

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

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

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

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

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

Vol. 32 (1) enero - junio 2025

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

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Contenido

Vol. 32 (1) enero – junio 2025

Editorial

El docente como investigador: una práctica aún por visibilizar

The teacher as a researcher: a practice yet to be made visible

Luis Manuel Barrios Soto 8

Artículos

Modelo Pedagógico BARRISO para el Desarrollo del Pensamiento Geométrico Espacial

BARRISO Pedagogical Model for the Development of Spatial Geometric Thinking

Luis Manuel Barrios Soto y Mercedes Josefina Delgado González 10

Educación bajo la Mirada de la Resiliencia

Education under the Gaze of Resilience

Wileidy Coromoto Morle Portillo y Rosalva Teyes 28

Educación en Valores y su Integración con la Disciplina Educación Física en Estudiantes de Básica Secundaria

Values Education and its Integration with Physical Education Discipline in Secondary School Students

Fabian Alexis Zapata Arce y Carlos Alberto Campo Ortiz 48

Proyecto Ambiental Escolar: Retos, Avances y Oportunidades para su Resignificación desde una Perspectiva Sistémica e Interdisciplinaria

School Environmental Project: Challenges, Progress and Opportunities for its Redefinition from a Systemic and Interdisciplinary Perspective

Lorena Genes Paternina y María Aycardi Morinelly 66

Propuesta de Programa de Formación de Redacción Periodística en Plataformas Digitales	
<i>Proposal for a Training Program in Journalistic Writing for Digital Platforms</i>	
Karla Katherine Medina Pernía	86
Educación Física y Estilos de Vida Saludable. Análisis Teórico-Reflexivo	
<i>Physical Education and Healthy Lifestyles. Theoretical-Reflective Analysis</i>	
Yudy Elena Toro Giraldo	104
Vinculación entre Investigación Educativa y Políticas Públicas	
<i>Interconnection between Educational Research and Public Policy</i>	
Teresita Álvarez y Angelina Fernández-Álvarez	122
Educación Propia: Usos y Costumbres Ancestrales en la Comunidad Kogui de Sierra Nevada, Santa Marta-Colombia	
<i>Own Education: Ancestral Uses and Customs in the Kogui Community of Sierra Nevada, Santa Marta-Colombia</i>	
María del Rosario Quintero Contreras	135
Niveles de Comprensión Lectora y su Asociación con las Habilidades Cognitivas en Estudiantes de Básica Primaria	
<i>Levels of Reading Comprehension Associated with Cognitive Skills in Basic Primary School Students</i>	
María Cristina Ardila Duarte	154
Excelia como Herramienta para la Investigación Científica en Escala Likert	
<i>Excelia as a Tool for Scientific Research on a Likert Scale</i>	
Edwin Rafael Carrasquero Cabrera	176
Primeros Auxilios en Orientación. Un Modelo de Trabajo en Asesoramiento y Consulta Psicosocial	
<i>First Aid in Counseling. A Working Model in Psychosocial Counseling and Consultation</i>	
Leonardo Peña Contreras y Carmen Guillén Azuaje	195

Enseñar Geografía desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación <i>Teaching Geography through Information and Communication Technologies</i> Edith Luz Gouveia, Maxula Atencio y Negda Gouveia	212
Recreación: Acción Integradora en la Optimización de una Condición de Vida Saludable en Estudiantes Universitarios <i>Recreation: Integrative Action to Optimize Healthy Living among Physical Education Student</i> Wilson Chala Palacios, Antonio Campo Peña y Jean Rosales García	224
Ensayos	
Producción Cultural y Generación de Riqueza: Tejiendo Relaciones Pedagógicas con el Buen Vivir <i>Cultural Production and Wealth Generation: Weaving Pedagogical Relationships with Good Living</i> Alejandro Valenzuela Morales	243
Acerca de la Idoneidad de la Propuesta en una Investigación Proyectiva <i>About the Suitability of the Proposal in a Projective Research</i> Jacqueline Hurtado de Barrera y Marcos Fidel Barrera Morales	256
Normas para Autores / Author Guidelines	270

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 8-9

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665485>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Editorial

El Docente como Investigador: Una Práctica aún por Visibilizar

El rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es, sin lugar a duda, fundamental. Más allá de transmitir conocimientos, asume una función activa como diseñador de experiencias significativas, organizador de estrategias didácticas y mediador entre el contenido y el contexto del estudiante. En este marco, el educador no solo enseña, sino que también innova, crea y adapta recursos con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias clave en sus educandos.

Sin embargo, pese a este esfuerzo creativo y constante, muchas de estas prácticas pedagógicas transformadoras permanecen invisibles. Esto se debe, en gran parte, a la falta de dominio en los procesos de sistematización y publicación de las experiencias educativas. Esta situación plantea una importante necesidad: empoderar al educador no solo como profesional de la enseñanza, sino también como generador de conocimientos. Visibilizar sus prácticas, sistematizar sus experiencias y compartir sus hallazgos debe ser parte del compromiso educativo, no solo para enriquecer su profesión, sino también para contribuir a la mejora del sistema educativo en su conjunto. Reconocer al docente como sujeto investigador implica también otorgarle el espacio, la formación y el acompañamiento necesario para que su voz tenga presencia en los ámbitos académicos y científicos.

Frente a este panorama, es urgente replantear las condiciones que rodean la formación investigativa del docente, ya que la transformación educativa requiere del trabajo colaborativo entre instituciones y colectivos de educadores, a través de proyectos que respondan a las realidades del entorno y que tengan una visión de impacto a mediano y largo plazo. Este enfoque no solo demanda voluntad institucional, sino también un compromiso genuino por investigar su práctica, sistematizar sus experiencias y contribuir al cuerpo de conocimiento pedagógico desde sus propias realidades.

En ese sentido, surge una pregunta fundamental: ¿están los educadores latinoamericanos investigando y publicando sus resultados? Esta interrogante, más allá de ser retórica, invita a revisar las condiciones que rodean el quehacer docente y analizar el papel del profesional en educación como investigador para reconocer las múltiples tensiones entre la vocación, la práctica y las exigencias del sistema educativo.

Invito a reflexionar sobre el rol del docente como investigador. Esta reflexión no solo pretende analizar el estado actual, sino también abrir un espacio para pensar en la necesidad de formar y acompañar a los docentes en procesos de investigación que sean significativos, contextualizados y socialmente relevantes. De esta manera será posible disminuir la brecha entre la práctica pedagógica y la producción de conocimiento, y otorgarle al maestro el lugar que le corresponde como actor clave en la transformación de la educación.

Al fortalecer la labor investigativa de los docentes, se generan nuevas oportunidades para transformar la enseñanza y responder de manera más efectiva a las necesidades reales de los estudiantes y las comunidades. La investigación en el aula no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también fomenta una cultura de aprendizaje continuo y de pensamiento crítico, ayudando a derribar barreras entre el conocimiento académico y la experiencia cotidiana. De esta manera, será posible disminuir la brecha existente entre la práctica educativa y la producción de conocimiento, otorgándole al educador el lugar que le corresponde como actor clave en la evolución del sistema educativo. Es momento de reconocer que cada docente es también un investigador en potencia, cuya labor trasciende el aula y contribuye al desarrollo intelectual y social. Fomentar esta visión es crucial para construir una educación más equitativa, sólida y comprometida con la realidad de los tiempos actuales.

Por último, promover una cultura de investigación docente no debe ser un lujo ni una excepción, sino una oportunidad para reflexionar sobre la práctica, innovar con mayor solidez y construir colectivamente saberes que transformen la educación desde dentro.

Dr. Luis Manuel Barrios Soto

IED La Salle e Institución Universitaria de Barranquilla, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-5148-2017>

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 10-27

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665563>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Modelo Pedagógico BARRISO para el Desarrollo del Pensamiento Geométrico Espacial

Luis Manuel Barrios Soto¹ y
Mercedes Josefina Delgado González²

¹*IED La Salle. Institución Universitaria de Barranquilla.
Barranquilla-Colombia*

²*Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*
lmbbs19@hotmail.com; merdelgon@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5148-2017>
<https://orcid.org/0000-0002-4292-8339>

Resumen

La enseñanza de las matemáticas adquiere cada día más importancia en las escuelas, impulsada desde la aplicación de diversas estrategias hasta el uso de recursos para potencializar habilidades en los alumnos. Sin embargo, las matemáticas se han visto fragmentadas, siendo la geometría una de las ramas con menos intensidad horaria en las escuelas y vista como una asignatura teórica, difícil y abstracta, presentando también, problemas con el abordaje de sus contenidos y la poca capacitación de los docentes para impartirla. Este artículo tiene como propósito describir el modelo pedagógico BARRISO, el cual proporciona lineamientos teóricos y metodológicos orientados al desarrollo del pensamiento geométrico espacial en estudiantes de educación básica y media. Este modelo cuenta con estrategias didácticas, recursos, criterios, principios y una estructura funcional para enseñar geometría. Para su diseño se tuvo en cuenta un enfoque metodológico cualitativo con diseño fenomenológico, lo que permitió obtener adaptabilidad, flexibilidad, iteratividad y los elementos necesarios para que pueda implementarse teniendo en cuenta factores pedagógicos, sociales, históricos y culturales. Al utilizar las acciones pedagógicas en la enseñanza de la geometría como estrategias didácticas del modelo, los estudiantes pueden cuestionar, explorar y argumentar sus soluciones geométricas, utilizando como apoyo el material elaborado en clase para ser evaluados formativamente, contribuyendo al pensamiento crítico y a la comprensión profunda de los conceptos y definiciones geométricas.

Palabras clave: modelo pedagógico, estrategias didácticas, pensamiento geométrico, pensamiento espacial, geometría

Recibido: 13-04-2025 ~ Evaluado: 26-04-2025 ~ Aceptado: 30-04-2025

BARRISO Pedagogical Model for the Development of Spatial Geometric Thinking

Abstract

The teaching of mathematics is becoming increasingly important in schools, driven by the application of various strategies and the use of resources to enhance students' skills. However, mathematics has been fragmented, with geometry being one of the branches with less time intensity in schools and seen as a theoretical, difficult and abstract subject, also presenting problems with the approach of its contents and the poor training of teachers to teach it. The purpose of this article is to describe the BARRISO pedagogical model, which provides theoretical and methodological guidelines oriented to the development of spatial geometric thinking in elementary and middle school students. This model has didactic strategies, resources, criteria, principles and a functional structure for teaching geometry. For its design, a qualitative methodological approach with phenomenological design was taken into account, which allowed for adaptability, flexibility, iterativity and the necessary elements so that it can be implemented considering pedagogical, social, historical and cultural factors. By using pedagogical actions in the teaching of geometry as didactic strategies of the model, students can question, explore and argue their geometric solutions, using as support the material developed in class to be formatively evaluated, contributing to critical thinking and deep understanding of geometric concepts and definitions.

Keywords: pedagogical model, didactic strategies, geometric thinking, spatial thinking, geometry

Introducción

La educación es uno de los aspectos más importantes que tiene la humanidad, es concebida como el fundamento de la evolución de la sociedad y apunta a la mejora de la calidad de vida de los individuos, por lo que Miranda (2022), expresa que aprender y adquirir conocimiento implica, más allá de la simple

memorización, el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis y, especialmente, la comparación y la identificación de relaciones entre saberes.

Hoy en día, las instituciones educativas buscan mejorar el desarrollo de habilidades en los estudiantes en las ciencias básicas, siendo matemáticas unas de las más importantes. No obs-

tante, se hace notorio que las áreas como la aritmética, el álgebra y el cálculo dispongan de mayor intensidad horaria que asignaturas como la geometría y la estadística. Basado en Quijano y Corica (2021), es necesario romper con las fragmentaciones de la disciplina y buscar la cooperación entre ellas; así, la geometría en las escuelas se ve acotada y muchas veces se centra en el estudio de la geometría plana y muy poco en la geometría espacial. Aray et al. (2019) destacan que los estudiantes perciben la geometría como una asignatura difícil y a la que se le dedica poco tiempo de estudio, además, el enfoque tradicional de las clases contribuye a que la consideren teórica, abstracta y compleja.

Otro factor preocupante en el desarrollo del pensamiento geométrico espacial en los estudiantes esta relacionados con la preparación docente; al respecto, Tovalino et al. (2024) señalan que es fundamental que el docente tenga una concepción amplia sobre las distintas formas de enseñanza y aprendizaje, ya que esto contribuye al fortalecimiento de los procesos educativos para la vida, además, favorece un aprendizaje más significativo en la escuela y permite alejarse de los enfoques pedagógicos tradicionales. Basado en lo anterior, este artículo tiene como propósito describir el modelo pedagógico BARRISO, el cual proporciona lineamientos teóricos y metodológicos orientados al desarrollo del pensamiento geométrico espacial en estudiantes de educación básica y media, buscando promover una comprensión significativa de la geometría, favorecer el aprendizaje activo y contextualizado, y contribuir al mejoramiento de las prác-

ticas docentes en esta área del conocimiento.

Fundamentación Teórica

La enseñanza de la geometría en la educación básica y media requiere un enfoque didáctico que priorice el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, utilizando *estrategias educativas* específicas que se adapten a los niveles de desarrollo cognitivo del estudiante y favorezca una comprensión profunda de los contenidos (Herrera & Villafuerte, 2023). Lo anterior, puede fortalecerse con el uso de materiales manipulativos o tecnológicos, el trabajo colaborativo y las actividades didácticas en la enseñanza de la geometría.

También es clave el uso de *recursos educativos físicos o virtuales*, que faciliten el acceso a los conceptos geométricos desde la experiencia directa y visual. Estos recursos, cuando están bien integrados a una planificación pedagógica intencional, no solo aumentan el interés por la geometría, sino que mejoran la retención del conocimiento y fomentan la comprensión conceptual, lo que promueve según Quijano y Corica (2021), a salir del acotamiento de la geometría, la cual está centrada en los conceptos euclidianos y limitada al cálculo de volúmenes sencillos.

La importancia de adecuar las estrategias y los recursos al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante ha sido ampliamente abordada en diversas teorías del aprendizaje. La *teoría de Van Hiele* (1999), por ejemplo, establece que el pensamiento geométrico se desarrolla

en cinco niveles secuenciales (*visualización, análisis, ordenación informal, deducción formal y rigor*), y que el avance entre ellos no ocurre de manera automática, sino a través de experiencias de aprendizaje adecuadas al nivel actual del estudiante. Por su parte, Piaget (1968), desde su *teoría del desarrollo cognitivo*, destaca que el aprendizaje está condicionado por las etapas del desarrollo intelectual del niño. En el caso de la geometría, durante la etapa de las operaciones concretas, los estudiantes comienzan a manipular mentalmente objetos y relaciones espaciales, por lo que las experiencias prácticas y visuales resultan esenciales.

Asimismo, el *enfoque constructivista del aprendizaje*, influenciado por autores como Piaget (1968), sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno, los objetos de conocimiento y otras personas. En conjunto, estas teorías y enfoques ofrecen un marco sólido para repensar la enseñanza de la geometría desde una perspectiva más activa, significativa y centrada en el estudiante, donde las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos cumplen un papel esencial en el proceso de aprendizaje.

Metodología

El enfoque metodológico aplicado en esta investigación fue el cualitativo, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se caracteriza por la subjetividad, la diversidad de interpretaciones de una misma realidad y un sólido sentido común, junto con una gran

capacidad de escucha libre de prejuicios, se abarcan conocimientos provenientes de las más variadas fuentes.

Se empleó un diseño fenomenológico, con el fin de comprender y describir, desde la perspectiva de los propios autores, las prácticas en torno a la enseñanza de la geometría en el contexto escolar, centrándose en la vivencia subjetiva para captar la complejidad y profundidad de los fenómenos pedagógicos que no pueden ser explicados únicamente desde una mirada cuantitativa. Según Farfán et al. (2023), este diseño permite “la descripción e interpretación de las experiencias vividas; por ello, el investigador deja sus prejuicios de lado (epojé) para tener una visión holística de la realidad” (p. 4072).

La investigación tomó el análisis de contenido como técnica, buscando con esto examinar y descomponer textos, documentos, discursos, videos, transcripciones textuales u otros materiales para identificar patrones, significados, estructuras y tendencias. Esta técnica, permite según Arias (2023), la generación de informaciones que son originales y ayudan a la construcción de un nuevo conocimiento.

Resultados y Discusión

Modelo Pedagógico BARRISO

El Modelo Pedagógico BARRISO, *para el desarrollo del pensamiento geométrico espacial*, toma el nombre en relación con los apellidos del autor principal. Busca mejorar la interacción entre maestros y alumnos con el fin de incen-

tivar el aprendizaje, adquiriendo con ello, competencias relacionadas en el área de las matemáticas. Aborda las diferentes problemáticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la geometría en las escuelas; por lo tanto, se hace necesario que las clases de esta asignatura enmarquen aspectos pedagógicos innovadores, puesto que el proceso de aprendizaje del estudiante debe centrarse en su propia creatividad, en sus motivaciones y en los descubrimientos que haga por sí mismo. También, el rol del profesor debe ser el de orientar, guiar y motivar al alumno, por lo que el uso de estrategias y recursos educativos apunten a un aprendizaje que sea significativo, que utilice el contexto y la exploración, dando un paso afuera de lo tradicional o conductista.

El modelo BARRISO surge a partir del análisis de las dificultades que enfrentan los estudiantes al comprender conceptos geométricos y aplicarlos en problemas matemáticos o situados. Considera las limitaciones relacionadas con el tiempo dedicado al estudio, las estrategias y recursos disponibles, así como la preparación del docente para abordar estos contenidos de manera efectiva. Es esencial para proporcionar una educación matemática completa y equilibrada, mejorar habilidades prácticas y cotidianas, y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos en diversas disciplinas y profesiones, por lo que se sustenta en las razones como: garantizar un currículo más equilibrado, evitando la sobrevaloración de otras ramas matemáticas; contribuir a la formación integral del estu-

dante, abordando una variedad de habilidades y competencias; involucrar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula; mejorar la práctica del docente para favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes y, manejar diversos recursos educativos para ayudar a los estudiantes a visualizar y manipular objetos en el espacio, mejorando su capacidad para entender y resolver problemas.

Propósito

El modelo BARRISO tiene como propósito reorientar las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo del pensamiento geométrico espacial desde los lineamientos teóricos, lineamientos metodológicos, características, estrategias, recursos, criterios y principios, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría.

Lineamientos Teóricos

La *teoría de Van Hiele* (1999) describe los *niveles de pensamiento geométrico* que se pretenden alcanzar durante la educación básica y media, de esta manera, se sabe que estos niveles son progresivos y jerárquicos, lo que hace que el estudiante cuente con unos conceptos previos para alcanzar los nuevos a medida que se avanza de un nivel a otro. Para la presente investigación se tienen en cuenta sólo los cuatro primeros de cinco niveles, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades, tales como:

- Ser capaz de reconocer figuras geométricas, aunque no necesariamente

distinga sus características y propiedades. También, saber identificar las figuras basándose en similitudes con objetos comunes (Nivel de visualización).

- Comprender las propiedades, partes y elementos de las figuras geométricas, manteniendo la concepción de las familias de objetos geométricos, aunque no justifique la composición o defina lógicamente la estructura de las figuras (Nivel de análisis).

- Relacionar de forma lógica las definiciones, propiedades y características de las figuras geométricas mediante argumentos informales, identificando condiciones suficientes para que una figura esté bien constituida y, estableciendo sus relaciones y clasificaciones lógicas (Nivel de clasificación).

- Realizar deducciones formales y desarrollar pruebas matemáticas utilizando axiomas, definiciones y teoremas, empleando el lenguaje matemático formal con precisión, y de abstraer y generalizar conceptos geométricos (Nivel de deducción formal).

Se consideran las cinco *fases de aprendizaje* propuesta por Van Hiele (1999), ya que facilitan el desarrollo del pensamiento geométrico en los estudiantes. Estas son: (a) *Información*, en la que los alumnos adquieren conocimientos básicos a partir de experiencias concretas; (b) *Orientación dirigida*, donde exploran y descubren propiedades geométricas con la guía del docente; (c) *Explicación*, que les permite emplear un lenguaje geométrico más formal y participar en discusiones estructuradas;

(d) *Orientación libre*, en la que resuelven problemas más complejos de forma autónoma, desarrollando habilidades de pensamiento crítico; y (e) *Integración*, etapa en la que consolidan sus aprendizajes y aplican conceptos geométricos en diversos contextos, preparándolos para niveles más avanzados de comprensión y razonamiento matemático.

La *teoría del desarrollo cognitivo de Piaget* (1968) es relevante puesto que un estudiante que haya alcanzado la etapa de operaciones formales (12 años en adelante) puede pensar de una manera abstracta y lógica. Durante esta etapa, es capaz de aprender habilidades importantes que lo ayudarán a comprender las características de las figuras y el espacio mismo, además, el individuo puede explorar formas y patrones, como también desarrollar una comprensión más profunda de las definiciones geométricas. Así, un educando en la etapa de operaciones formales domina las anteriores y puede desarrollar su pensamiento geométrico espacial porque tiene las habilidades cognitivas necesarias para comprender conceptos abstractos, realizar razonamientos deductivos, manipular mentalmente objetos geométricos y comprender sistemas de relaciones.

El *aprendizaje constructivista* juega un papel importante ya que es donde se enfatiza que los individuos construyen su propio conocimiento a partir de conceptos personales y estructuras mentales previas. Según Cachuput et al. (2024), el alumno desempeña un papel activo en este proceso, enfocan-

dose en la relevancia de sus conceptos previos, creencias y motivaciones. Se destaca la importancia de relacionar conceptos para crear mapas conceptuales y organizar la información, así como de reestructurar conocimientos para construir significados personales. Sánchez (2023) subraya que el aprendizaje constructivista requiere que el estudiante participe activamente y se enfrente a experiencias desafiantes para generar nuevas ideas de manera significativa. Este enfoque implica una guía activa por parte del docente para facilitar la comprensión profunda del conocimiento por parte de los estudiantes.

Lineamientos Metodológicos

Las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros tienen el objetivo fundamental de generar interés en el alumno y buscar la motivación para trabajar y aprender. De esta forma, Herrera y Villafuerte (2023) exponen que las estrategias de enseñanza tienden a minimizar la pérdida del tiempo y esfuerzo, como también, brindar un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Según Acosta et al. (2023), las estrategias de enseñanza pueden aplicarse en momentos distintos de la clase, desde la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP), el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), aplicaciones móviles, realidad aumentada y demás elementos escolares que permitan el diseño de actividades que fomenten el aprendizaje independiente, colaborativo y dinámico.

Por otra parte, las estrategias basadas en el aprendizaje tienen el objetivo de desarrollar el pensamiento en los educandos; por esto, es importantes que los maestros busquen de manera novedosa, las estrategias que permitan motivar. Entre estas estrategias se encuentra el ABP, donde el papel del alumno es más activo y el docente asume el rol de guía en el proceso de aprendizaje, permitiendo que los educandos logren desarrollar las búsquedas del conocimiento y adquirir las destrezas del trabajo autónomo, conllevando a un aprendizaje significativo y transversal (Naranjo et al., 2024).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj) permite desarrollar el pensamiento crítico, analizar y resolver situaciones problematizadoras, ayuda a los alumnos a mejorar sus capacidades de evaluar y usar recursos educativos para indagar conocimientos y realizar procesos de autoaprendizaje. Según Jimenez et al. (2024), el ABPj evidencia un alto potencial para enriquecer la enseñanza de las matemáticas; no obstante, supera los desafíos existentes y profundiza en la investigación permitiendo una implementación más eficaz y extendida de metodologías activas.

El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), utiliza la aplicación de juegos en el aula como método de enseñanza, permitido que la adquisición del conocimiento sea mejor y ayude con el desarrollo de habilidades mentales y corporales. Zambrano et al. (2025), establecen que esta metodología resalta el valor de los juegos educativos en el

aprendizaje de contenidos matemáticos, ya que la experiencia en entornos lúdicos y significativos fomenta la participación, el trabajo colaborativo y refuerza los conocimientos, estableciendo conexiones con situaciones de la vida diaria.

Características

- **Es adaptable.** Permite la flexibilidad para vincular estrategias y recursos en el aula.

- **Es contextualizado.** Admite el contexto socio-histórico-cultural para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en la geometría.

- **Es incluyente.** Incentiva la participación activa de alumnos, maestros o agentes externos, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales y las discapacidades en los educandos.

- **Es dinámico.** Promueve la aplicación de estrategias y uso de recursos para desarrollar el pensamiento geométrico espacial.

- **Es estratégico.** Aplica lineamientos teóricos y metodológicos para favorecer el aprendizaje de la geometría.

- **Es iterativo.** Admite la repetición de ciclos de trabajo con el objetivo de mejorar y ajustar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Es recursivo.** Permite el uso de recursos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para incentivar el desarrollo del pensamiento geométrico espacial.

Estrategias

El modelo BARRISO propone **Acciones Pedagógicas en la Enseñanza de la Geometría (APEG)**, para el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, las cuales son consideradas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre las cuales se tienen:

- **Interpretación de la geometría en el entorno.** Tiene el propósito identificar e interpretar los elementos geométricos abstractos con los objetos del entorno. Un ejemplo de esta estrategia sería identificar los polígonos regulares presentes en los objetos de la escuela, plasmando las figuras por medio de un dibujo y dar significado o sentido a las formas.

- **Exploración de elementos y figuras geométricas.** Abre el espacio para la observación y discusión sobre los elementos y características de las figuras geométricas. Por ejemplo, en mesas de trabajo los estudiantes pueden analizar la composición de varios cuerpos geométricos para luego dialogar o hacer anotaciones sobre aspectos que les parece interesantes, como números de caras, tipo de cara, si rueda sobre una superficie, si tiene vértices, su relación con otros cuerpos y demás.

- **Problemas de situación contextual.** Busca crear un lazo entre lo social, lo histórico y/o lo cultural con la geometría a través de situaciones problematizadoras que requieran trabajo de pensamiento, consulta y elaboración. Un ejemplo de esta APEG sería realizar la

siguiente pregunta en clase: ¿Cómo se elaboran las cometas de papel y qué influencia tiene la geometría en su elaboración? Este interrogante permite estudiar una situación socio-histórico-cultural y requiere de un análisis personal sobre los elementos geométricos, tales como: tamaño, figuras, colores, elaboración, entre otras.

- **Vínculo de la ciencia con la geometría.** Extrae conceptos de las disciplinas de estudio que pueden ser aplicables o no, y los relaciona con conceptos geométricos. Ejemplo de este tipo de APEG, es el trabajo interdisciplinario, donde se puede estudiar la geometría molecular, de esta forma, el alumno logra comprender la proporción de una partícula en comparación con la otra que se encuentra en la misma molécula y representarla geoméricamente.

- **Construcción y deconstrucción de figuras geométricas.** Su propósito es utilizar elementos geométricos para construir y estudiar las figuras, pero también, deconstruirlas para conformar otras nuevas. Un ejemplo de esta estrategia es crear virtualmente un hexaedro, desarmarlo y reubicar sus caras en el desarrollo del poliedro de tal forma que al cerrarlo nuevamente todo ensamble correctamente. Además, se puede utilizar el mismo cubo, determinar su volumen y modificar sus caras para reconstruir un ortoedro que siga conservando el mismo volumen.

- **Diseño de modelo geométrico.** Utiliza diferentes recursos (físicos y/o virtuales) con el fin de representar a

escala o en tamaño real figuras o cuerpos, atendiendo las propiedades geométricas, áreas, volúmenes y demás. Un ejemplo sería construir una pirámide pentagonal con ciertas medidas en un programa virtual con el fin de estudiarla de manera general, luego, esbozar geoméricamente dicho cuerpo en tamaño real de forma física y comparar ambos diseños.

- **Guía de construcción geométrica.** Permite a los alumnos leer u observar la construcción de figuras con recursos escolares, los cuales pueden ser especializados o no, buscando con esto el estudio de las figuras o cuerpos geométricos. Algunos ejemplos de este APEG serían: darle un material impreso del paso a paso de cómo construir un triángulo con regla y transportador; ver un video tutorial de como armar un tetraedro en origami; utilizar una plantilla para elaborar un geoplano con una tabla de madera y clavos, entre otras.

- **Informe de procesos y argumentos geométricos.** Ayuda a resumir el trabajo realizado por los estudiantes y debe emplearse en forma escrita, admitiendo esquema de organización de información, ilustración o textos donde se desarrolle la temática tratada. Esta APEG complementa las estrategias anteriores y ayuda a organizar los contenidos abordados durante un lapso de tiempo. Un ejemplo esta estrategia es organizar un diario sobre la elaboración de la cometa de papel, escribiendo en él la historia, el paso a paso de la construcción, la influencia de la geometría en las cometas, las medidas, las sugerencias al

momento de elaborarlas, los materiales que se utilizan, entre otras.

Recursos

- **Kit geométrico.** Está conformado por reglas, escuadras, transportador y compás.

- **Material geométrico especializado.** Son figuras plásticas conformadas por polígonos y cuerpos geométricos de colores. Tienen la característica de ser translúcidas.

