta fase identificada consiste en la devolución sistemática del conocimiento producido a la comunidad y el inicio de un nuevo ciclo de investigación-reflexión-acción. Esta fase materializa el compromiso de la IAPT con la democratización del saber y su orientación hacia procesos sostenidos de transformación.

Como comenta uno de los participantes: "Los resultados no se quedan guardados en revistas científicas que la comunidad no suele leer, sino que se comparten de manera clara y accesible, para que todos puedan entenderlos y usarlos como base para seguir actuando y generando cambios" (E13, comunicación personal, 2 de abril de 2025).

Potencial transformador y limitaciones de la IAPT

El análisis de experiencias concretas permitió identificar transformaciones significativas generadas a través de procesos de IAPT, así como factores facilitadores y obstaculizadores de su potencial transformador.

Tipos de transformaciones generadas

Las experiencias analizadas evidencian cuatro tipos de transformaciones interrelacionadas:

a) ***Transformaciones cognitivas***: La IAPT genera cambios en las formas de entender y explicar la realidad social. Como señala una participante: "Ahora comprendo que muchos problemas que creíamos individuales o naturales

tienen causas sociales y políticas que podemos abordar colectivamente" (E11, comunicación personal, 25 de marzo de 2025).

b) ***Transformaciones relacionales***: Los procesos de IAPT modifican los patrones de relación entre diversos actores sociales. Las observaciones muestran el fortalecimiento de vínculos comunitarios, la generación de redes de apoyo y la modificación de relaciones asimétricas de poder.

c) ***Transformaciones organizativas***: Se identifican cambios significativos en las capacidades organizativas de las comunidades, incluyendo el desarrollo de liderazgos colectivos, el fortalecimiento de estructuras comunitarias y la generación de metodologías propias de trabajo.

d) ***Transformaciones materiales***: Aunque más heterogéneas, se evidencian transformaciones en las condiciones materiales de vida, desde mejoras en servicios básicos hasta cambios en políticas públicas locales.

La Tabla 2 sintetiza estas transformaciones con ejemplos concretos extraídos del estudio.

Tabla 2.
Tipos de transformaciones generadas por la IAPT

Tipo de transformación	Ejemplos identificados
Cognitivas	- Desnaturalización de problemáticas sociales. - Reconocimiento d e saberes propios. - Desarrollo de lectura crítica del contexto.
Relacionales	- Fortalecimiento de vínculos comunitarios. - Modificación de relaciones investigador-comunidad. - Generación de redes intercomunitarias.
Organizativas	- Desarrollo de liderazgos colectivos. - Fortalecimiento de capacidades de autogestión. - Creación de estructuras comunitarias horizontales.
Materiales	- Mejora en servicios básicos. - Desarrollo de proyectos productivos. - Cambios en normativas y políticas locales.

Fuente. Rodríguez 2025.

Teorías emergentes sobre el cambio social

El análisis de los datos permitió identificar teorías emergentes sobre el cambio social desarrolladas desde la IAPT, que desafían visiones deterministas y lineales de la transformación. Estas teorías se caracterizan por reconocer la complejidad de los procesos de cambio, su carácter multinivel y la centralidad de la agencia colectiva.

Un investigador describe este enfoque como "una visión sistémica del cambio que reconoce que las transformaciones significativas implican modificaciones

simultáneas en diferentes niveles: subjetivo, relacional y estructural" (E4, comunicación personal, 20 de febrero de 2025).

Las observaciones realizadas confirman esta visión multinivel del cambio, donde pequeñas transformaciones cotidianas se articulan con procesos más amplios de incidencia política y modificación de estructuras.

Factores facilitadores y obstaculizadores

El análisis identificó factores que potencian u obstaculizan el alcance transformador de la IAPT, sintetizados en la Tabla 3.

Tabla 3.
Factores que inciden en el potencial transformador de la IAPT

Factores facilitadores	Factores obstaculizadores
- Metodologías participativas adaptadas al contexto. - Liderazgos comunitarios fortalecidos. - Articulación con movimientos sociales. - Sostenibilidad temporal de los procesos. - Flexibilidad metodológica.	- Lógicas asistencialistas previas. - Expectativas de resultados inmediatos. - Conflictos internos no abordados. - Discontinuidad de los procesos. - Resistencias institucionales.

Fuente. Rodríguez 2025.

El análisis revela que la IAPT, más que un método rígido, constituye un enfoque flexible que debe adaptarse creativamente a cada contexto. Como señala una investigadora: "No hay recetas universales; cada proceso de IAPT debe construirse considerando las particularidades históricas, culturales y políticas del contexto" (E1, comunicación personal, 10 de febrero de 2025).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y en respuesta a los propósitos planteados, se presentan las siguientes conclusiones:

Respecto al primer propósito, orientado a analizar los fundamentos epistemológicos de la IAPT, se concluye que esta metodología representa una ruptura significativa con la epistemología positivista tradicional, configurando una alternativa que integra las dimensiones dialógica, contextual y transformadora del conocimiento. La IAPT no solo propone métodos diferentes sino una forma distinta de entender la naturaleza y la finalidad del conocimiento científico, situándolo como herramienta para la emancipación social y no como fin en sí mismo.

En relación con el segundo propósito, dirigido a caracterizar la praxis metodológica de la IAPT, se evidencia que esta se estructura como un proceso cíclico y recursivo que articula diagnóstico participativo, reflexión crítica, acción transformadora y devolución sistemática. A diferencia de metodologías lineales,

la IAPT configura espirales de investigación-reflexión-acción que permiten profundizar progresivamente en la comprensión y transformación de la realidad. Esta metodología, lejos de constituir un protocolo rígido, se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad a diversos contextos socioculturales.

Finalmente, en cuanto al tercer propósito evaluar el potencial transformador de la IAPT, los resultados permiten concluir que esta metodología genera transformaciones significativas en múltiples niveles: cognitivo, relacional, organizativo y material. Su potencial transformador se maximiza cuando se desarrolla en contextos caracterizados por liderazgos comunitarios fortalecidos, articulación con movimientos sociales más amplios, sostenibilidad temporal de los procesos y adaptación metodológica a las particularidades locales. Estos hallazgos matizan visiones idealizadas de la IAPT, reconociendo tanto su potencial transformador como sus limitaciones contextuales.

Estas conclusiones permiten afirmar que la IAPT constituye una alternativa epistemológica, metodológica y ético-política relevante frente a los desafíos contemporáneos de la investigación social, particularmente en contextos marcados por desigualdades persistentes. Su capacidad para articular rigurosidad investigativa, participación comunitaria y acción transformadora la convierte en una herramienta potente para la construcción de conocimiento socialmente pertinente y políticamente comprometido.

Sin embargo, es importante señalar que la implementación efectiva de la IAPT requiere condiciones que no siempre están presentes, incluyendo tiempo suficiente para desarrollar procesos sostenidos, apertura institucional a metodologías no convencionales y disposición comunitaria a involucrarse activamente. Futuras investigaciones podrían profundizar en estas condiciones de posibilidad y en estrategias para fortalecer la legitimidad y reconocimiento de esta metodología en diversos ámbitos académicos e institucionales.

Referencias

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Denzin, Norman K. (1970). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Chicago: Aldine Publishing.

Duch, Lluís. (1998). Mito, interpretación y cultura. Barcelona: Herder.

Fals Borda, Orlando. (1985). Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Bogotá: Siglo XXI Editores.

Fals Borda, Orlando. (1986). "La investigación-acción participativa: Política y epistemología". En La Colombia de hoy, compilado por Álvaro Camacho, 21-38. Bogotá: CEREC.

Fals Borda, Orlando. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: CLACSO - Siglo del Hombre Editores.

Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1985). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2014). Metodología de la investigación. 6ª ed. México: McGraw-Hill.

Lewin, Kurt. (1946). "Action research and minority problems". Journal of Social Issues 2, no. 4: 34-46.

Lewin, Kurt. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. Nueva York: Harper & Row.

Martínez, Miguel. (2004). "La investigación acción participativa". En Ciencia y arte en la metodología cualitativa, 221-252. México: Trillas.

Merleau-Ponty, Maurice. (1975). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, Steven y Robert Bogdan. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Reseña curricular del autor

Ramedis José Rodríguez Navarro.

Licenciado en Educación Mención Educación Física, Ingeniero en Sistema, Magíster en Informática Educativa y Doctor en Ciencias de la Educación. Tiene experiencia laboral en diferentes instituciones en el ejercicio de diferentes cargos. Actualmente es profesor Instructor de la Universidad Nacional Experimental Francisco De Miranda (UNEFM).

Integración de la educación ambiental en el currículo escolar: estándares básicos de competencias

Anyeline Caraballo Garzón
Instituto Pedagógico de Caracas
Institución Educativa Cristalina del Losada
ORCID: 0009-0006-2306-4981
Email: anyelineyudy@hotmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la educación ambiental se hace necesaria, permitiendo el empoderamiento de los habitantes desde temprana edad en el manejo de recursos y la protección de su entorno. El estudio tuvo como propósito integrar la educación ambiental en el currículo escolar, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un método de teoría fundamentada y la técnica de entrevista en profundidad. Se realizó un análisis documental sistemático de estudios localizados a nivel nacional e internacional no mayores a 5 años de antigüedad y bajo criterios específicos (metodología, interpretación de los resultados y líneas de investigación); así fueron seleccionadas 22 investigaciones. Dentro de los resultados, se puede apreciar que el principal desafío de la enseñanza de educación ambiental son la falta de conciencia ambiental, formación docente e integración de esta área en el currículo escolar; para lo que se concluye que las temáticas ambientales han sido de gran relevancia en las últimas décadas.

Palabras Clave: Educación Ambiental; Conciencia Ambiental; Currículo Escolar; Estándares Básicos de Competencias.

Integration of environmental education into the school curriculum: basic competency standards

ABSTRACT

The teaching of environmental education is essential, as it promotes the empowerment of individuals forma an early age in the management of resources and the protection of their environment. The purpose of the study was to integrate environmental education into the school curriculum. It was conducted under a qualitative approach, using grounded theory as the method and in depth interviews as the technique. A systematic documentary analuysis of studies conducted at both national and international levels within the last five years was carried out, base don specific citeria (methodology, interpretation of results, and research lines); thus, twenty two studies were selected. Among the results, it can be observed that the main challenges in teaching environmental education include the lack of environmental awareness, insufficient teacher training, and the limited integration of this área into the school curriculum. It is therefore concluded tha environmental topics have gained signicant relevance in recent decades.

Keywords: Environmental Education; Environmental Awareness; School Curriculum; Basic Competency Standards.

Intégration de l'éducation environnementale dans le programme scolaire : normes fondamentales de compétences

RÉSUMÉ

L'enseignement de l'éducation environnementale s'avére nécessaire, car il permet l'autonomisation des individus dés le plus jeune áge dans la gestión des ressources et la protection de leur environnement. L'étude avait pour objectif d'intégrer l'education environnementale dans le curriculum scolaire. Elle a été menée selon une approche qualitative, en utilisant la théorie ancrée comme méthode et l'entretien approfondi comme technique. Une analyse documentaire systématique a éte réalisée á partir d'études menées aux niveaux national et ineternational, datant de moins de cinq ans et répondant á des critéres spécifiques (méthodologie, interprétation des résultats et axes de recherche); ainsi, vingt-deux recherches ont été sélectionnées. Les résultats montrent que les pricipaux défix de l'esseignement de l'éducation environnementale sont le manque de conscience environnementale, la foramtion des enseignants et l'intégration de ce domaine dans le curriculum scolaire. Il est ainsi conclu que les thématiques environnementales ont acquis une grande importance au cours des derniéres décennies.

Mots-clés: Éducation environnementale: Conscience environnementale; Curriculum scolaire; Normes de base des compétences.

Introducción

La Educación Ambiental se ha convertido en un componente esencial dentro del currículo escolar, especialmente en el contexto actual de crisis ambiental. Sin embargo, su integración enfrenta diversos desafíos que deben ser abordados para lograr una educación efectiva y significativa, entre ellos tenemos, la falta de transversalidad, desconexión ente teoría y práctica, inconsistencias metodológicas y la falta de integración de la Educación ambiental en el currículo escolar y de Estándares Básicos de Competencias.

La integración de la educación ambiental en el currículo escolar es un tema de creciente relevancia en el contexto actual de crisis climática y desafíos ambientales globales. Este enfoque busca no solo educar a las nuevas generaciones sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, sino también fomentar una cultura de sostenibilidad que se refleja en las prácticas cotidianas de los estudiantes. La educación ambiental se presenta como un componente esencial que trasciende las fronteras de las disciplinas tradicionales, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario que conecta la ciencia, la tecnología y la responsabilidad social.

La necesidad de integrar la educación ambiental en el currículo escolar surge de la urgencia de formar comunidades responsables que comprendan y actúen frente a los problemas ambientales. En este sentido, diversos países han implementado políticas educativas que buscan hacer de la educación ambiental una parte fundamental del proceso educativo desde la educación parvulario hasta la educación media. Así que, la integración de la educación ambiental en el currículo escolar no es solo una respuesta a la crisis ecológica actual, sino una oportunidad para transformar la educación hacia un modelo más sostenible. Al equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para comprender y actuar sobre los desafíos ambientales, se les prepara para ser ciudadanos comprometidos y responsables en un mundo cada vez más complejo. Partiendo de la importancia del planteamiento de este artículo y la necesidad de la integración entre educación ambiental y currículo se han definido tres descriptores, los cuales son Currículo Escolar, Estándares Básicos de Competencias y Conciencia Ambiental.

El currículo Escolar es un componente fundamental en la educación, ya que establece los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza que guiarán el proceso educativo. Según Malagón (2008) "las multiplicidades de definiciones de currículo se sustentan en que unos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori; otros como los resultados, otros como las experiencias, lo que conduce a asegurar que el currículo es un concepto muy complejo y por ende, polisémico" (p.38).

Es por ello, en este proceso de conceptualización del currículo, se parte desde su definición etimológica para luego revisar varias definiciones y conceptos en función del desarrollo y la función de su evolución histórica. En este sentido, Grundy (1987) afirma que "el currículo no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia

fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (p.151).

Luna & López, (2011a), manifiestan que los primeros modelos de currículo formal los podemos encontrar en las culturas egipcias, donde se desarrolla la escritura, el arte y la literatura, así como también en la cultura romana en la que se organizaron los niveles de formación en elemental, medio y superior. Al abordar un concepto determinado, es fundamental reconocer que existen múltiples teorías que intentan explicarlo. Estas teorías, desarrolladas por diversos autores y en diferentes contextos, ofrecen perspectivas variadas que enriquecen nuestra comprensión del tema. Desde enfoques clásicos hasta interpretaciones contemporáneas, cada teoría aporta elementos únicos que permiten un análisis más profundo y matizado. Así que partimos de la primera definición explícita de currículo, planteada por Bobbit en 1918, citado por Vila (2011) "como el conjunto de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades para enfrentar los problemas de la vida adulta" (p.5).

Tyler (1973), plantea al currículo como un documento que fija por anticipado los resultados de aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos. El currículo debe alinearse con los Estándares Básicos de Competencias, que son directrices diseñadas para garantizar que todos los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos esenciales. Estos estándares no solo definen lo que se espera que los estudiantes aprendan, sino que también promueven una educación inclusiva y equitativa. Al respecto, cabe citar al Ministerio de Educación Nacional (2002), quien define un estándar como un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3,4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p. 11).

En Colombia los profesores manifiestan la necesidad de mayor análisis y reflexión sobre estos referentes curriculares (Cárdenas, 2010); y aunque se identifica una visión técnica-instrumental de los estándares (Niño y Gama, 2013), otros estudios señalan una perspectiva antagónica en los estándares para los profesores, para unos son una construcción colectiva y para otros homogenizan y descontextualizan (Reyes y Cárdenas, 2003).

El MEN, a partir de la Ley General de Educación (Ley 115/1994), para la educación básica y media ha elaborado orientaciones curriculares para las áreas obligatorias y fundamentales. Para el caso del área de ciencias naturales y educación ambiental, tenemos: 1) los LC ciencias naturales y educación ambiental de 1998; 2) los EBC en ciencias del 2006; y 3) los derechos básicos del aprendizaje en ciencias naturales del 2016 V.1. En Colombia con los EBC se plantea una organización por conjunto de grados escolares, basada en la gradualidad en torno a tres ámbitos: aproximación al conocimiento como científico(a) natural, manejo de conocimientos propios de las ciencias naturales, y desarrollo de compromisos personales y sociales.

En particular el segundo ámbito, ubica tres tipos de entornos: vivo, físico y ciencia tecnología y sociedad. (p.6). Además, es crucial integrar la Conciencia Ambiental en el currículo escolar. Esto implica educar a los estudiantes sobre la sostenibilidad y la importancia de cuidar el medio ambiente, fomentando actitudes responsables hacia la naturaleza. La inclusión es estos elementos en el currículo no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales actuales.

Ante la necesidad de promover acciones que lleven a la sociedad a desarrollar una conciencia ambiental, es importante comprender que este, es un tema de creciente interés en la investigación científica, y diversas teorías han sido propuestas para explicar y fomentar comportamientos pro ambientales.

Al respecto "La Carta de Belgrado: marco global para la Educación Ambiental", indica que el objetivo principal según Young & McElhone, (1994) es:

> … Conseguir que la población sea consciente y esté preocupada por el Medio Ambiente y por los problemas inherentes al mismo, que posea los conocimientos, capacidad, mentalidad, motivaciones y el sentido de la responsabilidad que les permitan trabajar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales e impedir que surjan otros nuevos. (p.13)

Según Carrasco (2013), muchos autores, que comparten estos pensamientos, consideran que el camino para cubrir los diversos objetivos de la educación ambiental y asegurar el desarrollo sostenible de la humanidad y del planeta, es lograr la toma de conciencia ambiental. Ellos aseguran que solo si logramos comprender que somos uno con el medio ambiente podremos cubrir los requerimientos de la Educación Ambiental. (p.15). Quienes comparten esta postura señalan que:

> …la finalidad de las acciones de la Educación Ambiental es desarrollar la conciencia ambiental de las personas, y por ello la responsabilidad no recae sobre un curso (ecología), una persona o una determinada actividad, por el contrario, implica a todas las personas que participan del proceso educativo… No se hace educación ambiental si no es en el marco de la formación ético/ moral de la persona. (PISCOYA, 2005, p.3).

La integración del currículo escolar con los estándares básicos de competencias y la conciencia ambiental es esencial para formar ciudadanos responsables, con sentido de pertenencia ambiental, en aras de fortalecer y propiciar estrategias que contribuyan a la conservación y preservación del planeta, partiendo de la pertinencia de los programas educativos ambientales como única opción que asegurará el desarrollo de la conciencia ambiental, elemento que puede cambiar las acciones de los seres humanos y de esta manera salvar al medio ambiente.

Metodología

La presente revisión documental se desarrolló mediante un proceso sistemático, organizado y estructurado, orientado a recopilar, seleccionar, analizar,

comparar e interpretar la literatura científica relacionada con la integración de La Educación Ambiental en el Currículo Escolar y su articulación con los Estándares Básicos de Competencias. La revisión documental constituye una estrategia pertinente para examinar el conocimiento producido sobre un fenómeno de estudio, puesto que permite identificar aportes teóricos y empíricos, establecer relaciones entre diferentes investigaciones y reconocer tendencias, vacíos y posibilidades de profundización investigativa. En este sentido, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan la importancia de la revisión de la literatura para conocer el estado del conocimiento sobre un problema de investigación y fundamentar teóricamente su abordaje.

El proceso de búsqueda y selección de fuentes se desarrolló en diferentes etapas. Inicialmente, se determinaron los conceptos centrales relacionados con el objeto de estudio y se establecieron las palabras clave: Educación Ambiental; Conciencia Ambiental; Currículo Escolar; Estándares Básicos de Competencias. Estas palabras fueron combinadas mediante diferentes estrategias de búsqueda con el propósito de ampliar la recuperación de documentos pertinentes. La búsqueda se efectuó en motores y bases de datos académicas, entre ellas Google Académico (Google Scholar), considerando artículos científicos, documentos académicos relacionados directamente con las categorías de análisis. De acuerdo con Arias (2012), la revisión documental permite obtener información a partir de documentos escritos y otras fuentes de carácter secundario, posibilitando su posterior análisis e interpretación en función de los objetivos de investigación.

Posteriormente, se establecieron criterios de inclusión y exclusión que permitieron delimitar el corpus documental. Como criterios de inclusión se consideraron estudios publicados entre 2019 y 2024, relacionados directamente con la Educación Ambiental, el currículo escolar, los Estándares Básicos de Competencias y la formación de conciencia ambiental; asimismo, se priorizaron investigaciones que presentaran resultados empíricos, aportes teóricos relevantes o revisiones críticas sobre la temática. Se excluyeron documentos que no guardaran correspondencia con el objeto de estudio, aquellos que no presentan información suficiente para valorar sus aportes, documentos duplicados y publicaciones que no se encontraron disponibles en texto completo. Este procedimiento permitió garantizar una selección coherente de las fuentes y evitar la incorporación de información que no contribuya de manera significativa al propósito de la revisión.

Una vez identificadas las fuentes potencialmente pertinentes, se realizó una lectura inicial de los títulos, resúmenes, palabras clave y objetivos de cada documento. Esta primera aproximación permitió determinar su correspondencia con las categorías y propósitos establecidos. Posteriormente, se efectuó una lectura analítica e interpretativa de los textos seleccionados, prestando especial atención a los referentes teóricos, enfoques metodológicos, resultados, conclusiones y aportes relacionados con la integración de la Educación Ambiental en el currículo. La lectura analítica permitió pasar de una revisión descriptiva de los documentos a un proceso de interpretación y comparación de los conocimientos producidos por los diferentes autores.

Para organizar la información recuperada se diseñó una matriz de revisión documental, en la cual se registraron elementos como autor, año de publicación, título, palabras clave y el propósito de la investigación. La utilización de esta matriz permitió sistematizar la información, facilitar su comparación y establecer relaciones entre los diferentes estudios. En este sentido, Miles, Huberman y Saldaña (2014) plantean que la organización y reducción sistemática de los datos constituye un componente fundamental del análisis cualitativo, pues permite identificar patrones, relaciones y significados dentro de la información examinada.

En consecuencia, el proceso de análisis permitió una lectura crítica e interpretativa de la literatura seleccionada, identificando los principales aportes de las investigaciones revisadas, así como las tendencias, coincidencias, diferencias y vacíos existentes en torno a la integración de la Educación Ambiental en el currículo escolar y su articulación con los Estándares Básicos de Competencias. De esta manera, la revisión documental se constituyó no solo en un mecanismo de recopilación de antecedentes, sino en un proceso analítico que aportó elementos conceptuales y metodológicos para fundamentar el desarrollo de la investigación.

Con el propósito de fortalecer la rigurosidad del proceso, los artículos seleccionados fueron organizados y comparados mediante herramientas digitales de procesamiento y sistematización de información. Estos recursos facilitaron la clasificación de los documentos, la identificación de similitudes y diferencias entre los estudios y la recuperación de información relevante para cada categoría de análisis. A partir de este proceso de depuración, organización, categorización y comparación, se seleccionaron finalmente 22 estudios, considerados pertinentes de acuerdo con los criterios previamente establecidos y con los propósitos de la investigación.

Con el fin de analizar la información, se desarrollaron y aplicaron diversas organizaciones de datos, y mediante el uso de programas y aplicaciones, los artículos obtenidos fueron comparados y similares según los propósitos, y solo se seleccionaron 22 estudios identificados a continuación (ver tabla 1).

Tabla 1.
Parámetros del Protocolo PRISMA 2020

Criterios	**Ítem**
Protocolo y registro	Se hace uso del Protocolo PRISMA.
Criterios de elegibilidad	Artículos originales, tesis, revisiones sistemáticas, estudios de caso y documentos académicos revisados por pares. Estudios nacionales e internacionales directamente relacionados con el tema de estudio.
Fuentes de información	Se seleccionan tesis, artículos originales, revisiones sistemáticas y estudios empíricos
Estrategias de Búsqueda	Buscadores como Redalyc, Scieloy Google Scholar.

Criterios	Ítem
Procesos de Selección de estudios	La selección de los estudios responde al abordaje de la integración de la educación ambiental en el currículo escolar, incluyendo teorías, prácticas pedagógicas, políticas educativas o programas específicos relacionados con la educación ambiental.
Proceso de extracción de datos	Después de realizada la búsqueda y la adquisición de los estudios se realizó un proceso de tamizaje, donde se separaron estudios antiguos de acuerdo al rango de fechas de publicación y estudios no relacionados directamente con la temática de interés.
Lista de datos	Descriptores o palabras claves asociadas al tema de estudio: Educación Ambiental; Conciencia Ambiental; Currículo Escolar; Estándares Básicos de Competencias.
Medidas de resumen	Integración Curricular de Educación Ambiental.
Selección de estudios de veinte y tres (23) documentos.	Para los buscadores Google Scholar, research gate, se utilizaron las palabras clave Educación Ambiental, Conciencia Ambiental; Currículo Escolar; Estándares Básicos de Competencias, obtenidos así: Google Scholar: 6,897 Research gate: 2.734 Del total de estudios encontrados, se eliminaron: aquellos que no corresponden a la temática, los estudios por fuera del rango de fecha de publicación (2019-2024), dejando una muestra seleccionada de veinte y dos (22) documentos.
Características de los estudios	Estudios realizados en los últimos 5 años (2019-2024) estableciendo claramente variables tales como: metodología, interpretación de resultados y líneas de investigación.

El proceso anterior permitió el hallazgo de tesis, informes, articulo de revistas académicas y otros documentos que aportaron antecedentes empíricos y teóricos para el desarrollo de la presente revisión sistemática.

Posteriormente se seleccionaron, analizaron y evaluaron las fuentes halladas, teniendo en cuenta la calidad, importancia y relevancia, lo que llevó a la revisión de fechas de publicación, autores y la importancia de los contenidos con respecto al proceso de investigación.

Luego, se organizó la información por categorías: educación ambiental y conciencia ambiental, las cuales permitieron entender como los diferentes autores han conceptualizado estos términos y la importancia de ellos en el proceso de la educación.

Tabla 2.
Clasificación de documentos seleccionados años 2019-2024.

Año	Autor (es)	Título de la Investigación	Palabras claves	Propósitos de la Investigación
2024	González Barajas, L.J & Martínez García, N.	Educación Ambiental en Instituciones Educativas Colombianas: Un Instrumento para Avanzar hacia el Desarrollo Sostenible.	Educación ambiental, desarrollo sostenible, PRAE, constructivismo.	Realizar una revisión bibliográfica sobre las principales falencias en el desarrollo de la Educación Ambiental en las instituciones educativas de Colombia.
	Chipana Peña, R. A.	Educación Ambiental, conciencia ambiental, referentes para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	La Educación Ambiental, Educación para el desarrollo sostenible, Conciencia Ambiental, Objetivos de desarrollo sostenible.	Investigar la relación entre la educación ambiental, la conciencia ambiental y el desarrollo sostenible.
	Guerrero Guevara, N., & Mora Penagos, W. M.	Competencias Ambientales para el Trabajo Didáctico del Cambio Climático en Educación Media.	Educación ambiental, competencias ambientales, cambio climático, profesores de ciencias, educación media.	Identificar y analizar las competencias ambientales que los docentes de ciencias deben desarrollar para su trabajo didáctico en relación con el cambio climático en estudiantes de educación media.
2023	Aranda-Vejarano, M. A., Valiente-Saldaña, Y. M., Diaz-Valiente, F. A., & Yi-Kcmot, S. P.	Educación ambiental en instituciones educativas y cuidado del medio ambiente: Revisión sistemática	Educación ambiental; educación sanitaria; educación para el desarrollo sostenible.	Analizar la relevancia de la educación ambiental en la formación de mejores ciudadanos dispuestos a contribuir al cuidado y protección del medio ambiente.
	Gil, C. H., Jiménez, C. J. C., & ROJAS, L. T. P. R. P.	El Maestro Ondas en el departamento del Caquetá.	Formación, investigación, desarrollo de la carrera, aprendizaje, educación urbana, educación rural.	Determinar la incidencia generada en el docente que parti¬cipa en el Programa Ondas (Miniciencias), con sus estudiantes a través de grupos de investigación desde el desarrollo de sus prácticas pe-dagógicas en el departamento del Caquetá.

Año	Autor (es)	Título de la Investigación	Palabras claves	Propósitos de la Investigación
	Murcia Murcia, N. V., & Castro Cáceres, R. A.	Reflexión teórica sobre imaginarios sociales, educación ambiental y relaciones de alteridad.	Imaginarios sociales, educación ambiental, problemática ambiental, ética, alteridad.	Presentar un análisis teórico sobre las tensiones conceptuales que emergen de la investigación sobre los imaginarios sociales en relación con la educación ambiental y la ética de la alteridad.
	Martínez Salinas, F. J.	La conciencia ambiental en los estudiantes de educación primaria pública.	Educación ambiental; Conciencia ambiental; Educación primaria; Educación estatal; Sostenibilidad	Identificar los niveles y características de la conciencia ambiental en estudiantes de educación primaria pública en Perú.
	Hernández, J.R	Evolución de la didáctica de la educación ambiental.	Educación ambiental, didáctica, evolución de la didáctica, enseñanza.	Despertar el interés general en los temas ambientales y particularmente en la construcción de la didáctica que a través de las diferentes épocas se ha moldeado para impartir su enseñanza en Colombia.
2022	Giraldo, A. E., Torres, A. A., Ojeda, M. L., & Pérez, J. G.	Ecobarómetro digital: midiendo la conciencia ambiental ciudadana en Colombia	Cambio climático; Calentamiento global; Ecobarómetro; Conciencia ambiental ciudadana.	Desarrollar un Ecobarómetro digital para conciencia ambiental ciudadana en Colombia.
	Cruz Visa, G. J.	Educación Ambiental en Instituciones Educativas de Educación Básica en Latinoamérica: Revisión Sistemática	Medio ambiente, naturaleza, educación sostenible y desarrollo sostenible.	Analizar y revisar el estado de la educación ambiental en las instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica.

Año	Autor (es)	Título de la Investigación	Palabras claves	Propósitos de la Investigación
	Bustamante-Toro, C.A.; López-Castaño, C.E.	Educación ambiental mediada desde las ecologías socio culturales para el abordaje del territorio en contextos escolares.	Ecologías socioculturales, Educación ambiental, Cuenca río Quindío, Instituciones Educativas, ordenamiento territorial	Contribuir al reconocimiento de las realidades y necesidades territoriales de la comunidad educativa, de manera que estas sean consideradas en la práctica de la educación ambiental (EA) en las instituciones educativas.
	Pataca Rodríguez, F., & Flores, E.	Desarrollo sostenible desde la educación ambiental en Latinoamérica: Una revisión sistemática.	Desarrollo sostenible, educación ambiental, programas sostenibles.	Buscar y sistematizar evidencias científicas sobre el desarrollo sostenible desde la educación ambiental en América Latina.
2021	Cortés M, L. J.	El Reto de Integrar la Educación Ambiental en la Práctica Docente Escolar desde la Perspectiva de Profesores de Colegios de Bogotá: Experiencias y Posibles Factores	Educación ambiental, Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Práctica docente, análisis temático.	Indagar sobre la forma en la que se está llevando a cabo la integración de la educación ambiental en la práctica docente en la ciudad de Bogotá D.C.
	Valdés, P., Moreno, C., & Cardozo, M.	¿Qué lugar ocupa la Educación Ambiental en el currículo de escuelas secundarias de Salta?: Un análisis de las propuestas didácticas de los docentes en Ciencias.	Educación Ambiental – escuelas secundarias - proyectos escolares.	Indagar acerca del lugar que ocupa actualmente la Educación Ambiental en el currículo de las escuelas secundarias de Salta.
	Cárdenas Naranjo, N.C.	Transversalidad curricular de la educación ambiental desde la acción del docente de Educación Básica.	Gestión educacional; educación ambiental; enseñanza y formación; aprendizaje; medio ambiente.	Analizar la importancia de la educación ambiental desde la transversalidad curricular y la acción del docente de educación básica.

Año	Autor (es)	Título de la Investigación	Palabras claves	Propósitos de la Investigación
	Prado, H. G. C., & Parco, R. A. R.	Estrategias metodológicas para la educación ambiental de los estudiantes.	Estrategia, Metodología, Educación, Ambiental.	Analizar las estrategias metodológicas, para la enseñanza de la educación ambiental desde la Educación Básica Regular.
	Navas, A. M. C.	El conocimiento escolar en los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos del aprendizaje para el área de ciencias naturales en Colombia: estudio de caso.		Caracterizar el conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos del Aprendizaje para el Área de Ciencias Naturales en Colombia.
	Gavilanes-Capelo, R.M., & Tipán-Barros, B.G.	La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático.	Resiliencia, educación ambiental, sustentabilidad, cambio climático, currículo y socio-ecología.	Determinar la validez de la educación ambiental como una herramienta efectiva para fomentar la resiliencia socio ecológica frente al cambio climático en instituciones de bachillerato en la ciudad de Cuenca, Ecuador. A través de esta investigación, se busca establecer estrategias basadas en los lineamientos de la educación ambiental con enfoque en el cambio climático, que puedan ser aplicadas de manera factible en los centros educativos involucrados en el estudio.
2020	Bosques Suárez R., y Osorio Abad A.	La educación ambiental y energética en las tesis doctorales de Angola defendidas en las ciencias pedagógicas en Cuba.	Educación ambiental, tesis doctoral, medio ambiente, contribución	Educar a las nuevas generaciones para la convivencia armónica entre todos los componentes del ambiente con vista a la adaptación al presente y al futuro escenario que está por surgir.

Año	Autor (es)	Título de la Investigación	Palabras claves	Propósitos de la Investigación
	Macías Vera, M. Y. ., Corral Mendoza, C. E. ., & Izurieta Rubira, L. M.	Educación ambiental y turismo sostenible: aportes para la ciudad de Manta Ecuador.22	Educación ambiental, turismo sustentable y Ciudad de Manta.	Realizar una contribución crítica y reflexiva en torno a la educación ambiental como herramienta estratégica para fomentar el turismo sostenible en la ciudad de Manta Ecuador.
	Bejarano Muñoz, D. M.	La educación ambiental: una propuesta de abordaje en la educación básica del IPN a partir de la investigación formativa.	Educación Ambiental, Investigación Formativa, IPN.	Generar lineamientos pedagógicos para el abordaje de la educación ambiental en el Instituto Pedagógico Nacional a través de la investigación formativa como estrategia didáctica.
	Simões Cacuassa, A. S., Yanes López, G., & Álvarez Díaz, M. B.	Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible.	Educación ambiental; desarrollo sostenible; tema transversal; currículo.	Elevar la educación ambiental para el desarrollo sostenible de las futuras generaciones.

Finalmente, se analizan los resultados de esta revisión sistemática donde se fusiona el estado actual de la importancia de la integración de la educación ambiental en el currículo escolar y resalta los aportes más significativos, así como las lagunas y vacíos que la investigación pretende afrontar. Para este caso se tuvo en cuenta la educación ambiental a nivel nacional e internacional y, por su puesto los desafíos que esta enfrenta. Además, se hace evidente la necesidad de más investigaciones que aborden aspectos sobre la articulación de la educación ambiental en el currículo escolar, para así avanzar en búsqueda del desarrollo de una pedagogía que contribuya al cuidado del medio ambiente.

Resultados

La utilización del protocolo PRISMA 2020 en la búsqueda, selección y análisis sistemático de la información, permitió una estructura de trabajo donde los documentos fueron incluidos a una revisión sistemática, que posibilitó la identificación de características del estudio: integración de la educación ambienta en el currículo escolar.

La revisión sistemática de 22 estudios e investigaciones sobre la integración de la educación ambiental en el currículo escolar revela resultados significativos que subrayan la necesidad de incorporar esta temática de manera efectiva y transversal en los sistemas educativos. Los hallazgos indican que, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten desafíos de la implementación de estrategias que aseguren una educación ambiental sólida y coherente en todos los niveles educativos.

Luego de realizado un análisis de diferentes investigaciones relacionadas al tema de integración de la Educación Ambiental al currículo escolar se evidencia variedad de aportes de gran importancia en esta área del conocimiento y de relevancia para la sociedad, ya que el tema ambiental es de interés colectivo y global. Además, se considera necesaria la implementación de estrategias que propicien espacios de conservación, preservación y cuidado del medio ambiente. A partir de lo anterior se destacan las siguientes categorías emergentes del presente estudio:

La categoría Conceptos principales sobre educación ambiental, considerada como la categoría con mayor número de investigaciones y aportes relacionadas (ver tabla 3), lo que significa que es un tema de gran interés por estudiar la realidad de la integración al currículo escolar.

Por otra parte, la categoría Conceptos principales sobe Conciencia ambiental (Ver tabla 4), hace un abordaje a los estudios que tratan de la importancia de adoptar comportamientos responsables que contribuyan a la conservación de los recursos naturales y la biodiversidad

A continuación, se destaca una clasificación estructurada de las contribuciones encontradas, organizadas por categoría. Esta clasificación incluye información sobre autores, año, país y conceptos.