- **Materiales convencionales.** Son los útiles escolares que se emplean usualmente en las aulas, como: cartulina, plastilina, palillos, tijeras, entre otros. Aquí también se consideran aquellos que pueden ser adquiridos con facilidad, por ejemplo: pitillos (pajillas), lana, madera, clavos, envases, cuerdas, ligas de caucho, etc.

- **Geoplano.** Puede ser construido con materiales convencionales (madera y clavos), pero también, puede ser adquirido como material didáctico en plástico.

- **Polydron.** Material manipulativo conformado por piezas de diferentes colores que se ensamblan para crear figuras geométricas.

- **Tangram.** Juego conformado por siete piezas geométricas que tiene como propositivo crear siluetas de objetos o seres vivos.

- **Papiroflexia.** Conocida como origami, es la técnica de doblado de papel para la creación de figuras. En geo-

metría se emplea más comúnmente el origami modular.

- **GeoGebra.** Software de matemáticas, tiene elementos digitales que permiten la incorporación de conceptos geométricos, algebraicos, estadísticos y de cálculo.

- **Realidad Aumentada.** Herramienta virtual que permite la observación de objetos virtuales en un espacio real a través de la cámara de un móvil (celular o tableta).

- **Aplicaciones digitales.** Programas que desde un dispositivo electrónico facilitan el estudio de figuras geométricas.

Criterios

- **Oportunidad.** Envuelve momentos adecuados para aprender geometría, basándose en situaciones de interés común acordes con la dimensión social, histórica y cultural.

- **Articulación.** Relación dinámica entre los componentes del modelo, generando un engranaje entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría.

- **Eficiencia.** Se dan procesos fluidos, dinámicos y de reflexión en la aplicación de estrategias y recursos educativos para el desarrollo del pensamiento geométrico espacial.

- **Conexión.** Congruencia entre la planeación, desarrollo y acciones dentro del aula.

- **Adaptación.** Se tiene en cuenta el contexto social, histórico y cultural del entorno escolar.

Principios

- **Organización.** Se entiende como la planificación de las actividades y tiempos que se emplearán en el desarrollo de la clase. Este principio busca la anticipación de las diferentes situaciones que se pueden presentar en la enseñanza de la geometría y atender a las inquietudes de manera pertinente.

- **Autonomía.** Elección de las estrategias más convenientes y recursos adecuados que lleven al aprendizaje. El principio de la autonomía busca que, a través de las elecciones realizadas por el maestro, el aprendizaje sea el protagonista o esté por encima de los otros factores.

- **Cooperatividad.** Acciones relacionadas con el trabajo entre miembros de la escuela. Este principio permite que maestros trabajen de manera conjunta en las actividades que se aplicarán en el aula, como también, las acciones que el maestro realiza (siendo guía) con sus estudiantes. La cooperatividad involucra indudablemente a los alumnos y promueve el trabajo en equipo.

- **Desarrollo.** Proceso que se lleva a cabo dentro del aula. Este principio envuelve todas las acciones que permitan llevar a los estudiantes a un aprendizaje significativo o a la construcción de un producto que sea resultado de los saberes interiorizados en el aula como

parte del aprendizaje y el trabajo cooperativo.

- **Finalidad.** Envuelve el aprendizaje esperado por parte del maestro o maestros. El principio de la finalidad permite que, en medio de la planeación y desarrollo, las estrategias o los recursos escogidos cumplan un papel, siendo estos un medio para llegar al aprendizaje.

Importancia

La importancia de BARRISO radica en el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, buscando con ello, el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la geometría. Se considera dentro de este modelo que los estudiantes sean capaces de abordar conceptos geométricos y aplicarlos en la solución de problemas de índole matemático o contextual, donde también, despierten habilidades de modelación o construcción de modelos espaciales tanto del entorno como elementos abstractos. El abordaje de la geometría no se realiza de manera fragmentada ni aislada de otras asignaturas como álgebra y cálculo; por el contrario, el presente modelo promueve la construcción de vínculos sólidos entre ellas, involucrando competencias propias de las matemáticas como: resolución de problemas, razonamiento, modelación, pensamiento lógico, demostración, argumentación, entre otras (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 2006).

En cuanto a la práctica docente, el modelo BARRISO, propone cambios en las estrategias de enseñanza y aprendi-

zaje. Estas modificaciones dentro del quehacer docente buscan dar un rol asertivo al profesor, donde su papel apoye los procesos de metacognición en el aula. Además, pretende establecer una mejor relación entre alumno-maestro con el fin de potencializar los procesos educativos en la enseñanza de la geometría en las escuelas. Así, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de BARRISO permiten que el maestro planifique sus actividades y establezca en qué momentos del desarrollo de la clase son pertinentes de aplicar. Esto ayuda a la maximización del tiempo, el ahorro de esfuerzos y la retención de información por parte del estudiante de manera significativa.

Funcionalidad

El desarrollo del pensamiento geométrico espacial basado en el modelo BARRISO, parte de los procesos de *planificación* donde se tiene en cuenta los criterios establecidos anteriormente, estos permiten al docente centrar sus ideas en la *oportunidad* de aprendizaje, buscando los espacios propicios acorde al contexto socio-histórico-cultural. Además, debe abordar la *articulación* entre los componentes o elementos que son propios de la planeación, tales como: contenidos, documentos de dominio curricular, competencias, entre otras. Esta articulación debe reflejar *eficiencia* para que los tiempos de trabajo en el aula puedan darse sin dificultades y abordar en su mayoría los ritmos de aprendizaje, guardando siempre una *conexión* entre lo planificado y las futuras acciones den-

tro del aula, *adaptando* los contenidos al contexto.

La planificación dentro del modelo BARRISO, resalta cinco principios fundamentales ya definidos en el modelo, donde la *organización* de las actividades y tiempos de ejecución son necesarios para llevar el ritmo de trabajo y mantener el interés de los educandos. Asimismo, el docente cuenta con la *autonomía* para escoger las estrategias y recursos propicios para trabajar el pensamiento geométrico espacial con el grupo de alumnos a cargo y, además, puede realizar *cooperatividad* entre maestro-maestros o maestro-alumnos con el fin de facilitar las acciones pedagógicas en la enseñanza de la geometría dentro del aula. También, debe detallar muy claramente el *desarrollo* de las actividades que se llevarán a cabo y la *fiabilidad* que tiene cada estrategia y recurso empleado para facilitar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los criterios y principios anteriormente mencionados, la planeación permite la escogencia de los contenidos o ejes temáticos que se abordarán en la clase, además, vincula directamente los documentos pedagógicos (documentos de dominio curricular) y los factores socio-histórico-culturales, que permiten el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las estrategias denominadas APEG brindan al docente elementos puntuales para abordar los contenidos geométricos, basándose en las necesidades de aprendizaje y adaptándose según

la autonomía del maestro. El nivel de exigencia con que se apliquen las acciones pedagógicas en la enseñanza de la geometría depende de los niveles educativos y las competencias matemáticas que posean los estudiantes, así como también, el contexto social, histórico y cultural de la población educativa.

Es importante destacar que la esogencia de la APEG, involucra también la elección de un recurso físico y/o virtual que sirva de medio para la comprensión de los conceptos de la geometría. Estos recursos son primordiales en las actividades en el aula, dado que facilitan la construcción o creación del **producto**. Definiendo este último como el material donde se visualizan los conceptos geométricos que se evaluarán posteriormente.

Todos los componentes del modelo en la etapa de planeación trabajan como un engranaje que finalmente de como resultado un planeador de clase, que será el instructivo de trabajo con los estudiantes en la institución. Este planeador, es el apoyo del docente y será aplicado con flexibilidad, donde los criterios, principios, APEG, recursos y tiempos de trabajo, junto con los contenidos, documentos pedagógicos y factores socio-históricos-culturales, permitan a los alumnos elaborar sus productos y ser evaluados de manera formativa y coherente sobre sus desempeños en las actividades en el aula. El maestro debe

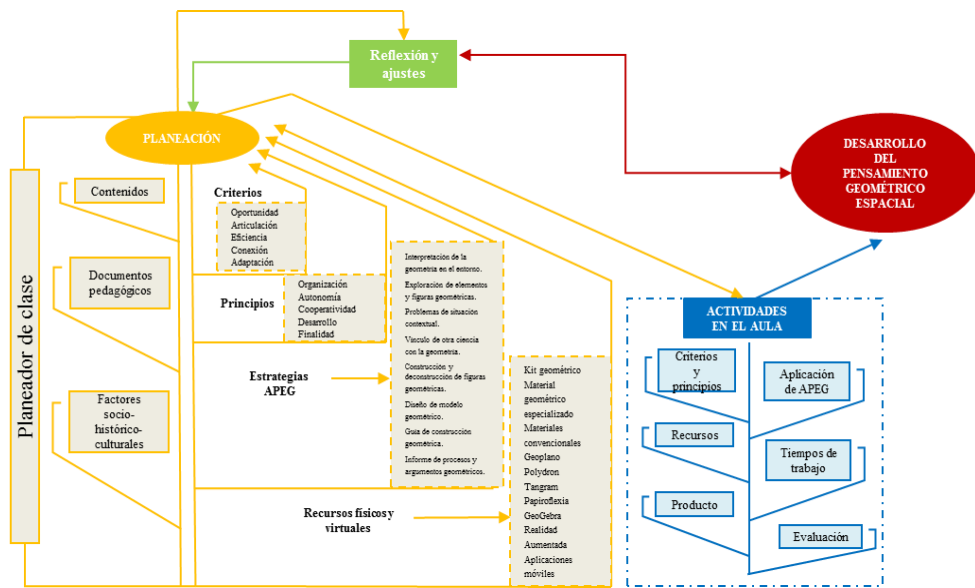
estar atento al dominio de los conceptos geométricos por parte del educando y que éste utilice su producto para explicar, argumentar o refutar las preguntas que se hagan en el proceso de evaluación.

El producto final realizado por el alumno es el medio para evaluar sus competencias y no un fin. Se quiere evaluar el dominio las competencias dentro del pensamiento geométrico espacial, no lo estético de su producto. Sin embargo, el perfeccionamiento del material presentado por el estudiante depende de las habilidades manuales o destrezas digitales (según la APEG y el recurso seleccionado), por lo tanto, el docente es el apoyo para aquellos educandos menos aventajados o escoger equipos de trabajo cooperativo equilibrados.

Una vez finalice la evaluación y se verifique que hubo un desarrollo del pensamiento geométrico espacial (o no), el maestro realizará una reflexión sobre su planeación y desarrollo de las actividades en el aula, ajustando los elementos para la próxima sesión de clases. BARRISO busca que el maestro aprenda también dentro de su quehacer docente, siga formándose de manera constante, permita aplicar su creatividad y reconocer tanto las destrezas como debilidades de sus estudiantes. En la Figura 1 se detalla la estructura y funcionalidad del modelo, descrita en el trabajo.

Figura 1

Estructura y funcionalidad del modelo BARRISO



Nota. Los autores (2025)

Conclusiones

El modelo pedagógico BARRISO para el desarrollo del pensamiento geométrico espacial en los estudiantes de bachillerato apunta al mejoramiento de los procesos de planificación y aplicación de estrategias pedagógicas que permiten el desarrollo del pensamiento geométrico espacial; para ello es primordial que el docente cuente con toda la disposición para desarrollar actividades y llevar al aula los recursos educativos que sirvan de vínculo entre los conceptos geométricos y los factores socio-histórico-culturales. Es adaptable a diferentes contextos educativos y grupos de estudiantes y, la flexibilidad del mismo al ser

implementado en diversos entornos, puede ser clave para su éxito a largo plazo.

El educador debe conocer los lineamientos teóricos y metodológicos que son el apoyo en su práctica docente, del mismo modo, tener conocimiento acerca de los factores que permiten el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, como: competencias matemáticas, estándares educativos, derechos básicos de aprendizaje, desempeños escolares, estrategias pedagógicas, recursos educativos, ritmos de aprendizaje, necesidades educativas espaciales, discapacidades, entre otras. Para lograr un impacto significativo en el desarrollo del

pensamiento geométrico espacial, BARRISO debe ser sostenible a largo plazo, lo que implica la capacitación continua de los docentes, la actualización de los recursos educativos y el apoyo institucional continuo.

El modelo pedagógico presentado expone los criterios, principios, acciones pedagógicas en la enseñanza de la geometría (APEG), recursos y una estructura de operacionalización que permite al docente llevar a cabo acciones pedagógicas que sean interesantes y retadoras; que motiven y ayuden a despertar la creatividad en los estudiantes, pero, sobre todo, a evaluar lo que se está aprendiendo a través de lo formativo y didáctico.

Se hace necesario conectar en todo lo posible los conceptos geométricos con situaciones de la vida real, teniendo en cuenta los factores socio-histórico-culturales o con otras áreas del conocimiento que los estudiantes encuentren interesantes. Esto ayuda a mantener su atención y a comprender la utilidad práctica de lo que están aprendiendo, haciendo que las actividades realizadas en la escuela cobren sentido y se logre observar los procesos metacognitivos.

La utilización de recursos visuales como gráficos, diagramas, modelos 3D y software interactivo deben servir de apoyo para los estudiantes, visualizando con estos los conceptos geométricos abstractos y creando un vínculo con el conocimiento mismo. La visualización puede hacer que los conceptos sean más accesibles y fáciles de entender, sin embargo, lo anterior no debe ser un fin,

sino un medio para analizar, interpretar y comprender lo que se esté abordando en clases.

El abordaje de los problemas y ejercicios prácticos deben permitir que los estudiantes apliquen los conceptos geométricos en situaciones socio-histórico-culturales o específicas de otras ciencias. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de resolución de problemas y a entender cómo se aplican las matemáticas en el mundo real o científico.

Las acciones pedagógicas en la enseñanza de la geometría (APEG), deben viabilizar que los estudiantes sean capaces de cuestionar, explorar y justificar sus soluciones geométricas, empleando el producto (material donde se visualizan los conceptos geométricos que se evaluarán posteriormente) realizado en clase. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y a profundizar su comprensión de los conceptos o definiciones.

La aplicación del modelo BARRISO permite las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se recomienda poner en práctica el respeto hacia la diversidad de pensamientos, posturas e interpretaciones en el aula. Con lo anterior, se proporciona oportunidades para la práctica independiente, en grupo y la exploración individual, para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Se hace necesario que los docentes proporcionen retroalimentación específica y constructiva sobre el trabajo de los estudiantes, destacando tanto los aciertos como las áreas de mejora. Esto

les ayuda a entender dónde están y cómo pueden seguir mejorando en su comprensión de la geometría, e incluso, pensar en otros métodos o procesos para profundizar o solidificar lo aprendido.

Se recomienda destacar las conexiones entre la geometría y otros temas matemáticos, como el álgebra o el cálculo. Esto ayuda a los estudiantes a ver la geometría como parte de un conjunto más amplio de habilidades matemáticas interrelacionadas. Además, evaluar los desempeños de los alumnos debe hacerse de manera formativa y constructiva, por lo que se debe considerar: (1) tener claros los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar; (2) adoptar diversas formas de evaluación, como preguntas orales, cuestionarios escritos, discusiones en grupo, ejercicios prácticos, entre otros; (3) proporcionar comentarios claros y específicos sobre el desempeño de los estudiantes, destacando tanto sus fortalezas como áreas de mejora; (4) animar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje; (e) utilizar los datos recopilados durante la evaluación formativa para reflexionar y tomar decisiones en futuras planeaciones; (5) hacer que los estudiantes se sientan seguros para cometer errores y recibir retroalimentación constructiva; (6) invitar a los estudiantes a participar en la evaluación formativa, ya sea a través de la autoevaluación, la evaluación entre pares o la coevaluación.

Referencias

- Acosta, J., Bayas, E., Manobanda, L., & Tapia, S. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3069-3087. https://doi.org/10.37811/cl_rm.v7i2.5553
- Aray, C., Párraga, O., & Chun, R. (2019). La falta de enseñanza de la geometría en el nivel medio y su repercusión en el nivel universitario: análisis del proceso de nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. *Rehuso*, 4(1), 23-36. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.1622>
- 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>
- Cachuput, J.; Suárez, M., Salguero, S., & Reyes, E. (2024). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión de las matemáticas. *Reincisol*, 3(6), 4718-4742.

[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4718-4742](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4718-4742)

- Farfán, D., Huerto, E., Asto, A., Sanabria, L., Sánchez, J., Lizandro, R., Fuertes-Meza, L., & Farfán, J. (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4064-4075.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, C., & Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, 7(28), 758–772.
<https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v7i28.552>
- Jimenez, S., Crespo, M., Villamarín, J., Barragán, M., Barragán, M., Escobar, E., & Bernal, A. (2024). Metodologías Activas en la Enseñanza de Matemáticas: Comparación entre Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6578-6602.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11843
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia.
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?noredirect=1>
- Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Naranjo, W., Contreras, E., Sornoza, D., & Vera, D. (2024). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para la enseñanza de límite de función. *Revista Científica Sinapsis*, 25(2).
<https://doi.org/10.37117/s.v25i2.1106>
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria. La Habana.
- Quijano, M., & Corica, A. (2021). La enseñanza de la geometría en la escuela secundaria argentina: análisis de un diseño curricular; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades; *Revista de Educación*, 12(22), 403-417.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/164627>
- Sánchez, C. (2023). Perspectivas filosóficas e implicaciones del constructivismo como modelo epistémico para la educación. *Revista digital de investigación y postgrado*, 4(8), 77-86.

<https://doi.org/10.59654/kza-frw32>

Tovalino, O., Arteaga, W., & Solís Trujillo, B. (2024). Competencias matemáticas en la modalidad de educación virtual: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 1140-1152.

<https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v8i33.788>

Van Hiele, P. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, (6), 310-316.

https://www.numbersense.co.za/wp-content/uploads/2020/07/Van-Hiele_learning-through-play.pdf

Zambrano, M., Alvarado, A., Andrade, F., & Vines, L. (2025). El aprendizaje basado en juegos como herramienta para enseñar matemáticas. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 243-257.

<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.407>

Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 28-47

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665630>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Educación bajo la Mirada de la Resiliencia

Wileidy Coromoto Morle Portillo¹ y Rosalva Teyes²

¹*Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

²*Facultad de Ingeniería. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

wilemorle@gmail.com; rteyes2710@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8002-4181>

<https://orcid.org/0009-0006-3862-3918>

Resumen

Educación implica promover el aprendizaje de habilidades y capacidades, facilita el desarrollo de competencias no solo de contenidos cognitivos, sino también de aspectos emocionales, que preparan a la persona para la vida. Una de estas habilidades es la resiliencia, comenzar de nuevo luego de una adversidad enfrentada y de haber sanado. La presente investigación tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos de la educación enmarcada en el enfoque de la resiliencia. Se realizó un análisis documental con selección, comparación y diferenciación entre las propuestas de los autores Kotliarenco, Grané y Forés. Los hallazgos obtenidos permitieron la elaboración de un gráfico que muestra el concepto de resiliencia con base a los propuestos por los autores, que expresa de manera cíclica la profundización del proceso resiliente, además se realizó un análisis comparativo de las propuestas de Kotliarenco, Grané y Forés, considerando criterios en la definición de resiliencia, ideas centrales de su propuesta y el contexto. Por último, se categorizaron las estrategias que pueden ser utilizadas en la promoción educativa de la resiliencia, en el nivel de educación primaria, tomando en cuenta la descripción de dichas estrategias. Se debe fomentar, a través de ambientes enriquecidos, un espacio en donde a través del juego y la vinculación afectiva con docentes y padres se puedan promover el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, y las habilidades de resiliencia, sobre todo en edades tempranas.

Palabras clave: resiliencia, educación, educación primaria

Recibido: 16-04-2025 ~ Evaluado: 29-04-2025 ~ Aceptado: 09-05-2025

Education under the Gaze of Resilience

Abstract

Educating involves promoting the learning of skills and abilities. It facilitates the development of competencies not only in cognitive content but also in emotional aspects, which prepare a person for life. One of these skills is resilience, starting over after facing adversity and having healed. This research aims to analyze the theoretical foundations of education framed within the resilience approach. A documentary analysis was conducted, selecting, comparing, and differentiating between the proposals of authors Kotliarenco, Grané, and Forés. The findings obtained allowed for the development of a graph showing the concept of resilience based on those proposed by the authors, which cyclically expresses the deepening of the resilience process. In addition, a comparative analysis of the proposals of Kotliarenco, Grané, and Forés was conducted, considering criteria for defining resilience, central ideas of their proposals, and the context. Finally, strategies that can be used to promote resilience in primary education were categorized, taking into account the description of these strategies. Through enriched environments, spaces should be fostered where children's cognitive and emotional development and resilience skills can be promoted through play and emotional bonding with teachers and parents, especially at an early age.

Keywords: resilience, education, primary education

Introducción

La educación promueve el desarrollo de las personas a lo largo del ciclo vital. Educar implica promover el aprendizaje de habilidades y capacidades, facilita el desarrollo de competencias no solo de contenidos cognitivos, sino también de aspectos emocionales, que preparan a la persona para la vida. Una de esas habilidades es la de ser resiliente, comenzar de nuevo luego de

una adversidad enfrentada y de haber sanado.

Por lo anterior, es necesario analizar los fundamentos teóricos de la educación enmarcada en el enfoque de la resiliencia de Kotliarenco (2008; 2021) y Forés y Grané (2012; 2021), para construir espacios de transformación humana basados en pedagogías resilientes hacia el desarrollo humano en difíciles. Esto presume, un cambio consensuado del currículo desde la for-

mación del ser hacia la instrucción para mejorar la calidad de vida, el trabajo digno y la adaptación de la planificación a la realidad socioeducativa de los educandos.

Forés y Grané (2012) parten de la idea de que es necesario construir una educación asombrosa que no esté basada en la fantasía utópica; para esto, se requiere un entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales” (p. 15), para afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como pilares de formación integral.

En el contexto de la pandemia de gran impacto mundial, COVID 19, se tuvieron resultados que apuntan al aumento de la afectación negativa en el proceso de aprendizaje. En el caso específico de América Latina y el Caribe, el Banco Mundial (2021) revela que muchos estudiantes están en riesgo de abandonar los estudios por el retraso académico que presentan, lo que atenta contra su progreso y bienestar en su vida futura. En ese sentido, se propuso un programa Marco de atención a los aprendizajes en estudiantes en su proceso de recuperación y aceleración del aprendizaje (RAPID), el cual contiene cinco medidas, las dos primeras dirigidas a mantener y evaluar a los estudiantes en la escuela, su permanencia y las otras tres, dirigidas a la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar.

El programa incluye dentro de sus últimas dos medidas la mejora en la

instrucción, el desarrollo de la salud y el bienestar psicosocial, manifestando que la pandemia agravó las condiciones de riesgos de estudiantes vulnerables, que se encuentran en desplazamiento, con discapacidades, niñas y mujeres, por lo que refiere la importancia de abordar la salud mental y el bienestar en sí mismo y para el aprendizaje.

En Venezuela, la situación educativa también presenta las dificultades ocasionadas por la post pandemia, la situación económica del país, la salida migratoria de muchas familias, padres que dejan a sus hijos con otros familiares, el retardo pedagógico y la necesidad de nivelación escolar. Además, el aumento en casos de maltrato infantil se hace presente, así lo muestra el Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, CECODAP (2024), en un informe publicado en 2021, donde refiere que la integridad física y psicológica fueron vulneradas en los niños durante la pandemia, encontrándose violencia física y psicológica, malos tratos y abuso sexual contra niños y adolescentes.

Por otro lado, es importante considerar que dentro de las competencias esperadas para el siglo XXI, la resiliencia se considera una de ellas, siendo importante en momentos actuales, caracterizados por la complejidad, las adversidades y la necesidad de adaptarse rápidamente a los cambios, su influencia en el bienestar y la importancia para el logro del éxito escolar, la resiliencia puede ser considerada como el proceso de rehacerse luego del trauma, así lo refiere Cyrulnik, (2020).

Desde los planteamientos antes formulados se define resiliencia bajo las concepciones propuestas por Kotliarenco, Grané y Forés, se analizará la relación de la resiliencia y educación en estudiantes de educación primaria, considerando los planteamientos teóricos de Kotliarenco, así como los propuestos por Grané y Forés, así desde los hallazgos considerar las acciones y estrategias para incluir en la praxis educativa, sirviendo este trabajo de base al desarrollo de investigaciones futuras.

Argumentos como esos, son emblemáticos en contextos educativos que experimentan situaciones de crisis como la pobreza, la privación sociocultural, factores de riesgo psicosocial; y en caso específico de la investigación, en los tiempos de *postpandemia* donde se desarrollaron cambios significativos para implementar medidas de educación a distancia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo a nivel mundial.

El presente trabajo tiene como objetivo general: Analizar los fundamentos teóricos de la educación enmarcada en el enfoque de la resiliencia; y como objetivos específicos: (1) Caracterizar los fundamentos teóricos de la educación enmarcados en el enfoque de la resiliencia de Kotliarenco; (2) Describir los fundamentos teóricos de la educación en los enfoques de la resiliencia de Forés y Grané.

Fundamentación Teórica

Foronda Macías y Vélez de la Calle (2021) refieren que la palabra

resiliencia tiene su origen en el latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Este término fue retomado por las ciencias sociales para identificar aquellas personas que, si bien confrontan a situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos, en condiciones que posibiliten el abrirse a un desarrollo más sano y positivo (Kotliarenco et al., 1997).

Específicamente, Kotliarenco (2020), destaca que la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Por otra parte, más allá de la resistencia, está la capacidad para construir una reacción positiva pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 2005). Según este autor, el concepto incluye, además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma social y moralmente aceptable.

Grotberg (1996) expresa la resiliencia como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez. Asimismo, Suárez Ojeda (2001), plantea que la resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida. Además, Forés y Grané (2012), comprenden la resiliencia como la capacidad de un grupo o de una persona de afrontar, sobreponerse a las adversida-

des y resurgir fortalecido o transformado.

Kotliarenco y Cáceres (2011) definen resiliencia como un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos de tipo interno y externo y permitiendo sobreponerse a las situaciones adversas o que provocan dolor. Éstas se manifiestan en distintos niveles del desarrollo psicológico, biológico, neurofisiológico y endocrino en respuesta a los estímulos ambientales.

Fundamentos Teóricos de la Educación

Luengo Navas (2004) refiere que el término *educación* procede del latín *educere* y *educare*, el primer término significa *conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera*, en ese sentido, la educación puede ser definida como el desarrollo de las potencialidades del sujeto en base al potencial que tiene para ser desarrollado. El segundo término, *educare*, tiene como significado *criar, alimentar* y se relaciona con las acciones educativas que se dan desde el exterior que se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar a la persona. El autor hace referencia acerca de las relaciones que se establecen con el ambiente, donde se maximiza las posibilidades educativas del educando. De este modo, intrínsecamente la educación busca la adaptación y reproducción, a través de la inserción de las personas en la sociedad por medio de la transmisión cultural. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que

pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales.

González et al. (2021), expresan que la educación como ciencia es el conjunto de disciplinas que estudian científicamente los distintos aspectos de la educación en las sociedades y culturas, que estudian, describen, analizan, explican, comprenden y comparan los hechos educativos en los diferentes aspectos. La teoría de la educación indica el propósito, la aplicación e interpretación de la educación y el aprendizaje.

Por otra parte, en un artículo de la Red Educativa Mundial, REDEM (2017) se plantean 18 tipos de educación, reseñan diferentes clasificaciones de concepto de educación tales como la formal, informal, pública o privada, niveles a los que va dirigido: educación inicial, primaria, media general, superior, a lo largo de toda la vida, modalidades de educación dentro de la que se encuentra la educación especial y como concepto más reciente educación emocional.

Perspectiva Teórica de Resiliencia según Kotliarenco

Kotliarenco y Pardo (2003) sostienen que la clase de cuidado que los niños reciben y el tipo de apego que establece con sus figuras de cuidado primario, influyen en las capacidades regulatorias emocionales, tanto en la expresión como en la regulación de las mismas, por lo que considera necesario aplicar estrategias de promoción en la prevención de estas alteraciones antes mencionadas y que contribuyen con el

bienestar infantil, específicamente sería la promoción de la forma de relacionarse de padres e hijos de manera sana y los tipos de afrontamiento.

Posteriormente, Kotliarenco (2014), define la resiliencia como un proceso dinámico, interactivo, sociocultural que se orienta a fortalecer los recursos humanos para sobreponerse ante situaciones adversas. Se expresa en diversos aspectos del desarrollo biológico, neurofisiológico y endocrino como reacción ante los estímulos ambientales.

Lecannelier (2006), plantea que los niños pueden establecer relaciones de apego con personas que le son significativas afectivamente a través de vínculos simultáneos, influyendo de positivamente en áreas como la salud mental y la educación, en donde se comprueba que estas relaciones afectivas se transforman en vínculos de apego si se producen en situaciones de estrés.