Tabla 3.
Conceptos principales sobre educación ambiental.

Autor- año	País	Definición
Henao Huesos y Sánchez Arce (2019).	Colombia	Es un enfoque educativo que debe ser abordado de manera interdisciplinaria y se considera un eje transversal en el currículo educativo. Además, se menciona que la educación ambiental tiene como objetivo fomentar actitudes favorables hacia la conservación y protección del medio ambiente, y que su inclusión en el sistema educativo es un componente estratégico en las políticas públicas de educación en Colombia.
Cortés M,L.J (2022)	Colombia	Es un proceso que permite la comprensión de las relaciones de interdependencia entre el individuo y su entorno.
Aranda Vejarano y Valiente Saldaña (2023).	Perú.	No es solo un enfoque ético y teórico, sino también una estrategia de operación y gestión de todo el proceso educativo, y una revitalización cultural de toda la sociedad nacional.
Valdés, Moreno y Cardozo (2021).	Argentina	La Educación ambiental simboliza una visión del mundo y una opción actual a los desafíos que vive hoy por hoy nuestra sociedad, y que en un futuro próximo afrontara las generaciones futuras.

Autor- año	País	Definición
Cachay Prado y Rojas Parco (2021)	Perú.	Es una de las alternativas de solución que permita formar nuevas generaciones con conciencia ambiental que coadyuve a los cambios de pensamiento, sentimientos, y acciones favorables para la conservación y preservación del medio ambiente.
Bejarano Muñoz (2019).	Colombia.	Es el eje de formación frente a las relaciones del hombre y la naturaleza, que direcciona la formulación de políticas frente a los sistemas de educación y la sociedad.
Gavilanes Capelo y Tipán Barros (2021).	Ecuador	La EA nace bajo la premisa de que la población se concientice sobre el impacto que tiene dentro del ecosistema, para así lograr una mejor relación con el medio natural.
Chipana Peña (2024).	Perú	La educación ambiental desempeña un papel fundamental en la promoción de la conciencia ambiental y el fomento de acciones concretas hacia el desarrollo sostenible en una variedad de áreas clave, desde el agua y la energía hasta las ciudades sostenibles, la acción climática, la vida marina y los ecosistemas terrestres.
Corral Mendoza, Izurieta Rubira y Macías Vera (2020).	Ecuador	Es una herramienta para mejorar las relaciones de los seres humanos con su medio y, por lo tanto, debe incidir en la prevención y resolución de problemas ambientales.

Tabla 4.
Conceptos principales sobre conciencia ambiental.

Autor- año	País	Definición
Giraldo Ceballos, Torres Herrera, Ojeda Solarte, Pérez Canencio (2022).	Colombia	Compromiso de los ciudadanos con el cuidado de los recursos naturales.
González Barajas, Martínez García (2024)	Colombia	Se refiere a la percepción de aspectos tangibles del entorno, lo que incita a preocupaciones y acciones en favor del medio ambiente. A medida que las sociedades reconocen la importancia de aspectos menos evidentes, como la calidad del agua y la seguridad alimentaria, la conciencia ambiental se fortalece. Esta conciencia involucra una reflexión más profunda sobre el entorno y sus consecuencias en todas las áreas del aprendizaje.

Autor- año	País	Definición
Pataca Rodríguez, Flores (2022).	Perú	Implica el entendimiento cabal de los asuntos ambientales, así como la comprensión de la conexión existente entre la actividad humana y el desarrollo sostenible. Es decir, indica expresamente que la conciencia ambiental implica la coexistencia responsable de seres humanos y ecosistemas en un ambiente compartido.

Discusión

La educación ambiental trasciende la transmisión de conocimientos relacionados con el ambiente, al constituirse en un proceso formativo orientado al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y capacidades que permitan a los sujetos comprender críticamente las relaciones entre la sociedad, cultura y naturaleza, así como participar de manera responsable en la transformación de las problemáticas socioambientales. En este sentido, Sauvé (2005) plantea que la educación ambiental comprende diversas formas de relacionarse con el ambiente y favorece la construcción de una conciencia crítica frente a las dinámicas que intervienen en su conservación y transformación. De esta manera complementaria, Leff (2004) sostiene que la problemática ambiental requiere superar una visión reduccionista de la naturaleza y promover procesos educativos capaces de integrar las dimensiones ecológica, social, cultural y económica del desarrollo.

La integración de la educación ambiental en el currículo escolar es un tema crucial que responde a la necesidad de formar ciudadanos conscientes y responsables frente a los desafíos ambientales actuales. En este sentido, Sauvé (2005) afirma que "la educación ambiental es una dimensión esencial de la educación fundamental" (p.17), destacando su importancia dentro de los procesos de formación integral. Este artículo explora cómo los Estándares Básicos de Competencias pueden servir como una guía para implementar esta integración de manera efectiva, al utilizarlos como criterios para evaluar no solo el conocimiento adquirido, sino también las actitudes y comportamientos hacia el medio ambiente, sin embargo, es necesario superar los desafíos existentes mediante estrategias efectivas y colaborativas. Sólo así se podrá garantizar que todos los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para contribuir a un futuro más sostenible.

En la presente discusión se analizaron los hallazgos más relevantes de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Educación ambiental a partir de la inclusión de esta en el currículo escolar, enfocándose en los desafíos, el impacto ambiental, los cambios climáticos, el desarrollo de competencias ambientales y la implementación de un proceso de transversalidad, y estudios que evalúan esta metodología.

Uno de los principales desafíos es la falta de claridad en cuanto a la conceptualización de educación ambiental. Algunos estudios coinciden que lo anterior genera los vacíos que tiene la sociedad y por ende se ha dado la mala relación entre el hombre y naturaleza. Al respecto cabe citar a Martín Cortés (2022); Valdés, Moreno y Cardozo (2021); Bejarano Muñoz (2019); Corral Mendoza, Izurieta Rubira y Macías Vera (2020), quienes contemplan que la Educación Ambiental es el eje principal de relación entre hombre y naturaleza y que es de esta relación que emergen la interdependencia que permite a las personas tomar decisiones más informadas y responsables, promoviendo un desarrollo sostenible y una mejor convivencia entre sociedad y medio ambiente. Sin embargo, Henao Hueso, & Sánchez Arce (2019), estipulan la educación ambiental como un eje transversal que debe ser abordado de manera interdisciplinaria, por lo que este estudio refiere la necesidad de que la educación ambiental debe estar presente en el currículo escolar, fomentando una comprensión holística de los problemas ambientales y su relación. Por otra parte, Cortés (2022), da a conocer la educación ambiental como un proceso complejo que busca la comprensión de las relaciones de interdependencia entre el individuo y su entorno, sin embargo Henao Huesos y Sánchez Arce (2019); Aranda Vejarano y Valiente Saldaña (2023), afirman que la educación ambiental no se debe limitar a un enfoque ético y teórico; sino que también es una estrategia operativa y de gestión que abarca todo el proceso educativo buscando la interdisciplinariedad, ya que esta debe de ser vista como un eje transversal en el currículo educativo, lo que significa que debe entrelazarse con otras áreas del conocimiento para ofrecer una formación holística y contextualizada. Además, Cachay Prado y Rojas Parco, (2021); Gavilanes Capelo y Tipán Barros, (2021); Chipana Peña, (2024), enfatizan en el término "conciencia ambiental", que se refiere a la comprensión y el reconocimiento de la importancia del medio ambiente y la necesidad de cuidarlo, protegerlo y conservarlo. Esto implica que las nuevas generaciones no solo deben ser informadas teóricamente, sino también desarrollar un sentido de responsabilidad hacia el entorno, la forma de entender y relacionarse con el mundo. Esta visión promueve la conciencia sobre cómo nuestras acciones impactan el entorno y fomenta una actitud responsable hacia la naturaleza.

Por otra parte, Giraldo Ceballos, Torres Herrera, Ojeda Solarte, Pérez Canencio, (2022); González Barajas, Martínez García, (2024); Pataca Rodríguez, Flores, (2022), coinciden en articular la conciencia ambiental con el cuidado de los recursos naturales a partir de la percepción de aspectos tangibles el entorno muestran que la conciencia ambiental es esencial no solo para el bienestar del planeta, sino también para garantizar un futuro sostenible para las próximas generaciones. Es un compromiso colectivo que comienza con acciones individuales y se expande hacia cambios culturales y políticas públicas efectivas.

En síntesis, los hallazgos de estas investigaciones sugieren la importancia de la integración de la educación ambiental en el currículo escolar, ya que enfrenta desafíos significativos, particularmente en la claridad del concepto de educación ambiental y la falta de conciencia ambiental. Las investigaciones analizadas no sólo destacan los desafíos o las diferentes problemáticas ambientales, sino también la importancia y necesidad del establecimiento de Estándares básicos de Competencias. De esta manera, el propósito de integrar la educación ambiental en

el currículo escolar, permitirá el fortalecimiento de la pedagogía ambiental desde el aula de clases.

Conclusiones

Las conclusiones de esta revisión documental sobre La integración de la Educación Ambiental en el currículo escolar: Estándares Básicos de Competencias y que tuvo como propósito integrar la educación ambiental en el currículo escolar, el cual debe ser considerados fundamental para el fortalecimiento del cuidado y conservación del medio ambiente.

En primer lugar, reconoce lo importante que han venido siendo las temáticas ambientales en las últimas décadas, debido a la acelerada problemática ambiental, enfatizando la necesidad de incorporar competencias ambientales en la formación educativa, destacando su importancia en el contexto actual de crisis ambiental y social. Por lo tanto, integrar la educación ambiental en el currículo escolar no solo es una respuesta a las necesidades educativas contemporáneas, sino también un imperativo para formar ciudadanos conscientes y responsables que puedan contribuir a un futuro sostenible.

Po otra parte, la inclusión al currículo escolar de la educación ambiental contribuye al desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la responsabilidad social. Estas competencias son esenciales en un mundo cada vez más interconectado y en el que los desafíos ambientales requieren soluciones colaborativas. Por consiguiente, los estudios revisados indican que cuando se incorpora la educación ambiental en el currículo, los estudiantes demuestran una mayor comprensión de los temas ambientales. Además, la educación ambiental no solo mejora el aprendizaje sobre ciencias naturales, sino que también enriquece otras áreas del conocimiento, como las ciencias sociales y la ética.

La revisión sistemática realizada fue crucial para desarrollar este artículo, ya que facilitó la recopilación de información esencial y el establecimiento de un sólido marco teórico, enriqueciéndolo significativamente y permitiendo la interacción con otros estudios que desde enfoques diferentes le han apostado a la solución de la problemática, en aras de poder dejar un planeta esperanzador para las futuras generaciones.

Referencias

Aranda Milagros Amelia, Valiente Yoni Mateo, Diaz Frank Alexander & Yi-Kcmot Silvia Patricia (2023). Educación ambiental en instituciones educativas y cuidado del medio ambiente: Revisión sistemática. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8, 691-704. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2835

Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Bejarano Dayana Milena (2019). La educación ambiental: una propuesta de abordaje en la educación básica del IPN a partir de la investigación formativa.

Bosques Rafael y Osorio Amparo (2020). La educación ambiental y energética en las tesis doctorales de Angola defendidas en las ciencias pedagógicas en Cuba. Revista Angola de Ciencias / ISSN. 2564-259x.

Bustamante César Augusto y López Carlos Eduardo. (2022). Educación ambiental mediada desde las ecologías socioculturales para el abordaje del territorio en contextos escolares. Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient. 25(Supl.1):e2135. http://doi.org/10.31910/rudca.v25.nSupl.1.2022.2135.

Cárdenas Yolanda y Reyes Luz Marina. (2003). Reflexiones sobre estándares educativos para la educación en cien¬cias: rescatando creencias de maestros de educación básica. Tecne, Episteme y Didaxis, (Número extra), 233-235.

Cárdenas Yolanda y Reyes Luz Marina (2003). Reflexiones sobre estándares educativos.

Cárdenas Ana María. (2010). Discursos y prácticas pedagógicas de docentes del área de ciencias naturales y educación ambiental en la institución educativa distrital Leonardo Posada Pedraza JM, a partir de la relación con los estándares y lineamientos como referentes curriculares del área. (Tesis de maes¬tría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Cortés Laura Juliana. (2021). El reto de integrar la educación ambiental en la práctica docente escolar desde la perspectiva de profesores de colegios de Bogotá: experiencias y posibles factores.

Cruz George Jhon (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica: Revisión sistemática. Científica Multidisciplinar, 6(3), 723-739. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2255

Chipana Ronel Ángel. (2024). Educación Ambiental, Conciencia Ambiental, referentes para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional Federico Villareal. https://orcid.org/0000-0002-8874-595X

García Andrés Julián y Barriga Julio Eduardo (2023). Indagación del estado de la educación ambiental desde la percepción docente: una herramienta para la aplicación de los ODS en contextos escolares rurales. 2do., 1(1), 31.

Gavilanes Raisa Michelle y Tipán Boris Genaro (2021). La Educación Ambiental como estrate¬gia para enfrentar el cambio climático. Alteridad, 16(2), 286-298. https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.10

Gil Cristian, Cardozo Carol Jennifer y Perdomo Laddy Tatiana (2023). El Maestro Ondas en el departamento del Caquetá. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 16(1), 69-97.

Giraldo Andrés Erney, Torres Andrés Alberto, Ojeda Mary Luz y Pérez José Gabriel (2022). Ecobarómetro digital: midiendo la conciencia Ambiental ciudadana en Colombia. Journal of Latin American Sciences and Culture, 4(6), 68-71. https://doi.org/10.52428/27888991.v4i6.361

Guerrero Nathaly y Mora William Manuel (2024). Competencias Ambientales para el Trabajo Didáctico del Cambio Climático en Educación Media . Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 5905-5915. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12805.

Grundy Shirley (1987). Curriculum: Producto or Praxis. Londres: The Falmer Press.

Hernández José Rafael (2023). EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. LÍNEA IMAGINARIA, 1(15). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i15.2210

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

Henao Osieris y Sánchez Luis. (2019). La educación ambiental en Colombia, utopía o realidad. Conrado, 15(67), 213-219.

Luna Edith Alexandra y López Germán Alfredo (2011). El currículo: Concepciones, enfoques y Diseño. Unimar Num. 58, 65-76.

Leff, E. (2004). Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder (4.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Macías María Yessenia, Corral Carlos Eduardo y Izurieta Ligia María (2020). Educación ambiental y turismo sostenible: aportes para la Ciudad de Manta Ecuador. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(1), 291–302. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1248

Martínez Francisco José. (2023). La conciencia ambiental en los estudiantes de educación primaria pública. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias

De La Educación, 7(28), 793–808. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.555

Murcia Nataly Vanessa y Castro Ricardo Andrés (2022). Reflexión teórica sobre imaginarios sociales, educación ambiental y relaciones de alteridad. Revista De Investigaciones · UCM, 22(39). https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.189

Malagón Luis Alberto (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. Investigación en Enfermería. Colombia. Vol. XXVI, (2), 133-142.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional (2002) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden/revolución educativa Colombia aprende. Bogotá.

Niño Libia Stella y Gama Luis Antonio (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 16(3), 163-176.

Rodríguez Félix y Flores Edward (2022). Desarrollo sostenible desde la educación ambiental en Latinoamérica: Una revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 1981-2000. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2348

Piscoya Leonardo. (2005) "¿Naturaleza, ecología, ambiente?, más que una cuestión de términos". Lima. Boletín de Novedades CREDI N°59. pp. 5-14.

Prado Henry Gardel y Parco Rosa Amelia (2021). Estrategias metodológicas para la Educación Ambiental de los estudiantes. Revista Científica Epistemia, 5(1).

Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ama abiental.

Simões Assuncao Sofia, Yanes Gisela y Álvarez Mayda Bárbara (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Revista Universidad y Sociedad, 11(5), 25-32. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Tayler Ralph (1973). Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires: Troquel.

Valdés Patricia Cecilia y Cardozo Martín (2021). ¿Qué lugar ocupa la Educación Ambiental en el currículo de escuelas secundarias de Salta?: Un análisis de las propuestas didácticas de los docentes en Ciencias. Lhawet, 7(7).

Villa Dadonim (2011). Las concepciones de currículum su importancia en la elaboración de un doctorado curricular estomatología. Cubana Estomatol,48 (3). 301-314

Young Alan Jones Mcelhone M.J. (1994). "Principios fundamentales para el desarrollo de la Educación Ambiental no convencional" España: Los Libros de la Catarata ediciones. pp 56.

Reseña curricular de la autora

Anyeline Caraballo Garzón.

Magíster en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible y candidata a Doctora en Educación, reside en el municipio de San Vicente del Caguán- Caquetá.

Incidencia del uso de la gamificación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

Karina Cecilia Juvinao Guette
Institución Educativa Darío Torregroza Pérez, Ciénaga, Magdalena
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6241-0852
Email: dariotp.kj@gmail.com

RESUMEN

La gamificación en la educación es considerada una estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo muestran diversas publicaciones sobre el tema, evidenciado a través de la recopilación y análisis de diversas fuentes bibliográficas. El propósito del artículo es analizar cómo la literatura científica caracteriza la incidencia del uso de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, mediante un análisis de contenido cualitativo de carácter categorial inductivo, basado en el análisis de los resultados de 20 investigaciones publicadas en las bases de datos La referencia, Google Académico y Scielo entre los años 2020 y 2025, seleccionados con la utilización de la herramienta PRISMA. Los autores coinciden en que la gamificación representa una opción innovadora para el fortalecimiento del conocimiento, debido a su incidencia en la motivación y en el aprendizaje autónomo, sin embargo, hace falta mucha capacitación docente en cuanto al manejo de recursos educativos y tecnológicos.

Palabras Clave: Gamificación, Tic, App, Educación, Juegos, Educación matemática.

Impact of the use of gamification on the mathematics teaching and learning process

ABSTRACT

Gamification in education is considered a strategy to strengthen teaching and learning processes—as shown in various publications on the subject and evidenced by the compilation and analysis of diverse bibliographic sources. This article aims to analyze how scientific literature characterizes the impact of gamification on mathematics teaching and learning processes. It employs qualitative content analysis with an inductive categorical approach, based on the results of 20 studies published between 2020 and 2025 in the La Referencia, Google Scholar, and SciELO databases, selected using the PRISMA framework. The authors agree that gamification represents an innovative option for reinforcing knowledge due to its impact on motivation and autonomous learning; however, there is a significant need for teacher training regarding the use of educational and technological resources.

Keywords: Gamification, ICT, App, Education, Games, Mathematics education.

Incidence de l'utilisation de la ludification dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques

RÉSUMÉ

La ludification dans l'éducation est considérée comme une stratégie pour renforcer les processus d'enseignement et d'apprentissage, comme le montrent diverses publications sur le sujet, mises en évidence à travers la collecte et l'analyse de diverses sources bibliographiques. L'objectif de cet article est d'analyser comment la littérature scientifique caractérise l'incidence de l'utilisation de la ludification dans les processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, à travers une analyse de contenu qualitative de nature catégorielle inductive, basée sur l'analyse des résultats de 20 recherches publiées dans les bases de données La Referencia, Google Scholar et SciELO entre les années 2020 et 2025, sélectionnées à l'aide de la méthode PRISMA. Les auteurs s'accordent à dire que la ludification représente une option innovante pour le renforcement des connaissances, en raison de son impact sur la motivation et l'apprentissage autonome ; cependant, il subsiste un besoin important de formation des enseignants en ce qui concerne la gestion des ressources éducatives et technologiques.

Mots-clés: Ludification, TIC, App, Éducation, Jeux, Éducation mathématique.

Introducción

Las instituciones educativas presentan muchos problemas. Entre ellos están el compromiso y la motivación de los estudiantes. La realidad de hoy nos muestra que el uso de las tecnologías está presente en nuestro día a día, que al ser bien utilizadas puede ser una oportunidad para fortalecer los procesos significativos en el área de Matemáticas. La gamificación como técnica de aprendizaje permite utilizar diversos recursos y herramientas para el mejoramiento del rendimiento académico y despertar el interés por el estudio. Sin embargo, su uso trae consigo que los docentes deban ser responsables al momento de innovar en metodologías y estrategias de tal forma que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo. La idea no es crear un juego, sino valernos de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo que normalmente componen a los mismos; y en el mercado existen variadas plataformas que puede facilitarnos el proceso de enseñanza.

Colombia tiene un nivel bajo en el área de matemáticas en relación con otros países. Es así como a nivel internacional esta calidad educativa es medida a través de resultados de pruebas estandarizadas como las pruebas PISA de la OCDE, que son unas pruebas que permiten comparar el nivel de desempeño de jóvenes a nivel internacional, a través de una prueba estandarizada, que en matemáticas mide la capacidad de las y los estudiantes para razonar y formular, emplear e interpretar las matemáticas para resolver problemas de la vida real.

En el informe nacional de resultados para Colombia 2022, indica que el promedio del puntaje se incrementó en 13 puntos con respecto a la primera aplicación en Colombia en 2016 pasando de 370 a 383 puntos indicando una tendencia positiva a largo plazo, sin embrago entre el 2018 y 2022 tuvo una disminución de 8 puntos, y en Latinoamérica y la OCDE se observa una disminución en el promedio del puntaje de 21 y 26 respectivamente desde 2015, en donde países como Brasil y Perú presentaron una tendencia positiva de largo plazo similar a la de Colombia, Argentina tuvo una tendencia estable, mientras otros países como Uruguay y Costa Rica presentaron una tendencia negativa.

Existe mucha literatura al respecto sobre la gamificación y el uso de los juegos enfocados a la enseñanza y muestran como estas herramientas computarizadas y actividades lúdicas promueven el aprendizaje. Indicando como menciona que estos juegos educan, entrenan e informan, enseñan contenido académico y habilidades, con experiencias que ofrecen oportunidades de aprendizaje y apoyan la toma de decisiones (Londoño y Rojas, 2020).

Aunque muchas investigaciones muestran las bondades del uso de la gamificación en la educación, es necesario comprender como su uso favorece el aprendizaje de las matemáticas en el aula de clases. Esta investigación pretende analizar cómo la literatura científica caracteriza la incidencia del uso de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en básica secundaria, identificando categorías, relaciones y vacíos presentes en las investigaciones revisadas.

Marco Teórico

El uso de la gamificación y de herramientas tecnológicas y digitales es cada día más utilizada en el ámbito educativo al reconocer las bondades que aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje, esto se debe a que niños y jovenes permanecen la mayor parte de su tiempo conectados a redes sociales e interactuando constantemente con pantallas y dispositivos móviles (celulares y tabletas).

A través del uso de la gamificación se puede dar un proceso de aprendizaje constructivista es decir la construcción de conocimientos se basa en los conocimientos previos, para ello es necesario instrucciones precisas y debidamente implementadas que permitan alcanzar un aprendizaje significativo. Ausubel (1980) menciona que el contenido de la materia de estudio puede poseer, cuando mucho, significado lógico., pero es la relacionalidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste; y sí se origina la posibilidad de transformar el significado lógico y psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo; quiere decir esto que para que el material de aprendizaje sea efectivo, el tema debe encajar con los conocimientos previos del estudiante y además estar diseñado para relacionarlo con las ideas que se pretenden trasmitir.

Estudios han revelado la importancia del uso de la gamificación en el aula de clases y su influencia en el aumento de la motivación y en el proceso de aprendizaje, tal como Franco (2023) menciona en su artículo "Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje" en donde define la gamificación como un mecanismo que utiliza el contexto educativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, algunos la consideran una técnica, otros un método y también una estrategia, que utiliza como vía o medio para alcanzar un aprendizaje el juego, persiguiendo un mismo objetivo, que el estudiante adquiera conocimientos, sintiéndose motivado durante el proceso.

Montoya (2022) en su trabajo titulado ¨ Propuesta de una estrategia de gamificación para mejorar las habilidades matemáticas en las estudiantes del 1° de secundaria de una institución educativa pública de lima¨ de la universidad San Antonio de Loyola de Lima Perú, y bajo un tipo de investigación aplicada propone diseñar una propuesta de estrategia de gamificación para mejorar las habilidades matemáticas en los estudiantes del 1° de secundaria, para lo cual encuentra dentro de sus hallazgos del diagnóstico el desconocimiento de las herramientas digitales por parte de los docentes, además anota que el bajo nivel del desarrollo de las habilidades matemáticas en los estudiantes está afectada por factores como: el desinterés por la asignatura, falta de motivación, experiencias negativas con el docente de matemática, etc.

Según Valenzuela (2020) un primer paso para comprender la importancia del juego es nuestra vida social, por un lado; y, por otro, orientarnos en los primeros pasos para diseñar experiencias cercanas a la gamificación educativa. Y es necesario

saber a quiénes estará dirigida la actividad, tener objetivos claros de aprendizaje y los recursos que nos interesa exportar del mundo de los juegos.

Otro estudio realizado por Marín (2022) en la universidad de la Costa en Colombia, titulado ¨ Didáctica de las matemáticas mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como fundamento para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil¨, cuyo objetivo fue analizar la mediación de las TIC contextualizada en la didáctica de las matemáticas como fundamento para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil; nos aporta significativamente ya que nos muestra como en su estudio cuantitativo las mediciones de las variables TIC representa un porcentaje alto indicando el interés que despierta en los estudiantes y como incide en el desarrollo de las competencias del área y como se refleja en el desempeño académico. Sin embargo, el estudio también indica que se requieren de estrategias dirigidas a acciones orientadoras para que puedan impactar de forma positiva y eficaz en los estudiantes.

Como señala Holguín (2020) en su estudio, la gamificación contribuye a mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes, en donde el proceso de fortalecimiento de los procesos de aprendizaje se ve influenciado porque la estrategia didáctica es motivadora y los estudiantes se muestran comprometidos con los retos.

Estos investigadores y otros proponen seguir reflexionado sobre la importancia de cambiar las metodologías de enseñanza en el aula y animar a los docentes a buscar estrategias efectivas y eficaces para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, y es la gamificación una estrategia que bien planificada y aplicada puede conducir a resultados eficaces reduciendo la brecha que existe a nivel del aprendizaje de las matemáticas.

Metodología

El artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, basado en el análisis de contenido cualitativo inductivo y manual de publicaciones científicas, repositorios o tesis, sobre investigaciones de la utilización de la gamificación en el aula de clases para lograr una mejor aprehensión de los conceptos matemáticos y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes con el fin de mejorar los resultados académicos, publicadas entre los años 2020 y 2025.

Se utilizó un procedimiento de codificación Inductiva, en donde las categorías emergen de los códigos y de la lectura de los artículos realizado de forma manual. En la tabla 1 se muestra el corpus documental.

Tabla 1.
Corpus Documental

Criterios	Especificaciones
Fecha de publicación	2020 - 2025
Buscadores académicos	La referencia, Google Académico, Scielo académico, Dialnet, Redalyc.
Idioma	Español
Países	Cualquiera
Tipo de publicación	Artículos, repositorios o tesis,
Área temática	Matemática
Palabras claves	Gamificación, juego, método de enseñanza, matemáticas en la educación, uso de las tic, aprendizaje significativo
Estrategias de búsqueda: La referencia Google académico Scielo	(gamificación OR ludificación) AND (educación matemática) OR (enseñanza de las matemáticas) OR (aprendizaje de las matemáticas) (gamificación OR ludificación) AND (educación OR enseñanza OR aprendizaje) (gamificación OR ludificación) AND (educación OR enseñanza OR aprendizaje) AND (matemática)AND (aula de clases) and (secundaria) AND (asimilación del aprendizaje de los estudiantes) NOT (educación superior) NOT (primaria) (gamificación OR ludificación) AND (educación OR enseñanza OR aprendizaje)

Fuente. Elaboración del autor, 2026.

De acuerdo con la tabla anterior se realizaron unos procesos de exclusión e inclusión de la búsqueda documental, como se detallan en la tabla 2.

Tabla 2.
Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
• Artículos científicos, repositorios o tesis • Publicados entre 2020 y 2025. • Investigaciones educativas relacionadas con gamificación. • Relacionadas específicamente con matemáticas • Texto completo disponible en Español	• Documentos duplicados • Artículos de opinión, congresos, libros y páginas web. • Trabajos no relacionados con matemática • Investigaciones donde no menciona la gamificación relacionada con la educación • Documentos sin acceso al contenido completo

Nota. Elaboración propia del autor, 2026.

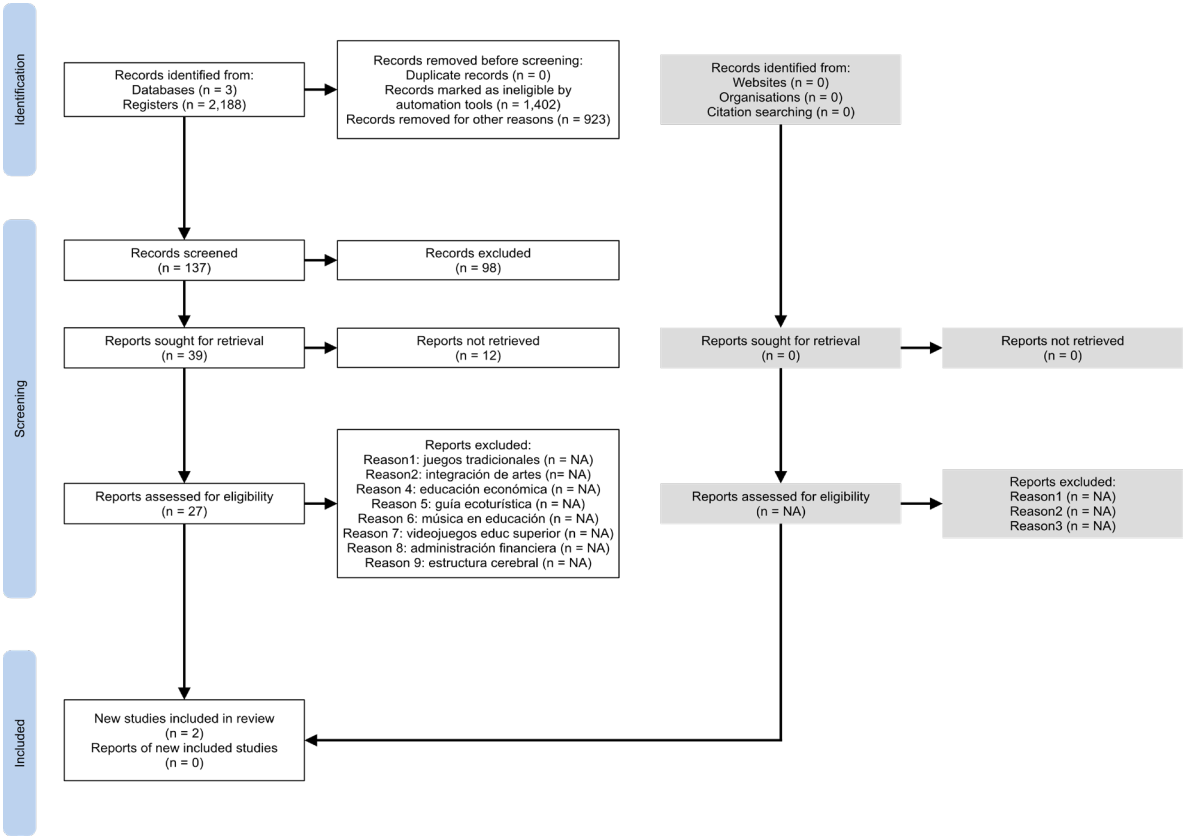
Para el proceso de selección de los documentos se utilizó los lineamientos de la metodología PRISMA, en donde se seleccionaron 20 publicaciones de las cuales se realizará el respectivo análisis.

Finalmente, a los documentos seleccionados se les realizó un análisis de contenido cualitativo de carácter categorial inductivo, realizado de forma manual, en donde a partir de la lectura se identificaron unidades de significado y se realizó una codificación abierta, para posteriormente agrupar los códigos por similitud conceptual, lo que permitió construir unas categorías emergentes que son las que permitieron realizar la síntesis de los hallazgos.

Resultados y Discusión

Los hallazgos de esta investigación se basaron en el análisis de 20 documentos seleccionados luego de una revisión documental realizada teniendo en cuenta los buscadores: La referencia, Google Académico, y Scielo académico, los cuales fueron consultados teniendo en cuenta las palabras claves, estrategias de búsqueda establecidas y criterios de exclusión e inclusión, tal como se muestra en las tablas 1 y 2. Este proceso se realizó utilizando la herramienta PRISMA, en donde se muestran las revisiones sistemáticas realizadas a la literatura científica de una manera rigurosa y transparente, y cuyos datos finales se muestran en el diagrama de flujo mostrado en la figura 1.

Figura 1.
Diagrama de Flujo PRISMA.



Fuente. Paquete R y aplicación Shiny para crear diagramas de flujo PRISMA2020. Herramienta gratuita en línea.

El diagrama de flujo PRISMA versión 2020, agrupó la información examinada en tres buscadores: La referencia, Google académico y Scielo, desde la identificación hasta la fase de cribado. Inicialmente, se encontraron 2188 estudios en las bases de datos mencionadas a través de los boléanos arriba descritos, de los cuales 1402 fueron excluidos al ir filtrando con palabras claves y boléanos, posteriormente se excluyeron 923 al filtrar a través de los años de publicación y el idioma, se excluyeron 98 más por usos en el aula de clases y nivel secundaria, 12 se excluyeron debido a que no se pudieron abrir para revisión, quedando 27 publicaciones de las cuales 9 se descartaron por no ser especificas con el objetivo de investigación, quedando 18 publicaciones y posteriormente se incluyeron 2 más luego de revisar los temas nuevamente para un total de 20 publicaciones con las cuales se realizará la revisión y análisis.

A continuación, se muestran las investigaciones seleccionadas con las cuales se realizó el respectivo análisis de la investigación.

Tabla 3.
Caracterización de las publicaciones seleccionadas.

N°	Autor, año de publicación, país	Título de la investigación	Propósito u objetivo de la investigación	Buscador
1	Arroyo, I.; Martínez, C. (2024).Colombia	Mediación de la gamificación y el método Polya para el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos	Propuesta pedagógica innovadora que integre la gamificación y el método Polya para potenciar la competencia en la resolución de problemas matemáticos.	La referencia
2	Rayo, F. (2020). Colombia	Gamificación Como Estrategia Metodológica en el Aprendizaje Significativo de las Matemáticas a Nivel de Grado Noveno	la gamificación como estrategia metodológica en el aprendizaje significativo de las matemáticas en el grado noveno en la Institución Educativa Santa Isabel de Hungría sede Invicali	La referencia
3	Guerra, A; Sarmiento, G. (2022) . Colombia	Ludificación como mediación didáctica para el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático	estrategia fundamentada en la ludificación, que contribuya al fortalecimiento del pensamiento lógico matemático de los estudiantes de cuarto grado de educación básica	La referencia

N°	Autor, año de publicación, país	Título de la investigación	Propósito u objetivo de la investigación	Buscador
4	González, A; Suárez, M. (2021). Colombia	Fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas que implica la construcción de figuras planas y cuerpos estableciendo relaciones entre ellas por medio de la ludificación matemática	Propiciar el uso de las herramientas que ofrece la plataforma tecnológica, haciendo un aprovechamiento de los contenidos multimedia dispuestos en ella, haciendo aplicación de la ludificación matemática "aprendiendo, jugando"	La referencia
5	Sailema, M. (2021). Ecuador	Ludificación en el aprendizaje de la matemática en educación general básica.	Evaluar la factibilidad de las estrategias de ludificación en el proceso de aprendizaje en los niños y niñas del cuarto año EGB	La referencia
6	Chimbolema, C. (2024). Ecuador	Herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje en la educación básica: una revisión crítica	Impacto de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje de la educación básica, centrándose en el uso de plataformas en línea, entornos de programación por bloques, realidad aumentada y juegos interactivos.	Google académico
7	Camayo, M; Maita, D. (2023). Perú	Herramientas tecnológicas en educación: Revisión sistemática	analizar el uso de estas herramientas en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica regular mediante una revisión sistemática.	Google académico
8	Chele, S; Cueva, A. (2024). Ecuador	Didáctica en el aprendizaje basado en gamificación en el área de matemática: revisión sistemática	Analizar la didáctica en el aprendizaje de matemáticas mediante la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual contribuye en el desarrollo de las metodologías didácticas y las diferentes estrategias que se emplean en matemáticas.	Google académico