A su vez, Kotliarenco (2014) define el apego como el vínculo afectivo entre el bebé y sus cuidadores que los impulsa a permanecer juntos en el espacio y tiempo; las conductas de apego se refieren a aquellas que tienen como resultado el logro o mantenimiento de la cercanía con personas que son más capaces de enfrentar el mundo, existiendo tres tipos de apego: apego seguro, apego evitativo e inseguro ambivalente.

Además, Kotliarenco (2014) enfatiza que el apego seguro estaría referido a niños y niñas autónomos, que

exploran el mundo cuyas madres son sensibles y responsivas, el apego evitativo se refiere a niños muy independientes, sin problemas para explorar el ambiente, cuyas madres son insensibles a sus necesidades, y el apego inseguro ansioso ambivalente, a niños que muestran angustia intensa ante la exploración ambiental producto de la mezcla de conductas entre separación y cercanía de la madre de manera inconsistente.

Es interesante señalar, que el vínculo de apego se puede construir durante toda la vida a través de los tutores de resiliencia, quienes son personas, lugares, sucesos, actos, que pueden generar resiliencia luego de un trauma, los cuales brindan amor y apoyo para promover el crecimiento (Cyrułnik, 2007), que pueden ser reales o imaginarios y permiten la confianza para la autoimagen positiva, donde la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado.

Kotliarenco (2014), expone lo riesgoso de no promover acciones de prevención o promoción de la salud mental, exponiendo la importancia de la escuela y la familia, el establecimiento de interacciones significativas que son la base del proceso resiliente, el cual puede darse no solo en la relación de padres e hijos sino de maestros y estudiantes. Además, las experiencias positivas como defensa de las adversidades, son capaces de cambiar y establecer redes neuronales en el cerebro social.

Luego, Kotliarenco (2021), investiga sobre la resiliencia y su importancia en la educación del grupo familiar, fundamentalmente la madre; ex-

presa que las desventajas socioeconómicas tienen un impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales. Observa que la educación infantil en Chile (donde realiza su investigación), se promueve el aprendizaje a partir de los conocimientos de la psiconeurobiología, afirmando el desarrollo integral del estudiante influenciado por las intervenciones del medio, la familia; en tal sentido una escuela será exitosa en la medida en que la familia sea exitosa.

Lo anteriormente expresado se traduce en que una de las consideraciones de la escuela ha de ser la salud mental de los padres de los estudiantes y desde allí fomentar las interacciones sanas entre padres e hijos, manteniéndolas el mayor tiempo posible e iniciándolas tempranamente, y mantener estas intervenciones en la niñez tardía y en la adolescencia. Luthar et. al. (2006), propone trabajar la pauta de la crianza de padres con sus hijos, con énfasis en las áreas más deficitarias encontradas en el estudiante o que presentan mayor riesgo, otorgándole énfasis al trabajo con los padres en cuanto a eficacia y enfrentamiento efectivo.

Además, Kotliarenco (2021) confirma que las intervenciones tempranas familiares, educacionales y comunitarias, tendrán éxito si se descansa en la resiliencia, cuya base es la construcción de buenas relaciones sociales, relaciones que permitan sentir a los niños que son aceptados incondicionalmente. En cuanto a las pautas de crianza propone la parentalidad positiva, la cual define como la conducta de los padres basada en las necesidades del niño, que cuida,

que desarrolla capacidades y habilidades sin violencia ofreciendo reconocimiento y orientación que incluyen el manejo de límites que permitan el niño se desarrolle plenamente.

Finalmente, Kotliarenco (2021), plantea que, a partir del desarrollo de la neurociencia en los años 90, se logra que el concepto de resiliencia se amplíe de forma global y multidisciplinaria; los estudios que avalan el desarrollo de la resiliencia se ampliaron con los aportes de la genética, de la neurofisiología y del sistema endocrino, siendo importante considerar que será el ambiente el que estimule el desarrollo de la habilidad potencial resiliente. Resalta la importancia del apego en los primeros años de vida, en donde los cuidadores - figuras significativas principalmente a cargo de sus padres-, desarrollarán este tipo de apego el cual requiere ser seguro para que constituya la base del bienestar posterior en la vida adulta del niño y del comportamiento resiliente.

Perspectiva Teórica de Resiliencia según Forés y Grané

El principal elemento que refieren Forés y Grané es el concepto de la resiliencia generativa hace referencia, precisamente, a dicha capacidad humana de vivir, pone el énfasis a todo aquello que consiste en promover la vida y generar la felicidad de las personas. Resiliencia no es solo resistir y seguir, hay que aprender a caminar de nuevo, aprender a respirar, a vivir en sociedad. Cuando se aleja la muerte, la vida no regresa con un simple chasquear de dedos, hay que aprender a vivir, es generar vida, es tejer vida para siempre.

Resiliar es una compleja obra de punto en la que el tejido se anuda mediante la lana de la generatividad afectiva y social.

Por otra parte, Forés y Grané (2019) exponen que estudios más actuales de la resiliencia están centrados en los aspectos cualitativos, con una mirada más integral y holística, donde se evidencian los aportes de la neuroplasticidad, funciones ejecutivas y la epigenético. Así mismo, Davidson y Begley (2012) explican que son cuatro los elementos de las bases del desarrollo neuroemocional: la neuroplasticidad, la epigenética, las vías bidireccionales entre cuerpo y la mente, la bondad, la condición altruista y compasión. Afirman que el cerebro se transforma con otros cerebros humanos, al estimular la ternura en la niñez y la adolescencia, se promueve en la mejora en los resultados académicos, el bienestar emocional y la salud en general.

El ejercicio es importante para el bienestar físico, ya que disminuye el cortisol, hormona del estrés, fomenta la producción de endorfinas como hormonas del bienestar. Las funciones ejecutivas como las habilidades cognitivas que permiten la anticipación, el establecimiento de metas, la elaboración de planes, la realización de actividades y la habilidad de poder ejecutarlas. La resiliencia tiene que ver con la realización de un proyecto de vida nuevo, es gobernar la complejidad, viendo las alternativas, considerando el humor como aliado predictor para construirla (Forés & Grané, 2019).

De igual forma, Forés y Grané (2019) indican que debe promoverse un ambiente facilitador donde se influya en el corazón, en la mente y en el entorno, siendo necesaria la mentalidad de crecimiento, construida sobre las creencias de que las habilidades intelectuales se desarrollan. Refieren que el fracaso puede ser un trauma que genere ansiedad, depresión y humillación, por eso una mentalidad de crecimiento considera la creencia de que las cualidades con inteligencia o talentos, pueden ser fomentadas por el esfuerzo y el aprendizaje.

Resiliencia en Contextos Socioeducativos

Forés y Grané (2012) expresan que la resiliencia es un trabajo en equipo donde la red social es importante y está conformado por figuras significativas o tutores de resiliencia. De allí presentan la perspectiva holística de la resiliencia que considera que el concepto de resiliencia es universal y que a pesar de los diversos factores que influyen en los diversos contextos, esta es mucho más que la suma de sus partes. Incluye diversos elementos y propuestas de trabajos anteriores y sirve de base para la promoción de planes cuyo rasgo distintivo es considerar la inclusión de factores de resiliencia diferente a factores de riesgos considerados anteriormente.

También, Forés y Grané (2021) afirman que la acción educativa resiliente tendrá como objetivo educar para tomar decisiones con el fin de afrontar la incertidumbre la volatilidad y la complejidad, así generar alternativas es la

nueva habilidad a promover, el otro objetivo es educar para la posibilidad, consiste en enseñar alternativas frente a la ausencia de opciones. Proponen 12 acciones educativas para promover la resiliencia para un total de 60 estrategias presentadas a través de un dodecaedro. El dodecaedro de la resiliencia educativa articula acciones generativas nucleares.

La primera es de G6: Desempeñar las funciones ejecutivas. Con 5 pétalos o acciones resilientes:

- G1: Dar espacio al humor y la alegría
- G2: Educar habilidades para la vida
- G3: Educar en la cultura del todavía no.
- G4: Experimentar para aprender
- G5: Aprender a ser y devenir.

La segunda es C12: Expandir la definición de NOS-OTROS Con otras 5 acciones resilientes:

- G7: Tejer vínculos sociales, afecto apego y seguridad.
- G8: Personalizar la educación y respetar la singularidad.
- G9: Recuperar el poder de narrar historias con pasión.
- G10: Construir estructuras de convivencia.
- G11: Invertir y construir palacios para el pueblo.

Sobre este aspecto, Kotliarenco (2021) menciona como propuesta los

ambientes enriquecidos que considera la educación a edades tempranas, esto se ha corroborado a lo largo de la historia en la consideración de la educación desde los primeros años. En el campo de la educación, desde el punto de vista histórico, ha habido un interés reiterado en la educación en los primeros años, ya que promueve el desarrollo que seguirá a lo largo de la vida.

A su vez, Kotliarenco (2021) considera que se tienen como aportes de varias investigaciones a la promoción de resiliencia: la importancia de los buenos tratos, descripción del maltrato físico (golpear, pegar, cortar, hematomas) y psicológico (incluye ofender, insultar, humillar, menospreciar, ofender, mantener silencio, abandono emocional que significa no estar acompañando el proceso evolutivo del niño cuando lo necesite, ausencia de empatía, es necesario la creación de vínculo de apego seguro con la figura significativa, juego temprano y afecto, la necesidad de potenciar la imaginación así, como el arte.

Metodología

El presente trabajo fue realizado bajo un enfoque cualitativo, con diseño documental, que implica acercarse a la realidad a través de fuentes secundarias para su análisis e interpretación; se accede a los datos a través de la disponibilidad en fuentes impresas o digitales que han sido generados por personas, investigadores o instituciones para diversos propósitos (Baena, 2017 & Arias, 2016).

El uso de este método se realiza a través de tres etapas (Sánchez et al., 2020).

(1) Indagación y selección de las fuentes documentales.

(2) La elaboración de listas de documentos seleccionados junto a la lectura y el análisis de los documentos seleccionados.

(3) Realización de un nuevo documento con nueva información, así como la realización de listas de referencias documentales,

Así, para el presente trabajo se obtuvieron 28 documentos a través de buscadores especializados relacionados con el tema, fueron seleccionados y analizados 10 trabajos tomando en

cuenta las categorías en base a los objetivos formulados.

Resultados y Discusión

Producto del análisis realizado se presentan algunas características concluyentes de la investigación cualitativa por considerarse relevante para comprender la misma

En la Figura 1 se puede observar el concepto de resiliencia luego de la selección de elementos claves de los autores como Kotliarenco y Cáceres (2011) y Forés y Grané (2019), que se muestran de manera cíclica para denotar la evolución y profundidad que genera un estadio final como resultado del desarrollo del proceso resiliente.

Figura 1

Construcción del concepto de resiliencia a partir de las propuestas de Kotliarenco, Grané y Forés



Nota. Adaptación propia (2025)

En la Tabla 1 se establece la comparación de criterios considerados en el planteamiento teóricos de Kotli-

renco, Forés y Grané sobre resiliencia en relación con la educación de niños.

Tabla 1

Comparación de propuestas teóricas de resiliencia

Criterios de Comparación	Kotliarenco	Grané y Forés
<i>Rasgo distintivo del concepto de resiliencia</i>	<i>Resiliencia comunitaria</i>	<i>Resiliencia generativa</i>
Ideas principales de propuesta teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Establece bases y relación con aportes de neurociencias. - Propone el entorno comunitario y la cultura como el entorno donde se tejen vínculos para la resiliencia. - Hace énfasis en la atención temprana del niño. - Considera figuras significativas. Importancia del apego sano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece relación con aportes de neurociencias. - Propone la red social del entorno escolar como red de apoyo social. - Propuestas educativas a diversos contextos, con énfasis al contexto de primaria. - Ofrece diversas estrategias centradas en el desarrollo personal que evoluciona al desarrollo con otros.
Contexto	Contexto comunitario y escolar educación inicial, madres, escuelas, comunidad.	Contexto escolar educación primaria, involucra docentes.

Nota. Kotliarenco (2012, 2014 y 2021), Forés y Grané (2012), Grané y Forés (2019, 2021), adaptado por las autoras (2025).

La Tabla 2 muestra la categorización de estrategias educativas para la promoción de la resiliencia en entornos socioeducativos, extraídas por los auto-

res, considerando años más recientes en su mayoría, estrategias y explicación, donde las estrategias G indica **Egossistema** y la C indica **Ecosistema**.

Tabla 2

Estrategias educativas para la promoción de resiliencia en entornos socioeducativos.

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Kotliarenco	2014	Interacción escuela familia y comunidad.	Promover la salud mental a través de educación a familias sobre el apego y vínculo.
Kotliarenco	2021	Formación a padres de Parentalidad positiva. (Buenos tratos).	Propone la parentalidad positiva, como conducta de los padres basada en las necesidades del niño, que cuida, que desarrolla capacidades y habilidades sin violencia ofreciendo reconocimiento y orientación, el manejo de límites que permitan el niño se desarrolle plenamente.
Kotliarenco	2021	Ambientes enriquecidos en edades tempranas.	Brindar un mejor comienzo para un desarrollo que se mantendrá a lo largo de la vida, el juego y las artes.
Grané y Forés	2019	Ejercicio físico	El ejercicio es importante para el bienestar físico, ya que disminuye el cortisol, hormona del estrés, fomenta la producción de endorfinas como hormonas del bienestar.
Grané y Forés	2021	<p>G1: Dar espacio al humor y la alegría</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivir con actitud crítica. - Servirse del buen humor constructivo. - Desempeñar la felicidad. - Inculcar optimismo. - Liberar la alegría. 	<p>Uso del juego y su valor para educar, así como el humor como recurso para para promover el esfuerzo escolar.</p> <p>Promoción de comportamientos constructivos y sanos ante lo positivo como los eventos que no lo son.</p> <p>Promover el valor de la alegría.</p> <p>Acción propuesta: Gamificar el aula.</p>

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Grané y Forés	2021	<p>G2: Educar habilidades para la vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a vivir y erigir escuelas de vida. - Construir una vida con sentido. - Ejercitar la libertad de elegir. - Improvisar y actuar con serendipia. - Ejecutar la humildad. 	<p>Orientar para la acción pese al riesgo del error, aplicar lo que aprende. Aprender a vivir es probar y errar. Promover el sentido de vida a través de proyecto de vida con sentido. Fomentar la responsabilidad y con ello la elección. Promover la improvisación como espacio de creación y dejarse guiar por la serindipia educativa.</p> <p>Acción propuesta: Reflexiones sobre su proyecto de vida con sentido.</p>
Grané y Forés	2021	<p>G3: Educar en la cultura del todavía no</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dejar espacio al error y experimentar el ensayo y la mejora. - Apasionarse por los retos y las dificultades. - Actualizar la motivación 3.0 - Frecuentar el lenguaje del crecimiento y elogiar con sabiduría. - Perseverar con acción ante las metas a largo plazo. 	<p>Fomentar la creencia del todavía no, no puedo hacerlo todavía, el ensayo y error para mejorar, estimular el prototipo. Facilitar desafíos y retos que permitan el crecimiento del estudiante para los desafíos en la vida. Inspirar el amor por el aprendizaje.</p> <p>Halagar el esfuerzo, proceso, logros, avances, en privado, siempre sobre el hacer y no el ser, fomentar la perseverancia,</p> <p>Acción propuesta: permitir el error, plantear retos, equivocarse para mostrar el error como cotidiano, permitir la autocorrección.</p>
Grané y Forés	2021	<p>G4: Experimentar para aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar ritmos madurativos y estar atentos a sus ventanas de oportunidades, - Adecuar el tiempo a cada aprendizaje. 	<p>Usar estrategias diferentes respetando ritmos de aprender. Enseñar el valor de la pausa. Fomentar la curiosidad y profundización de algunos conocimientos. Preservar la originalidad y valorar la diversidad de pensamiento. Fomento de la creatividad.</p>

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Grané y Forés	2021	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la pluralidad y las mentes curiosas. - Proteger la pluralidad de voces. - Nutrir y provocar la creatividad. 	<p>Aprender desde las posibilidades, del ser y el devenir. Enseñar desde datos reales. Promover el pensamiento creativo, analítico y enfocado en acciones para tomar buenas decisiones y el pensamiento crítico para evaluar información y generar posibilidades. Proponer una clase ágil donde se fomente metodologías distintas a las clases magistrales. Las prácticas del mindfulness ayudan al autoconocimiento que puede ser promovido en entornos tranquilos.</p> <p>Acciones propuestas: Desing thinking y World café.</p>
		<p>G5: Aprender a ser y devenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insistir en los datos y evidencias para actualizarlos. - Favorecer el pensamiento eficaz y estimular el pensamiento crítico. - Profesar el agilismo educativo. - Ejercer la mirada introspectiva. - Encauzar la autonomía y experimentar la libertad. 	
Grané y Forés	2021	<p>G6: Desempeñar las funciones ejecutivas. Con cinco pétalos o acciones resilientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Captar y secuestrar la atención de alerta y entrenar la atención ejecutiva. - Adaptarse a los cambios: la flexibilidad cognitiva. - Controlar e inhibir los impulsos y aplazar la recompensa. - Priorizar, organizar, secuenciar, gestionar el tiempo y planificar. - Tomar buenas decisiones. 	<p>Captar la atención a través de la sorpresa y novedad, explicar historias, jugar, cooperar, practicar el humor o el ejercicio físico, promover la flexibilidad cognitiva, el autocontrol. Aprender a esperar es fomentar la perseverancia como valor. Aprendizaje basado en proyectos, que ayuda a que junto a otras acciones en el aula ayudan a la planificación, organización, gestión del tiempo</p> <p>Acción sugerida: actividad basada en el test STROOP y actividad reglada.</p>

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Grané y Forés	2021	<p>G7: Tejer vínculos sociales, Afecto apego y seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar presente para proporcionar afecto y seguridad. - Rehúsar a la sobreprotección, evitar la negligencia afectiva y emplazar límites. - Cuidar, aprender a cuidarnos y emocionarnos para vivir. - Tener conversaciones generativas y desplegar la escucha generativa. - Exhibir compasión, practicar la amabilidad y excluir la crueldad y la humillación. 	<p>La educación efectiva es la afectiva. Fomentar el apego seguro adquirido que brinda seguridad para aprender. Evitar el abandono y la sobreprotección, establecer límites claros y firmes. Educar desde el cuidado que implica educación emocional. Fomentar la conversación y con ella la escucha generativa. Estimular la ternura para mejorar lo académico y emocional, fomentar la empatía y la compasión.</p> <p>Acción propuesta: Los estudiantes seleccionan el saludo al entrar.</p>
Grané y Forés	2021	<p>G8: Personalizar la educación y respetar la singularidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regularizar la educación y personalizar la educación y respetar la singularidad. - Acabar con el promedio y la estandarización. - Generar más alternativas y oportunidades educativas. - Auspiciar las potencialidades. Elegir crear en lugar de reparar. - Aceptar la imperfección y rastrear la belleza. 	<p>Respetar la singularidad de cada estudiante. Practicar la flexibilidad, la aceptación de la multidimensionalidad educativa y el reconocimiento del potencial de cada estudiante. Generar oportunidades educativas. Identificar las fortalezas para aprovecharlas y maximizarlas. Fomentar la mirada en las cosas sencillas, imperfectas y atípicas.</p> <p>Acción sugerida: Mirar en los estudiantes con malos comportamientos las fortalezas.</p>

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Grané y Forés	2021	<p>G9: Recuperar el poder de narrar historias con pasión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el poder de las palabras amables. - Narrar historias con pasión. - Recuperar el ágora y evitar el enfrentamiento permanente. - Revolucionar cambiando las preguntas. - Tejer vocabularios de esperanza. 	<p>Uso de las historias persuasivas en conferencias, clases invertidas, presentación de diapositivas. Y cursos. Considera los tutores educativos de resiliencia como base del afecto y guía para el desarrollo de estudiantes. Sugiere el uso de storydoing (hacer historias). Fomentar el diálogo, el arte de la deliberación, y darle voz a la disidencia. Uso de preguntas generativas de tipo indagatorias. Promover la esperanza realista. Acción sugerida: Cuentacuentos, chococharlas, debates.</p>
Grané y Forés	2021	<p>G10: Construir estructuras de convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar en el presente los desencadenantes del futuro. - Resaltar las semejanzas y armonizar las diferencias. - Contener si es necesario, resolver si es posible, prevenir es lo mejor. - Educar en el buen uso de la memoria y el olvido. 	<p>Propone fomentar una auténtica pedagogía de la convivencia. Partir de planes de convivencia, espacios de resolución de conflictos, representantes asamblearios o consejos de infancia. En el aula deben utilizarse las metodologías participativas o cooperativas. Estimular la creación de futuros en base a la imaginación moral, el pensar simulando imaginar futuros posibles para crearlos de manera innovadora. Utilizar la curiosidad pedagógica que permite trascender la polaridad dualística buscando aquello que las pueda mantener juntas e ir más allá. Promover el aprendizaje y la reconciliación. Acción propuesta: juego educativo Sikkhona.edu.</p>
Grané y Forés	2021	<p>G11: Invertir y construir palacios para el pueblo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir escuelas teal. - Expandir y asentar la au- 	<p>La escuela como infraestructura social que promueve y enriquece conexiones sociales. Convertir las escuelas en resiliente donde</p>

Autor	Año	Estrategias	Explicación
Grané y Forés	2021	gestión educativa. - Lograr la plenitud y generar entornos sanos. - Escuchar el propósito y construir escuelas más humanas. - Hacer realidad las escuelas democráticas.	se confía en la abundancia de la vida que enseña. La autogestión es la característica principal donde los estudiantes son protagonistas. Las escuelas democráticas promueven el pensamiento crítico y el desarrollo del potencial. Acción sugerida: proyectos desarrollados, la cuidad de los niños, el proyecto 360 y la red de consejos de infancias.
		C12: Expandir la definición de NOS-OTROS Con otras cinco acciones resilientes. - Ser rebelde y hacerlo y uno mismo. - Cooperar, colaborar y compartir: la economía de las multitudes inteligentes. - Reconectar con la comunidad atendiendo a la diversidad. - Ser aprendices y agentes de cambio. - Liderar desde el futuro a medida que va emergiendo.	Basado en la inventiva el propio hacer. Cooperar y compartir. El docente debe ser visionario que considere la diversidad, promueva la pertenencia y tejan comunidades. Los docentes serán aprendices y docentes de cambio a través de su experiencia, vínculo con otros colegas y toma de decisiones en la complejidad para construir una educación magnífica. Aprender del futuro en la medida que emerge, desarrollando el máximo potencial diferente a dar recetas y técnicas.

Nota. Adaptado por las autoras (2025)

Conclusiones

Promover la resiliencia es posible en entornos educativos desde edades tempranas, en el nivel de educación primaria es importante considerar el contexto que rodea a los niños, como son la familia y la escuela, acciones

como la educación familiar, permiten prevenir dificultades, considerando la importancia del vínculo y el apego sano, además de formar sobre la crianza y la parentalidad positiva, fortalecer así las vinculaciones y relaciones afectivas sanas con los hijos, que sirven de base para el desarrollo de las habilidades

para relacionarse con otros, fomentar a través de ambientes educativos un espacio en donde a través del juego y la vinculación afectiva con docentes y padres pueda promoverse el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Otras acciones como el deporte, el juego, el arte, la estimulación de las funciones ejecutivas, el fomento de la mentalidad de crecimiento pueden ser utilizadas para la promoción de la resiliencia, incluyendo la aplicación de metodologías innovadoras que considere el contexto actual y haga frente a tiempos complejos, se encuentran allí el juego shikkona.edu, que fomenta las relaciones con otros, los World café, la constitución, participación en grupos y asambleas infantiles como espacios de opiniones y defensas de los derechos propios, la promoción de espacios educativos donde se reemplace la competencia por la confianza en el descubrimiento y desarrollo del potencial único, como punto de partida para avanzar y evolucionar hacia habilidades resilientes que consideren a los otros, que promueva el sentido de convivencia y la sociedad.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Episteme.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Banco Mundial. (2021). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, CECODAP. (2024). Por cada 10 casos que remitimos durante la pandemia, sólo 4 fueron atendidos por el Estado. *Informe Somos Noticia*, 5(2), pp. 45-58. <https://cecodap.org/por-cada-10-casos-que-remitimos-durante-la-pandemia-solo-4-fueron-atendidos-por-el-estado-informesomosnoticia/>
- Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y Alma*. Editorial Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2020). Cómo enseñar empatía a los niños. *Plataforma: Aprendemos Juntos 2030*. Video YOUTUBE. https://www.youtube.com/watch?v=bcIHR_pVkk
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Ediciones Destino. <https://gualaguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/60/60.pdf>
- Forés, A., & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea Ediciones. https://books.google.co.ve/books/about/La_resiliencia_en_entorno

[s_socioeducativ.html?id=rplPlxouciAC&redir_esc=y](#)

- Foronda Macías, D., & Vélez de la Calle, C. (2021). Origen del concepto de resiliencia y crítica a su apropiación en los proyectos educativos de Medellín. *Boletín Redipe*, 10 (5), 83-100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116429>
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E., & López-Meneses, E. (2021). Educación e historia desde la teoría y la práctica: Tendencias investigativas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95).
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419012/html/>
- Grané, J., & Forés, A. (2019). Los patitos feos y los cisnes negros: resiliencia y neurociencia.
https://www.academia.edu/85620264/Los_patitos_feos_y_los_cisnes_negros_Resiliencia_y_neurociencia
- Grané, J., & Forés, A. (2021). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias: 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Octaedro.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Fundación Bernard Van Leer.
https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/guia_de_promocion_de_la_resiliencia_en_los_ninos_p
- Kotliarenco, M. A. (2008). *Estado del Arte en Resiliencia II. Riesgo y Resiliencia: Peligro y Oportunidad*. Documentos CEANIM. Santiago de Chile.
- Kotliarenco, M. A. (2014). Resiliencia y apego. *Revista de Psicología*, 22(1), 45-56.
<https://doi.org/10.1016/j.rpsp.2014.01.002>
- Kotliarenco, M. A. (2020). *Resiliencia*. CEANIM.
https://www.researchgate.net/publication/344368326_RESILENCIA
- Kotliarenco, M. A. (2021). *Resiliencia y su importancia en la educación del grupo familiar, fundamentalmente la madre, y en el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas. (Retomando ideas)*.
<https://www.researchgate.net/publication/355683505>
- Kotliarenco, M. A., & Cáceres, I. (2011). Estado del Arte en Resiliencia. En *Diplomado Promoción de la Parentalidad Positiva: Estrategias de Evaluación e Intervención Ecosistémicas*.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte de la resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Fundación Kellogg.
- Kotliarenco, M. A., & Pardo, M. (2003). Algunos Alcances Acerca del Sustento Biológico de la Resiliencia. *Psykhé*, 12(1), 119-124.
<https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20367>

- Lecannelier, F. (2006). *Apego e inter-subjetividad: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. LOM Ediciones.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo (Coord.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva.
<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Luthar, S., Sawyer, J., & Brown, P. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 105-115.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=796955>
- Red Educativa Mundial, REDEM (2017). *Los 18 tipos de educación: clasificación y características*.
<https://www.redem.org/los-18-tipos-de-educacion-clasificacion-y-caracteristicas/>
- Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendivil, L., & Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica de Perú.
<https://posgrado.pucp.edu.pe/publicaciones/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. PAIDÓS.
- Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos* [Ponencia]. 2º Congreso internacional de los trastornos de comportamiento en niños adolescentes. Madrid, España.

*Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 48-65

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665649>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Educación en Valores y su Integración con la Disciplina Educación Física en Estudiantes de Básica Secundaria

Fabian Alexis Zapata Arce y Carlos Alberto Campo Ortiz

Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla-Colombia

faza462@gmail.com; betolee811126@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6528-156X>

<https://orcid.org/0009-0005-6104-1054>

Resumen

Actualmente, la aplicación de valores en las diferentes actividades diarias del ser humano se evidencia deficiente. Estudios revelan que la educación física puede brindar aportes significativos para afianzar valores en los estudiantes, considerando su carácter recreativo y amigable. El objetivo del estudio es analizar la educación en valores y su integración con la disciplina educación física en estudiantes de básica secundaria en Barranquilla, Colombia. La metodología utilizada fue cuantitativa, con diseño no experimental, transaccional y de campo. La muestra estuvo constituida por 9 docentes y 153 estudiantes de instituciones educativas de Barranquilla; como técnica e instrumento de recolección de datos se utilizó la encuesta y un cuestionario estructurado por 33 ítems, con escala tipo Likert con 5 alternativas de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. En los resultados se determinó que los participantes dan importancia a los valores y a los aspectos físicos, cognitivos y sociales, lo que cual es fundamental en la planificación de actividades para incentivar una educación en valores entre los estudiantes, con el apoyo de la educación física. Las conclusiones están dirigidas en precisar cómo la pedagogía en valores puede fortalecer de manera significativa los principios éticos y morales en los estudiantes, partiendo de la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas propias de esta disciplina.