N°	Autor, año de publicación, país	Título de la investigación	Propósito u objetivo de la investigación	Buscador
9	Rosado, P; Quiroz, L; Andrade, M; Yumisaca, L. (2024). Ecuador	Herramientas Tics de gamificación para fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje	Analizar el uso de las herramientas tics de gamificación para el fortalecimiento del interés en el aprendizaje de los estudiantes	Google académico
10	Kanobel,M; Galli, M; Chan. D. (2022). Argentina	El uso de juegos digitales en las clases de Matemática: Una revisión sistemática de la literatura	identificar y describir la evidencia científica publicada desde 2020 hasta el primer bimestre de 2022 sobre el uso de JD que está haciendo el profesorado de Matemática en sus intervenciones didácticas.	Google académico
11	Artega, M; Sánchez, A; Olivares, P; Maurandi, A. (2022). México	Revisión sistemática y propuesta para la implementación de metodologías activas en la educación STEM	conocer y analizar los trabajos que desarrollan metodologías activas en la enseñanza de asignaturas STEM durante la educación básica y de bachillerato.	Google académico
12	Guzman, N; Mendoza, J; Ramirez, A; Delgado, M. (2025). Perú	Herramientas digitales en la resolución de problemas matemáticos en educación básica: una revisión sistemática	describir el estado de las investigaciones relacionadas con el uso e impacto de las herramientas digitales en la resolución de problemas matemáticos en educación básica.	Google académico
13	Manguiña, L; Padilla, J. (2025).	Innovaciones tecnológicas en el aprendizaje de matemáticas en educación básica revisión sistemática	analizar y sintetizar la evidencia científica más reciente sobre las innovaciones tecnológicas en plataformas de aprendizaje utilizadas para la enseñanza de matemáticas en la educación básica	Google académico
14	Gabarda, V; Cuevas, N; Colomo, E; Cívico, A. (2022). España	Revisión sistemática sobre el uso de tecnología como recurso metodológico en el aprendizaje de matemáticas en Educación Secundaria	analizar qué papel juega la tecnología en el aprendizaje del área de matemáticas en la etapa de educación secundaria	Google académico

N°	Autor, año de publicación, país	Título de la investigación	Propósito u objetivo de la investigación	Buscador
15	More, A; Cunya, Z. (2025). Venezuela	Programa MACYT en matemática, arte, ciencia y tecnología en la educación secundaria: Una revisión sistemática	estado del arte sobre el alcance del programa MACYT implementado en educación secundario para promover interdisciplinaridad, el trabajo colaborativo, el pensamiento computación y la capacidad de resolución de problemas y mejorar el aprendizaje en Matemática, arte, ciencia y tecnología en la educación secundaria.	Google académico
16	Cedillo, J; Quizhpe, J; De la rosa, L; Proaño, M. (2025). Ecuador	El pensamiento lógico matemático en la educación. Una revisión sistemática	reunir la evidencia más reciente sobre estrategias pedagógicas efectivas para fomentar el pensamiento lógico-matemático en estudiantes, con un enfoque particular en la educación.	Google académico
17	Esmeraldas, A. (2025). Venezuela	Fortalecimiento de destrezas matemáticas a través de dispositivos móviles y Kahoot en educación básica superior y bachillerato	implementación de tecnologías móviles y estrategias de gamificación en la enseñanza de las matemáticas, destacando su impacto en la participación y el rendimiento académico de estudiantes de educación básica superior y bachillerato	Scielo
18	Palacios, F; Cimas, J. (2024). Brasil	Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad	explora las percepciones de 104 docentes de matemáticas sobre su conocimiento, formación y la utilidad de la gamificación para enseñar la asignatura.	Scielo

N°	Autor, año de publicación, país	Título de la investigación	Propósito u objetivo de la investigación	Buscador
19	Cuevas, J. (2023). Perú	Gamificación: Un Recurso que Promueve las Competencias Matemáticas en la Educación Peruana	analizar el estado del arte sobre las ventajas e implementación de la gamificación en matemáticas por ser una estrategia orientada a garantizar un mejor proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos en el contexto educativo peruano	Scielo
20	Jama, V; Cornejo, J. (2023). Perú	La Construcción de las Matemáticas a partir de los Recursos de Gamificación	identificar de qué manera puede aportar la gamificación a la enseñanza de Matemáticas	Scielo

Fuente. Elaboración propia, 2026.

Una vez revisadas, leídas y analizadas las publicaciones seleccionadas, las cuales se muestran en la tabla 3, se identificaron unas unidades de significado, tomadas principalmente de los resultados y conclusiones de las investigaciones, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.
Identificación de unidades de significado.

Pub	Referencia del artículo	Unidades de significado	Códigos Iniciales
1	Arroyo, I.; Martínez, C. (2024).Colombia	La implementación de la técnica de gamificación…. mejora ***la relación del profesor y el estudiante*** que a su vez adquiere el compromiso de ser ***más participativo***	Relación docente-estudiante Participativo
		despierta mucho el ***interés de los estudiantes*** en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ser ***algo innovador…. compromiso*** de la búsqueda de información a través de los videojuegos	Interés del estudiante, innovador, compromiso
2	Rayo, F. (2020). Colombia	se generaron efectos positivos en la ***evaluación del aprendizaje*** …. dado que las temáticas y habilidades a practicadas con la gamificación están relacionadas con los ***pensamientos matemáticos***	pensamiento matemático, evaluación del aprendizaje

Pub	Referencia del artículo	Unidades de significado	Códigos Iniciales
		hacia la búsqueda de ***estrategias pedagógicas*** con uso de la gamificación y de manera particular lo relacionado con mejoramiento del ***ambiente para el aprendizaje***	estrategias pedagogicas, ambiente de aprendizaje
3	Guerra, A; Sarmiento, G. (2022) . Colombia	contribuye significativamente en el fortalecimiento del ***pensamiento lógico-matemático***. La ludificación propicia el desarrollo de procesos formativos, en ***ambientes amenos y armoniosos***, despertando ***la motivación*** en los estudiantes por aprender.	pensamiento lógico-matemático, Ambientes amenos y armoniosos, motivación
		La motivación es clave para el éxito de cualquier proceso en el aula.	Motivación
4	González, A; Suárez, M. (2021). Colombia	nos puede ayudar a desarrollar ***habilidades mentales*** de forma inclusiva, principalmente en edades tempranas	habilidades mentales
		la personalidad se transforma y define muchos de los aspectos en cuanto a la ***toma de decisiones, solución de problemas, vinculación social***, diferenciarse del otro,	Toma de decisiones, solución de problemas, vinculación social
5	Sailema, M. (2021). Ecuador	de gran utilidad para el proceso de aprendizaje, enmarcada en el ***dinamismo del juego*** para estimular las ***conductas y habilidades de los estudiantes***.	juego, habilidades de estudiantes
		promover la ***participación y activar el interés*** en los estudiantes por aprender más sobre la asignatura	participación, interés
6	Chimbolema, C. (2024). Ecuador	muchos maestros ***carecen de habilidades tecnológicas*** necesarias para incorporar efectivamente estas herramientas en el aula	capacitación docente
		Esta herramienta promueve la ***interacción constante*** entre los participantes, fomentando un ***ambiente colaborativo***	ambiente colaborativo, interacción constante
7	Camayo, M; Maita, D. (2023). Perú	así como para fomentar el ***trabajo colaborativo*** entre los estudiantes.	trabajo colaborativo
		facilitando procedimientos innovadores que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un ***aula más participativa, dinámica e interactiva***.	aula participativa, dinámica e interactiva

Pub	Referencia del artículo	Unidades de significado	Códigos Iniciales
8	Chele, S; Cueva, A. (2024). Ecuador	la ***creatividad del docente*** será crucial para captar el ***interés del estudiante*** mediante actividades formativas apoyadas en el ***uso de materiales simples*** como papel, recursos tangibles y útiles escolares.	creatividad del docente, uso de materiales simples, interés del estudiante
		gamificación permite captar la ***atención, motivar y promover la participación activa*** del estudiante	Motivación, participación activa
9	Rosado, P; Quiroz, L; Andrade, M; Yumisaca, L. (2024). Ecuador	tiene un impacto positivo en la ***motivación, el compromiso, la participación activa y el rendimiento académico*** de los estudiantes.	motivación, compromiso, participación activa, rendimiento académico
		contribuyen a crear un ***entorno de aprendizaje más atractivo, interactivo y desafiante***.	entornos de aprendizaje atractivos e interactivos
10	Kanobel,M; Galli, M; Chan. D. (2022). Argentina	colaboran en el desarrollo del ***razonamiento lógico-matemático***, permiten la ***adquisición de destrezas*** para plantear y resolver problemas	razonamiento lógico matemático, adquisición de destrezas
		incrementan las ***habilidades digitales*** en el estudiantado	Habilidades digitales
11	Artega, M; Sánchez, A; Olivares, P; Maurandi, A. (2022). México	la importancia que tiene la ***planificación*** del tiempo en la implementación de las ***metodologías activas*** en el aula.	planificación; metodologías activas
		la ***capacitación docente*** es el factor ...que más impacta en la implementación de metodologías activas en el aula.	capacitación docente, metodologías activas
12	Guzman, N; Mendoza, J; Ramirez, A; Delgado, M. (2025). Perú	ha demostrado ser efectiva para ***motivar a los estudiantes y fomentar un aprendizaje colaborativo***,	motivación, aprendizaje colaborativo
		contribuyen a desarrollar ***habilidades críticas, mejoran el rendimiento*** académico y preparan a los alumnos para enfrentar desafíos matemáticos de manera efectiva y ***creativa en un entorno educativo en constante evolución***	habilidades críticas, creatividad, entorno educativo
13	Manguiña, L; Padilla, J. (2025).	ayudaron a desarrollar ***habilidades numéricas tempranas***	habilidades numéricas tempranas

Pub	Referencia del artículo	Unidades de significado	Códigos Iniciales
		la tecnología muestra potencial para ***reducir la ansiedad matemática*** y mejorar ***habilidades espaciales***	reducción de la ansiedad, habilidades espaciales
14	Gabarda, V; Cuevas, N; Colomo, E; Cívico, A. (2022). España	se concluye que cuenta con un potencial específico sobre la ***motivación*** hacia el área de conocimiento, la ***significatividad de los aprendizajes o el rendimiento académico***	motivación, rendimiento académico, aprendizaje significativo
		la ***implementación de la tecnología*** para los procesos formativos en el área de matemáticas en educación secundaria tiene efectos positivos en el aprendizaje. …. se concluye que la tecnología contribuye a un ***aumento de la atención y la motivación***	implementación de tecnología, aumento de atención, motivación
15	More, A; Cunya, Z. (2025). Venezuela	El Programa MACYT en Matemática, arte, ciencia y tecnología para la educación secundaria ha sido exitoso dado que su aplicación es la base fundamental para ***promover el aprendizaje colaborativo, pensamiento computacional, la interdisciplinaridad y la capacidad para la resolución de problemas*** mediante la integración del aprendizaje	aprendizaje colaborativo, pensamiento computacional, interdisciplinariedad, resolución de problemas
		además de los aspectos motivacionales basados en estrategias con el ***aprendizaje colaborativo***, se logran mediante el desarrollo de un ***pensamiento crítico y computacional*** que ayudan a la resolución de problemas y con ello alcanzar un ***aprendizaje significativo***	motivación, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, aprendizaje significativo
16	Cedillo, J; Quizhpe, J; De la rosa, L; Proaño, M. (2025). Ecuador	la gamificación se destaca por su capacidad para aumentar la motivación y mejorar la resolución de problemas; el aprendizaje basado en problemas	motivación, resolución de problemas
		limitaciones en la medición de ***habilidades metacognitivas***	Habilidades metacognitivas limitadas
17	Esmeraldas, A. (2025). Venezuela	presenta beneficios significativos, como la ***mejora en la participación y motivación de los estudiantes, así como la facilitación de un aprendizaje más personalizado y dinámico…. fomentan un ambiente de aprendizaje más interactivo y cooperativo***	participación, motivación, aprendizaje personalizado y dinámico, ambiente de aprendizaje interactivo y cooperativo

Pub	Referencia del artículo	Unidades de significado	Códigos Iniciales
		determinar cómo factores como la ***cultura, la economía y el acceso a la tecnología*** pueden influir en la eficacia de estas herramientas	cultura, economía, acceso a la tecnología
18	Palacios, F; Cimas, J. (2024). Brasil	las percepciones de los profesores son positivas en lo que respecta a su conocimiento acerca de cómo aplicar estrategias de gamificación en la enseñanza y sobre tareas específicas, así como en relación con sus ***habilidades para diseñar actividades*** basadas en la gamificación	habilidades para diseño de actividades
		los ***docentes con menos experiencia*** profesional están más predispuestos a utilizar metodologías innovadoras	capacitación docente
19	Cuevas, J. (2023). Perú	las características y estilos de aprendizaje actuales de los estudiantes requieren de una adecuada ***capacitación docente y adecuación del contexto escolar***.	capacitación docente; adecuación del contexto escolar
		resultó eficaz en diferentes contextos, lo que demuestra que cuando se utiliza correctamente ayuda a los estudiantes a desarrollar sus competencias matemáticas y les ***motiva para seguir aprendiendo***, por lo que en el ámbito educativo ***debería planificarse*** el uso de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	motivación, planificación de actividades
20	Jama, V; Cornejo, J. (2023). Perú	consiguiendo resultados positivos durante la enseñanza de las operaciones elementales, ***captando el interés y la motivación*** del estudiante por aprender los retos educativos	interés, motivación
		la enseñanza de niños con trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) ha logrado progresos fructíferos en su aprendizaje, ***mejorando su motivación, concentración, despertando el interés***, convirtiéndose en una herramienta atractiva para el docente,	motivación, concentración, interés

Nota. Elaboración del autor, 2026.

Una vez realizada la codificación inicial, se procedió a agruparlos por similitud conceptual y se construyeron unas categorías emergentes, mostradas en la tabla 5.

Tabla 5.
Agrupación de los códigos iniciales y reducción de los códigos en categorías emergentes.

N°	Categoría emergente	Códigos iniciales que la sustentan
1	Motivación e implicación del estudiante	interés, motivación, compromiso, participación, participación activa, atención, concentración, reducción de la ansiedad
2	Interacción y construcción colaborativa del aprendizaje	trabajo colaborativo, aprendizaje colaborativo, ambiente colaborativo, interacción constante, aula participativa, vinculación social
3	Desarrollo del pensamiento y las habilidades cognitivas	pensamiento matemático, pensamiento lógico-matemático, razonamiento lógico-matemático, habilidades mentales, habilidades críticas, pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, habilidades numéricas
4	Resolución de problemas y autonomía en el aprendizaje	toma de decisiones, solución de problemas, resolución de problemas, habilidades especiales, aprendizaje personalizado y dinámico
5	Transformación de los ambientes y experiencias de aprendizaje	ambiente de aprendizaje, ambientes amenos y armoniosos, entornos de aprendizaje atractivos e interactivos, ambiente de aprendizaje interactivo y cooperativo, creatividad, juego, materiales simples, innovador
6	Mediación y condiciones para la práctica docente	relación docente-estudiante, estrategias pedagógicas, planificación, planificación de actividades, capacitación docente, habilidades para diseño de actividades, implementación de tecnología, habilidades digitales, cultura, economía, acceso a la tecnología
7	Evidencias de aprendizaje y desempeño académico	evaluación del aprendizaje, rendimiento académico, aprendizaje significativo

Nota. Elaboración del autor, 2026.

Interpretación de las categorías

Categoría 1. Motivación e implicación del estudiante

Esta categoría emerge de los códigos interés, motivación, compromiso, participación, participación activa, atención, concentración y reducción de la ansiedad. Las investigaciones examinadas concuerdan en que la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ejerce un efecto beneficioso en el entorno del aula, promoviendo una transición hacia modelos de enseñanza constructivistas, en donde el estudiante se transforma en un participante activo de su propio proceso de aprendizaje, empleando recursos lúdicos para generar conocimiento de forma independiente, relevante y cooperativa.

Así mismo el uso de la gamificación favorece la concentración y reduce los niveles de ansiedad y estrés que muchas veces están presentes en los estudiantes especialmente cuando se enfrentan a materias como las matemáticas, en donde muchas veces el hecho de no entender o asimilar algún tema causa estos efectos provocando bloqueos que afectan la concentración y disminuye el interés por el aprendizaje.

Categoría 2. Interacción y construcción colaborativa del aprendizaje

La presencia recurrente de códigos como trabajo colaborativo, aprendizaje colaborativo, ambiente colaborativo, interacción constante, aula participativa y vinculación social permite interpretar que el uso de la gamificación favorece el trabajo colaborativo en el aula de clases. Esto hace que el estudiante a través del diálogo, el intercambio de ideas, el juego y la competencia refuerce o complemente el conocimiento sobre un tema determinado. Con ello se favorece el aprendizaje al encontrar a través del trabajo colaborativo el apoyo de los compañeros lo que permite que se sientan seguros al explorar las diversas actividades asignadas.

Categoría 3. Desarrollo del pensamiento y las habilidades cognitivas

Los códigos relacionados como son el pensamiento matemático, pensamiento lógico-matemático, razonamiento lógico-matemático, habilidades mentales, habilidades críticas, pensamiento crítico, habilidades metacognitivas y habilidades numéricas nos muestran que los estudiantes a través del uso de la gamificación pueden pensar, aprender, recordar y razonar de manera autónoma con la guía del docente como facilitador del proceso de aprendizaje, estimulando con ello las conexiones neuronales que permiten mantener el cerebro activo. Incluso puede ayudar a desarrollar habilidades si se utiliza desde edades tempranas.

Categoría 4. Resolución de problemas y autonomía en el aprendizaje

Códigos como la toma de decisiones, solución de problemas, resolución de problemas, habilidades especiales, aprendizaje personalizado y dinámico, nos muestra que el estudiante al utilizar la gamificación en el proceso de aprendizaje analiza la situación planteada y estimula la reflexión y la toma de decisiones al momento de escoger la respuesta o de seleccionar el proceso adecuado para la resolución del problema planteado.

Categoría 5. Transformación de los ambientes y experiencias de aprendizaje

Esta categoría que tiene como códigos el ambiente de aprendizaje, ambientes amenos y armoniosos, entornos de aprendizaje atractivos e interactivos, ambiente de aprendizaje interactivo y cooperativo, creatividad, juego, materiales simples, innovador, muestran como las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) proporcionan una gama de instrumentos de gamificación que los profesores pueden emplear en el proceso educativo, con el objetivo de incrementar la motivación y promover una participación más activa en el salón de clases. La puesta en marcha de clases interactivas, respaldadas por dinámicas lúdicas, aporta de

manera significativa al despertar el interés por la materia, especialmente en campos como las matemáticas.

Mediante estas tácticas recreativas, el objetivo no es solo atraer la atención del alumno, sino también potenciar el avance de sus habilidades académicas, fomentando un aprendizaje más relevante y participativo. Entre las herramientas más utilizadas exploradas en las publicaciones revisadas encontramos: Kahoot, videojuegos, Geogebra, dispositivos móviles, educaplay, Quizizz y dispositivos móviles.

Categoría 6. Mediación y condiciones para la práctica docente

Esta categoría surgió de los códigos relación docente-estudiante, estrategias pedagógicas, planificación, planificación de actividades, capacitación docente, habilidades para diseño de actividades, implementación de tecnología, habilidades digitales, cultura, economía, acceso a la tecnología; en donde el uso de la gamificación por sí misma, no aseguran un éxito al emplearse. Por ello es crucial una adecuada mediación del profesor para asegurar un aprendizaje significativo, es decir, debe haber una orientación para que dicho aprendizaje sea provechoso. Sin embargo, para que sea eficaz el docente debe estar capacitado en materia tecnológica, así como debe existir una adecuada planificación de las actividades atendiendo a la diversidad de estudiantes en el aula de clases.

Categoría 7. Evidencias de aprendizaje y desempeño académico

Códigos como la evaluación del aprendizaje, rendimiento académico y aprendizaje significativo, permitieron que emergiera esta categoría. Los estudios analizados reportan efectos favorables en el desempeño académico de los estudiantes al trabajar con actividades gamificadas, en donde las evidencias de aprendizaje son las que muestran el aprendizaje significativo, a través de herramientas y estrategias debidamente planificadas para el alcance de los logros establecidos. Estas interacciones están dirigidas a dotar de significado los contenidos académicos.

Síntesis Interpretativa

La integración de las categorías emergentes permite interpretar que la gamificación en los procesos educativos constituye una estrategia que favorece el proceso de aprendizaje ya que permite captar la atención, motivar y promover una participación activa del estudiante favoreciendo el trabajo en equipo y mejorando el ambiente en el aula al mejorar la relación entre docente – estudiante y entre compañeros. Los estudios analizados muestran que además se desarrollan las habilidades cognitivas, la resolución de problemas y se da una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, al permitir que el estudiante maneje su ritmo de aprendizaje, a través del error, resultado y ajuste del desempeño en la actividad ejecutada, permitiendo una transformación del estudiante en cuanto a toma de decisiones, solución de problemas y vinculación social. El uso de estas estrategias de enseñanza desarrolla ambientes de aprendizaje amenos, dinámicos e interactivos.

Finalmente, para que el proceso sea eficaz el docente debe ser creativo, pero además tener manejo de herramientas tecnológicas para lograr el objetivo que es lograr que el estudiante potencie sus habilidades cognitivas y se logre un verdadero aprendizaje significativo. Los hallazgos sugieren la siguiente relación: condiciones para la práctica docente, transformación de los ambientes y experiencias de aprendizaje, motivación e implicación del estudiante, Interacción y construcción colaborativa, desarrollo del pensamiento y habilidades cognitivas, resolución de problemas y autonomía, evidencias de aprendizaje y desempeño académico.

Figura 2.
Relación interpretativa de hallazgos



Nota. Elaboración propia sobre formato prediseñado de Word.

Discusión

Las publicaciones analizadas indican que la motivación es un factor determinante en el aprendizaje, es así como Chele y Cuevas (2023) mencionan que la gamificación permite captar la atención, motivar y promover la participación activa del estudiante. Esta circunstancia subraya la necesidad de actualizar los métodos de enseñanza, con el objetivo de modificar las perspectivas de los alumnos respecto al aprendizaje, fomentando un interés y participación más intensa en el tema. Esmeraldas (2025) indica que la gamificación presenta beneficios significativos, como la mejora en la participación y motivación de los estudiantes, así como la facilitación de un aprendizaje más personalizado y dinámico fomentando un ambiente de aprendizaje más interactivo y cooperativo.

Así mismo la colaboración y la interacción grupal fortalece el trabajo en el aula de clases, mejorando como menciona Arroyo (2024) la relación del profesor y el estudiante que a su vez adquiere el compromiso de ser más participativo. Esto hace que el estudiante a través del diálogo, el intercambio de ideas, el juego y la competencia refuerce o complemente el conocimiento sobre un tema determinado.

El uso de la gamificación contribuye a desarrollar habilidades críticas, tal como menciona Guzman (2025) y mejoran el rendimiento académico y preparan a los alumnos para enfrentar desafíos matemáticos de manera efectiva y creativa en

un entorno educativo en constante evolución. La toma de decisiones permite a los estudiantes buscar soluciones y resolver problemas, como indica González (2021) la personalidad del estudiante se transforma y define muchos de los aspectos en cuanto a la toma de decisiones, solución de problemas, vinculación social o diferenciarse del otro; lo que hace que pueda reconocer el error, evaluar el resultado y ajustar su desempeño de tal manera que pueda buscar estrategias de manera autónoma para buscar la solución, convirtiéndose en un gestor de su conocimiento.

Se mejora el clima escolar al despertar interés por las clases interactivas, divertidas y lúdicas, Chimbolema (2024) menciona que la gamificación promueve la interacción constante entre los participantes, fomentando un ambiente colaborativo. Camaño (2025) dice que facilita procedimientos innovadores que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un aula más participativa, dinámica e interactiva.

Sin embargo, es fundamental que el docente quien es el facilitador de todo el proceso debe estar capacitado para poder brindar la orientación adecuada para lograr un verdadero aprendizaje. Chimbolema (2024) menciona que muchos maestros carecen de habilidades tecnológicas necesarias para incorporar efectivamente estas herramientas en el aula y Chele (2024) aporta que la creatividad del docente será crucial para captar el interés del estudiante mediante actividades formativas apoyadas en el uso de materiales simples como papel, recursos tangibles y útiles escolares.

Entonces se sugiere la importancia de que el profesor brinde instrumentos que promuevan, robustezcan y estimulen el aprendizaje autodirigido, ya que esta nueva generación contemporánea posee una gran familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Palacios (2024) indica que los docentes con menos experiencia profesional están más predispuestos a utilizar metodologías innovadoras.

Sólo através de la experiencia docente podemos lograr verdaderos cambios que solo se evidencian através del desempeño académico mostrado por los estudiantes. Gabarda (2022) concluye que la gamificación cuenta con un potencial específico sobre la motivación hacia el área de conocimiento, la significatividad de los aprendizajes y el rendimiento académico. More (2025) por su parte menciona que además de los aspectos motivacionales basados en estrategias con el aprendizaje colaborativo, también se logra mediante el desarrollo de un pensamiento crítico y computacional que ayudan a la resolución de problemas y con ello alcanzar un aprendizaje significativo. Rao (2020) indica que con el uso de la gamificación se generaron efectos positivos en la evaluación del aprendizaje dado que las temáticas y habilidades practicadas están relacionadas con los pensamientos matemáticos. Autores como Cedillo (2025) menciona que las habilidades metacognitivas todavía presentan ciertas limitaciones ya que los estudiantes no son completamente autónomos como para realizar todo su proceso de aprendizaje de forma completa y autónoma.

Los autores coinciden en que el uso de la gamificación se ha posicionado y va en incremento su utilización en el campo educativo favoreciendo el aprendizaje significativo en el aula. Que a pesar de que todavía existe resistencia muchos docentes le apuestan a una pedagogía interactiva y participativa. Afirman que las TIC pueden aprovecharse para motivar a los estudiantes, mejorar el entorno y favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, impulsando el aprendizaje significativo.

Como menciona Bueno (2022), y siguiendo la perspectiva de Ausubel (2022), el aula, tanto como entorno de aprendizaje como espacio físico, debe facilitar y promover un adecuado intercambio de conocimientos. De este modo, los estudiantes podrán sentirse cómodos, seguros y libres para aprender en un ambiente que se adapte a sus necesidades. Esta visión, que caracteriza la educación, resulta particularmente adecuada para la época contemporánea, considerando las exigencias y demandas del contexto digitalizado actual.

Conclusión

La investigación, de tipo revisión documental, se centró en documentos publicados entre los años 2020 y 2025. A través de la identificación, selección y análisis de diversas fuentes, se concluyó que el uso de la gamificación favorece el proceso de aprendizaje de las matemáticas al involucrar a los estudiantes en actividades escolares atractivas y diferentes. Este enfoque fortalece sus habilidades sociales y empáticas, promoviendo la motivación, el interés, la participación y el aprendizaje autónomo en los jóvenes. Además, esta metodología permite al docente evaluar en tiempo real el progreso de los estudiantes, facilitando una retroalimentación inmediata y, de este modo, logrando un aprendizaje significativo.

Esta técnica, ya sea considerada como un método o una metodología, permite al docente valorar en tiempo real el avance del estudiante y propiciar una retroalimentación inmediata, lo que favorece un aprendizaje significativo. Aunque los docentes de matemáticas reconocen que el uso de la gamificación ha mostrado resultados positivos, también señalan que aún existe una falta significativa de formación docente sobre el tema.

El éxito de la gamificación depende en gran medida de la creatividad del docente, tanto en la planificación como en el diseño de actividades significativas relacionadas con el tema de estudio. Además, es fundamental cómo, a través de determinados juegos, se puede mejorar el desempeño y los resultados en la asignatura. Sin embargo, para que su aplicación en el aula sea efectiva, se deben considerar factores clave como los apoyos pedagógicos y técnicos, el control del tiempo de aplicación de las actividades, la integración cuidadosa con el currículo, el diseño de actividades eficaces y la disposición del docente para mantener esta estrategia a lo largo del tiempo.

La revisión realizada permitió identificar diversas herramientas que los docentes pueden explorar para su uso y aplicación en el aula, tales como Edmodo, Quizizz, Kahoot, Moodle, Quizizz, aplicaciones móviles, entre otras.

Este estudio muestra la necesidad de promover estrategias efectivas en el aula que conduzcan a aprendizajes significativos favoreciendo la motivación, el interés y la participación en la asignatura de las matemáticas, igualmente promover la formación docente en cuanto a temas como la gamificación y herramientas tecnológicas y digitales para potenciar el uso eficaz de las mismas.

Referencias

Arteaga-Marín, M., Sánchez-Rodríguez, A., Olivares-Carrillo, P., & Maurandi-López, A. (2022). Revisión sistemática y propuesta para la implementación de metodologías activas en la educación STEM. Educateconciencia, 30(36). Disponible en https://educateconciencia.com/index.php/revistaeducate/article/view/87/74

Ausubel David (1980). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Psicología de la Educación. Editorial Trillas. Primera edición / segunda reimpresión. Disponible en https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/386#?c=0&m=0&s=0&cv=0

Camayo Ávila, M., & Maita Diaz, D. (2025). Herramientas tecnológicas en educación: Revisión sistemática. Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 9(36), 548–560. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.937

Camacho Arroyo, I y Martínez de la Hoz, C. (2024). Mediación de la gamificación y el método Polya para el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/12961

Cedillo Arce, J. M., Quizphe Quizhpe, J. K., De La Rosa Illescas, L. S., & Proaño Castro, M. F. (2025). El pensamiento lógico matemático en la educación. Una revisión sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 750–767. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.750-767

Cueva-Cáceres, Javier. (2023). Gamificación: Un Recurso que Promueve las Competencias Matemáticas en la Educación Peruana. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(2), 209-221. Epub July 31, 2024.https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.397

Curichumbi, C. A. C., Pomaquero, F. L., & Curichumbi, G. A. C. (2024). Herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje en la educación básica: Una revisión crítica. Revista Imaginario Social, 7(2). Disponible en https://doi.org/10.59155/is.v7i2.183

Esmeraldas Arias, Carolina Eulalia. (2025). Fortalecimiento de habilidades matemáticas a través de dispositivos móviles y Kahoot en educación básica superior y bachillerato. Revista InveCom , 5 (1), e501076. Publicación electrónica del 25 de noviembre de 2024. https://doi.org/10.5281/zenodo.12135980

Franco, A. (2023). Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polo de conocimiento. Pol. Con. (Edición núm. 85) Vol. 8, No 8 agosto 2023, pp. 844-852 ISSN: 2550 - 682X DOI: 10.23857/pc.v8i8 [Artículo]. Disponible en file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaGamificacionEnElProcesoDeEnsenanzaa-9152386%20(12).pdf

Guerra Yepes, A y Sarmiento Franco, G. (2022). Ludificación como mediación didáctica para el fortalecimiento del pensamiento lógico- matemático. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/10653

González Galeano, A. (2021). Fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas que implica la construcción de figuras planas y cuerpos estableciendo relaciones entre ellas por medio de la ludificación matemática. Universidad de Cartagena. Disponible en: https://hdl.handle.net/11227/12463

Guzmán Peralta, N. A., Carpio Mendoza, J., Ramírez Ríos, A., & Delgado Saldaña, M. E. V. (2025). Herramientas digitales en la resolución de problemas matemáticos en educación básica: una revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(37), 1526-1544. Disponible en http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/3632

Haddaway, NR, Page, MJ, Pritchard, CC, & McGuinness, LA (2022). PRISMA2020: Un paquete de R y una aplicación Shiny para producir diagramas de flujo compatibles con PRISMA 2020, con interactividad para una transparencia digital optimizada y síntesis abierta. Campbell Systematic Reviews, 18, e1230. https://doi.org/10.1002/cl2.1230

Holguín García, Fresia; Holguín Rangel, Edys; García Mera, Nelly. (2020). Gamificacion de la enseñanza de la matemáticas: una revisión sistemática. Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22 (1), Venezuela. (Pp.62-75). Disponible en DOI: www.doi.org/10.36390/telos221.05

Kanobel, M. C., Galli, M. G., & Chan, D. M. (2022). El uso de juegos digitales en las clases de Matemática: Una revisión sistemática de la literatura. Revista Andina de Educación, 5(2). Disponible en https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.12

Londoño L., Rojas M. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. Universidad de la sabana [artículo]. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n3/2027-5358-eded-23-03-493.pdf

Marín Jaramillo, L, Pizarro Buzón, E y Marín González, F. (2022). Mediación didáctica de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/9602

Méndez, V. G., Monzonís, N. C., Magaña, E. C., & Ariza, A. C. (2022). Revisión sistemática sobre el uso de tecnología como recurso metodológico en el aprendizaje de matemáticas en educación secundaria. Revista Educativa HEKADEMOS, (33), 49-58. Disponible en https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/72/62

Montoya E. (2022). Propuesta de una estrategia de gamificación para mejorar las habilidades matemáticas en las estudiantes del 1° de secundaria de una institución educativa pública de lima. Universidad San Antonio de Loloya. Lima – Perú [Tesis maestría]. Disponible en file:///C:/Users/Dell/Desktop/DOCTORADO%20EN%20EDUCACION%20UPEL/TERCER%20SEMESTRE%20-%202025%20-1/SEMINARIO%201/ARQUEO%20DE%20FUENTES%20PARA%20MARC%20TEORICO/tesis%20nacional%202022-%202.pdf

More Calle, A., & Cunya Moreno, Z. V. (2025). programa MACYT en matemática, arte, ciencia y tecnología en la educación secundaria: una revisión sistemática. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102039

Palacios-Hidalgo, Francisco Javier y Cimas, Jaime G. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. ISSN 1980-4415. Disponible en https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230080

Rayo- Plazas, F. (2020). Gamificación Como Estrategia Metodológica en el Aprendizaje Significativo de las Matemáticas a Nivel de Grado Noveno. Universidad de Santander. Disponible en: https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7962

Palacio, F. y Cimas, J. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. Revista Scielo [Artículo]. Disponible en https://www.scielo.br/j/bolema/a/cyd7YsyP7BQXFvZnNJxnT9M/?lang=es

Valenzuela M. (2020). Gamificación para el aprendizaje. Una aproximación teórica sobre la importancia social del juego en el ámbito educativo. Revista Educación de las Américas, Universidad de las Américas. [Artículos de Revisión]. Disponible en http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2482275001/html/

Zambrano, Víctor Reinaldo Jama y Cornejo-Zambrano, Jehovana Katiuska. (2023). La Construcción de las Matemáticas a partir de los Recursos de Gamificación. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 , 16 (2), 138-142. Publicación electrónica del 31 de julio de 2024. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.388

Reseña curricular de la autora

Karina Juvinao Guette.

Ingeniero Civil de la Corporación Universitaria de la Costa (CUC). Magister en Gestión de la tecnología Educativa de la universidad de Santander (UDES). Actualmente curso quinto semestre de Doctorado en Educación con la Universidad pedagógica Libertador de Venezuela (UPEL). Docente de básica secundaria y media en el área de Matemáticas y Física.

Vivencias y reflexiones de estudiantes y profesores de la UDO-Sucre sobre la educación a distanciaen tiempos de pandemia

Daniel José Muñoz
Liceo Bolivariano José Silverio González, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1368-8919
Email: danieljosemz@gmail.com

Alexandra Marcano
Universidad ECCI, Colombia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0375-7423
Email: profesoraquimica123@gmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito desentrañar las vivencias y significados que docentes y estudiantes de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, construyeron en torno a la educación a distancia durante la crisis sanitaria del COVID-19. Bajo un paradigma cualitativo y un método fenomenológico, se profundizó en la subjetividad de dos docentes y tres estudiantes, cuyas experiencias fueron captadas mediante entrevistas en profundidad. El análisis interpretativo, apoyado en el software Atlas.ti 7, reveló que la transición al entorno virtual no fue solo un desafío técnico, sino una metamorfosis de la praxis pedagógica y el aprendizaje autónomo. Los hallazgos destacan que la falta de infraestructura y la brecha digital en el contexto venezolano generaron una atmósfera de incertidumbre y exclusión; no obstante, emergió la empatía y la resiliencia como ejes que permitieron sostener el vínculo educativo. Se concluye que la experiencia, mirada en retrospectiva, ha resignificado el rol docente y estudiantil, exigiendo una nueva institucionalidad que trascienda la improvisación y garantice la dignidad académica en la bimodalidad.

Palabras Clave: COVID-19; Educación a Distancia; Resiliencia Académica; Vivencias.

Experiences and reflections of students and teachers at UDO-Sucre regarding distance education in times of pandemic

ABSTRACT

The purpose of this research was to unravel the experiences and meanings that professors and students at the University of Oriente, Sucre Campus, constructed around distance education during the COVID-19 health crisis. Framed within a qualitative paradigm and a phenomenological approach, the study delved into the subjectivity of two professors members and three students, whose experiences were captured through in-depth interviews. The interpretive analysis, supported by Atlas.ti 7 software, revealed that the transition to the virtual environment was not only a technical challenge but also a metamorphosis of pedagogical practice and autonomous learning. The findings highlight that the lack of infrastructure and the digital divide in the Venezuelan context generated an atmosphere of uncertainty and exclusion; however, empathy and resilience emerged as key elements that allowed for the maintenance of the educational connection. The study concludes that, in retrospect, the experience has redefined the roles of educators and students, demanding a new institutional framework that transcends improvisation and guarantees academic dignity in blended learning.