Palabras clave: educación en valores, educación física, deporte, recreación, educación básica secundaria

Recibido: 17-02-2025 ~ Evaluado: 03-03-2025 ~ Aceptado: 26-03-2025

Values Education and its Integration with Physical Education Discipline in Secondary School Students

Abstract

Currently, the application of values in various daily activities is evidently deficient. Studies reveal that physical education can provide significant contributions to strengthening values in students, considering its recreational and friendly nature. The objective of this study is to analyze values education and its integration with the physical education discipline among elementary and secondary school students in Barranquilla, Colombia. The methodology used was quantitative, with a non-experimental, transactional, and field design. The sample consisted of 9 teachers and 153 students from educational institutions in Barranquilla. The data collection technique and instrument used was a survey and a 33-item questionnaire structured with a Likert-type scale with 5 response options: always, almost always, sometimes, almost never, and never. The results determined that participants attach importance to values and to physical, cognitive, and social aspects, which is fundamental in planning activities to encourage values education among students, supported by physical education. The conclusions are aimed at specifying how values-based pedagogy can significantly strengthen ethical and moral principles in students, based on the practice of physical, sports and recreational activities specific to this discipline.

Keywords: values education, physical education, sport, recreation, basic secondary education

Introducción

La sociedad viene enfrentando cambios substanciales que se reflejan en la cotidianidad y el quehacer de las diversas instituciones que la conforman, tales como la familia y los centros educativos. Según Fragoso y Canales (2009) las personas forman sus valores mediante el proceso de la socialización, la cual se presenta en el seno de la

familia y en la escuela. Una de las características que se da en la familia es la carga afectiva con la que se transmiten las ideas, saberes e identificación con el entorno, presentadas por los adultos; en consecuencia, los padres deben realizar este proceso de forma consciente, para educar a sus hijos en valores que permitan acercarse al mundo real.

Sin embargo, el convivir socialmente puede generar confrontaciones y crisis estructurales en diversos aspectos; cambios que ocasionan desavenencias y malos entendidos entre quienes tienen opiniones opuestas. En este contexto, la escuela no escapa a esta realidad, pues en ella conviven diariamente una multitud de estudiantes con diversas cargas culturales, producto de valores propios en sus familias, y de las experiencias vividas dentro de su contexto social, lo cual implica el tipo de actitud que tomen dentro de los espacios donde se desenvuelven e interactúan.

Tomando en cuenta estos aspectos, no es extraño observar, debido a las diversas formas del concebir el mundo por cada uno de los sujetos que se relacionan dentro de las instituciones escolares, que en ocasiones existen conflictos producto de posiciones antagónicas frente a situaciones específicas. Se puede decir, que el problema no radica porque existan diversidades de pensamientos u opiniones, sino por conflictos que en ocasiones se producen entre estudiantes, los cuales en muchos casos trascienden más allá de discusiones verbales, para convertirse en altercados donde la agresividad y el irrespeto se hacen presentes.

En concordancia con lo expuesto, Cabrera (2023) señala que la problemática que se evidencia en las instituciones educativas es debido a varios factores: (a) falta de políticas educativas y sociales de conciencia ciudadana, con énfasis en principios éticos y valores, (b) escasa integración de los procesos educativos con la ética y valores en la formación de los estudiantes, (c) insuficiente fomento

de la ética y los valores en las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje, y su impacto en la sociedad, (d) escasa superación del educador en el desempeño laboral con la ética y valores, que conlleva a una baja preparación, y (e) insuficiente compromiso de los docentes, estudiantes y padres o representante, por el fomento de valores en la comunidad educativa y entorno social.

En relación con los elementos a considerar sobre esta situación de crisis escolar, en el contexto colombiano se perciben aspectos como el desconocimiento por parte del docente de educación en valores, que permitan al alumno ser actor de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades y destrezas cognitivas que lo capaciten para enfrentar los problemas de la cotidianidad; así como también una inadecuada acción mediadora que podría repercutir en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje y en las relaciones con sus compañeros.

Igualmente se percibe que la formación en valores ha disminuido gradualmente con el paso del tiempo, donde la etapa de la adolescencia se ha considerado un espacio difícil para el proceso de desarrollo de los estudiantes, visualizándose con bastante notoriedad como hoy en día en la juventud tiene una crisis de identidad, donde en ocasiones experimentan rebeldías manifestadas en conflictos frente a las autoridades educativas, padres o amistades, lo que se traduce en una problemática que pudiese ser un caldo de cultivo para el consumo de alcohol, drogas y otras situaciones graves, como delincuencia.

La situación anteriormente planteada se presenta con mayor frecuencia en las poblaciones socioculturales de bajos recursos, compuestas en la gran mayoría por personas que han tenido pocos estudios o no culminan las actividades académicas en una institución educativa; y en otras circunstancias provienen de familiares disfuncionales, razones donde los espacios laborales de estas personas no se encuentran en un entorno donde tenga presencia la educación en valores.

Particularmente, Botero (2005) expresa que en Colombia ha habido una crisis de valores que han sido originada por diversas causas y los resultados se expresan en la sociedad colombiana. Describe cuatro contradicciones básicas que permiten justificar esta crisis: "a) Entre educación versus instrucción que forma individuos que pierden el sentido de servicio social o bien común. b) Entre bienestar y calidad de vida versus consumismo. c) Paz y justicia versus conflicto armado. d) honestidad y transparencia versus corrupción y vida fácil" (p. 12).

Al respecto, en los últimos años en Colombia, los niños y jóvenes se han venido formando en una sociedad donde lo que más interesa es lo material, por esto las personas terminan siendo más valoradas por lo bienes materiales, dinero, puestos laborales e influencias de amistades y no por razones que puedan brindar acciones humanas a través de una educación en valores. Esto, pudiese demostrar que en ocasiones la escuela y la familia no están cumpliendo a cabalidad su rol de formar la niñez y la juventud como debería ser.

Luego, las orientaciones morales y éticas en la escuela son una necesidad impostergable; es necesario una verdadera formación integral donde se incluya explícitamente la educación en valores, como una tarea asumida y desarrollada por educadores idóneamente formados, en la búsqueda de una mejor preparación académica en todas las asignaturas del pensum de estudio, incluyendo la educación física, recreación y deporte.

En concordancia con los aspectos referenciados, por ser la educación física una disciplina donde el estudiante puede interactuar de manera directa con el docente, al estar la mayor parte del tiempo en espacios abiertos, brinda la posibilidad de despertar motivación durante su ejecución, al combinarse actividades físicas y recreativas propiciadoras de comportamientos amigables entre estudiantes y profesores. Esto permitirá una buena conformación de valores, como la amistad, solidaridad, respeto, empatía, donde de manera eficiente los estudiantes logren afianzar un verdadero proceso educativo, mediante las actividades inherente a esta asignatura, las cuales son vitales para el desarrollo integral como ser humano, en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Por otro lado, la formación de valores en los estudiantes, particularmente de básica secundaria, y tomando en cuenta los aspectos físicos, cognitivos y sociales de la educación física, pueden ofrecer aportes significativos para su desarrollo y consolidación. Es importante tomar en cuenta el carácter recreativo y divertido que tienen estas actividades en el ser humano, por ser aspectos propiciadores de la motivación en la

consecución de una verdadera formación integral del educando.

El objetivo del estudio es analizar la educación en valores y su integración con la disciplina educación física en estudiantes de básica secundaria en Barranquilla, Colombia.

Fundamentación Teórica

Educación en Valores

En opinión de Sarramona (2008), la educación “consiste en distribuir la cultura, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo con su individualidad” (p. 31). Así, resulta relevante el proceso de desarrollo integral del ser humano a través de la transmisión de palabras, acciones, sentimientos, actitudes y participación dentro de la sociedad, a partir de la educación en valores.

Según UNIR (2024), la educación en valores tiene como fin alcanzar una mejor sociedad, más justa, equitativa y solidaria, estableciendo normas de convivencia con respeto, ética, tolerancia y empatía; sus principales características son: (a) desarrollo de los aspectos éticos y morales de los individuos, (b) respeto y comprensión de lo diferente, (c) empoderamiento y autonomía individual, (d) gestión de emociones y sentimientos, (e) comprensión de problemas mundiales, y (f) cooperación en la búsqueda de solucionar problemas colectivos.

En concordancia con lo expuesto, el profesor de educación física, desde su labor pedagógica, debe enfocarse en brindar orientaciones y actividades de

esta disciplina dirigidas hacia los padres, representantes, personal docente, directivos y estudiantes, que contribuyan a complementar la formación en valores de forma efectiva y los ayuden a alcanzar metas e ideales.

Pedagogía en Valores

Frabboni (2010) describe que la pedagogía es la “educación integral y multidimensional de la persona” (p. 19), para ello necesita contar sistemáticamente con la experiencia educativa, a partir de modelos de integración que abarquen la teoría descriptiva de valores y la teoría crítica del conocimiento.

Arana y Batista (2015) plantean que la pedagogía en valores, se centra en dos componentes curriculares; primero, los principios orientadores mediante la ética, responsabilidad y formación humanística; segundo, constituido por los medios de organización que incluyen métodos, estrategias y actividades de aprendizaje, desde la descripción hacia la reflexión. Es imprescindible integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente, relacionándolo con el contenido valorativo del conocimiento.

Rol del Docente

Se entiende como rol del docente a la función que desempeña el educador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Mujica-Sequera (2015) manifiesta que el rol docente además de ser un transmisor de conocimientos, es un agente socializador que, con su práctica, enseña valores que van a influir de significativamente en la formación de los aprendices, exigidos por

el mundo actual. Según Morillo et al. (2019), los roles primordiales que deben cumplir los docentes deben centrarse en facilitar y promover experiencias, orientar y guiar actividades centradas en el estudiante, para incrementar su motivación e interés.

Entre los roles que debe cumplir el docente en su ámbito pedagógico se encuentran:

Orientador

Es quien suministra al alumno estrategias y hábitos efectivos que generen bienestar, armonía y calidad de vida. Morillo et al. (2019), declaran que las funciones del docente como orientador deben ayudar a los estudiantes a conocerse, comprenderse, responsabilizarse e involucrarse en su crecimiento personal y académico; ayudarlos a descubrir y superar sus potencialidades y limitaciones; orientarlos en la toma de decisión vocacional, considerando sus intereses, aptitudes y actitudes. De igual modo, González (2018) expresa todo docente como orientador cumple con su rol, puesto que en primera instancia desarrolla la responsabilidad de orientar a los niños dependiendo de la dificultad que se presente dentro de las actividades del aula.

Promotor Social

Cuando se habla de promotor social se refiere a estimular la organización, coordinación y participación en los procesos escolares. Señalan Del Pozo et al. (2017), que el docente es un modelo socializador que centra su instrucción a

una convivencia institucional íntegra, dentro de cualquier escenario familiar, educativo o social que pueda confrontar diferentes cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos que se proyectan en el ámbito educativo. y prevenir, consecuencias desfavorables. Farías-Veloz et al. (2022) opinan que desde lo que la política y la sociedad demanda, el rol del docente debe estar encaminado a ser un promotor del cambio social y cultural, que contribuyan a beneficiar el desarrollo del Estado en temas educativos.

Investigador

Todo docente investigador parte de enseñar sus conocimientos a través de del análisis e interpretación de las vivencias de la realidad social de su entorno, donde se construyen sus saberes más relevantes. Para Delgado y Alfonso (2019) este rol implica reflexionar constantemente con actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y compartir los saberes con otros profesores y estudiantes, asociando lo que se aprende e investiga y lo que se enseña y el para qué. Esto lleva a considerarse como un representante reflexivo que articula la praxis docente con la investigación

Morillo et al. (2019) plantean que las funciones del docente investigador implican: identificar, analizar e interpretar problemas prioritarios de la realidad educativa y social; aplicar y validar enfoques y modelos teóricos y metodológicos; experimentar modelos, métodos, estrategias y técnicas pedagógicas, que permitan innovar y mejorar la calidad educativa.

Habilidades del Docente

Según Alcalde (2014), en pleno siglo XXI, lleno de abundancia cognitiva, el docente debe ser consciente de las nuevas habilidades que implica su rol. Su tarea principal es educar y transmitir un cúmulo de conocimientos a sus estudiantes. Por ello, tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional, sus conocimientos, habilidades, métodos educativos y pedagógicos que lo hagan más eficientes en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus aprendices. Así, el docente debe considerar el aula de clase como el lugar idóneo para investigar, experimentar, modelar, compartir ideas, tomar decisiones, resolver problemas y reflexionar sobre lo que es necesario y pertinente para el aprendizaje.

Toma de Decisiones

Stoner et al. (2007) definen la toma de decisiones como el procedimiento para identificar y solucionar una determinada acción que requiere de la intervención del gerente, para resolver problemas específicos dentro de la organización. Al respecto, Ronzoni (2009) destaca al docente como principal mediador de conocimientos; debe decidir, transformar y facilitar el proceso de aprendizaje, proporcionando acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social, orientando al estudiante al cambio dentro de su ámbito social, valorando la agilidad, creatividad del pensamiento y resolución de problemas dentro de los procesos pedagógicos.

Desarrollo de Competencias

En opinión de Olaves (2009), las competencias son tareas y actividades, son resultados; es decir, son habilidades para obtener un resultado, para producir beneficios. En el contexto educativo, este término se refiere a la capacidad de hacer con saber y con conciencia. Así, las competencias docentes son un conjunto de saberes, destrezas, comportamientos, valores, adquiridos por el educador, utilizables para enfrentar situaciones escolares dentro y fuera del aula.

En tal sentido, Araujo (2016) plantea que el desarrollo de estas competencias depende de una docencia centrada en el aprendizaje a partir del uso de diversas estrategias vinculadas con la realidad; “ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolverlo, ser experto o tener conocimiento sobre alguna situación” (p. 184).

Valores Fomentados por el Docente en el Aula

Las instituciones educativas son las encargadas de practicar diariamente los valores sociales, éticos y morales, fomentados por el docente dentro del aula, mediante el uso de estrategias de convivencias como dinámicas de integración de grupos, participando entre todos los alumnos sin exclusión, que ayudarán a generar cambios entre ellos.

Según lo enunciado por Arufe (2011), los valores, ligados a los términos como creencias, normas, actitudes, principios, son usados indiscriminadamente, pero tienen sus diferencias particulares. Los valores se comunican en distintos procesos de interacción humana, ya sea entre personas, organizaciones, sociedad, cultura, política o

economía. Particularmente, el aula es un medio para fomentar valores, al abordar los contenidos conceptuales, procedimentales, dando protagonismo a los actitudinales. A través de la disciplina de educación física, se pueden generar valores positivos como el cuidado de la salud, disciplina, esfuerzo, responsabilidad, legalidad, tolerancia, paz.

Valores cognoscitivos

Los valores cognoscitivos son comportamientos presentados por el ser humano y desarrollados de manera personal, dentro de la sociedad donde se desenvuelven. Cáceres y Munérva (2016) señalan que dentro de la formación personal de cada individuo el desarrollo cognoscitivo es fundamental, centrado en aplicar valores sociales que nacen de la importancia del ser social, de acuerdo al desarrollo pleno del seno familiar. Las teorías cognitivas determinan que los diferentes procesos del aprendizaje pueden ser explicados mediante el análisis de los procesos mentales, la influencia del medio ambiente y las actitudes de educadores y educandos.

Conductas del ser

La conducta de cada ser humano es parte de la relación entre el yo interior y las personas de su entorno social, que buscan compartir situaciones y experiencias de la vida diaria.

Acosta (2017) refiere que la educación es una labor exigente y compleja, un reto y una tarea comprometedora, realizada en función y al servicio de los

seres humanos, que, al cumplir una serie de normas, contribuye a fortalecer los principios éticos y morales de los estudiantes. Sin embargo, es importante tener claro que como seres humanos son dueños de sus decisiones y de sus proyectos de vida, perfeccionados con la acción educativa. Así, la escuela tiene un papel fundamental en la transmisión y educación de los valores, debiendo existir una conexión entre el educador y el educando para poder consolidar estos valores.

Valores éticos-morales

La influencia de los valores éticos-morales representa un amplio orden social debido a que son principios que orientan el comportamiento de cada individuo. Son creencias fundamentales que ayudan a seleccionar algunas cosas en lugar de otras, de acuerdo a la personalidad propia.

En este contexto, Rojas et al. (2020) refieren que un docente tiene que educar desde una perspectiva universal y no bajo una creencia religiosa o una ideología política; debe formar

valores humanos y sentidos compartidos socialmente, con liderazgo transformacional, fomentando la responsabilidad, honestidad, integridad, valoración personal, bienestar, relaciones interpersonales, armonía, fraternidad, empatía, formación ciudadana, manejo y resolución de conflictos, solidaridad, proactividad, excelencia académica, normas culturales, entre otros valores éticos-morales.

Metodología

La investigación se encuentra enmarcado en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, ya que busca especificar propiedades y características de un grupo de individuos en un contexto determinado, estimando magnitudes y ocurrencia de los fenómenos analizados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En relación con el diseño, el estudio correspondió al no experimental, transaccional (transversal) y de campo.

No experimental, debido a que el investigador observó los fenómenos tal y como ocurren naturalmente sin intervenir en su desarrollo; transversal, debido a que la variable educación en valores se da en un solo momento, contexto y espacio; de campo, ya que la recolección de datos fue directamente de los sujetos investigados y donde ocurren los hechos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Arias, 2016; Hurtado, 2010).

En la Tabla 1 se muestra la operacionalización de la variable de estudio, sus dimensiones e indicadores.

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
Educación en Valores desde la Educación Física	Pedagogía en valores	<ul style="list-style-type: none"> • Principios Orientadores • Medios de Organización
	Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador • Promotor social • Investigador
	Habilidades del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Desarrollo de competencias • Fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje
	Valores fomentados por el docente	<ul style="list-style-type: none"> • Valores cognoscitivos • Conductas del ser • Valores éticos-morales

Nota. Los autores (2025).

La muestra estuvo conformada por ciento sesenta y dos (162) sujetos de las instituciones de Básica Secundaria: Colegio Distrital Esther de Peláez,

Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Nuestra Señora del Rosario y Colegio de Barranquilla, señalándose que las tres instituciones están ubicadas en la ciudad

de Barranquilla, Colombia, tal como se especifica en la Tabla 2.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta y como instrumento un cuestionario conformado por treinta y tres (33) ítems de preguntas cerradas de selección simple, utilizando la

escala tipo Likert con 5 alternativas de respuestas: *Siempre (5), Casi siempre (4), Algunas veces (3), Casi Nunca (2) y Nunca (1)*. A este instrumento se le aplicaron criterios de validez de contenido y confiabilidad, resultando apto y altamente confiable para su aplicación.

Tabla 2

Distribución de la muestra

Instituciones Educativas	Docentes	Estudiantes	Total
Colegio Distrital Esther de Peláez	03	47	50
I.E.D. Nuestra Señora del Rosario	03	49	52
Colegio de Barranquilla	03	57	60
Total	09	153	162

Nota. Elaboración propia (2025).

Se tabularon los resultados colocando los valores correspondientes a las respuestas emitidas por los integrantes de la muestra. El análisis de los datos se realizó con el paquete computarizado

SPSS versión 22.0, a través de criterios de estadística descriptiva, mediante frecuencia absoluta (F), porcentaje (%) y media aritmética (M). La Tabla 3 muestra el baremo utilizado para la interpretación de M.

Tabla 3

Baremo para la interpretación de la Media Aritmética (M)

M	Interpretación
----------	-----------------------

1.00 a 1.80	Nada Importante
1.81 a 2.60	Poco Importante
2.61 a 3.40	Moderadamente importante
3.41 a 4.20	Importante
4.21 a 5.00	Muy importante

Nota. Elaboración propia (2025)

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos para la variable **Educación en Valores desde la Educación Física**, con sus diferentes dimensiones e indicadores establecidos en la Tabla 1, se muestran a continuación.

La Tabla 4 presenta los resultados de la dimensión *Pedagogía en Valores*. Con relación al indicador *Principios Orientadores*, el 25% de las personas

encuestadas opinaron que siempre se actúa de manera ética frente a situaciones de la organización; el 27% percibe que casi siempre se actúa de esa forma y se aplican estrategias en el aula, donde prevalezca el respeto entre los estudiantes; contrariamente un 38% considera que algunas veces, un 8% optaron por la opción casi nunca, y otro 2% nunca. La M del indicador fue 3.65 que al compararla con el baremo diseñado se considera como **Importante** dentro de las categorías establecidas para el análisis.

Tabla 4

Dimensión: Pedagogía en valores

Indicador	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	M	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Principios Orientadores	40	25	44	27	62	38	12	8	3	2	162	100	3.65
Medios de Organización	35	22	53	33	58	36	12	8	4	2	162	100	3.64
Promedio de M												3.65	

Nota. Elaboración propia (2025).

Con respecto al indicador *Medios de Organización*, se denota una

tendencia diferente que el anterior indicador, donde que el 22% de las personas

encuestada opinaron que siempre se utilizan estrategias para organizar las actividades académicas de sus estudiantes y emplean archivos en la web para organizar las evaluaciones, otro 33% percibe como casi siempre, mientras un 36% considera que algunas veces tienden a utilizar las fuentes externas, un 8% casi nunca, y un 2% nunca. La M del indicador fue de 3.64 que al compararla con el baremo se considera como **Importante**.

De acuerdo a los resultados se denota que la M de la dimensión arrojó un valor de 3.65 y según el baremo es **Importante**, esto refleja que los docentes de básica secundaria en Barranquilla, planifican actividades para incentivar el

valor de la solidaridad entre los estudiantes.

En la Tabla 5, correspondiente a la dimensión *Rol del Docente*, se puede visualizar el comportamiento del indicador *Orientador*, en el cual se analizó si los estudiantes de educación básica secundaria se orientan en las actividades como parte de su proceso académico. El 22% opina que siempre se considera que los procesos académicos deben de estar orientados para obtener mejores resultados. Por otro lado, el 30% considera que casi siempre se utilizan, un 33% algunas veces, un 9% casi nunca, y un 6% nunca. La M del indicador fue de 3.53 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

Tabla 5

Dimensión: Rol del docente

Indicador	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales		M
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Orientador	36	22	48	30	53	33	15	9	10	6	162	100	3.53
Promotor Social	33	21	66	41	44	27	13	8	5	3	162	100	3.67
Investigador	32	20	31	19	51	31	22	14	26	16	162	100	3.13
Promedio de M													3.45

Nota. Elaboración propia (2025)

Para el indicador *Promotor Social*, donde se observó si en las

instituciones se realizan encuentros comunitarios como parte de la labor

docente, se denotó que el 21% opina que siempre se realizan dichos encuentros. Por otro lado, el 41% considera que casi siempre se llevan a cabo, un 27% percibe como algunas veces, un 8% como casi nunca, y un 3% nunca. La M del indicador fue de 3.67 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

Respecto al indicador *Investigador*, orientado a observar si en las instituciones se realizan actividades dentro del aula para incentivar la investigación en sus estudiantes, se obtuvo que el 20% opinan que siempre se realizan. Por otro

Tabla 6

Dimensión: Habilidad del docente

Indicador	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales		M
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Toma de Decisiones	43	26	26	16	51	32	22	14	20	12	162	100	3.31
Desarrollo de Competencias	62	38	41	25	45	28	11	7	2	1	162	100	3.92
Fortalecimiento de la enseñanza - aprendizaje	25	15	9	6	56	35	63	39	9	6	162	100	2.86
Promedio de M												3.36	

Nota. Elaboración propia (2025)

En la Tabla 6, correspondiente a la dimensión *Habilidad del Docente*, se observa el comportamiento del indicador *Toma de Decisiones*, en el cual se analizó si los estudiantes de educación básica secundaria analizan las

lado, el 19% considera que casi siempre se llevan a cabo estas actividades, un 31% percibe que algunas veces, un 14% casi nunca, y un 16% nunca. La M del indicador fue de 3.13 que al comparar con el baremo se categorizó como **Moderadamente importante**.

De acuerdo a los resultados se revela que la M de la dimensión arrojó un valor de 3.45 y según el baremo se corresponde con **Importante**, lo que induce que los docentes de básica secundaria en Barranquilla, cumplen con sus roles principales de manera satisfactoria.

decisiones antes de ponerlas en práctica. Así, el 26% opinan que siempre se analizan esas decisiones; el 16% considera que casi siempre se llevan a cabo, un 32% algunas veces, un 14% casi nunca, y un 12% percibe que nunca. La M del

indicador fue de 3.31 que al comparar con el baremo se categorizó como **Moderadamente Importante**.

Con respecto al indicador *Desarrollo de Competencias*, en el cual se observó si en las instituciones se considera sus competencias laborales para ponerlas en práctica con sus estudiantes, se obtuvo que el 38% opina que siempre se consideran dichas competencias; el 25% considera casi siempre, un 28% percibe que algunas veces, un 7% como casi nunca, y un 1% nunca. La M del indicador fue de 3.92 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

Para el indicador *Fortalecimiento de la Enseñanza-Aprendizaje*, dirigido a observar si las instituciones contribuyen a mejorar las prácticas educativas orientando a sus estudiantes, se denotó que el 15% opinan que siempre sirven de guía a sus estudiantes para fortalecer su

proceso de enseñanza aprendizaje; el 6% considera que casi siempre se llevan a cabo estas actividades, un 35% que algunas veces, un 39% casi nunca, y un 6% percibe que nunca. La M del indicador fue de 2.86 que se corresponde con **Moderadamente importante**

La Tabla 7 refleja la dimensión *Valores Fomentados por el Docente*, en el caso del indicador *Valores Cognoscitivos*, en el cual se analizó si los estudiantes de educación básica secundaria controlan sus emociones cuando se presenta una dificultad en el aula. Se denota que el 29% opina que siempre se actúa de manera racional ante cualquier situación que se presente; el 32% la considera que casi siempre se llevan a cabo, un 32% algunas veces, un 5% casi nunca, y un 1% percibe que nunca. La M fue de 3.82 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

Tabla 7

Dimensión: Valores fomentados por el docente

Indicador	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	M	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Valores Cognoscitivos	47	29	52	32	52	32	8	5	2	1	162	100	3.82
Conductas del Ser	44	27	63	39	43	27	8	5	4	3	162	100	3.82
Valores Ético-Morales	43	27	49	30	38	24	16	10	16	10	162	100	3.54
Promedio de M												3.73	

Nota. Elaboración propia (2025)

Para el indicador *Conductas del Ser*, en el cual se observó si en las instituciones se cumple con las normas como parte de su responsabilidad con los estudiantes; se obtuvo que el 27% opina que siempre se consideran dichas competencias; el 39% considera que casi siempre se toma en consideración, un 27% como que algunas veces, un 5% como casi nunca, y un 10% percibe que nunca. La M del indicador fue de 3.82 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

Respecto al indicador *Valores Éticos-Morales*, orientado a observar si en las instituciones se considera que su comportamiento va de la mano con los valores que pone en práctica, que se obtuvo que el 27% opinan que siempre sirven de guía a sus estudiantes para fortalecer su proceso de enseñanza aprendizaje; el 30% considera que casi siempre se llevan a cabo estas actividades, un 24% percibe que algunas veces, un 10% casi nunca, y un 10% que nunca. La M del indicador fue de 3.54 que al comparar con el baremo se categorizó como **Importante**.

El análisis de los resultados presentados en las tablas referenciadas, permitieron corroborar la importancia que la Educación Física tiene en el fortalecimiento de valores en los estudiantes de básica secundaria en Barranquilla, Colombia, ya que en la medida que los docentes orienten su formación académica, haciendo énfasis en una

pedagogía en valores, enfocada en los principios orientadores y los medios de organizarlos dentro y fuera del aula, podrán incentivar en los estudiantes valores de la solidaridad, amistad y responsabilidad entre ellos.

A partir de la Educación en Valores desde la Educación Física, las habilidades que maneje el docente a partir del desarrollo de competencias y la toma de decisiones, como aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la enseñanza aprendizaje, se podrán fortalecer los valores cognitivos, éticos y morales en los estudiantes, lo cual servirán de apoyo en el mejoramiento de su conducta como ser humano, durante su acción académica y social diaria.

Hay suficientes razones para considerar lo importante del rol del docente desde su función como promotor social, orientador e investigador, para una adecuada educación en valores, tomando en cuenta los fundamentos físicos y recreativos de la educación física. Estas reflexiones se corresponden con planteamientos de Sarramona (2008), UNIR (2024), Frabboni (2010), Arana & Batista (2015), Arufe (2011), Olaves (2009), Mujica-Sequera (2015), Morillo et al. (2019), González (2018), Del Pozo et al. (2017), Farías-Veloz et al. (2022), Delgado & Alfonzo (2019), Alcalde (2014), Ronzoni (2009), Araujo (2016), Cáceres y Munérva (2016), Acosta (2017), Rojas et al. (2020).

Conclusiones

Luego de realizar el análisis de los resultados se concluye que la Educación en Valores y su integración con la disciplina Educación Física es una oportunidad enriquecedora para los estudiantes, considerando su carácter entretenido y amigable, y de la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas propias de esta disciplina. A partir de las actividades realizadas por el docente en su práctica pedagógica, se promueven los principios orientadores y medios de organización, centrando su finalidad en incentivar los valores de solidaridad, honestidad, integridad, armonía, fraternidad, cooperación, respeto, tolerancia, empatía, proactividad y amistad entre ellos y también con sus docentes.

Se considera necesario revisar el rol del docente que conlleva a fortalecer una auténtica educación en valores desde la disciplina de educación física en estudiantes de básica secundaria, y para lo cual es ineludible afianzar su acción pedagógica en sus roles de promotor social, orientador e investigador. Así mismo, a partir de la caracterización de las habilidades del docente se puede afirmar que, en las instituciones educativas analizadas, los docentes y estudiantes muestran destrezas en el desarrollo de competencias y toma de decisiones, que le puedan ayudar al fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de valores cognoscitivos y conductas del ser, y de manera general fomentar los valores sociales, éticos y morales, que tanto requiere la sociedad actual.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: un reto permanente* (2ª ed.) Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2023/09/La-educacion-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>
- Alcalde, I. (27 de agosto de 2014). *Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave*. <https://ignasialcalde.es/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-clave/>
- Arana, M., & Batista, N. (2015). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Araujo, M. (2016). Formación del docente de educación media general desde el enfoque por competencias. *Revista Científica*, 1(2), 181-199. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660227012/563660227012.pdf>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Episteme.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores ¿Mito o realidad? *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (9), 32-42.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618413>

- Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Ibero Americana de educación*, 36(2), 1-23. <https://rieoei.org/RIE/articulo/view/2821>
- Cabrera, B. (2023). Ética y valores en el desempeño profesional pedagógico del docente del Sistema de Educación Superior. *Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 19(91), 46-53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200046
- Cáceres, Z., & Munérva, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7, 1-13. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/articulo/view/2408/1207
- Delgado, Y., & Alfonzo, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Científica*, 4(13), 200-220. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Del Pozo, R., Pineda, J., & Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlán (Coord). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (23-36). Morata S.L.
- Farías-Veloz, V., Saucedo-Silva, R., Herrera-Chew, A., & Fuentes-Morales, M. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
- Frabboni, F. (2010). *El Libro de la pedagogía y la didáctica* (3ª ed.). Popular.
- Fragoso, E., & Canales, E. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13 (44), 177-185. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n44/art21.pdf>
- González, G. (2018). *El saber pedagógico y la formación docente: una lectura del movimiento pedagógico colombiano* [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10532>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

- Hurtado, J. (2010). *Metodología de Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia* (4ª ed.). Quirón.
- Morillo, M., Araujo, F. R., Pérez, D. & Valenzuela, L. (2019). Rol orientador del docente en educación media general. *Frónesis*, 26(3), 58-83.
<https://www.produccioncientificcaluz.org/index.php/fronesis/articulo/view/35235>
- Mujica-Sequera, R. (17 de octubre de 2015). Calidad de la Educación. *Blog Docentes 2.0*.
<https://blog.docentes20.com/2015/10/calidad-de-la-educacion/>
- Olaves, V. (2009) Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *Revista REDHES*, 4(7), 80-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063108>
- Rojas, O., Vivas, A., Mota, K., & Quiñónez, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista.
- Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), 237-262.
<https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Ronzoni, L. (2009). *La educación como práctica de la libertad de Paulo Freire*. Siglo XXI editores.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación* (2ª ed.). Ariel.
- Stoner, J., Freeman, E., & Gilbert, D. (2007). *Administración* (6ª edición). Editorial Prentice Hall.
- UNIR (04 de julio de 2024). *La educación en valores y cómo desarrollarla en el aula*.
<http://www.unir.net/revista/humanidades/educacion-en-valores/>

*Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 66-85

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665669>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Proyecto Ambiental Escolar: Retos, Avances y Oportunidades para su Resignificación desde una Perspectiva Sistémica e Interdisciplinaria

Lorena Genes Paternina¹ y María Aycardi Morinelly²

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.
Panamá-Panamá

²Universidad de Córdoba. Córdoba-Colombia

lgenesp7coordinación@gmail.com; maycardimorinelli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2346-6113>; <https://orcid.org/0000-0002-1707-989X>

Resumen

La crisis que enfrenta el medio ambiente actual exige una transformación profunda en la forma en que concebimos y abordamos la educación ambiental. En este contexto, la reinterpretación de conceptos y enfoques asociados a esta temática surge como una necesidad para responder a los desafíos socioambientales del siglo XXI. Esta investigación tiene como propósito identificar retos, avances y oportunidades para la resignificación del proyecto ambiental escolar desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria, en la Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez en Montería, Colombia. El estudio estuvo enmarcado en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, diseño documental y alcance descriptivo. Se analizaron seis documentos: (1) Objetivos de Desarrollo Sostenible, (2) Política Nacional de Educación Ambiental, (3) Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, Colombia, (4) Decreto de incorporación del Proyecto Ambiental Escolar, (5) Orientaciones para la formulación de los Proyectos y (6) Proyecto Ambiental Escolar de la institución educativa. El análisis documental reveló que, aunque la normativa promueve una visión sistémica e inclusiva, la implementación actual del Proyecto Ambiental Escolar en la institución es parcial. Se destaca como conclusión la necesidad de una resignificación del proceso educativo, para lograr una mayor integración con el Proyecto Educativo Institucional. Se propone la construcción del proyecto en tres fases: planificación y diseño (diagnóstico participativo y diseño del macroproyecto), implementación (formación, acciones concretas y monitoreo) y sostenibilidad (articulación interinstitucional, actualización y comunicación).

Palabras clave: educación ambiental, proyectos ambientales escolares, resignificación, perspectiva sistémica, interdisciplinaria

Recibido: 19-04-2025 ~ Evaluado: 09-05-2025 ~ Aceptado: 29-05-2025

School Environmental Project: Challenges, Progress and Opportunities for its Redefinition from a Systemic and Interdisciplinary Perspective

Abstract

The current environmental crisis demands a profound transformation in the way we conceive and approach environmental education. In this context, the reinterpretation of concepts and approaches associated with this subject arises as a necessity to respond to the socio-environmental challenges of the 21st century. The purpose of this research is to identify challenges, progress and opportunities for the redefinition of the school environmental project from a systemic and interdisciplinary perspective, at the Manuel Ruiz Álvarez Educational Institution in Montería, Colombia. The study was framed within an interpretive paradigm, with a qualitative approach, documentary design and descriptive scope. Six documents were analyzed: (1) Sustainable Development Goals, (2) National Policy on Environmental Education, (3) Curricular Guidelines of the Ministry of Education, Colombia, (4) Decree incorporating the School Environmental Project (5) Guidelines for the formulation of Projects and (6) School Environmental Project of the educational institution. The documentary analysis revealed that, although regulations promote a systemic and inclusive vision, the current implementation of the School Environmental Project at the institution is partial. The conclusion is highlighted as needing to redefine the educational process to achieve greater integration with the Institutional Educational Project. The project is proposed to be built in three phases: planning and design (participatory assessment and macro-project design), implementation (training, concrete actions, and monitoring), and sustainability (inter-institutional coordination, updating, and communication).

Keywords: environmental education, school environmental projects, resignification, systemic perspective, interdisciplinarity

Introducción

La incorporación de la educación ambiental (EA) en el currículo educativo ha tomado una relevancia creciente en Colombia, en particular a la luz de la

crisis ambiental global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que buscan una educación integral en sostenibilidad y cuidado del medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cul-

tura, UNESCO, 2020). En opinión de Peñata Luna y Cuellar López (2022), el proceso evolutivo de la EA en Colombia ha estado profundamente vinculado a compromisos asumidos en diversos eventos internacionales; en estos encuentros, se han puesto de manifiesto importantes avances y logros en el ámbito ambiental, resultado del intercambio de ideas, análisis de problemáticas, generación de controversias y construcción de consensos entre las naciones participantes; sin embargo, se enfrenta al reto de mejorar los mecanismos de participación, gestión y divulgación del conocimiento para mejorar los programas y proyectos ambientales. En este contexto, la transformación de la EA en Colombia se presenta como una necesidad crucial para responder a los desafíos socio-ambientales contemporáneos.

La transformación implica una reinterpretación de la EA que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, buscando promover una perspectiva más holística, sistémica e interdisciplinaria que integre la complejidad de las problemáticas ambientales actuales. Se trata de pasar de un enfoque tradicional, enfocado en la mera transferencia de información, hacia uno que fomente la participación activa, la reflexión crítica y la vinculación con las realidades locales, permitiendo que estudiantes y docentes se conviertan en agentes de cambio comprometidos con el desarrollo sostenible (Valero & Febres, 2019). De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (2023), la formación integral y educación CRESE (ciudadanía para la reconciliación, antirracista, socioemocional y pa-

ra el cambio climático) que propone el gobierno nacional en su Plan Nacional de Desarrollo busca promover la creación de centros de interés PRAE para la acción climática, lo que se alinea con la necesidad de reinterpretar conceptos y enfoques asociados a la educación ambiental que den respuesta a desafíos socioambientales del siglo XXI.

Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) han surgido como una estrategia clave en Colombia para promover la comprensión de los problemas ambientales en las instituciones educativas. Según el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (2002), los PRAE buscan fomentar una educación integral que vincule a la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos enfocados en la protección y conservación del entorno. En lugar de ser una actividad aislada, los PRAE buscan fomentar una EA integral, lo cual implica la participación activa de toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres, personal administrativo) en el diseño, desarrollo e implementación del proyecto.

Los PRAE permiten a los estudiantes y docentes reflexionar sobre su contexto local y desarrollar habilidades y valores hacia una comunidad educativa comprometida con la sostenibilidad ambiental (Flórez Restrepo, 2013). No obstante, aunque los PRAE representan un avance, persiste una carencia de propuestas que integren eficazmente la dimensión ambiental en la práctica curricular, especialmente en la educación básica primaria (Bohórquez, 2018).

Esta falta de un enfoque pedagógico adecuado dificulta el desarrollo de competencias ambientales en los estudiantes, limitando su capacidad para comprender de manera crítica y holística los desafíos ambientales. En este sentido, Leff (2004) destaca que la educación ambiental debe promover una visión sistémica e interdisciplinaria, encaminada a analizar los problemas ambientales desde múltiples perspectivas y disciplinas.

Algunos estudios han identificado que, en el contexto colombiano, las prácticas pedagógicas tradicionales siguen predominando en la enseñanza ambiental; en muchas ocasiones, la EA queda limitada a ejercicios de aula descontextualizados, solo con la pretensión de cumplir las actividades programadas del calendario escolar, sin relacionarlo con las particularidades de los territorios. La enseñanza tradicional de contenidos y valores ambientales suele reducirse a una materia impuesta, dejando de lado su verdadera importancia como un eje central en la formación educativa. Este enfoque rígido y teórico limita la comprensión profunda de la relación entre las personas y su entorno, convirtiéndolo en un aprendizaje distante y poco aplicado. La educación ambiental del siglo XXI requiere un cambio de paradigma, abandonando la mera transmisión de conceptos en el aula para dar paso a experiencias prácticas y contextuales que permitan a los estudiantes enfrentarse directamente a las problemáticas de los espacios naturales. Solo a través de métodos dinámicos y participativos se puede superar la visión fragmentada de la enseñanza tradicional

y fomentar una conciencia ambiental auténtica y comprometida (García Donato, 2022; Mendoza Alba, 2021).

Los docentes, actuando como mediadores, deben promover estrategias de enseñanza para que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo, con conocimientos construidos activamente a partir de su interacción con el entorno, su experiencia y su pensamiento crítico. Para lograr esto, es necesario considerar aspectos como la motivación, el aprendizaje cooperativo y el diseño de estrategias didácticas que faciliten la comprensión profunda de los contenidos, en lugar de la simple memorización (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). Según Bohórquez (2018), el desarrollo de habilidades cognitivas exige que los educadores implementen estrategias pedagógicas de motivación que fomenten el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas. Esto es fundamental para construir un aprendizaje significativo y preparar a los estudiantes para abordar las problemáticas complejas del mundo actual con un enfoque holístico e integral.

De acuerdo a lo expuesto, esta investigación tiene como propósito identificar retos, avances y oportunidades para la resignificación del proyecto ambiental escolar desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria, en la Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez en Montería, Colombia.

Fundamentación Teórica

La resignificación del PRAE desde una perspectiva sistémica e interdis-

ciplinar, se fundamenta en tres teorías que ofrecen una base conceptual robusta, permitiendo no solo la enseñanza de contenidos ambientales, sino la formación de una comprensión profunda y crítica en los estudiantes.

En primer lugar, se encuentra la **Teoría General de los Sistemas** de Von Bertalanffy (1989), la cual sugiere que los elementos en un entorno están interrelacionados, conformando un sistema en el que cada componente afecta al otro. En el ámbito educativo, esta teoría permite que los estudiantes comprendan la naturaleza del medio ambiente como un sistema integrado, donde sus propias acciones y decisiones repercuten tanto en el sistema natural como en el social. Este enfoque sistémico dota al alumno de una visión más holística, ayudándole a ver que el entorno no es un simple conjunto de elementos aislados, sino un todo interdependiente en el cual habitan.

Además, está la **Introducción al Pensamiento Complejo** de Morín (2009), que propone una perspectiva interdisciplinaria y holística para abordar los desafíos que presenta el medio ambiente. El autor argumenta que los problemas ambientales son intrínsecamente complejos, pues involucran múltiples dimensiones que no pueden ser reducidas a una sola disciplina. Este enfoque fomenta que los estudiantes desarrollen una capacidad analítica que les permita abordar los problemas ambientales desde distintos ángulos, integrando conocimientos de diversas áreas. En lugar de buscar soluciones simples, los estudiantes aprenden a lidiar con la incertidumbre y la interconexión que

caracteriza a los problemas ambientales, preparándose para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Por último, la **Racionalidad Ambiental** de Leff (2004), aporta una dimensión ética y crítica fundamental al estudio. Según Leff, la educación ambiental no debe limitarse a transmitir conocimientos técnicos o científicos, sino que debe incentivar en los estudiantes una conciencia crítica y una actitud activa hacia la protección del entorno. Esta pedagogía busca desarrollar en los estudiantes valores y actitudes pro-ambientales, promoviendo la reflexión sobre los problemas ecológicos y el respeto hacia todas las formas de vida. También resalta que la EA debe ser transformadora, de manera que los estudiantes se conviertan en actores responsables y comprometidos con el bienestar del ambiente, participando de manera activa en su protección y mejora.

La transformación de la EA implica un proceso de reinterpretación y revalorización de su significado, alcance y objetivos. Se trata de pasar de una visión tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y valores ambientales, a una perspectiva más holística que reconoce la complejidad de las problemáticas socio-ambientales y la necesidad de abordarlas integralmente (Valero & Febres, 2019).

Diversos estudios se han centrado en analizar la EA para la resignificación de los PRAE generando valiosos aportes que permiten establecer una visión integral y participativa, tal y co-

mo lo estable el marco legal Colombiano, aplicado mediante su política ambiental. En la Tabla 1 se sintetizan los aportes más significativos de algunos

autores que han realizado investigaciones sobre la resignificación de los PRAE, comenzando por el más antiguo para ver su evolución.

Tabla 1

Aportes de autores a la resignificación de los PRAE

<i>Autores</i>	<i>Perspectiva Sistémica</i>	<i>Perspectiva Interdisciplinaria</i>	<i>Enfoque Participativo</i>
<i>Flórez Restrepo (2012; 2013)</i>	<p>Enfoque Sistémico: Conexión con la naturaleza, conciencia ambiental crítica. Responsabilidad con el planeta.</p> <p>Los PRAE deben abordar los problemas ambientales desde una perspectiva sistémica, considerando las conexiones entre sus diferentes dimensiones.</p>	<p>Enfoque Interdisciplinario: Los PRAE deben involucrar a diferentes disciplinas del conocimiento para abordar los problemas ambientales de manera integral.</p>	<p>Participación activa de toda la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación de los PRAE. La participación conlleva a la implementación de un enfoque transformador, ello alude a la generación de cambios en las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al medio ambiente.</p> <p>La resignificación de los PRAE debe considerar la participación activa de los alumnos y generar una conciencia ambiental crítica y transformadora. Se enfatiza la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en EA para que puedan liderar procesos de resignificación más pertinentes y efectivos.</p>
<i>Solórzano Herrera (2016)</i>	<p>Formación docente en metodologías activas y estrategias para la promoción del liderazgo y la participación de los estudiantes en los diferentes procesos ambientales.</p>		

<i>Autores</i>	<i>Perspectiva Sistémica</i>	<i>Perspectiva Interdisciplinaria</i>	<i>Enfoque Participativo</i>
<i>Vélez Taborda (2019)</i>	Implementar estrategias para avanzar en la transversalidad y significatividad del PRAE, con actividades que promuevan el análisis y comprensión de problemas ambientales de los territorios.	El PRAE debe ser interdisciplinarios con incidencia directa en la formación integral de los alumnos, para que puedan actuar consiente y responsablemente sobre el manejo de su entorno.	La implementación de proyectos novedosos promueve la participación activa de docentes, estudiantes y grupos ecológicos, como el Club defensores del agua, en acciones educativas para preservar los recursos hídricos y los ecosistemas, fomentar valores sociales en la comunidad.
<i>Pulido Orozco (2020)</i>	Las relaciones naturaleza-cultura se establecen mediante el contacto con el ambiente, en la contemplación de los paisajes, recorridos y conocimientos para la formación de los docentes.	Vincular las Ciencias Sociales, Educación Física, Matemáticas, Inglés, con el PRAE, por la importancia del medio social, político, cultural y económico en la solución de problemas ambientales.	Generar una dinámica permanente en la resignificación de acompañamiento de los estudiantes en el PRAE, durante todo el proceso educativo. Participar en la construcción de una cultura ambiental ciudadana que sensibilice a toda la comunidad educativa.
<i>Mendoza Alba (2021)</i>	Formación de docentes en EA y pedagogía social capaces de liderar procesos comunitarios que se traduzcan en PRAE pertinentes y efectivos.		Los PRAE deben ser de carácter participativo, contextualizados y transformadores, que promuevan la EA y el desarrollo sostenible desde una perspectiva comunitaria.

<i>Autores</i>	<i>Perspectiva Sistémica</i>	<i>Perspectiva Interdisciplinaria</i>	<i>Enfoque Participativo</i>
<i>García Donato (2022)</i>	Visión sistémica de la realidad. Desarrollo de proyectos más integrales, efectivos y comprometidos con la construcción de un futuro sostenible mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario.		Los PRAE deben fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre las causas y consecuencias de los problemas ambientales, empoderando a los alumnos para tomar acción. Deben promover la participación activa de la comunidad en la búsqueda de soluciones sostenibles, fomentando el trabajo colaborativo e interdisciplinario.
<i>Ramírez, Velásquez, & Crump (2023)</i>	Formación de docentes en la construcción de proyectos con enfoque popular y desarrollo de habilidades de liderazgo ambiental.		Potenciar la Educación Popular para transformar la EA en un proceso más crítico, participativo y contextualizado; con la formación de educadores ambientales capaces de liderar procesos de resignificación desde una perspectiva crítica y comprometida con la justicia social y ambiental.

Nota. Elaboración propia (2025)

Metodología

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, diseño documental y alcance descriptivo, basado en la búsqueda, análisis, e interpretación de fuentes documentales, impresas y digitales, en la búsqueda de

especificar cualidades, propiedades y características del fenómeno bajo estudio, en un contexto determinado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Arias, 2016).

Las unidades de análisis estuvieron conformadas por seis (6) documentos:

(1) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020).

(2) Política Nacional de Educación Ambiental, Colombia, SINA (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, MEN, Colombia, 2002).

(3) Lineamientos curriculares emitidos por el MEN, Colombia, en materia de EA (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2002).

(4) Decreto 1743 sobre la incorporación de los PRAE (Ministerio de Ambiente, MEN, Colombia, 1994).

(5) Orientaciones para la formulación de los PRAE (Ministerio de Ambiente, MEN, Colombia, 1994).

(6) PRAE de la Institución Educativa (Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez, Montería, Colombia, 2018).

La selección de estos documentos se realizó de manera intencional, ya que contienen los lineamientos nacionales e internacionales que establecen los criterios y procedimientos fundamentales para la EA y la construcción de los PRAE de forma significativa. Estos marcos normativos no solo orientan la práctica educativa, sino que también constituyen una base esencial para el desarrollo de políticas y estrategias que deben implementarse en las instituciones educativas de Colombia, garantizando una formación ambiental integral y acorde con los desafíos actuales.

Resultados y Discusión

Los documentos analizados permitieron identificar retos, avances y oportunidades para la resignificación del PRAE en la Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez en Montería, Colombia, considerando subcategorías como:

- Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)
- Perspectiva sistémica e interdisciplinaria de la educación ambiental
- Articulación con las dimensiones del aprendizaje (ser, hacer, conocer y convivir)
- Pertinencia, integración con otras disciplinas y áreas del conocimiento
- Dimensión sistémica de los PRAE en la praxis curricular
- Dimensión interdisciplinaria de los PRAE en la praxis curricular.

Resignificación de los PRAE desde una Perspectiva Sistémica e Interdisciplinaria

Los PRAE se conciben como una herramienta que facilita la planificación para el abordaje de problemas ambientales con impacto local, nacional e internacional desde un enfoque sistémico e interdisciplinar, ajustado a los lineamientos del MEN y a la política ambiental de Colombia, con cobertura en todos los niveles de educación formal y no formal (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, MEN, Colombia,

2002; Decreto Presidencial 1743 de 1994).

El análisis de la información reveló 3 hitos importantes en la resignificación de la EA en Colombia:

(1) La formulación de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), documento que establece los lineamientos estratégicos para el desarrollo de la EA en el país.

(2) La creación del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2011), esta entidad ha impulsado la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental.

(3) La implementación de los PRAE, que permiten a las instituciones educativas desarrollar acciones de EA en el marco de su currículo.

Cada uno de estos avances representa un paso importante en la transformación de la EA. Sin embargo, persiste la necesidad de continuar trabajando en la implementación de políticas que sean sostenibles y se adapten a la realidad de cada contexto local. Estos hitos muestran cómo se ha avanzado progresivamente en la implementación de estrategias que promuevan la conciencia ambiental, aunque aún queda un camino importante por recorrer para asegurar que estas políticas lleguen a tener un impacto transformador en todas las regiones del país.

Sin embargo, al análisis del documento PRAE de la Institución Educativa evidenció que aún persisten algunas limitaciones que requieren atención, entre ellas destacan:

(1) Falta de seguimiento y evaluación de los PRAE, debido a que no se cuenta con mecanismos adecuados para monitorear y evaluar el impacto de los proyectos ambientales en los estudiantes y en las comunidades.

(2) Desvinculación de la EA de los procesos de planeación y desarrollo, la EA no siempre se integra de manera efectiva en los procesos de planeación y desarrollo territorial.

(3) Falta de capacitación de los docentes, los docentes no siempre cuentan con las competencias necesarias para implementar la EA de manera efectiva.

Considerando lo anterior, la resignificación del proyecto ambiental en la Institución Educativa enfrenta diversos retos y desafíos, entre los que se destacan:

(1) Debilidad del enfoque sistémico e interdisciplinario, la construcción del PRAE de la Institución Educativa ha tendido a enfocarse en disciplinas específicas, sin una adecuada integración de saberes y perspectivas desde diferentes áreas del conocimiento, además, se evidencia falta de articulación entre los diferentes actores.

(2) Fragmentación entre los actores involucrados, lo que dificulta la implementación de acciones coherentes y articuladas.

(3) Desconexión entre la Educación Ambiental y la realidad local, en ocasiones la EA no se adapta a las necesidades y realidades específicas de

los diferentes contextos locales y regionales.

(4) Limitaciones presupuestales y de recursos, la inversión en EA suele ser insuficiente lo que limita la implementación de programas y proyectos efectivos.

La transformación de la educación ambiental es un proceso complejo y desafiante, pero también es una oportunidad para fortalecer la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente. Para avanzar en este proceso, es necesario:

Fortalecer el Enfoque Sistémico e Interdisciplinario de la EA

La EA debe abordarse desde una perspectiva que integre saberes y perspectivas de diferentes áreas del conocimiento, como la ecología, la sociología, la economía y la política.

Promover la articulación entre los diferentes actores

Es fundamental establecer mecanismos de colaboración entre los diferentes actores involucrados en la EA, incluyendo el Estado, las comunidades educativas, las organizaciones ambientales y el sector privado.

Contextualizar la EA a las realidades locales

La EA debe adaptarse a las necesidades y realidades específicas de los diferentes contextos locales y regionales del país.

Aumentar la inversión en EA

Es necesario asignar recursos suficientes para la implementación de programas y proyectos de EA efectivos.

Capacitar a los docentes

Los docentes deben contar con las competencias necesarias para implementar la EA de manera efectiva.

La transformación de la EA es un proceso continuo que requiere del compromiso y la participación de todos los sectores de la sociedad. Solo a través de una educación ambiental transformadora podremos construir un futuro sostenible para Colombia. En vista de lo expuesto, se recomienda: (a) implementar estrategias para fortalecer la formación de docentes en educación ambiental sistémica e interdisciplinaria, (b) diseñar e implementar materiales educativos contextualizados a las realidades socio-ambientales de las diferentes regiones del país.

Se requiere también, fomentar la investigación en Educación Ambiental, con énfasis en el enfoque sistémico e interdisciplinario, promover la participación de las comunidades en la construcción de agendas ambientales locales y establecer mecanismos de seguimiento y evaluación tanto de los programas como proyectos de EA. La resignificación de la Educación Ambiental es un proceso que requiere del trabajo conjunto de todos los actores involucrados; solo a través de una acción colectiva y comprometida podremos construir un futuro más sostenible en el territorio.

Perspectiva Sistémica e Interdisciplinaria de la Educación Ambiental

La complejidad de los problemas ambientales conduce a la adopción de una visión amplia, compleja y dinámica de la educación ambiental, en lo que refiere a su cobertura y abordaje, puesto que, además de su dimensión biofísico-química, hay que considerar su dimensión humana vinculada a aspectos demográficos, psicosociales, técnicos, económicos, políticos y culturales.

En ese sentido, la perspectiva sistémica e interdisciplinaria de la Educación Ambiental refiere a la visión holística y científica que las personas poseen acerca de sus beneficios e impacto que ésta puede generar, a nivel local, nacional e internacional, en la reversión de los problemas ambientales que afectan al planeta (Bohórquez, 2022; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2002).

Los resultados del análisis documental de este estudio reflejan que el PRAE de la Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez, ha logrado avances importantes en inclusión y pertinencia, pero aún tiene desafíos y limitaciones en cuanto al enfoque holístico desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria. Para alcanzar su máximo potencial como un proyecto sistémico, interdisciplinario e inclusivo, es crucial fortalecer la colaboración con otros proyectos, aumentar la participación de la comunidad, generar un mayor impacto ambiental, integrar diferentes áreas

del conocimiento y mejorar los procesos de evaluación continua.

Los aportes propuestos ofrecen un plan que encamina a la institución educativa a cambiar de un enfoque tradicional de enseñanza ambiental, que se centra en la transmisión de información y valores, a una visión más integral. Esta nueva visión reconoce la complejidad de los problemas socioambientales y la necesidad de articularlos al currículo para abordarlos de manera inclusiva, interdisciplinaria y sistémica, en concordancia con los planteamientos de Morín (2009).

Cada fase del plan involucra una serie de acciones que se desarrollarán en un período de tiempo que va de tres a seis meses, dependiendo de su complejidad. Para garantizar su efectividad, se han definido indicadores específicos que se enfocan en la participación activa, la capacitación, la integración curricular, la evaluación, la retroalimentación, la innovación y la efectividad.

Un aspecto central para la resignificación de los PRAE es dotarlo de un enfoque interdisciplinario, que fomente la interacción de diversas disciplinas y el trabajo colectivo como estrategia clave para abordar problemas complejos como el cambio climático, como un sistema integrado; que brinde una ruta a los docentes con acciones que les permiten la resignificación del proyecto ambiental escolar desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria brindando a los estudiantes la oportunidad de involucrarse directamente en la identificación y resolución de situaciones ambientales, propiciando un aprendizaje

significativo, crítico y contextualizado, en concordancia con lo expuesto por Von Bertalanffy (1989) y Leff (2004).

Para facilitar la incorporación de la EA en el currículo, el plan postula a los PRAE como eje articulador de los contenidos ambientales. Este enfoque transversal permite que la enseñanza sobre el ambiente se integre a distintas áreas del conocimiento, promoviendo en los estudiantes una conciencia ecológica profunda y una responsabilidad activa frente a los desafíos ambientales actuales. Los PRAE, además, facilitan la articulación con otros proyectos, convirtiéndose en un macroproyecto y una vinculación constante con la comunidad educativa, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la investigación subraya la importancia de la colaboración entre docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa para el éxito de la resignificación. Esta colaboración resulta esencial en la planificación y ejecución de las actividades propuestas, permitiendo que el plan operativo resultante se adapte y sea sostenible en el tiempo, y que pueda replicarse en otras instituciones educativas con características similares.