Keywords: COVID-19; Distance Education; Academic Resilience; Experiences

Expériences et réflexions des étudiants et des enseignants de l'UDO-Sucre sur l'enseignement à distance en temps de pandémie

RÉSUMÉ

L'étude s'est concentrée sur l'exploration des expériences et des perspectives des étudiants et des professeurs de l'Université de Buenos Aires (UDO), Campus de Sucre, concernant l'enseignement à distance (EaD) pendant la crise sanitaire. L'objectif était de comprendre comment ces expériences affectaient leurs processus d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que d'identifier les stratégies qu'ils utilisaient pour relever les défis du nouvel environnement éducatif. Méthodologiquement, une approche qualitative a été adoptée en utilisant une méthode phénoménologique, en sélectionnant deux enseignants et trois étudiants pour des entretiens semi-structurés. Les résultats ont montré que la transition brutale vers l'enseignement à distance a été marquée par un manque de ressources technologiques, ce qui a entraîné des inégalités dans l'apprentissage. De nombreux étudiants ont rencontré des problèmes pour accéder aux appareils et se connecter à Internet, ce qui a affecté leur adaptation au nouveau modèle. De plus, la formation aux outils numériques était cruciale ; Les enseignants ont dû réinventer leurs méthodes sans le même niveau de soutien technique, ce qui a affecté l'efficacité de leurs cours.

Mots-clés: COVID-19; Enseignement à distance ; Expériences

Contextualización del objeto de estudio

La pandemia por COVID-19 no solo representó una crisis sanitaria, sino que actuó como un catalizador que desnudó las profundas fracturas de la sociedad contemporánea, especialmente en el ámbito educativo. En Venezuela, esta situación confrontó a la comunidad universitaria con una brecha digital preexistente, donde la falta de acceso a infraestructuras telemáticas y políticas de TIC coherentes se entrelazó con un factor humano crítico: la orfandad de conocimientos pedagógicos sobre la virtualidad. Como sostienen algunos análisis, el desafío trascendió lo tecnológico; la verdadera crisis residió en la irrupción de una modalidad para la cual no existía una preparación subjetiva ni institucional previa.

En este escenario, la UDO-Sucre se convirtió en un microcosmos de resistencia y tensión. De acuerdo con Gallardo y Díaz (2023), la transición forzada de lo presencial a lo virtual no fue un proceso administrativo simple, sino una transformación radical de las prácticas de vida de docentes y estudiantes. La universidad, cuyo corazón latía en la presencialidad, se vio lanzada a un entorno de "tecnologías desactualizadas" y ausencia de plataformas, donde el acto de enseñar y aprender se convirtió en una labor de navegación en la incertidumbre. Como señalan Flores et al. (2020), esta dualidad de carencias —lo técnico y lo pedagógico— obligó a un replanteamiento de la identidad académica, exigiendo el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas para habitar el espacio telemático.

El marco normativo de esta experiencia se fijó el 13 de marzo de 2020, cuando el Decreto 4160 estableció el estado de alarma en Venezuela, suspendiendo las actividades presenciales (Leal, 2021). De esta urgencia nacieron planes estratégicos como "Universidad en Casa", gestionado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). Este plan impuso a las instituciones la tarea titánica de garantizar la continuidad académica a través de modalidades a distancia, exigiendo estrategias metodológicas que mantuvieran el vínculo con el estudiante en medio del confinamiento (Melean y Contreras, 2020).

A pesar de que las cifras oficiales indicaban una respuesta positiva del 90% de las instituciones ante el plan, la realidad vivida en los hogares y recintos universitarios fue más compleja. Mientras organismos como la IESALC/UNESCO y autores como Jiménez et al. (2021) destacaban la factibilidad de la medida, voces críticas como las de Lamus (2021) y el CDH-UNIMET alertaban sobre las limitaciones estructurales. Entre estas posturas encontradas, emergió un consenso fenomenológico: la educación a distancia en Venezuela dependía no solo de cables y señales de internet, sino de la capacidad de los actores para significar y sostener el proceso educativo bajo condiciones de precariedad.

Bajo esta premisa, el presente artículo expone los hallazgos de una investigación centrada en las vivencias subjetivas de docentes y estudiantes de la UDO-Sucre. Más que un reporte técnico, este estudio busca desentrañar cómo estos actores sociales experimentaron el ajuste a una modalidad impuesta por la crisis. El propósito principal fue indagar en sus perspectivas y emociones, identificando las estrategias de resiliencia que permitieron mantener viva la academia en un

entorno que, por momentos, parecía negarla. Se trata, en esencia, de comprender el fenómeno educativo desde la piel de quienes lo transitaron, aportando una mirada crítica sobre lo que significa ser universidad en tiempos de ruptura.

Elecciones metodológicas

Enfoque y método de la investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, asumiendo una postura interpretativa para comprender la realidad educativa desde la subjetividad de quienes la habitan. Se optó por el método fenomenológico, el cual permite trascender la mera descripción de hechos técnicos para centrarse en la esencia de la experiencia vivida (Husserl, 1998). Este diseño facilitó el acceso a las estructuras de significado que estudiantes y docentes de la UDO-Sucre construyeron ante la irrupción de la virtualidad, priorizando sus vivencias, sentires y la resignificación de su labor pedagógica en un contexto de crisis.

Informantes clave: Los sujetos de la experiencia

Más que una muestra representativa, se trabajó con cinco actores sociales (dos docentes y tres estudiantes de la UDO Sucre) seleccionados bajo un muestreo intencional. El criterio de selección no fue la cantidad, sino la riqueza biográfica y la capacidad reflexiva de los participantes para narrar su tránsito por la pandemia. Estos informantes actuaron como co-investigadores de su propia realidad, aportando testimonios cargados de matices sobre la frustración, el aislamiento y la posterior resiliencia institucional.

Técnicas de encuentro: La entrevista como diálogo fenomenológico

La recolección de información se realizó a través de entrevistas fenomenológicas en profundidad. Más que seguir un guion rígido, se propició un espacio de diálogo abierto y reflexivo (Kvale, 2011), donde la pauta semiestructurada funcionó como un mapa flexible. Esto permitió que emergieran relatos espontáneos sobre la cotidianidad alterada, capturando no solo el "qué" sucedió (falta de internet), sino el "cómo se vivió" (la ansiedad y la incertidumbre) y el "qué significa hoy" esa experiencia.

Proceso de análisis: De la narrativa a la esencia

El análisis no fue un proceso meramente mecánico de clasificación, sino un ejercicio de reducción fenomenológica. Si bien se utilizaron categorías iniciales como "conceptos sensibilizadores", el proceso fue predominantemente inductivo, permitiendo que las categorías definitivas emergieran del propio discurso de los informantes con apoyo del software Atlas.ti (v.7). Se buscó identificar los "temas universales" del fenómeno: la redefinición del rol docente, la soledad del estudiante y la emergencia de una creatividad pedagógica antes desconocida en la universidad.

Presentación y análisis de los hallazgos: del hecho técnico a la esencia vivida

Primera categoría: El docente y la metamorfosis de su praxis. Entre el estrés y la resiliencia

La irrupción de la educación a distancia en la UDO-Sucre no fue percibida por los docentes meramente como un cambio de plataforma, sino como una verdadera metamorfosis de su identidad profesional. Los resultados revelan que esta transición supuso una ruptura con la seguridad de la presencialidad, obligando a los educadores a habitar un territorio digital desconocido. Este fenómeno se manifiesta en la voz del Docente 1, quien señala: *"Tuvimos que adaptarnos a una virtualidad a la cual no estábamos acostumbrados ya que nuestra Universidad es netamente presencial..."*. Para el docente udista, la presencialidad no era solo una modalidad, sino el espacio donde cobraba sentido su labor; al desaparecer el aula física, emergió un sentimiento de desestabilización.

Esta vivencia de "desarraigo pedagógico" se tradujo en una carga emocional profunda. La Docente 2 lo describe desde la angustia del inicio: *"La experiencia, en mis primeros meses... fue estresante"*. Este estrés no fue solo técnico, sino existencial. Como señala Casadiego (2020), "el estrés emocional puede afectar su rendimiento y la capacidad de conectar con los estudiantes" (p.1141). Bajo la mirada fenomenológica, esta dificultad para "conectar" representa la esencia del fenómeno: el docente sintió que su capacidad de influir y comunicarse se veía mediada por una pantalla que, en principio, percibió como una barrera.

Más allá de lo académico, la pandemia disolvió las fronteras entre lo público y lo privado, una vivencia que los informantes describen como una invasión del espacio vital. La Docente 1 relata cómo esta crisis *"impactó mi vida personal y familiar, tenía que atender a mis hijos más las labores domésticas..."*, mientras que la Docente 2 describe una sensación de hiperconectividad agotadora: *"No paraba de contestar llamadas y mensajes. Mi jornada era de 24 por 7..."*. Estas narrativas dejan de ser abstractas cuando entendemos que el docente no solo enseñaba, sino que intentaba sobrevivir a la crisis mientras sostenía el sistema educativo sobre sus propios hombros.

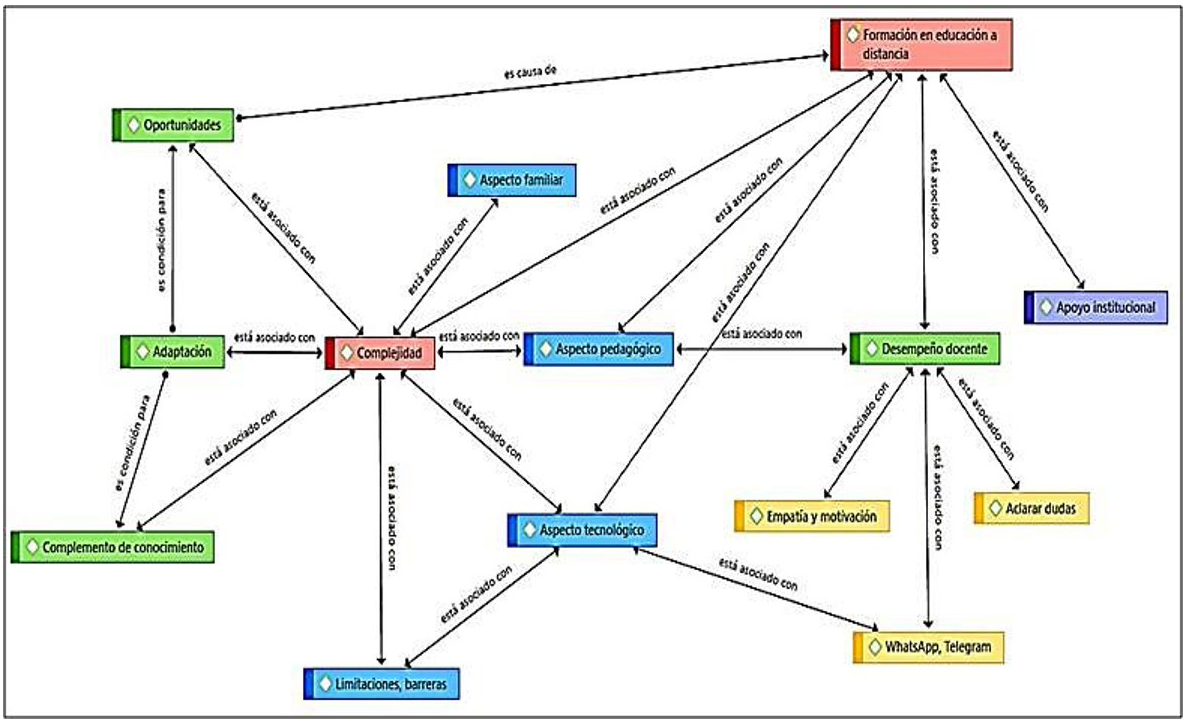
No obstante, en medio de estas limitaciones tecnológicas y personales, emergió la empatía como una fuerza instituyente. Los docentes, al reconocerse vulnerables, pudieron comprender la vulnerabilidad de sus alumnos, estableciendo conexiones más humanas (Morales, 2022). Esta adaptación constante permitió el desarrollo de una resiliencia que, vista en retrospectiva a cinco años del suceso, se ha convertido en una nueva competencia profesional. La resiliencia no fue solo "aguantar", sino reinventarse ante la adversidad.

El análisis procesado a través del software Atlas.ti 7 (Figura 1) sintetiza esta complejidad en dos ejes: formación y complejidad. La red semántica muestra que el desempeño docente no dependió solo de la adquisición de destrezas técnicas, sino de un soporte emocional e institucional que muchas veces fue inexistente. El docente se convirtió en un sujeto autónomo que, ante la interpelación del sistema

educativo corroído que menciona Muñoz (2020), tuvo que replantear su cultura pedagógica.

Finalmente, al abordar esta realidad desde el Pensamiento Complejo de Morín (1999), comprendemos que el docente udista de la pandemia vivió en la tensión entre lo familiar y lo extraño. El COVID-19 obligó a integrar conceptos antes rechazados (como la virtualidad en una universidad netamente presencial), promoviendo una comprensión más holística de la realidad. Hoy, esa "incertidumbre ante lo desconocido" que reportaron los informantes se ha transformado en un saber pedagógico; la complejidad ya no es solo un problema tecnológico, sino la esencia misma de una nueva forma de habitar la universidad, donde la resiliencia y la flexibilidad son los pilares de la educación del futuro

Figura 1.
Red semántica con las categorías emergentes de los docentes.



Segunda categoría: El estudiante y la soledad del aprendizaje autónomo

En el ecosistema de la UDO-Sucre, la transición hacia la virtualidad no fue solo un cambio de canal informativo, sino una experiencia que los estudiantes vivieron como una "soledad impuesta". La categoría emergente de la "complejidad de la educación a distancia" revela que el aprendizaje se transformó en un proceso abrumador donde el estudiante perdió el asidero de la rutina universitaria presencial. El Estudiante 1 le otorga nombre a esta sensación de desorientación: "*Sentía que todo era complicado, algo complejo lo que tuvimos que pasar...*". Esta complicación

no se refiere únicamente a la conexión a internet, sino a la fractura de la normalidad académica.

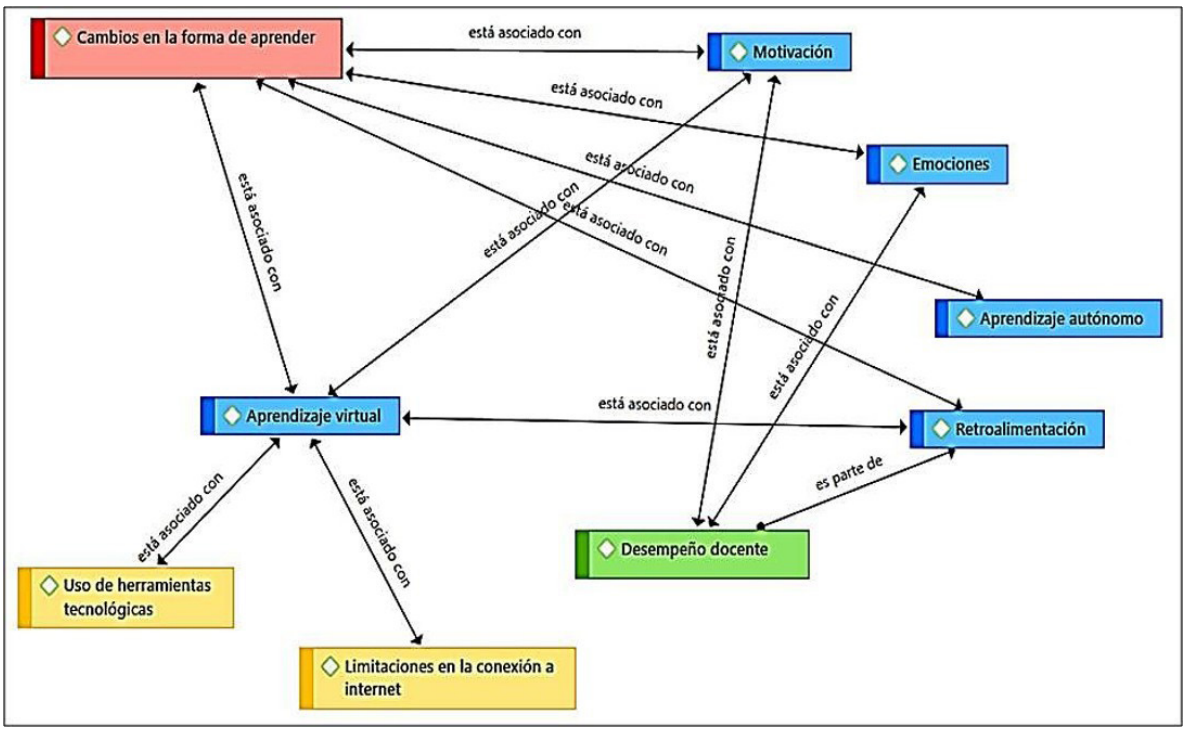
La ruptura con el modelo tradicional de la UDO generó una brecha emocional significativa. El Estudiante 2 manifiesta: *"el problema fue que esa modalidad es muy distinto a la modalidad de la UDO, fue estresante... nadie estaba preparado"*. Aquí, la esencia del fenómeno radica en la desprotección: el estudiante se percibió a sí mismo como un náufrago pedagógico en un entorno para el cual no había sido entrenado. Esta vulnerabilidad se agudizó ante las carencias materiales, como relata el Estudiante 3: *"tuve problemas en casi todo... mi computadora estaba dañada, tenía que apoyarme con mi prima"*. Este testimonio trasciende la descripción de un fallo técnico; describe la angustia de la dependencia y la incertidumbre de no poder cumplir con su proyecto de vida.

Sin embargo, en este escenario de aislamiento, el aprendizaje autónomo emergió no como una elección pedagógica, sino como una estrategia de supervivencia. La autonomía fue vivida con ambivalencia: por un lado, otorgó independencia; por otro, profundizó las disparidades entre quienes poseían recursos y quiénes no. De acuerdo con Peraza (2021), la adaptación requirió de un desarrollo emocional que permitiera enfrentar el estrés y la soledad, convirtiendo la gestión del tiempo y la autodisciplina en herramientas de resiliencia.

La red semántica (Figura 2) ilustra cómo el "desempeño docente" se convirtió en el faro que guio este proceso. Los estudiantes valoraron especialmente la transición de un docente "transmisor" a un docente "empático". La relación se tornó crucial; elementos como la motivación intrínseca, la escucha activa y la paciencia ante las fallas técnicas fueron los factores que humanizaron la pantalla. La retroalimentación no se percibió como una corrección académica, sino como un vínculo de validación personal en medio del aislamiento.

A pesar de los obstáculos, se gestó un proceso de solidaridad y compromiso mutuo. Los informantes destacan que valoraron las "cualidades afectivas" por encima de las metodológicas. La asertividad y la empatía docente permitieron crear un ambiente educativo más humano, donde el aprendizaje significativo se nutrió de la resiliencia compartida. Hoy, al observar este fenómeno con una mirada retrospectiva, se reconoce que estos estudiantes no solo adquirieron competencias digitales, sino que desarrollaron una madurez socioemocional que ha redefinido su rol dentro de la universidad actual. La soledad del 2020 se transformó, cinco años después, en una autonomía consciente que les permite enfrentar la incertidumbre del mundo contemporáneo con una fortaleza antes desconocida.