Esta iniciativa contempla un conjunto de estrategias para garantizar la efectividad de su implementación entre las que destacan:

- Formación continua
- Comunicación y difusión
- Evaluación y retroalimentación

La implementación de estas acciones tiene como objetivo lograr un documento contextualizado y alineado con el marco legal colombiano, contar con personal capacitado y comprometido con el PRAE, aumentar la visibilidad y el reconocimiento del proyecto, así como promover la mejora continua del proyecto a partir de la retroalimentación de todos los actores educativos.

En la Tabla 3 se exponen, de manera concreta, los elementos a resignificar en los PRAE, la acción estratégica a seguir y los resultados esperados, teniendo en cuenta las perspectivas sistémica, interdisciplinaria, inclusiva y las estrategias de implementación.

La resignificación de los PRAE requiere un enfoque integral que incorpore una perspectiva sistémica, interdisciplinaria e inclusiva, garantizando la participación equitativa de todos los actores educativos y abordando las problemáticas ambientales desde múltiples dimensiones: sociocultural, natural, físico y tecnológico. La implementación estratégica de estas iniciativas debe incluir la formación continua en gestión de riesgos y normativa vigente, el uso de metodologías novedosas y herramientas tecnológicas, así como la creación de comités interdisciplinarios para fomentar el consenso y la acción participativa. La articulación con entidades expertas en educación ambiental y resolución de conflictos, campañas de sensibilización y proyectos prácticos como reciclaje y reforestación fortalecen la sostenibilidad y el impacto del PRAE.

Se espera una transformación en la conciencia ambiental de la comunidad educativa, mejora en la convivencia escolar y consolidación de prácticas alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible.

Tabla 3

Relación de elementos a resignificar, acciones estratégicas y resultados esperados

<i>Iniciativa</i>	<i>Elementos a resignificar</i>	<i>Acción estratégica</i>	<i>Resultados esperados</i>
<i>Perspectiva sistémica</i>	Consideración de documentos legales de interés	Crear un comité de revisión, alineación del PRAE a documentos legales e institucionales que incluya a directivos, docentes y padres de familia.	Asegurar que el PRAE esté alineado con todas las normativas y políticas ambientales esperados.
	Diagnóstico sistémico	Realizar diagnóstico y lectura del contexto considerando los entornos: sociocultural, natural, tecnológico y físico.	Diagnóstico y lectura del contexto sistémica.
	Articulación a diversos proyectos	Crear un comité de articulación del PRAE con otros proyectos que se desarrollan en la institución educativa, transformándolo en un macroproyecto.	Macroproyecto PRAE articulando diversos proyectos que contribuyan a la consolidación de un pensamiento sistémico en la comunidad
	Conciencia sobre metas, logros y avances	Implementar un sistema de monitoreo y evaluación continuo que involucre a todos los actores educativos.	Mayor transparencia y conciencia sobre los avances y logros del proyecto.

<i>Iniciativa</i>	<i>Elementos a resignificar</i>	<i>Acción estratégica</i>	<i>Resultados esperados</i>
<i>Perspectiva interdisciplinaria</i>	Institucionalización de metas	Desarrollar un plan estratégico a largo plazo con metas claras y medibles.	Metas institucionalizadas que guíen las acciones del PRAE.
	Gestión y aplicación de políticas ambientales	Crear programas de formación continua para docentes y directivos sobre políticas ambientales y sostenibilidad.	Personal capacitado que pueda implementar y gestionar políticas ambientales de manera efectiva.
	Involucrar - articular todas las áreas del conocimiento	Integrar el PRAE en el currículo de todas las asignaturas.	Un enfoque interdisciplinario que aborde las problemáticas ambientales desde múltiples perspectivas.
	Articulación entre directivos, coordinadores y docentes	Establecer reuniones periódicas de coordinación interdisciplinaria.	Mejor comunicación y colaboración entre todos los actores educativos.
	Contextualización de la enseñanza	Desarrollar proyectos de aprendizaje basados en problemas (PBL) y aprendizaje basado en proyectos (ABP) que aborden las problemáticas ambientales del entorno.	Enseñanza más relevante y contextualizada. Aprendizaje significativo de los estudiantes. Proyectos de aula que se articulen al macroproyecto PRAE.
	Participación de todos los actores educativos	Crear comités de planificación y ejecución que incluyan a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.	Mayor participación y compromiso de todos.

<i>Iniciativa</i>	<i>Elementos a resignificar</i>	<i>Acción estratégica</i>	<i>Resultados esperados</i>
<i>Perspectiva inclusiva</i>	Integración de todos los docentes	Capacitar a todos los docentes en temas ambientales y sostenibilidad, en transversalización y armonización curricular.	Docentes de todas las áreas capacitados para integrar temas ambientales en su enseñanza.
	Cumplimiento de necesidades legales y más allá	Desarrollar actividades y proyectos que vayan más allá de los requisitos básicos legales y que implementen metodologías activas.	Un PRAE que no solo cumple con las normativas, sino que también es innovador y efectivo.
<i>Estrategias de implementación</i>	Formación continua	Organizar talleres y seminarios sobre temas ambientales y sostenibilidad.	Personal capacitado y comprometido con el PRAE.
	Comunicación y difusión	Crear una plataforma o canal institucional de comunicación para compartir avances y logros del PRAE.	Mayor visibilidad y reconocimiento del proyecto.
	Evaluación y retroalimentación	Implementar un sistema de evaluación continua que incluya encuestas y reuniones de retroalimentación.	Mejora continua del PRAE basada en la retroalimentación de todos los actores educativos

Nota. Elaboración propia basada en el análisis documental (2025).

Conclusiones

El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) se concibe como un macropro-

yecto integral sostenible, vinculado al Proyecto Educativo Institucional en su componente curricular. Su propósito es promover la formación continua de

toda la comunidad educativa en áreas clave como gestión de riesgos, normativa vigente e inclusión, asegurando que estudiantes, docentes, padres y directivos participen activamente en la construcción de una cultura ambiental.

Los PRAE debe construirse desde un enfoque holístico e inclusivo, integrando una perspectiva sistémica del ambiente que abarque los aspectos socioculturales, naturales, físicos y tecnológicos. Para su resignificación e implementación efectiva, es clave la participación activa de toda la comunidad educativa, fomentando el consenso y la creación de comités interdisciplinarios que permitan identificar necesidades, fortalezas e intereses comunes. Asimismo, la formación continua en gestión de riesgos, normativa vigente e inclusión garantiza que el PRAE se mantenga actualizado y alineado con los desafíos ambientales actuales. La intervención de los padres y docentes refuerza la aplicación de valores sostenibles en la cotidianidad, asegurando que la educación ambiental trascienda el aula y se convierta en una herramienta de transformación social. Por otro parte, la institucionalización de fechas ambientales, la integración del enfoque ambiental y de inclusión en la misión y visión institucional y la incorporación de la educación ambiental en el componente curricular, son elementos clave a la hora de articular el PRAE con el Proyecto Educativo Institucional.

En consecuencia, se propone la construcción del PRAE en tres fases: planificación y diseño (diagnóstico

participativo y diseño del macroproyecto), implementación (formación, acciones concretas y monitoreo) y sostenibilidad (articulación interinstitucional, actualización y comunicación). Es necesario utilizar metodologías participativas y herramientas tecnológicas para asegurar la efectividad y la sostenibilidad a largo plazo, fomentando el trabajo en equipo y la sana convivencia.

Para lograr un mayor impacto, es fundamental establecer alianzas estratégicas con organizaciones especializadas en resolución de conflictos y construcción de paz; llevar a cabo campañas de sensibilización, desarrollar proyectos participativos como reciclaje y reforestación, y organizar eventos ambientales que involucren activamente a toda la comunidad educativa. También es clave realizar diagnósticos participativos, garantizando una planificación inclusiva y equitativa, que tome en cuenta la diversidad cultural. Para ello, se deben fomentar espacios de diálogo, adaptar los enfoques curriculares a las realidades de los estudiantes y diseñar actividades flexibles que respondan a sus necesidades específicas según la edad y el contexto.

Para el proceso de resignificación se plantea que la evaluación del impacto del PRAE esté basado en indicadores que midan el grado de participación, la mejora de la convivencia escolar, la implementación de prácticas sostenibles y la reducción de riesgos ambientales. Este enfoque integral busca promover una cultura de prevención, resiliencia y participación comunitaria

en la gestión del riesgo ambiental y la seguridad escolar.

Los aportes propuestos representan un avance relevante para la EA en las instituciones educativas del municipio. Esto no solo responde a los lineamientos nacionales de Colombia en materia de EA, sino que también ofrece una estructura adaptable que podría implementarse en otras instituciones, impactando positivamente en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno a partir del fortalecimiento de la misma. La implementación de estos aportes para la resignificación de los PRAE es un paso significativo hacia una EA encaminada a la sostenibilidad y la paz, coherente con los objetivos de desarrollo sostenible y con los retos ambientales del contexto global actual.

Referencias

- Bohórquez, C. (2018). Didáctica centrada en procesos de formación e investigación en organizaciones educativas; una propuesta para formar la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación Humanidades y Ciencias RED-HECS*, 26(13), 182-197.
<https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/1302>
- Bohórquez, C. (2022). *Modelo de desarrollo humano ecológico sostenible para entes territoriales: Consideraciones filosóficas, teóricas y metodológicas para lograr la triple vertiente de la sustentabilidad* (1ª ed.). Fondo Editorial URBE.
https://www.researchgate.net/publication/367076656_MODELO_DE_DESARROLLO_HUMANO_ECOLOGICO_SUSTENTABLE_PARA_ENTES_TERRITORIALES
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Flórez Restrepo, G. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1135
- Flórez Restrepo, G. (2013). La dimensión ambiental en los escenarios escolares. *Educación y Ciencia*, (16), 129-146.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/3248/2922
- García Donato, A. (2022). Resignificación de la educación ambiental en la educación secundaria, desde el pensamiento de la tierra. *CIEG. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (56), 84-96.
<https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/06/Ed.5684-96-Garcia-Donato.pdf>

- Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez, Montería, Colombia (2018). *Proyecto Ambiental Escolar*.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf
- Mendoza Alba, C. (2021). *Resignificación del Proyecto Ambiental Escolar: Una Construcción con la Comunidad Educativa del Municipio de Chitaraque* [Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/4cfb2e08-f19a-43ac-95de-692b55de6c57/content>
- Ministerio de Ambiente, Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1994). Decreto Presidencial 1743, 3 de agosto de 1994.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*.
<https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Colombia/POLITICA%20EDUCACION%20AMBIENTAL.pdf>
- Morín, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de Ruta*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Peñata Luna, U., & Cuellar López, Z. (2022). La educación ambiental en Colombia: avances, logros, retos y perspectivas para la consolidación de una cultura ecológica. *Encuentro Educacional*, 29(1), 28-50.
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/artic/view/38590>
- Pulido Orozco, A. (2020). Resignificación del proyecto ambiental escolar PRAE en la Institución Educativa Luis Flórez, Sede Principal, Corregimiento Tierra-Dentro, Municipio Líbano Tolima. En B. Pupiales (Ed). *Boletín Actas Pedagógicas. Grupo de Investigación Edu-Física*. (Vol. III, pp. 247-257). Universidad del Tolima.
http://fce.ut.edu.co/images/servicios/grupos_inv/BolActas_Pedagogicas_Vol.III-0323.pdf#page=252
- Ramírez, M., Velásquez, Y., & Crump, M. (2023). La educación popular ambiental una experiencia en la comunidad de Guayacán, Guantánamo. *ECOVIDA*. 13(2), 81-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9435623>

- Solórzano Herrera, S. (2016). *Las Representaciones de los Estudiantes en la Resignificación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Hacia la Construcción de una Conciencia Ambiental* [Trabajo de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].
<https://repository.umng.edu.co/items/c9492dee-94a0-4a92-bfeb-b544ff1abb72>
- Valero, M., & Febres, M. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24-45.
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/661>
- Vélez Taborda, L. (2019). Propuesta para el Alcance de la Resignificación del Proyecto Ambiental Escolar articulado al Proyecto Educativo Institucional en el Colegio Santa Ana de Los Caballeros Municipio de Ansermanuevo, Valle del Cauca [Trabajo pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/1adf0b25-79f3-4cd0-9851-311ed4b84e21/content>
- Von Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas* (7ª reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

*Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 86-103

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665675>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Propuesta de Programa de Formación de Redacción Periodística en Plataformas Digitales

Karla Katherine Medina Pernía

*Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
Maracaibo-Venezuela.*

karlamedina.pernia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0560-9947>

Resumen

La evolución de las tecnologías digitales trae consigo la transformación del perfil de los periodistas y sus habilidades de adaptabilidad en este nuevo mundo. La presente investigación tiene el objetivo de proponer la creación de una asignatura para la enseñanza de la redacción periodística en plataformas digitales en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Para esto, se realizó un diagnóstico a los estudiantes de la Escuela con el fin de identificar las carencias en los conocimientos en redacción para plataformas digitales. La metodología utilizada tuvo enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación proyectiva. Se tomó en cuenta aspectos como la construcción de textos escritos y los elementos fundamentales que debe conocer un periodista en la nueva era de la innovación digital para preparar a los futuros profesionales al nuevo perfil que requieren las nuevas formas de comunicar. Tras el diagnóstico se encontró un vacío en lo que se refiere a la redacción destinada a plataformas en línea en el programa vigente lo que ocasiona que los alumnos desconozcan aspectos fundamentales de esta área. Ante la situación planteada, se propone un programa de formación para la creación de la asignatura que permita a los estudiantes considerar diferentes opciones para su vida profesional.

Palabras clave: redacción periodística, textos, plataformas digitales, periodismo, enseñanza

Recibido: 22-03-2025 ~ Evaluado: 18-04-2025 ~ Aceptado: 18-05-2025

Proposal for a Training Program in Journalistic Writing for Digital Platforms

Abstract

The evolution of digital technologies brings with it a transformation in the profile of journalists and their adaptability skills in this new world. This research aims to propose the creation of a course for teaching journalistic writing on digital platforms at the School of Social Communication of the Faculty of Humanities and Education, University of Zulia. To this end, a diagnostic assessment was conducted among the students of the School to identify knowledge gaps in writing for digital platforms. The methodology used was quantitative, with a projective type of research. Aspects such as the construction of written texts and the fundamental elements that a journalist must know in the new era of digital innovation were taken into account to prepare future professionals for the new profile required by these new forms of communication. After the diagnosis, a gap was found regarding writing for online platforms in the current program, which results in students being unaware of fundamental aspects of this area. Given this situation, a training program is proposed for the creation of a course that will allow students to consider different options for their professional lives.

Keywords: journalistic writing, texts, digital platforms, journalism, teaching

Introducción

A medida que el mundo evoluciona, también lo hacen las necesidades de información y entretenimiento de las personas. No se puede ignorar que, con la llegada del mundo digital, el periodismo también debe acoplar sus técnicas a este avance, para no ser arrastrado o reemplazado. Según Salaverría y Negrodo (2008), en esta era la comunicación adopta nuevos perfiles. Los autores afirman que, aunque la esencia de

la prensa tradicional permanece, “cambian contextos, evolucionan procedimientos, mudan lenguajes” (p. 49). En Venezuela, debido a varias razones políticas, sociales y económicas, esta profesión debió migrar rápidamente a las plataformas digitales sin tener suficiente tiempo para formar profesionales en esta área y la mayor parte de periodistas que hoy ejercen en Venezuela debieron hacer un trabajo de autoformación empírica para aplicar sus conocimientos al mundo digital.

Esta misma migración hacia lo digital generó otro problema: la pérdida de calidad. De tal manera que hay una gran cantidad de contenido en la red que carece de los aspectos que necesita un texto para estar bien estructurado y ofrecer respuestas a los requerimientos de la sociedad. Se tiende a abandonar la calidad de la redacción, adaptándola a las audiencias digitales para conseguir inmediatez y viralidad. Así lo consideran Carrasco y Naranjo (2017), quienes afirman que el hecho de que los medios digitales sean gratis e inmediatos los hace propensos a perder calidad, especialmente si solo importa el tráfico de usuarios en lugar del rigor periodístico. En un estudio realizado a los diez medios digitales de Venezuela más leídos entre el 2016 y 2017, las investigadoras encontraron que hay un menor consumo de contenido de calidad “lo que plantea la necesidad de un periodismo formador de sus audiencias sobre la importancia del rigor periodístico para el desarrollo de la sociedad” (p. 71). Esto no solo ocurre en usuarios de estas plataformas sino también de parte de profesionales de la comunicación, que ante el desconocimiento de estrategias tecnológicas y digitales, hacen a un lado la calidad textual.

Considerando todo este panorama, nace la necesidad de proponer una asignatura que provea a los estudiantes de comunicación social las herramientas necesarias para adaptar sus conocimientos en periodismo y en redacción a estas plataformas emergentes. Durante los últimos años, los profesionales egresados de la escuela de Comunicación Social salen al mundo laboral y se

encuentran con una realidad aplastante: en Venezuela los medios impresos son casi inexistentes. Una investigación del Instituto Prensa y Sociedad, IPYS Venezuela (2022) reveló que los medios impresos desaparecieron en 10 estados del país y en todo el territorio nacional apenas circulan 20 periódicos impresos. Hoy, la forma de conseguir información para ofrecerla al público no es igual a cómo se hacía hace más de diez años.

El periodismo digital permite utilizar un sinfín de herramientas multimedia para difundir contenidos y “quien pueda adaptarse a contar historias utilizando y aprovechando todas estas opciones contará con una base sólida en el periodismo actual, es decir, más novedoso y fresco” (Valbuena, 2023, p. 92). Por ende, esta propuesta busca incluir aspectos básicos de la redacción, pero con nociones actualizadas a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para que los estudiantes de periodismo sepan qué esperar del mundo real.

Esta propuesta de asignatura no es ni pretende ser un reemplazo de los talleres de redacción y estilo periodísticos que ya existen en la escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia (LUZ); al contrario, de estos talleres nace la inspiración de la investigadora para diseñar un modelo que complemente lo que el alumno desarrolla en redacción periodística y lo combine con el mundo digital. Todo esto sin dejar de lado la importancia de una producción textual ética, responsable y cumplidora de los requisitos que requiere un buen discurso. En este sentido, la propuesta que surge se presenta

como una asignatura electiva para la carrera Comunicación Social de LUZ en sus tres menciones. Por esta razón, el estudio cubre aspectos como la enseñanza de la redacción, la redacción para plataformas digitales, redacción SEO, estrategias para un redactor digital y demás nociones que se necesitaron para conformar el programa curricular. En consecuencia, la presente investigación tiene el objetivo de proponer la creación de una asignatura para la enseñanza de la redacción periodística en plataformas digitales en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.

Fundamentación Teórica

Enseñanza de la Redacción

La enseñanza de la lengua forma parte fundamental en el proceso de formación de toda persona; sin embargo, en una carrera como periodismo esta debe tener mayor relevancia porque el texto se convertirá en la principal herramienta de su trabajo. De allí que la enseñanza de la redacción abarque, no solo el hecho de unir oraciones y hablar sobre un tema, sino darle sentido, marcar un estilo y comunicar un mensaje de manera satisfactoria, cuidando aspectos de cohesión y estructura.

En la enseñanza de la redacción el profesor busca desarrollar en el estudiante el dominio del lenguaje mediante la aplicación de técnicas y estrategias. El fin es conseguir la construcción de textos que demuestren competencia comunicativa y lingüística considerando

criterios éticos, creativos y críticos. Este proceso de construcción se fundamenta en tres procesos importantes, que según Flower y Hayes (1996) son: la memoria a largo plazo, la planificación y la traducción. El primero se trata de la información que maneja el redactor y puede ser interna (en su mente) como externa (de otras fuentes); el segundo se refiere a una representación interna de la información previa a la escritura; mientras que la traducción, según los autores, lleva las ideas al mundo visible. El tratar de captar con el lenguaje el movimiento de un ciervo sobre el hielo es, sin lugar a dudas, un tipo de traducción. Aun cuando el proceso de planificación representa el propio pensamiento en palabras, tal representación probablemente no se hará con una sintaxis castellana elaborada. “La tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito”. (Flower & Hayes, 1996, p. 8).

Los autores también resaltan que dentro del proceso de planificación y organización tienen mayor relevancia la fijación de objetivos. Esto es porque los mismos pueden terminar influyendo en todos los procesos de composición textual, incluso cuando ya se tiene el texto físico. Así, también puede haber objetivos que lleven a crear nuevos objetivos, especialmente en redactores más creativos. Estos objetivos de los escritores “son tanto de procedimiento como de fondo, y con frecuencia ambos al mismo tiempo” (Flower & Hayes, 1996, p. 8).

Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la enseñanza de la redacción y en la construcción de textos escritos es la coherencia. Esta no es más que las relaciones que existen en las ideas de un texto y tienen una relación estrecha con los objetivos de una redacción. Un texto debería caracterizarse por demostrar coherencia desde el inicio de cada párrafo, en el que el redactor debe seleccionar la información a describir al tiempo que jerarquiza sus ideas de manera que el mensaje pueda ser descifrado fácilmente por el lector. Esto en la redacción periodística es clave para cumplir con la función comunicativa sin saturar al lector con palabras rebuscadas.

Plataformas Digitales

Entiéndase por plataformas digitales a todo software, medio, red o espacio en la web que permita difundir datos, hacer negocios, entretenerse, interactuar. Naranjo et al. (2022) definen las plataformas digitales como “lugares en internet, donde funcionan una variedad de programas, los cuales realizan diversas tareas para satisfacer necesidades de información y transacciones disímiles” (p. 267).

Las plataformas digitales son una especie de super herramientas que existen a través del internet y que permiten que en la web todo sea posible. Esta definición es demasiado amplia para este trabajo de investigación, incluso para el mundo periodístico. Por lo tanto, aquí se limitará a considerar las plataformas digitales como los medios o redes en el internet que permiten la difusión de información, conectando in-

dividuos u organizaciones. En un sentido mucho más específico, las plataformas digitales a las que se hace referencia en esta investigación son portales de noticias web, redes sociales, páginas web o cualquier otro recurso que requiera la producción de textos escritos para difundir un mensaje de interés general.

Redacción Periodística para Plataformas Digitales

Es difícil encontrar una teoría perfecta para referirse a la redacción para medios digitales debido a que se trata de un fenómeno que se actualiza continuamente. Lo que era válido hace diez años podría no estar funcionando hoy y esto obliga a una renovación continua. Esto no elimina los procesos de memoria a largo plazo, planificación, traducción y cohesión que estudiaron Flower y Hayes (1996). Se mantienen, pero con un nuevo enfoque.

Los lectores de la web no son amantes de lecturas extensas. Al menos un 79% de los usuarios que leen en plataformas digitales se inclinan por el *escaneo* de los aspectos más resaltantes del texto (Nielsen, 1997). Por esta razón, la redacción para estos espacios debe ser más accesible, lista para competir en un mundo inundado de datos e imágenes. En la web no hay límites de espacio ni de tiempo y esas limitaciones que podían tener los redactores en prensa ya no existen. A pesar de la libertad de espacio, las redacciones para la web son mucho más cortas y enfocadas en el contenido. La misma naturaleza del usuario digital requiere de textos mucho más precisos y concisos; reservan-

do los contenidos detallados y extensos a públicos especializados en plataformas especializadas.

Tarazona (2022) resalta que las nuevas necesidades de los usuarios ocasionan que los medios hayan tenido que adaptarse a un nuevo estilo de redacción. De este modo, la nota informativa en los medios digitales “debe ser precisa, veraz y objetiva. Breve, sencilla y fácil de entender. Y debe responder a las preguntas de rigor: qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué” (p. 26). Ya lo decía Franco (2008), que “la forma de estructurar los textos en Internet está determinada más por razones funcionales que por simples razones estéticas, literarias o artísticas” (p. 48). Esto es porque los usuarios de las plataformas digitales se inclinan por textos objetivos y reducidos. En este sentido, el autor se refiere a dos recursos importantes que deben tenerse en cuenta en la construcción de textos escritos para plataformas digitales: la pirámide invertida y el uso de subtemas. El primero ya se trabaja en los medios de comunicación impresos; sin embargo, aquí toma una mayor importancia ante el estilo del lector digital.

Pirámide Invertida

Cuando un periodista o un redactor web recurre a la pirámide invertida realiza un proceso de jerarquización de la información en el que influye la pragmática y el juicio (también llamado *olfato*) periodístico. La pirámide invertida presenta de arriba hacia abajo los aspectos de mayor relevancia de un texto.

Nielsen (1997), citado por Franco (2008), afirmaba que la utilidad de la pirámide invertida que radica en los periódicos es que “los lectores pueden parar en cualquier momento y conseguirán aún las partes más importantes del artículo” (p. 53). A pesar de que eso se dijo en un contexto de medios impresos, se renueva en un sentido digital porque, como ya se ha mencionado varias veces, el lector digital evita pasar mucho tiempo leyendo, entonces se queda solo con el primer y segundo párrafo del texto, ignorando el resto. Incluso, hay medios que prefieren presentar únicamente dos o tres párrafos, descartando la información complementaria para no aburrir al lector. En algunos casos puede pasar que, con fines de estilo o para mantener al lector en la página, algunos redactores colocan en primer lugar la información secundaria, dejando la principal para los párrafos siguientes. Sin embargo, se corre el riesgo de que el lector pierda el interés por el contenido y deje de leer.

Subtemas

Una de las maravillas del internet es que todo está interconectado. Esto permite que dentro de un mismo texto se pueda hacer referencia a subtemas que estarían clasificados dentro de la estructura principal. El resultado final de este trabajo es una introducción del tema, seguida por enlaces que llevan a los subtemas. El orden en que estos son presentados puede sugerir una ruta de navegación, pero el usuario puede optar por una ruta alternativa (Franco, 2008).

La aparición de los subtemas permite que el redactor haga uso del hipertexto como recurso dentro del texto. En el lenguaje cibernético, el hipertexto o hipervínculo permite subrayar partes de un texto, a modo de accesos directos, para que se desglosen en una página diferente. Esto enriquece un texto porque le ofrece al lector seguir la lectura a su ritmo, ampliar la información o quedarse con lo que aparece en el primer vistazo. Ahora bien, los subtemas generalmente se recomiendan en publicaciones especializadas o extensas y no es recomendable hacerlo con textos cortos porque confundiría al lector. Para Franco (2008) *no tiene sentido* dividir por temas un texto corto o enviar al lector a otra página que también contenga un texto escueto. Sería preferible hacerlo en el mismo espacio del que ya se dispone, sin necesidad de saturar al usuario. Pero es innegable que funciona como recurso ideal para reportajes, crónicas, investigaciones o noticias de seguimiento.

Estrategias del Redactor Digital

En la redacción para web no solo importa el usuario, también influyen los intereses del medio, como conservar la audiencia o guiar al lector para que visite determinada página. Si bien es cierto que el redactor digital se perfecciona en la práctica, probando qué funciona y qué es mejor evitar, hay ciertas estrategias que se pueden enseñar en el aula para que el profesional de comunicación social esté mejor preparado en estos aspectos.

Los entornos digitales (ED) invitan a escribir como nunca antes ningún

otro soporte cultural había hecho, lo cual requiere activar unas estrategias de escritura nuevas por parte del docente del siglo XXI, así como a familiarizarse con los nuevos soportes de la escritura digital, dado que esta empieza a ser ya tan importante como la analógica (Boza, 2016).

En este sentido, de la experiencia profesional de la investigadora, fundamentada en Franco (2008) y Flower y Hayes (1996) surgen los siguientes recursos o estrategias que pueden emplearse en la redacción en plataformas digitales:

Párrafos Cortos

Es importante insistir en la reducción de los párrafos para mantener capturada la atención de los lectores que prefieren ese *escaneo* o vistazo rápido al que se refiere Nielsen (1997). Es decir, se hacen necesarios textos estructurados de manera que, visualmente, sean más fáciles de procesar y encontrar las ideas principales. En lugar de bloques extensos que sobrepasen las 15 líneas, es preferible optar por párrafos con 100 palabras en promedio. A juicio de Franco (2008), “si el autor/editor quiere sacar el máximo provecho del medio, este debe por entregar el máximo de información en el mínimo de palabras” (p. 64).

Palabras Clave

Entre tanta información, los navegadores y motores de búsqueda en la web trabajan con el uso de palabras claves que determinan, según el algoritmo, cuál es el contenido que el usuario busca o prefiere. En este sentido, la

producción de textos para la web siempre debe considerar este recurso para poder llegar a sus lectores ideales.

Las palabras clave son aquellas que se refieren exactamente al tema que se está tratando. Es decir, si se está escribiendo sobre casas, se puede recurrir a sinónimos como *hogar* o a otras palabras que puedan estar relacionadas como *comodidad* o *familia*. En este punto, el redactor debe ser quien explore su creatividad y manejo del léxico. Al momento de utilizar este recurso, se debe hacer a través del título, del primer párrafo y de los intertítulos (si los tiene) de la publicación. Incluso, si la plataforma permite el uso de *etiquetas* o tiene un apartado para las palabras clave, también es válido emplearlas.

Supresión de Artículos en Títulos

Franco (2008) considera que los artículos (el, la, los, las, un, uno, unos, una, unas...) se encuentran entre las *peores palabras* para iniciar títulos. Esto responde a dos razones: acortamiento del tamaño de la frase y a la organización de la información. En la web se prefieren títulos como *Secretario de la ONU dijo...* en lugar de *El secretario de la ONU dijo...*, contrariando a las normas gramaticales que exigen la fórmula (artículo + sustantivo).

Por otro lado, Nielsen (2017) señala que, al momento del *escaneo*, los motores de búsqueda se inclinan por títulos más precisos porque los titulares cortos son más fáciles de leer, por consiguiente, la preferencia en los resultados de búsqueda irá hacia los titulares más simples.

Tiempos Simples

En las plataformas digitales se prefiere la conjugación de los verbos en tiempo pretérito perfecto simple o presente simple porque le dice a los lectores que el evento sucedió o está sucediendo de una manera más precisa. Esto es porque ayudan a usar menos palabras y hacer que el texto se vea más corto. En lugar de *ha asegurado*, escribir *aseguró*; por *tomar una decisión*, *decidió* o cambiar *hacer una búsqueda* a *buscar*.

Títulos Cortos pero Independientes

Ya se dijo varias veces en este trabajo lo que pudiera ser el punto clave de la redacción en plataformas digitales: menos texto.

Esto incluye a los títulos. Especialmente porque son el primer vistazo que el lector tendrá del contenido. Si es lo suficientemente conciso y claro, el lector se quedará y leerá el texto completo. Es ideal que, así como es corto, también sea independiente; dicho de otra manera, que se explique por sí mismo e invite a leer, pero sin dejar la idea incompleta.

El texto del título debe valerse por sí solo y tener sentido cuando el resto del contenido no está disponible. Claro, los usuarios pueden hacer clic en el título para obtener la historia completa, pero están demasiado ocupados para hacerlo con cada título que ven en la web (Nielsen, 2017).

Anteriormente, cuando los medios impresos llevaban noticias de seguimiento, los titulares de prensa solían llevar esa secuencia porque se entendía que el lector del periódico compraba y

leía su ejemplar a diario. Por ejemplo, al tratarse de un juicio de varios días y conocerse el veredicto final podía colocarse simplemente tres o cuatro palabras: *El juez dictó cárcel*. Sin embargo, en la web no hay certeza de que los usuarios hayan leído las publicaciones anteriores y tampoco se sabe el alcance que pueda tener una publicación; por lo tanto, lo recomendable es agregar en el titular la información que sea necesaria para entender la idea.

No Subestimar las Redes Sociales

Desde su creación, las redes sociales les han permitido a los usuarios comunicación instantánea, interacción y entretenimiento. Con el tiempo, estas plataformas mejoraron y en lugar de ser un espacio solo para entretenerse, ahora también funcionan como fuentes de información y de empleo para muchos periodistas

Si no estás en las redes sociales no existes es una frase muy común entre mercadólogos y amantes de esta tecnología. Gracias al alcance que estas plataformas permiten, son usadas por empresas, medios de comunicación y periodistas para acercarse a los usuarios y no perder audiencia. Asimismo, nacen nuevos medios y periodistas que trabajan de manera independiente, conectando aquí directamente con su público.

No hay discriminación: X (antes Twitter), Instagram, Facebook, Telegram, Tiktok, Reddit y WhatsApp se convierten en herramientas ideales para difundir información a tiempo real y asegurar una audiencia. Aquí aplican

todas las estrategias dichas anteriormente, enfocadas con el estilo de cada red. Por ejemplo, hay medios que prefieren usar X solo para publicar el titular de la noticia y el enlace para guiarlo a su página; sin embargo, otros que aprovechan mejor esta herramienta, se las ingenian para informar en 280 caracteres los datos más importantes de una noticia (en algunos casos complementada con foto o video. Incluso, algunos prefieren pagar la suscripción a la plataforma (X Premium), lo que permite utilizar más herramientas, como el aumento en el límite de caracteres a 25.000. Otro ejemplo es Instagram: en esta red se prefiere colocar el titular en la imagen o video de la noticia y hacer un texto corto de uno o dos párrafos con los datos más resaltantes del evento noticioso, complementado con palabras claves que se organizan en los llamados hashtags o etiquetas marcadas con el símbolo #. El éxito radica en conocer cómo funciona cada red para saber cómo ofrecer el contenido.

Elementos que se Deberían Evitar

En la búsqueda de clicks, interacciones y una mayor audiencia, se sacrifica la calidad del contenido. Una mala aplicación de los consejos mencionados anteriormente puede llevar a crear un texto descuidado, escueto y hasta sin sentido. Siguiendo a Flower y Hayes (1996) “la influencia que el texto en desarrollo ejerce en el proceso composición puede variar mucho” (p. 7); en consecuencia, el redactor debe cuidar la conexión de ideas en un texto de manera que este no resulte incoherente. A continuación, algunas prácticas en la redacción digital que se deben evitar:

- Utilizar en los titulares de enganche para atraer lectores, pero no cumplir con lo mencionado en el cuerpo del texto.

- Las metáforas o dobles sentido. Estas pueden confundir a los motores de búsqueda.

- No dar la información necesaria en los primeros párrafos y hacer que el usuario lea párrafos innecesarios.

- Títulos muy genéricos que no llamen la atención sobre el tema.

- Textos demasiado escuetos. La clave está en saber organizar y redactar la información para que requiera de pocas palabras, pero con sentido.

- Perder la oportunidad de crear reportajes de profundidad, desaprovechando la riqueza de recursos digitales y multimedia.

- No tener claros los objetivos del texto y divagar una y otra vez en una misma idea.

Redacción SEO

La redacción utilizando la *Search Engine Optimization* (Optimización para motores de búsqueda), conocida simplemente como SEO, no es algo nuevo. De hecho, sus orígenes se remontan a finales de la década de 1990 con el surgimiento del primer bot encargado de registrar la información en la web. Desde entonces mucho se ha discutido e investigado sobre el tema y es medianamente conocido entre los comunicadores dedicados al mundo digital. Lo nuevo aquí sería enseñarlo en la escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia, dado que

este contenido no se imparte actualmente.

La redacción SEO, según SEO Salamanca (2021) es una escritura de contenidos para blogs, sitios web y posts en redes sociales, con características técnicas definidas que le permiten posicionarse mejor en los buscadores. Asimismo, para Lopezosa et. al. (2021), el SEO comprende la aplicación de técnicas y herramientas que permiten aumentar las posibilidades de aparecer en los motores de búsqueda y posicionar información periodística de alta calidad. En otras palabras, “el trabajo SEO trata de obtener una web equilibrada, con contenido relevante, fácil de navegar, que responda a las necesidades de información de los visitantes y que, para los buscadores, merezca estar en las primeras posiciones de sus resultados” (López, 2008, p. 82).

En definitiva, se entiende que la redacción SEO es un tipo de redacción que emplea una serie de estrategias y herramientas para hacer que el contenido sea visible en la web y compita con la avalancha de información disponible en navegadores como Google. A medida que más páginas web y redes sociales usan estas herramientas, es más difícil competir; y solo un buen uso, combinado con el contenido de calidad y buenas técnicas de redacción, garantiza el éxito. De hecho, “los periodistas ya han empezado a producir noticias cuyo soporte es la optimización de su contenido para aparecer en los primeros resultados de los buscadores” (Bastos et. al., 2024, p. 32), lo que hace cada vez más notoria la vinculación entre el mercado periodístico actual y la necesi-

dad de crear contenido perfeccionado para los motores de búsqueda.

A juicio de Nielsen (2012), el SEO es importante porque la mayoría de usuarios recurre a los motores de búsqueda para encontrar contenido en internet. Actualmente es raro no encontrar ofertas de trabajo que no requieran a profesionales que sepan manejar estas herramientas a la perfección, lo que pone en desventaja a los recién egresados que no conocen mucho del tema y se insertan al mercado laboral. Este artículo no se trata solo de redacción SEO y no habrá una extensión total del tema; en su lugar, se mencionan algunos aspectos básicos en esta área que son los más utilizados en los creadores de contenido escrito en la web.

Redactar con intención de que el contenido sea visible en Google no es simplemente hacer un título y luego escribir dos o tres párrafos. Aquí, los procesos de memoria a largo plazo, planificación, traducción y cohesión trabajan en pro de las *palabras clave*. Por esto, desde antes de empezar a desarrollar el tema, el redactor debe tener un esquema, aproximado, de dónde ubicará esos términos de enganche. Los manuales más básicos piden la palabra clave en el titular, en el primer párrafo, en los intertítulos, en el pie de las imágenes que acompañan la foto y en dos o tres párrafos del cuerpo del texto. Es necesario mencionar que en muchos casos se tiende a *abusar* de estas palabras clave y el resultado es un texto insulso, repetitivo y de baja calidad. Es importante entender que emplear esta herramienta no significa abandonar la estética, la cohesión y la

riqueza léxica en un texto. El buen uso de las palabras clave lleva la publicación a ser más vista en Google, pero su abuso desproporcionado puede terminar en que el sitio web sea penalizado por el algoritmo o que los lectores pierdan el interés ante una redacción pobre.

Igualmente, se recomienda párrafos y oraciones cortas; en la redacción se debe evitar el uso de múltiples oraciones subordinadas que se extienden por más de 20 palabras y pueden resultar agotadoras de leer. El mismo principio aplica para la división de subtemas dentro del texto. La recomendación, en este caso, es que, en textos de gran longitud, haya una separación mediante intertítulos cada tres o cuatro párrafos. Esto es un poco para ofrecerle un descanso a la vista del lector y que el motor de búsqueda ubique el contenido más rápido.

Entre otras estrategias se encuentran el uso de hipervínculos internos y externos, recursos visuales bien identificados, uso de negritas y cursivas y tener muy claro los objetivos de la redacción. En plataformas para creación de contenidos como WordPress hay oferta de programas gratuitos y pagos como Yoast SEO o Rank Math SEO que son un gran apoyo para el redactor porque es una guía en los requisitos que debe cumplir una publicación para cumplir con el SEO.

Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) es una tecnología relativamente emergente que se mantiene en constante evolución. Su uso más extendido se da mediante chatbots que permiten la interac-

ción entre humano-IA y esta segunda resuelve problemas. Limbach (2023) resalta que la IA en el periodismo actualmente abarca “desde agencias de noticias a medios de comunicación a escala global” (p. 1) porque permite la automatización de tareas propias de esta profesión.

Lopezosa et al. (2024), sostienen que las posibilidades de la inteligencia artificial en el periodismo son muy amplias y entre sus usos destaca “la creación de contenidos, el desarrollo de textos vinculados a redes sociales, el desarrollo de chatbots de atención al cliente, la verificación automática de información y, en definitiva, la automatización de procesos periodísticos” (p. 283). Incluso ya existen programas pagos con esta tecnología que adaptan la noticia con las especificaciones SEO, de manera que el proceso es mucho más rápido y el trabajo del periodista se vuelve más eficiente, pudiendo centrarse en áreas más analíticas.

Sobrevivir en una profesión implica mantenerse en continua actualización y no temer a los cambios. Pensar que la IA eliminará el trabajo de redacción de los periodistas es ver solo una parte de la ecuación e ignorar que conociendo esta herramienta se le puede dar un buen uso. Hay un gran potencial de este recurso en áreas que complementan el proceso de redacción periodística, como el procesamiento de datos, la búsqueda de fuentes, la personalización de contenido, la moderación de comentarios y hasta la monetización (Lopezosa et al., 2024). Lo cierto es que esta realidad ya está puesta sobre la mesa y no se puede ser ajeno a un re-

curso más para el periodista, siempre y cuando se mantengan los principios de ética y responsabilidad.

Metodología

Dado que el objetivo de este trabajo es proponer la creación de una asignatura para la enseñanza de la redacción periodística en plataformas digitales en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, desde el punto de vista metodológico, esta investigación es de tipo proyectiva con un enfoque cuantitativo. La investigación proyectiva realiza primero una indagación para generar nuevo conocimiento y a partir de allí crear propuestas o programas para dar solución a un problema (Hurtado de Barrera, 2024); mientras que el enfoque cuantitativo sigue una serie de pasos que permiten generar una hipótesis y comprobarla a través del análisis de mediciones (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En primer lugar, se estudiaron las carencias presentes en la enseñanza de redacción para plataformas digitales en la escuela de Comunicación Social de LUZ y, con base en esto, se elaboró una propuesta de asignatura que cubra estas necesidades. En la primera etapa se revisaron los programas de las asignaturas Taller de Redacción y Estilo periodístico I, II, y III que ofrece la escuela de Comunicación Social. En la segunda etapa se utilizó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario aplicado a 10 estudiantes del cuarto al sexto semestre de esta escuela, con cono-

cimientos en redacción periodística para diagnosticar las fallas que pueden tener en la creación de textos para plataformas digitales.

Resultados y discusión

Una vez considerados los datos, se encontró que los programas de redacción periodística del pensum de Comunicación Social (en sus menciones Impreso y Audiovisual) presentan un vacío en lo que se refiere a la redacción destinada al mundo digital. Si bien en la última unidad del tercer taller se menciona el periodismo electrónico, no se trata con profundidad. Concretamente, estos talleres están diseñados para que el estudiante desarrolle su estilo de redacción al tiempo que maneje el lenguaje de manera eficaz y creativa en narraciones, entrevistas y cualquier otro recurso periodístico. Aunque hay algunos esbozos que introducen a los alumnos en los cibermedios y *tecnologías emergentes*, no se observaron estrategias específicas guiadas a este fin. Se hace necesario resaltar que este vacío en el currículo obedece a la obsolescencia del plan de estudios que no se ha actualizado desde 1995. En cuanto a la percepción de los educandos, se encontró un desconocimiento en lo que se refiere a redacción de contenido para plataformas digitales y herramientas SEO. A continuación, los resultados más relevantes:

En primer lugar, cuando se les preguntó a los estudiantes si tienen las herramientas necesarias para construir textos para las plataformas digitales, un 50% respondió que sí, mientras el 50%

restante afirmó no tenerlas. A esta segunda parte se les cuestionó qué necesitaban para lograrlo y ofrecieron como respuesta “creatividad” y “dominio gramatical”. Asimismo, en cuanto a la redacción con estrategias SEO, el 100% de los encuestados afirmó no saber qué es. Igualmente, desconocieron si los alumnos de Comunicación Social tienen las herramientas necesarias para crear contenido que destaque en los motores de búsqueda.

Para fines prácticos, también se les preguntó a los estudiantes en qué lugar aspiran a ejercer el periodismo una vez se gradúen y el resultado fue muy variado. En primer lugar, predominaron los medios tradicionales (televisión, prensa y radio). Ahora bien, también hay una inclinación hacia las redes sociales, el ejercicio freelancer y los blogs digitales. Finalmente, al sugerirles la necesidad de una asignatura para instruir en la redacción digital, el 100% de los encuestados afirmó que sí es necesaria.

Guiado por el objetivo de esta investigación y con base en los resultados ya discutidos, se propone el siguiente programa de formación para la creación de una asignatura orientada a la redacción para plataformas digitales:

Nombre: Taller de Redacción Periodística en Plataformas Digitales

Descripción y Justificación

Actualmente es difícil imaginar el periodismo sin las plataformas digitales. Gracias al uso de esta tecnología, este oficio ha experimentado cambios

en casi todos los sentidos, desde la forma de conseguir la información hasta en cómo esta se presenta al usuario. Este nuevo entorno plantea situaciones que demandan profesionales formados no solo en redacción periodística, sino en cómo llevar estos textos periodísticos a la web.

En estos tiempos, las plataformas digitales son las principales aliadas de los periodistas. Por esta razón, este taller de redacción periodística en plataformas digitales está orientado a preparar a los futuros profesionales de la comunicación para que desarrollen estrategias que generen resultados satisfactorios en la difusión de información e interactividad. Pero al mismo tiempo mantener al lector interesado con textos precisos y fáciles de leer; sin dejar de lado las herramientas para reportajes e investigaciones a profundidad en las que se puedan aprovechar la diversidad de recursos que ofrece el internet. Esta asignatura electiva complementa lo que ya el alumno aprende en los Talleres de Redacción y Estilo pero enfocada en un entorno digital. Todo esto valorando y resaltando el lenguaje como el principal instrumento de trabajo de los periodistas en pro de enseñarle al estudiante la importancia de una producción textual ética, responsable y cumplidora de los requisitos que requiere un buen discurso.

Objetivo General

Formar a futuros profesionales para que dominen la redacción en plataformas digitales aplicando los conocimientos en periodismo, lenguaje, TIC y actualidad.

Objetivos Específicos

- Ofrecer las herramientas necesarias a periodistas en formación orientadas a la creación de textos atractivos, fáciles de leer y de interés para lectores digitales.
- Formar a futuros comunicadores sociales que manejen la creación de textos que resalten en los motores de búsqueda en la web mediante estrategias SEO.
- Enseñar el potencial de las redes sociales como herramientas periodísticas aplicando los principios de construcción de textos, buen dominio gramatical, léxico y sintáctico.
- Capacitar a los estudiantes, a través de la práctica, para que al finalizar la asignatura sean capaces de crear textos periodísticos aptos a cualquier plataforma digital.

De esta manera, la distribución del contenido programático de la asignatura se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Programa de la asignatura

Taller de redacción periodística en plataformas digitales	
Unidad I. La redacción digital	<ul style="list-style-type: none">- Definición- Diferencia entre redacción para medios tradicionales y redacción para plataformas digitales. La integración del periodismo digital.- Los paradigmas de la comunicación en la era digital.- Estilo de redacción para la web.- Conocer a la audiencia. Planificación y fijación de objetivos.- La ética en el periodismo digital.- La fuente informativa en las plataformas digitales- Herramientas y estrategias para el redactor digital.- La Inteligencia Artificial en la redacción periodística.
Unidad II. Redacción SEO	<ul style="list-style-type: none">- Definición.- Optimización de contenido para su distribución y promoción.- Titular para los motores de búsqueda.- Descripción meta.- Palabras clave.- El buen uso de los subtemas. Hipertextualidad.- Estructura de las oraciones y párrafos para el SEO.- Sistemas de gestión de contenidos CMS.
Unidad III. Estructuras de redacción transmedia	<ul style="list-style-type: none">- Redacción en distintos formatos.- Las plataformas digitales y sus estilos. Páginas web y Redes sociales.- Del texto a la imagen y al video. Aprovechar los recursos.- La hipertextualidad y vinculación de enlaces.- El reportaje multimedia interactivo.- La infografía interactiva.- La yuxtaposición de elementos.

Nota. Elaboración propia (2025)

Conclusiones

Es un hecho que las nuevas necesidades de información requieren a nuevos profesionales que estén preparados para cubrirlas. Por esta razón, la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia debe asegurarse que los comunicadores del futuro sean parte de este avance. Es comprensible que hasta ahora la redacción destinada especialmente para plataformas digitales no haya sido 100% explorada y explotada en la Escuela, esto es porque el currículo vigente fue diseñado antes de que se diera el *boom* de los medios digitales, las redes sociales y el periodismo digital.

Esta propuesta es una oportunidad para adaptar la formación a estos cambios que no solo son considerados necesarios por la investigadora, sino por los mismos estudiantes, dado que no todos se sienten listos para enfrentarse al mundo digital. La conclusión principal de este estudio es que los estudiantes de Comunicación Social necesitan tener un panorama más amplio de su campo laboral. A medida que surgen nuevas plataformas, la comunicación evoluciona y el comunicador también debe evolucionar con ellas. Es importante que, desde su formación en la universidad, los estudiantes sepan utilizar las herramientas digitales para tener un mejor ejercicio de la profesión: esto va desde elementos generales hasta los más específicos, como el tipo de redacción para cada red social, el uso de editores de textos populares como WordPress y cómo lograr darles visibi-

lidad a sus redacciones en un mundo cada vez más competitivo.

Entre los aspectos considerados para esta investigación se tomaron en cuenta los que pudieran ser más importantes al momento de la enseñanza en la construcción de textos digitales, pero la tecnología y el mundo digital se renuevan día a día, lo que sugiere que lo plasmado en estas páginas posiblemente deba ser actualizado en cinco o diez años. Aun así, seguramente se mantenga vigente y adaptable a las circunstancias el buen uso de las herramientas lexicales y gramaticales para la construcción de textos coherentes y precisos. Tampoco perderá vigencia la fijación de objetivos de parte del redactor, o periodista en este caso, de manera que sus textos sean creativos, comprensibles y mantengan una estructura adaptable al contexto. Incluso con el uso de la inteligencia artificial, se mantiene la exigencia sobre el periodista de manejar todos estos aspectos de la construcción de textos y del entorno digital por lo que debe recibir formación y desarrollar competencias que cada día son más necesarias en la comunicación digital.

Referencias

- Bastos, S., Lopezosa C., & Tous Rovirosa, A. (2024). La evolución y el impacto del SEO en el periodismo en los últimos cinco años: revisión sistemática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 30(1), 25-34.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/92157>

Boza, M. (2016). La escritura en los entornos digitales. *Educare*, 20(1), 153-176.

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/99/101>

Carrasco, G., & Naranjo N. (2017). Periodismo digital en Venezuela: el dilema del tráfico y la calidad. *Comunicación*, (178), 60-71.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6153455>

Flower, L., & Hayes J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Texto en Contexto. Asociación Internacional de la Lectura* (Vol. 1, pp. 73-110).

https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la web. Bases para la discusión y construcción de manuales de redacción online*. Iniciativa del Centro Knight para Periodismo en las Américas, Universidad de Texas, Austin, Estados Unidos.

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

Hurtado de Barrera, J. (2000). Investigación proyectiva: más allá de la investigación tecnológica. *Impacto Científico*, 19(1), 13-26.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>

Instituto Prensa y Sociedad, IPYS Venezuela. (2022). *Atlas del Silencio*.

<https://ipysvenezuela.org/atlas-del-silencio/paisaje/>

Limbach, A. (11 de abril de 2023). *Periodismo automatizado: la IA ya escribe noticias, las verifica y ofrece información personalizada*.

<https://theconversation.com/periodismo-automatizado-la-ia-ya-escribe-noticias-las-verifica-y-ofrece-informacion-personalizada-202803>

López, M. (2008). *Posicionamiento en Buscadores*. Taller/Curso práctico. LibroSEO.net.

https://www.mfbarcell.es/documentos_destacados/Libro-SEO-Posicionamiento-en-Buscadores.pdf

Lopezosa, C., Pérez-Montoro, M., & Rey Martín, C. (2024). El uso de la inteligencia artificial en las redacciones: propuestas y limitaciones. *Revista de Comunicación*, 23(1), 279-293.

<https://revistadecomunicacion.com/article/view/3309>

Lopezosa C., Trillo-Domínguez, M., Codina, L., & Cabrera M. (2021). El SEO en la empresa periodística: percepciones y elementos clave para su adopción en las redacciones. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 27-45.

- <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/972>
- Naranjo, I., Moscoso, M., & Andrade, B. (2022). Importancia de las plataformas virtuales para la investigación de marketing en tiempos de COVID-19. *Enfoques*, 6(23), 264-274. <https://revistaenfoques.org/index.php/revistaenfoques/article/view/154>
- Nielsen, J. (30 de septiembre de 1997). How Users Read on the Web (Cómo leen los usuarios en la Web). *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/how-users-read-on-the-web/>
- Nielsen, J. (12 de agosto de 2012). SEO and Usability (SEO y usabilidad). *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/seo-and-usability/>
- Nielsen, J. (29 de enero de 2017). Microcontent: A Few Small Words Have a Mega Impact on Business (Microcontenido: unas pocas palabras pequeñas tienen un gran impacto en los negocios). *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/microcontent-how-to-write-headlines-page-titles-and-subject-lines/>
- Salaverría, R., & Negrodo, S. (2008). *Periodismo integrado, convergencia de medios y reorganización de redacciones* (1ª ed.). Sol90 Media. https://www.researchgate.net/publication/268810171_Periodismo_integrado_convergencia_de_medios_y_reorganizacion_de_redacciones
- SEO Salamanca. (11 de marzo de 2021). Importancia de la redacción SEO dentro del posicionamiento web. <https://www.seosalamanca.com/posicionamiento-seo/importancia-de-la-redaccion-seo-dentro-del-posicionamiento-web-2/>
- Tarazona, A. (2022). *Redacción periodística para periódicos digitales* [Trabajo de pregrado, Universidad Nacional del Santa]. <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/4067/52547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valbuena, N. (2023). Periodismo digital: una era de cambios. *#PerDebate*. 7(1), 78-91. <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/perdebate/article/view/3049>

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 104-121

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665690>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Educación Física y Estilos de Vida Saludable. Análisis Teórico-Reflexivo

Yudy Elena Toro Giraldo

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

yudytoro.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0005-7819-2924>

Resumen

A menudo se observan problemas en los estudiantes como sedentarismo, obesidad, falta de energía, estrés, ansiedad, apatía, soledad, falta de concentración. Una respuesta posible a esta situación en la implementación de actividades físicas y recreacionales. La educación física cada día es más relevante para promover condiciones de vida saludables de forma integral, tanto físicas, como mentales y sociales, en todas las etapas existenciales de los seres humanos. Esta disciplina resulta ser una herramienta pedagógica importante y accesible para fomentar habilidades físicas, comunicativas, colaborativas, psicosociales, de formación de valores, desde la niñez hasta la vejez. El propósito de este artículo es analizar mediante una revisión teórica-reflexiva, el impacto de la educación física en la promoción de estilos de vida saludables en los estudiantes. Se realizó una revisión de la literatura científica publicada seleccionando artículos de bases de datos académicas como Scopus, SciELO y Redalyc, que abordan la temática desde un enfoque educativo. Los resultados muestran que la educación física, cuando se trata desde una perspectiva integral, tiene un alto potencial para incidir en la adopción de hábitos saludables. No obstante, enfrenta desafíos como la escasa valoración institucional, la débil formación docente en salud y la falta de articulación entre distintos sectores sociales. Se concluye que fortalecer el rol pedagógico de la educación física es clave para avanzar hacia una educación comprometida con el bienestar y el desarrollo integral de los educandos.

Palabras clave: educación física, estilos de vida saludable, educación integral

Recibido: 07-04-2025 ~ Evaluado: 26-04-2025 ~ Aceptado: 07-05-2025

Physical Education and Healthy Lifestyles. Theoretical-Reflective Analysis

Abstract

Problems such as sedentary lifestyle, obesity, lack of energy, stress, anxiety, apathy, loneliness, and lack of concentration are often observed in students. One possible response to this situation is the implementation of physical and recreational activities. Physical Education is increasingly relevant for promoting healthy living conditions in a holistic manner—physical, mental, and social—at all stages of human existence. This discipline proves to be an important and accessible pedagogical tool for fostering physical, communicative, collaborative, psychosocial, and value-building skills, from childhood to old age. The purpose of this article is to analyze, through a documentary review, the impact of Physical Education on promoting healthy lifestyles in students. A review of the published scientific literature was conducted, selecting articles from academic databases such as Scopus, Scielo, and Redalyc that address the topic from an educational perspective. The results show that Physical Education, when approached from a holistic perspective, has a high potential to influence the adoption of healthy habits. However, it faces challenges such as low institutional recognition, weak teacher training in health, and a lack of coordination between different social sectors. It is concluded that strengthening the pedagogical role of Physical Education is key to advancing toward an education committed to the well-being and comprehensive development of students.

Keywords: physical education, healthy lifestyles, integral education

Introducción

A menudo se observan problemas en los estudiantes como sedentarismo, obesidad, falta de energía, estrés, ansiedad, apatía, soledad, falta de concentración. García Garro (2022), plantea que la Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte que la inactivi-

dad física es un problema de salud pública mundial, es un factor de riesgo que frecuentemente se relaciona con aspectos de orden emocional, sobre todo en los adolescentes con sedentarismo, que abusan del uso de dispositivos electrónicos y redes sociales, propiciando un aislamiento social. Una respuesta posible a esta situación en la im-

plementación de políticas y programas efectivos que favorezcan las actividades físicas y recreacionales, considerando aspectos educativos, sociales, psicológicos, ambientales.

En opinión de Prado y Albarrán (2023), la Educación Física aporta a cualquier individuo salud física y mental. Físicamente ayuda a mantener, recuperar o mejorar la salud y la energía corporal; proporciona agilidad, flexibilidad, resistencia, mejora la función del sistema cardíaco y respiratorio, entre otras. Mentalmente, promueve valores como disciplina, perseverancia, bienestar, cooperación y trabajo en equipo, además fomenta las relaciones interpersonales, la comunicación y el control de emociones.