Figura 2.
Red semántica con las categorías emergentes de los estudiantes.



Tercera categoría: La Educación a Distancia en la práctica. Entre el compromiso y la precariedad estructural

En la reflexión de los docentes y estudiantes de la UDO-Sucre, la educación a distancia no se experimentó como una elección pedagógica innovadora, sino como un choque frontal contra la realidad material del país. Esta categoría revela un reconocimiento consciente y doloroso de que el compromiso educativo, por más elevado que sea, encuentra un límite infranqueable en la precariedad de los recursos tecnológicos y los servicios básicos. La percepción de los actores educativos sobre la "calidad" quedó subordinada a la angustia de la desconexión.

La Docente 1 captura la esencia de este fenómeno al describir la celeridad y el desamparo del momento: *"(…) la rápida transición… sorprendió a muchos, tanto a estudiantes como a profesores. Además de no estar listos… se sumaron los problemas eléctricos y la falta de acceso a internet que hemos tenido y que aún persisten en el país. Entonces, ¿cómo íbamos a enfrentar esa situación?"*. Esta interrogante no fue solo técnica; fue una pregunta existencial que reflejó la impotencia del docente ante una estructura que se desmorona. Bajo el enfoque fenomenológico, el "apagón" o la "caída de la señal" dejaron de ser simples fallas técnicas para convertirse en interrupciones del vínculo humano y pedagógico, generando una sensación de abandono institucional.

Nótese que la transición forzada no solo puso a prueba los conocimientos digitales, sino la salud emocional de los informantes. La falta de condiciones mínimas garantizadas transformó la enseñanza en un acto de resistencia constante. La incertidumbre descrita por la Docente 1 pone de manifiesto que el impacto

pedagógico fue, en realidad, un impacto en la dignidad del ejercicio docente y estudiantil.

Hoy, a cinco años de aquellos relatos, esa pregunta inicial ("¿cómo íbamos a enfrentar esa situación?") se resignifica como el testimonio de una generación que educó y aprendió en el límite de lo posible. La precariedad, lejos de ser olvidada, ha dejado una huella en la cultura institucional de la UDO-Sucre: una conciencia aguda sobre la brecha digital y la necesidad de una infraestructura que proteja, y no que obstaculice, el derecho a la educación en tiempos de crisis.

Cuarta categoría: La Educación a Distancia en pandemia. Entre la improvisación y la urgencia de continuidad

Esta categoría revela la esencia de lo que significó educar en la emergencia: una experiencia de incertidumbre compartida donde la tecnología fue, a la vez, tabla de salvación y fuente de frustración. Emergen aquí dos elementos que configuran el fenómeno de la educación "sin suelo": la ausencia de formación previa y la imposición de la virtualidad como única vía de supervivencia académica.

La falta de formación fue vivida por los docentes no como una simple carencia técnica, sino como un desafío a su competencia profesional. La Docente 1 relata esta presión: *"me vi obligada a adaptarme rápidamente... sin la preparación necesaria"*, una vivencia de urgencia que la Docente 2 complementa al describir la atmósfera colectiva: *"generó incertidumbre y estrés, y así estaban muchos colegas, en la misma situación"*. Bajo la mirada fenomenológica, esta "misma situación" describe un estado de vulnerabilidad gremial; el docente udista se sintió solo y desprovisto de sus herramientas habituales de control pedagógico.

Este desamparo docente tuvo un eco directo en la frustración estudiantil. El Estudiante 1 describe su tránsito por plataformas desconocidas como un proceso de autogestión forzada: *"No me quedó más de otra que adaptarme... sin el soporte adecuado... la plataforma Moodle me costó un poco entenderla"*. Nótese que el estudiante no solo aprendía la materia, sino que debía aprender a "usar el aula" mientras la habitaba, una doble carga que afectó su motivación y percepción de calidad.

Como sostiene Murphy (2020), la educación a distancia fue la única alternativa frente al cierre físico, lo que obligó a una planificación apresurada que priorizó la continuidad sobre la estrategia. Esta situación desnudó las falencias estructurales del sistema, pero también puso a prueba la capacidad de respuesta humana. Lo que comenzó como una solución temporal se transformó en un espejo que reflejó las desigualdades de acceso y la urgencia de una reestructuración profunda.

A cinco años de esta crisis, la vivencia de la "improvisación" ha dado paso a una conciencia crítica sobre la resiliencia institucional. La urgencia del 2020 hoy se resignifica como el motor que impulsó una transformación digital forzosa pero necesaria. Esta experiencia ha dejado claro que la educación del futuro en la UDO-Sucre no puede depender de la improvisación; el legado de la pandemia es

la exigencia de un sistema educativo que sea inclusivo por diseño y no solo por emergencia, garantizando que tanto docentes como alumnos posean la "armadura" digital necesaria para enfrentar futuros desafíos.

Quinta categoría: Necesidades de apoyo. De la vulnerabilidad a la exigencia de una nueva institucionalidad

Esta categoría trasciende la mera sugerencia técnica para erigirse como un testimonio de la voluntad de supervivencia de la comunidad universitaria. Los hallazgos revelan que las "necesidades de apoyo" no son percibidas por los informantes como simples requerimientos administrativos, sino como condiciones esenciales para restaurar el derecho a una educación de calidad. La vivencia del desamparo institucional durante la pandemia generó un reconocimiento consciente sobre la urgencia de cambios profundos en la gobernanza académica y estatal.

Para los estudiantes, la necesidad de apoyo se manifiesta en la demanda de un equilibrio humano dentro de lo digital. El Estudiante 3 reflexiona sobre la necesidad de armonizar clases, materiales y evaluación, mientras que el Estudiante 1 pone voz a la esencia del aislamiento al exigir una mejor retroalimentación: la educación no puede ser un monólogo del docente en Zoom, sino una "interacción bidireccional" donde el estudiante se sienta incluido y escuchado. Esta demanda refleja el deseo de recuperar el diálogo pedagógico que la virtualidad, en su fase más fría, pareció erosionar.

Por otro lado, la voz de la Estudiante 2 introduce una dimensión dolorosa y profundamente cualitativa: el duelo por el espacio físico. La UDO-Sucre, víctima del vandalismo y el saqueo, representa para ella un territorio herido. Como bien señalan Rodríguez y Lemus (2020), el desvalijamiento de la universidad fue un "vil asesinato" (p.709) que comenzó antes de la crisis sanitaria. Para los informantes, educar a distancia mientras su campus era destruido representó un acto de resistencia heroica. Bajo esta mirada, la conectividad no es solo un recurso técnico, sino una herramienta de soberanía educativa: "no se puede educar a distancia teniendo la peor conexión a internet", afirman con contundencia, vinculando la tecnología con la viabilidad misma de sus sueños profesionales.

La formación docente en TIC emerge, entonces, no como un curso opcional, sino como una política institucional de cuidado y excelencia. Los informantes coinciden en que la universidad debe liderar un plan sólido de formación tecnológica que responda a una sociedad interconectada. Coincidiendo con Flores et al. (2020) y Muñoz (2020), se concluye que el apoyo institucional debe ser integral: debe proveer infraestructura, pero también plataformas que faciliten el intercambio de buenas prácticas y el apoyo emocional.

A cinco años de estos testimonios, las necesidades de apoyo se han resignificado hoy como un manifiesto de reconstrucción. La UDO-Sucre del 2026 reconoce que la resiliencia demostrada por sus docentes y estudiantes durante la pandemia debe ser correspondida con una inversión estatal y administrativa real. La experiencia vivida ha dejado una lección clara: la educación virtual exitosa no depende de la

improvisación ante la crisis, sino de una estructura robusta que proteja la autonomía universitaria y garantice que, incluso en la adversidad, el vínculo entre quien enseña y quien aprende permanezca inquebrantable.

Reflexiones finales

El tránsito por la educación a distancia en la UDO-Sucre durante la pandemia no fue solo un cambio de modalidad, sino una experiencia de ruptura y resignificación del ser universitario. El presente estudio evidenció que esta transición estuvo profundamente marcada por una tensión constante entre el compromiso pedagógico y la precariedad material. La falta de infraestructura adecuada no se tradujo únicamente en fallas técnicas, sino en una vivencia de exclusión y desbalance emocional, donde el derecho a la educación se vio condicionado por el acceso a dispositivos y conectividad, profundizando las brechas preexistentes en la sociedad venezolana.

La esencia del fenómeno aquí descrito revela que la "curva de aprendizaje" fue, en realidad, un proceso de duelo y reconstrucción. Profesores y estudiantes no solo aprendieron a usar plataformas digitales; aprendieron a habitar la soledad, a gestionar la incertidumbre y a reinventar el vínculo humano a través de la pantalla. Para el docente, esta reinvención supuso un desafío a su identidad tradicional, mientras que para el estudiante significó la emergencia de una autonomía forzada por la necesidad. Esta metamorfosis de la praxis docente y estudiantil constituye el hallazgo más potente del estudio: la universidad sobrevivió gracias a la voluntad de sus actores, incluso cuando sus muros físicos sufrían el embate del vandalismo y el abandono estatal.

A cinco años de distancia, estas vivencias se resignifican hoy como un legado de resiliencia institucional. La crisis desnudó las falencias estructurales del sistema, pero también dejó como saldo una comunidad universitaria con nuevas competencias socioemocionales y tecnológicas. El silencio de las aulas físicas en 2020 se transformó en un clamor por una nueva presencialidad que sea capaz de integrar lo virtual de manera estratégica y no solo como un paliativo ante la emergencia.

Referencias

Casadiego Onalys. (2020). Educación universitaria ante la presencia del COVID-19: una mirada desde la tecnología. Revista Ciencias de la Educación, 30(Edición Especial), 1139-1148. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/art14.pdf.

Flores Eddymar, Meléndez Jenny y Baptista María. (2020). Educación a distancia en las universidades venezolanas ante la pandemia COVID-19: Desafíos y Oportunidades. Revista Scientific, 5(18), 85-107. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542- 2987.2020.5.18.4.85-107.

Flores Eddymar y Romero Gemar. (2021). Implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia COVID-19. Encuentro Educacional, 28(1), 87-104. https://doi.org/10.5281/zenodo.8169672.

Gallardo Miguel y Díaz Devorah. (2023). Brecha digital y educación virtual durante la pandemia de COVID-19. Desafíos y experiencias desde Venezuela. Revista En Prospectiva Universidad Yacambú, 4(2), 20-34. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/323.

IESALC/UNESCO (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). Covid-19 y Educación Superior: Políticas Públicas Nacionales. https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/.

Jiménez Karina, Rodríguez, Y., Reyes, A., Céspedes, Y. y Cala, H. (2021). Experiencias de la Educación a Distancia en la carrera de medicina en Venezuela. INDES: Revista de Innovación Social y Desarrollo, 6(1), 133-141. https://revista.ismm.edu.cu/index.php/indes/article/download/2059/1590/6089.

Lamus Raquel. (2021). La Educación a distancia durante la pandemia en la Universidad Bolivariana de Venezuela, sede Falcón. Polo del Conocimiento, 54(6), 1, 339-351.

Leal Néstor. (2021). Educación a Distancia desde la presencialidad en tiempos de pandemia. Educación en Contexto, VII(14), 35-69. https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/158/295.

Melean Rosana y Contreras José. (2020). Universidad venezolana en tiempos de pandemia: ¿acción o reacción? Ante la nueva normalidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(13), 193-207. https://doi.org/10.5281/zenodo.4292726

MPPPE (2020). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Cada Familia Una Escuela. Plan Pedagógico de Prevención y Protección. http://cadafamiliaunaescuela.me.gob.ve/images/documentos/fundamentos/5_plan_para_zonas_educativas.pdf

MPPEU (2020). Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Plan Nacional universitario de prevención ANTICOVID-19. Universidad en casa. Caracas: Gobierno Bolivariano de Venezuela. http://www.opsu.gob.ve/wp-content/uploads/2020/04/PLAN-ANTI-COVID-19-UNIVERSITARIO-14032020-1.pdf

Morales Juan. (2022). Experiencias didácticas en unidades curriculares de medicina de la universidad del Zulia, bajo el sistema a distancia. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(2), 429–449. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1629

Morín Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós: Barcelona.

Muñoz Daniel. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 387–404. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377.

Murillo javier. y Duk Cynthia. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011

Murphy Michael. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. Contemporary Security Policy, 41(3), 492-505. . http://dx.doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749.

Peraza Cruz. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. MediSur, 19(5), 891-894. https://www.redalyc.org/journal/1800/180069760021/html/

Rodríguez Milagros y Lemus José. (2020). La educación venezolana en tiempos de pandemia: ¡Yo sólo sé que no sé nada! Revista Arjé. Edición Especial 14(27), 705-726. http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj27e/art09.pdf.

Reseña curricular de los autores

Daniel Muñoz.

Licdo. en Biología (UDO Sucre). Licdo. en Educación mención Biología (UDO Sucre). Maestrante en la Maestría en Innovaciones Educativas (UPEL-Cumaná). Docente de Biología, Complejo Educativo José Silverio González. Docente en Medicina Veterinaria, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 20 años de experiencia como docente. Ingreso al Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación 2013 y 2015, otorgado por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI).

Alexandra Marcano.

Licda. en Educación mención Biología (UDO Sucre). Magister en Educación Especial Integral (ULAC, Venezuela). Doctora en Ciencias de la Educación (ULAC, Venezuela). Docente en los programas de Gestión Ambiental y Biodiversidad, Universidad ECCI, Colombia.18 años de experiencia como docente.

Normas para la publicación de los artículos. SAPIENS, Revista Universitariade Investigación
Rules for the publication ofarticles. SAPIENS, University ResearchJournal

1. En general, los artículos (a partir de 10 cuartillas en caso de un solo autor, como mínimo y 20 cuartillas a partir de 2, 3 o más autores como mínimo) serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.

In general, articles (from 10 pages in the case of a single author, at least and 20 pages from 2, 3 or more authors at least) will be completed or ongoing research, bibliographic reviews, technological development reports, essays, proposals for models and innovations, description of new theories of any of the sciences or arts, among others. In any case, the work must be unpublished.

2. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble

- ciego. En dicho proceso participan evaluadores externos a la institución. All articles will be submitted to an arbitration process with the double-blind system. In this process, external evaluators to the institution participate.

3. Los artículos deberán enviarse en digital (no se aceptan manuscritos impresos) y en formato Word (modo de compatibilidad) a la dirección: sapiensrevista@gmail.com. Debe anexar una declaratoria firmada (copyringht) en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).

Articles must be sent digitally (printed manuscripts are not accepted) and in Word format (compatibility mode) to the address: sapiensrevista@gmail.com. You must attach a signed declaration (copyringht) stating that the work is unpublished and that it has not been proposed for publication to another means of print or electronic dissemination (magazine, newsletter, editorial, among others).

4. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos y otros aspectos afines, deben ajustarse a las que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (Exceptuando lo especificado en la presente normativa como numeral 7). The rules of writing, presentation of tables and graphs and other related aspects, must conform to those that are condensed in the Manual of

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

Specialization, Master and Doctoral Theses of the UPEL (Except as specified in this regulation as a numeral 7).

5. El pie de página se empleará exclusivamente para presentar aclaratorias derivadas del texto, indicar colaboraciones y otras que el autor considere relevante señalar, en ningún caso para citar referencias bibliográficas.

The footnote will be used exclusively to present clarifications derived from the text, indicate collaborations and others that the author considers relevant to note, in no case to cite bibliographic references.

6. La lista de referencias al final del trabajo debe mostrar primer apellido y nombre completo del autor(a) o autores(as), como se ejemplifica a continuación:

The list of references at the end of the work must show first name and first full name of author (s) or authors (as), as exemplified below:

Artículo en Revista:

Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico. Enseñanza de la Matemática, 8(1), 3-13.

Libro:

Mora David (2002). Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Referencia Electrónica:

Bhaskar Roy (1975). A realist theory of science [Documento en línea]. Disponible:http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rts/rts .html [Consulta: 2009, febrero 2]

Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva:

Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), Investigar y transformar (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-proceedings):

León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa.

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

Also, the list of authors should be placed in alphabetical order and with French indentation.

Gráficos (Figuras):

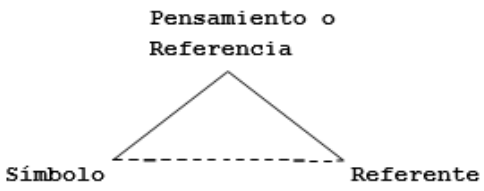


Figura 1. **Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards.** Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

7. Cuadros (Tablas) y Gráficos (Figuras). Deben presentados de la forma siguiente: They must be presented asfollows:

Cuadro 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Guardado en Este PC de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación

Cuadro 1
Instrumentos de la experiencia didáctica
Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

Gráficos (Figuras):

Figura 1. **Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards**. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

8. Ejemplos de citas textuales, de 40 o más palabras (Ejemplo 1) y de menos de 40 palabras (Ejemplo 2):

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

"El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone" (Rojas, 2008, p. 168).

[Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página].

9. El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, el nombre del Instituto o Universidad al que pertenece(n), así como su dirección de correo.

The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors, the name of the Institute or University to which they belong (n), as well as their email address.

10. El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y en francés.

También deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo, al final del resumen.

The summary should include between 100 and 150 words and contain the objective, the purpose of the work, a synthesis of the methodology used, the development and the most relevant conclusions. It must be accompanied with its respective version in English and French.

You must also submit between 3 and 5 keywords of the article, at the end of the summary

11. Debe anexar reseña curricular del (los) autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

Must attach curriculum review of the (authors) or authors (as), without exceeding 50 words, as well as the address, telephone numbers and electronic mail (s) where you can be located.

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

12. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variarentre 12 y 25 cuartillas, letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,5 (incluyendo referencias y anexos).

According to the characteristics of the work, its length can vary between 12 and 25 pages, Times New Roman font, size 12, line spacing 1.5 (including references and annexes).

13. El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.

The work that has been accepted with observations will be returned to its author (s) so that it makes the corresponding adjustments and sends a new version to the Arbitration Coordinator.

14. El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.

The work that has not been accepted will be returned to its author (s) with the corresponding observations.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (dos a tres cuartillas a espacio y medio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos de relevancia, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.

They consist of brief presentations (three pages to space and a half) of books, publications, theses, promotion works, conferences, relevant events, both national and international, within the framework of the different disciplines that the journal explains in its objectives.

ISSN: 1317-5815
ISSN: 2244-7598

Normas para los árbitros

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos, así como asesorar al Comité Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos para considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico-metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema? y
6. ¿Es el discurso del autor claro y coherente?

SAPIENS

VOL. 26 AÑO 2025