Los hábitos de vida saludable son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en la adolescencia, una etapa de cambios físicos, emocionales y cognitivos. Por esto, en el ámbito escolar, la Educación Física desempeña un papel relevante para promover prácticas que contribuyan al bienestar general de los aprendices. Al respecto, De León Marín (2024), expresa:

La función de la educación física es esencial en el desarrollo completo de los estudiantes, ya que no solo mejora sus habilidades físicas, sino que también enriquece sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales de manera integral. Esta disciplina es clave para fomentar hábitos de vida saludables, impactando positivamente tanto en la salud físi-

ca como mental de los alumnos a través de la participación constante en variadas actividades físicas (p. 2).

Fortalecer estilos de vida saludable es una prioridad educativa, particularmente en una sociedad donde prevalece el sedentarismo, uso indiscriminado de celulares, video juegos, redes sociales, consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias dañinas para el organismo. Según Bernate et al. (2020), la Educación Física aporta condiciones sociales, y actitudinales idóneas; promueve hábitos saludables, desarrolla habilidades relevantes como el trabajo en equipo, liderazgo y fortalecimiento de la autoestima. En este sentido, el propósito de este artículo es analizar mediante una revisión teórica-reflexiva, el impacto de la educación física en la promoción de estilos de vida saludables en los estudiantes.

Fundamentación Teórica

Estilos de Vida Saludable y su Impacto en la Educación

La Organización Mundial de la Salud, OMS (1986), definió el concepto de estilo de vida, en el marco de la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, y la describe como una “forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales” (p. 1). Un estilo de vida saludable está relacionado con hábitos que resulten positivos para la salud.

Este concepto se ha convertido en el centro de los estudios sobre bienestar y educación.

Rivera de Ramones (2019) expresa que los estilos de vida son patrones de comportamiento que influyen en la salud de las personas, y uno de sus componentes son los hábitos alimentarios, entre los factores biológicos, sociales y culturales de la conducta humana, que permiten potenciar la salud. Se observa que muchos individuos adoptan hábitos alimentarios practicados por amigos y compañeros de su entorno, prefiriendo comidas y bebidas pudiendo ser perjudiciales para su organismo, pero que se constituyen en una práctica social.

Los estilos de vida saludable no solo abarcan aspectos físicos, como la alimentación equilibrada y la actividad física regular, sino que también involucran el bienestar emocional, la higiene del sueño y la gestión del estrés. Así, “Las prácticas de actividad física, autocuidado y alimentación cumplen un rol relevante como estimulantes de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que disminuyen la ansiedad y el estrés” (Torres et al, 2019, p. 361).

La educación física, como asignatura curricular, tiene el potencial de fomentar el interés por la actividad física y el desarrollo de hábitos saludables a largo plazo, por esta razón, y de acuerdo con las apuestas que se erigen desde el Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (2016), los estilos de vida saludable se definen como “el desarrollo de habilidades y

actitudes de los niños y niñas para que tomen decisiones pertinentes frente a su salud, su crecimiento y su proyecto de vida, y que aporten a su bienestar individual y colectivo” (p. 1). En este sentido, los estilos de vida implican la capacidad de adaptarse y utilizar el conocimiento de manera efectiva en diversas situaciones de la vida diaria, reconociendo la escuela como un ente transformador en lo estudiantes, de acuerdo a las diferentes vivencias que se presentan a diario en el área y cómo se le da solución a las mismas.

Al respecto, las Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019), en uno de los objetivos de desarrollo sostenible exponen que todos los niños y niñas tienen derecho a entornos de aprendizaje seguros, integradores y promotores de salud, allí se aborda la necesidad de que los estudiantes adquieran conciencia de la importancia de una buena nutrición, de una educación física de calidad y de la prevención del consumo de sustancias nocivas; así pues, por medio del juego, el deporte y el aprovechamiento del tiempo libre, los estudiantes adquieren las competencias básicas para que mejoren y tengan autoconocimiento de sí mismo y es allí donde la educación física, con sus múltiples manifestaciones, se vuelve un ente transformador de los estilos de vida saludable en la escuela.

Siguiendo a Ruiz González (2015), es preciso reconocer que el concepto de estilos de vida saludable ha evolucionado a lo largo del tiempo en respuesta a los avances en la medicina, la salud pública, y las ciencias sociales. Inicial-

mente, sostiene el autor, que se asociaba con la ausencia de enfermedad, pero en la actualidad se entiende como un conjunto de hábitos y comportamientos que favorecen el bienestar físico, mental y social del individuo. La OMS (1986) ya había ampliado esta definición al considerar factores como la actividad física, la alimentación equilibrada, el descanso adecuado y el bienestar emocional como componentes clave de un estilo de vida saludable.

Los estilos de vida saludables, considerados patrones de comportamiento, que involucran principalmente hábitos alimentarios y actividades físicas, potencian la salud y generan una sociedad saludable (Rivera de Ramones, 2019). Estos incluyen la adopción de una dieta equilibrada, la práctica regular de actividad física, la gestión adecuada del estrés, el mantenimiento de relaciones sociales satisfactorias y el abandono de conductas perjudiciales como el tabaquismo y el consumo excesivo de alcohol (Giraldo et al., 2010). La importancia de estos estilos de vida reside en su capacidad para prevenir enfermedades crónicas, mejorar la calidad de vida y promover un envejecimiento saludable.

La educación para la salud es hacer un bien colectivo, formando a los individuos para contribuir en su salud de manera participativa y responsable, cambiando conductas perjudiciales y promoviendo el aprendizaje de hábitos de vida saludable. Así, el proceso educativo debe promover y educar a las personas; no solo es enseñar conductas, sino motivarlos para adquirir comportamientos saludables (De La Guardia &

Ruvalcaba, 2020). De acuerdo a esto, es preciso mencionar que la educación en estilos de vida saludables en las instituciones educativas, especialmente en la educación básica y media, permite el desarrollo de diferentes habilidades para la vida que son requeridas para el crecimiento personal y social, lo que deriva en un bienestar integral de los estudiantes. Así pues, la reflexión de estilos de vida saludable en la escuela, también le apunta al mejoramiento de habilidades curriculares, académicas y sociales.

La Educación como Promotora de Hábitos Saludables

Gálvez-León y Rivera-Muguerza (2021) afirman que la educación desempeña un papel central en la promoción de hábitos saludables, ya que proporciona los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para adoptar estilos de vida que favorezcan el bienestar individual y colectivo. Desde una perspectiva integral, la escuela se convierte en un espacio clave para la formación de ciudadanos responsables con su salud y la de su comunidad. Así, la escuela, en planteamientos de Giraldo et al. (2010), como institución socializadora, tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos sobre salud y bienestar, fomentar la actividad física, promover una alimentación equilibrada y desarrollar competencias socioemocionales que favorezcan el autocuidado.

El impacto en los programas educativos se debe confrontar con las necesidades o problemáticas que le dieron origen. La formación de los educandos es el aspecto relevante en un

programa de innovaciones en salud y determina la capacidad básica para su funcionamiento. En general, la inclusión de la promoción de estilos de vida saludables en el currículo escolar se justifica por sus efectos positivos en el rendimiento académico, en el comportamiento social y en la calidad de vida de los alumnos (Mendoza-Charris et al., 2022).

Desde estas reflexiones, Nieves Taquia (2024), sostiene que la educación y la salud están estrechamente relacionadas, pues un individuo con acceso a una educación de calidad tiene más posibilidades de adoptar hábitos saludables, lo que impacta positivamente en su calidad de vida. Así las cosas, sostiene el autor, la promoción de la salud en el ámbito escolar se basa en la idea de que el conocimiento y la concienciación pueden influir en la toma de decisiones respecto a la alimentación, la actividad física, la higiene y el bienestar emocional. En este sentido, la OMS (1986; 2020), afirma que la educación permite a las personas comprender los riesgos asociados a ciertos comportamientos y adoptar medidas preventivas para evitar enfermedades.

En esa misma dirección, Pérez et al. (2008), consideran que cuando la educación vincula aspectos de salud en sus procesos de prevención y promoción, los programas con propósitos terminan siendo efectivos para contrarrestar problemas focalizados en determinadas poblaciones, por ejemplo, programas de educación sexual y reproductiva ayudan a reducir embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual; la enseñanza de prime-

ros auxilios capacita a los estudiantes para responder ante ciertas emergencias médicas. Además, una educación en salud efectiva fomenta la equidad social, permite a las comunidades más vulnerables acceder a la información importante para mejorar sus condiciones de vida. Por esta razón, según los autores, la alfabetización en salud contribuye a disminuir la brecha entre distintos sectores de la sociedad, generando una cultura de autocuidado y prevención.

En términos de Martínez Ruiz (2014), Ruiz González (2015) y Ramos Valverde (2009), la educación es una herramienta poderosa para la promoción de hábitos saludables, ya que permite que las personas adquieran conocimientos y habilidades que influyen en su bienestar a lo largo de la vida. A través de estrategias bien diseñadas en alimentación, actividad física y salud mental, la escuela puede contribuir significativamente a la formación de ciudadanos responsables con su propio cuerpo y con su entorno. Es fundamental que el compromiso con la educación para la salud sea una prioridad en las políticas educativas, garantizando así un impacto positivo en la sociedad a corto y largo plazo.

La Educación Física y su Aporte a los Estilos de Vida Saludable

La educación física cumple un papel fundamental en la formación integral del individuo, especialmente en la promoción de estilos de vida saludable desde etapas tempranas. Diversas investigaciones han documentado los múltiples beneficios que aporta esta

disciplina en la salud física, mental, emocional y social del ser humano (Morales-de-la-Rosa et al., 2025; Parra-Romero & Pabón-Chocontá, 2024; Rincón Barreto et al., 2024; González-Gross, 2024).

La educación física promueve la actividad física regular, lo cual contribuye a la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles como obesidad, diabetes tipo 2, hipertensión y enfermedades cardiovasculares. Como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), “la educación física en la escuela representa un entorno clave para promover la actividad física habitual y estilos de vida activos desde edades tempranas” (p. 1).

A través de juegos, deportes y dinámicas cooperativas, la educación física estimula el desarrollo de habilidades motrices, la autoconfianza, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional. Según González-Rave et al. (2021), “la educación física proporciona un espacio idóneo para el desarrollo de competencias sociales y emocionales que son esenciales para una vida saludable y equilibrada” (p. 45).

La participación regular en clases de educación física reduce el tiempo sedentario y mejora indicadores de salud mental, como la disminución de síntomas depresivos y ansiosos. Bailey et al. (2023) afirman que “la participación en clases de educación física está asociada con mejores niveles de salud mental y bienestar emocional en niños y adolescentes” (p. 28).

La educación física no solo impacta el presente, sino que establece las bases para mantener estilos de vida activos en la adultez. De acuerdo con Ortega et al. (2020), “la exposición temprana a programas de educación física de calidad se relaciona con una mayor probabilidad de mantener la actividad física en etapas posteriores de la vida” (p. 12). Referente a esto, en el contexto educativo actual, el área de educación física ha sido asumida con mucha más rigurosidad, cuenta con lineamientos curriculares que determinan las competencias en las que se debe formar a los estudiantes encaminados a mejorar los estilos de vida.

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (2010), propone las orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, una apuesta bastante relevante en el ámbito académico, porque se muestran nuevas rutas de acción para la enseñanza de esta área de conocimiento, la cual no estaba reglamentada, y no era una asignatura pensada con la rigurosidad que otros saberes sí poseían. De esta manera, el MEN (2010) presenta las líneas de acción en relación con las competencias que los estudiantes deben desarrollar en sus procesos de formación, competencias que en su conjunto apuntan a la formación de sujetos capaces de afrontar el mundo, con cualidades que les permita superar los retos de la vida cotidiana y que sean individuos funcionales física, social y emocionalmente.

Metodología

La metodología utilizada en este artículo se fundamentó en un enfoque cualitativo, con un diseño basado en la revisión documental y un nivel descriptivo. Este enfoque permitió analizar el fenómeno objeto de estudio a partir de la interpretación de fuentes teóricas y empíricas, impresas y digitales, sin intervención directa en el estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se recurrió a fuentes documentales de bases de datos científicas como Redalyc, Proquest, Scielo, Science Direct, entre otros, para delimitar el objeto de estudio y reconocer propuestas teóricas que den cuenta del fenómeno a estudiar. Así mismo, se recurre a los siguientes códigos booleanos como crite-

rios de búsqueda: “educación física”, “estilos de vida”, “estilos de vida saludables”, “estilos de vida saludables en adolescentes”. El criterio de búsqueda fueron artículos y libros electrónicos sin temporalidad, no obstante, se privilegiaron aquellos más recientes.

Resultados y Discusión

Los hallazgos del presente trabajo (Tabla 1), abordan estudios que hacen referencia a la educación física y los estilos de vida saludable. Los autores hacen aportes desde los resultados provenientes de sus investigaciones, reforzando la importancia de la educación física como un componente clave en la formación de estilos de vida saludable.

Tabla 1

Aportes teóricos de investigaciones sobre educación física y estilos de vida saludable

Autor (es)	Título	Aportes
Morales-de-la-Rosa, Cedillo-Ramírez, Comba-Marco-del-Pont, & Rivera (2025)	“Percepción de la actividad física en estudiantes universitarios”	Los factores que condicionan problemas de salud se deben a la mala alimentación y ausencia de ejercicio. Tener buenos hábitos desde la infancia y en la etapa universitaria permite contar con una mejor calidad de vida. Los estudiantes entienden que la actividad física es la manera más efectiva para estar saludable, acompañándolo de alimentación y descanso.

Autor (es)	Título	Aportes
Estrada-Araoz, Ayay-Arista, Cruz-Laricano, & Paricahua-Peralta (2024)	“Estresores académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios. Un estudio predictivo en una universidad pública”	Cursar muchas asignaturas, presión por el rendimiento académico, relaciones familiares, trabajo, aspectos económicos, son factores que generan estrés en los educandos. Estos son considerados un problema común y puede tener múltiples efectos negativos en su salud física y mental. Muchos estudiantes tienen dificultades para mantener una dieta balanceada, realizar actividad física de manera constante, cuidar su salud de forma integral, manejar adecuadamente el estrés y buscar apoyo en otras personas.
Chalapud-Narváez, Molano-Tobar, Gómez Chávez, & Maldonado López (2024)	“Estilos de vida durante el confinamiento y post confinamiento por covid-19 en estudiantes de Tumaco, Colombia”	El Covid-19 generó cambios en todos los ámbitos, sobre todo en los estilos de vida saludable debido a las contingencias sanitarias. Un alto porcentaje de personas que realizaron actividad física y consumían verduras y frutas diariamente se sintieron más saludables. La condición de salud de personas con estilos de alimentación inadecuados e inactividad física se vio agravada. Es necesario implementar acciones educativas para concientizar de como los estilos de vida pueden generar afecciones a la salud.
Parra-Romero, & Pabón-Chocontá (2024)	“Hábitos y estilo de vida saludable de estudiantes universitarios de programas de deporte en Colombia”	Los hábitos y estilos de vida saludable son muy importantes en la sociedad, para prevenir la aparición de enfermedades crónicas. Los estudiantes de programas deportivos de varias universidades de Colombia tienen hábitos y estilos de vida saludables buenos. Los deportistas con sobrepeso presentan un bajo rendimiento frente a los atletas con un peso adecuado. Aquellos deportistas cuyo peso estaba por encima del indicado, afirman ser personas con hábitos alimenticios no tan adecuados.

Autor (es)	Título	Aportes
Rincón Barreto, Echeverry Vásquez, Rengifo Guzmán, Murillo Mosquera, Rodríguez Ruiz, & Hernández Montoya (2024)	“Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín”	Los estudiantes sienten alguna preocupación por su imagen corporal, por su peso y respecto a la autoestima. Los resultados muestran una diferencia entre las creencias y las prácticas. A pesar de sentir informidad corporal y autoestima baja, los alumnos consideran importante el cuidado del cuerpo, pero no son habituales las actividades que contribuyen a mantener una vida saludable.
Larrahondo Golú & Hurtado López (2024)	“Análisis del aporte del sistema general de seguridad social en salud sobre los estilos de vida que impactan la salud de la población estudiantil de una institución pública de educación escolar de Jamundí del primer semestre 2023”	Se exploró el impacto del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) en los estilos de vida y la salud de la población estudiantil, reflejando áreas de oportunidad para fortalecer hábitos alimenticios, niveles de actividad física y salud mental. Los estudiantes que empezaron a reforzar de manera constante y potente sus hábitos concernientes a la actividad física, mejoraron sustancialmente su salud. La implementación de programas de salud escolar que promuevan estilos de vida saludables puede tener beneficios a largo plazo al reducir la carga de enfermedades.
González-Gross (2024)	“Ejercicio físico y nutrición: sinergia para un estilo de vida saludable”	Nutrición, ejercicios y otros factores del estilo de vida, van interactuando a lo largo de la vida y condicionan nuestra salud. Desde la infancia, es necesaria la adquisición de hábitos alimentarios saludables y de habilidades motrices básicas. Para adquirir y mantener estilos de vida saludable es importante el acompañamiento profesional formado para educar a padres y familias, niños en la escuela, en la formación profesional, en la universidad, a los adultos en el trabajo y después en la jubilación.

Autor (es)	Título	Aportes
Paricahua-Peralta, Estrada-Araoz, Velasquez Giersch, & Herrera-Osorio (2023)	“Explorando las Prácticas Saludables: Estilos de Vida entre Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana”	El estudio de los estilos de vida ha adquirido gran relevancia debido a diversas características condicionantes, como el consumismo tecnológico, hábitos alimentarios, actividades de ocio, las rutinas diarias. Es necesario promover y fomentar hábitos saludables, implementando estrategias y programas que fortalezcan el bienestar estudiantil y su calidad de vida, como la sana alimentación y las actividades físicas y recreativas.
Melo Martínez, Rosario González, & Bennasar García (2023)	“Uso de las TIC y su influencia en estilos de vidas saludables en los estudiantes”	Se reflexiona sobre el uso de las TIC y su influencia en los estilos de vida saludable de los estudiantes, ya que en la última década ha tenido un impacto importante en la forma en que las personas se comunican, se relacionan y realizan labores diarias. Los estudiantes que pasan tiempo excesivo frente a una pantalla, con vida sedentaria, sin ninguna actividad física y alimentos poco saludables padecen de obesidad, estrés y ansiedad. Es importante que los educadores y padres de familia fomenten el uso responsable de las TIC, a fin de implementar estrategias para equilibrar el tiempo que los estudiantes pasan frente a las pantallas con actividades físicas y sociales, y fomentar hábitos alimenticios saludables.
Chalapud-Narváez, Molano-Tobar, & Roldán-González (2022)	“Estilos de vida saludable en docentes y estudiantes universitarios”	Los hallazgos permiten concluir que los estilos de vida de los docentes y estudiantes universitarios se deben potencializar con programas que permitan una educación sobre nutrición y responsabilidad en salud, y el fomento en la realización de actividades físicas, teniendo procesos de acompañamiento para llegar a la excelencia. Sin importar la actividad que desempeña una persona sea docente o estudiante, se convierten en una limitante para la

Autor (es)	Título	Aportes
Mendoza-Charris, Ricaurte-Rojas, Maury-Mena, & Alonso-Palacio (2022)	“Evaluación del impacto en la for- mación continua del docente en innovaciones de estilos de vida saludable”	realización de ejercicio físico, lo cual hace evidente la necesidad de plantear estrategias que vinculen la actividad física a los espacios académicos. La evaluación del impacto en programas de formación debe confrontarse con las necesidades o problemas que dieron origen. La formación de los participantes es determinante en un programa de in- novaciones en salud. La propuesta de valorar el programa Generación Vida Nueva es lograr incorporar la educación nutricional e incrementar los niveles de actividad física en las instituciones edu- cativas. Se determinó que un alto por- centaje de la población tiene hábitos de estilo de vida saludable adecuados para la edad de docentes y estudiantes.
Serna Ortega, Obando Naspiran, Sánchez Acosta, Pérez Sierra, & Botero Bernal (2022)	“Características psicológicas, esti- los de vida y hábi- tos alimentarios en estudiantes univer- sitarios en Mede- llín, Colombia”	Existe una relación entre características psicológicas como la ansiedad, el miedo y la tristeza, con los estilos de vida y los hábitos de alimentación, específicamente en la población universitaria. Es de gran relevancia crear de planes y proyectos enfocados en mejorar los hábitos de vida de los estudiantes universitarios, consi- derando la alimentación adecuada y las actividades físicas, puesto que de esto dependerá el desarrollo de su carrera profesional

Nota. Elaboración propia (2025)

Los hallazgos analizados eviden-
cian la estrecha relación entre la activi-
dad física, la alimentación y el bien-
estar integral de los individuos. Se desta-
ca que un porcentaje significativo de la
población reconoce la actividad física
como un componente esencial para la

salud, complementándola con hábitos
de alimentación balanceada y descanso
adecuado.

En cuanto a la adopción de esti-
los de vida saludables, se resalta que la
infancia temprana es una etapa clave

para la consolidación de hábitos relacionados con la alimentación, la regulación del sueño y la actividad física. Esto sugiere que las estrategias de intervención deben enfocarse en esta población, dado que en estos primeros años se establecen patrones de comportamiento que pueden mantenerse en la adultez.

Por otro lado, se evidencia que la relación entre la condición corporal y el rendimiento deportivo es determinante. Los deportistas con sobrepeso presentan un desempeño inferior en comparación con aquellos que tienen un peso adecuado en función de su talla, lo que sugiere que los hábitos alimenticios juegan un papel crucial en la preparación y el rendimiento físico. Esta problemática se extiende al ámbito educativo, donde se encontró que estudiantes con una condición nutricional inadecuada, tanto por bajo peso como por obesidad, enfrentan desafíos en su desempeño físico y académico.

Otro hallazgo relevante es el impacto del tiempo de exposición a pantallas en la salud de los estudiantes. Se identificó que el uso excesivo de dispositivos electrónicos está asociado con problemas como obesidad, estrés y ansiedad, lo que reafirma la importancia de establecer regulaciones y promover hábitos que equilibren el tiempo dedicado a actividades sedentarias con la práctica de ejercicio físico.

Además, los resultados muestran que los programas de intervención son eficaces para la modificación de hábitos alimentarios, especialmente en la ingesta de frutas, aunque su influencia en la

promoción de la actividad física es menos evidente. Esto indica la necesidad de desarrollar estrategias más efectivas que integren la educación nutricional y el fomento del ejercicio de manera equilibrada.

En el ámbito universitario, se observa que la práctica regular de actividad física no solo mejora la condición física de los estudiantes y docentes, sino que también influye en su imagen. Asimismo, se destaca la existencia de un alto porcentaje de individuos con hábitos saludables adecuados para su edad, aunque persisten desigualdades nutricionales, particularmente en la adolescencia.

Un aspecto crítico identificado es la relación entre la salud mental y la alimentación, ya que los estudiantes con altos niveles de estrés y depresión muestran patrones de consumo poco saludables, caracterizados por una alta ingesta de azúcares, ultraprocesados y bebidas gaseosas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones integrales que aborden tanto la salud mental como los hábitos alimentarios y la realización de actividades físicas, desde un enfoque multidisciplinario.

En términos de salud fisiológica, la actividad física demostró ser beneficiosa en la regulación de variables como la tensión arterial, la frecuencia cardíaca en reposo, el perímetro de cintura y el índice de masa corporal, lo que confirma su papel preventivo en enfermedades metabólicas y cardiovasculares. Igualmente, se identificó que la actividad física fue una estrategia clave para mitigar los efectos negativos de la

pandemia por COVID-19, especialmente en la calidad del sueño y la salud mental de la población estudiantil.

Conclusiones

El análisis de los resultados permite evidenciar la relevancia de la actividad física y la alimentación equilibrada en la promoción de estilos de vida saludables. No obstante, persisten desafíos asociados a la falta de regulación en el tiempo de exposición a pantallas, la presencia de desigualdades nutricionales y la necesidad de intervenciones más efectivas en la educación física y la salud mental. Por ello, se recomienda la implementación de estrategias integradas que articulen políticas educativas, programas de promoción de la actividad física y la consolidación de entornos saludables desde la infancia.

Los resultados enfatizan el papel fundamental de la educación física en el desarrollo integral de los estudiantes. Se reafirma que esta área no solo contribuye al bienestar físico, sino que también impacta en la salud emocional y social de los jóvenes. En este sentido, se sugiere la necesidad urgente de fortalecer su enseñanza mediante estrategias pedagógicas innovadoras y políticas educativas que garanticen su correcta implementación dentro del currículo escolar.

Referencias

Bailey, R., Hillman, C. H., & Van Dusen, D. (2023). Physical edu-

cation and adolescent well-being: Evidence and implications. *Journal of Physical Activity and Health*, 20(1), 25–35. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0432>

Bernate, J., Fonseca, I., & Jiménez, M. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 742-747.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243345>

Carvajal, C. (2007). Estrategia metodológica para desarrollar la promoción de la salud en las escuelas cubanas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662007000200010&script=sci_arttext

Chalapud-Narváez, L., Molano-Tobar, N., & Roldán-González, E. (2022). Estilos de vida saludable en docentes y estudiantes universitarios. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 477-484.

<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.89342>

Chalapud-Narváez, L., Molano-Tobar, N., Gómez Chávez, L., & Maldonado López, C. (2024). Estilos de vida durante el confinamiento y post confinamiento por

- covid-19 en la población de Tumaco, Colombia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (52), 171-177.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/101522>
- De La Guardia, M., & Ruvalcaba, J. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(1), 81-90.
<https://scielo.isciii.es/pdf/jonnpr/v5n1/2529-850X-jonnpr-5-01-81.pdf>
- De León Marín, L. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus*, 7(1), 1-11.
<https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234>
- Estrada-Araoz, E., Ayay-Arista, G., Cruz-Laricano, E., & Paricahua-Peralta, J. (2024). Estrés académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en una universidad pública. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (59), 1132-1139.
<https://doi.org/10.47197/retos.v59.109410>
- Gálvez-León, G., & Rivera-Muguerza, J. (2021). Educar para la salud como motor de cambio social en el estilo de vida. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 116-131.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050909>
- García Garro, P. (2022). *Actividad física y salud mental durante la pandemia por Covid-19*. [Tesis doctoral. Universidad de Jaén].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=316007>
- Giraldo, A., Toro, M., Macías, A., Valencia, C., & Palacio, S. (2010). La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(1), 128-143.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0121-75772010000100010&script=sci_arttext
- González-Gross, M. (2024). *Ejercicio físico y nutrición: sinergia para un estilo de vida saludable*. Colección Real Academia Europea de Doctores, Barcelona, España.
<https://raed.academy/wp-content/uploads/2024/01/ejercicio-fisico-y-nutricion-Marcela-Gonzalez-Gross.pdf>
- González-Rave, J. M., García-Coll, V., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2021). La educación física como promotora de la salud integral: una revisión sistemática. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (41), 42-49.
<https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.87654>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw Hill Education.
- Larrahondo Golú, H., & Hurtado López, G. (2024). *Análisis del aporte del sistema general de seguridad social en salud sobre los estilos de vida que impactan la salud de la población estudiantil de una institución pública de educación escolar de Jamundí del primer semestre 2023* [Trabajo de pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/2213>
- Martínez Ruiz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Melo Martínez, H., Rosario González, J., & Bennasar García, M. (2023). Uso de las TIC y su influencia en estilos de vidas saludables en los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, 8(5), 112-129. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5551>
- Mendoza-Charris, H., Ricaurte-Rojas, C., Maury-Mena, S., & Alonso-Palacio, L. (2022). Evaluación del impacto en la formación continua del docente en innovaciones de estilos de vida saludable en Barranquilla, Colombia. *Horizonte Sanitario*, 21(1), 63-73. <https://revistahorizonte.ujat.mx/index.php/horizonte/article/view/4529/3639>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo.pdf [Orientaciones EduFisica Rec Deporte.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (3 de febrero de 2016). *¿Qué son los estilos de vida saludable?* Mineduación. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-350651.html>
- Morales-de-la-Rosa, L., Vega-Benitez, M., Cedillo-Ramírez, L., Comba-Marco-del-Pont, F., & Rivera, A. (2025). Percepción de la actividad física en estudiantes universitarios. *Körperkultur Science*, 3(5), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14201708>
- Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Lati-*

- na y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Nieves Taquia, M. (2024). Estilos de vida saludable y estado nutricional en los estudiantes del colegio Nuevo Pitágoras – San Juan de Lurigancho 2024 [Trabajo de pregrado, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/150233>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., & Castillo, M. J. (2020). Physical education in schools: More important than ever. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14), 820-821.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-101204>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*.
<https://mpsp.webs.uvigo.es/rev01-1/Ottawa-01-1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020). *Physical Activity and Health*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2022). Global status report on physical activity 2022.
<https://www.who.int/teams/health-promotion/physical-activity/global-status-report-on-physical-activity-2022>
- Paricahua-Peralta, J., Estrada-Araoz, E., Velasquez Giersch, L., & Herrera-Osorio, A. (2023). Explorando las prácticas saludables: Estilos de vida entre estudiantes universitarios de la Amazonía Peruana. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(4), e0665.
<https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i4.665>
- Parra-Romero, D., & Pabón-Chocontá, J. (2024). Hábitos y estilo de vida saludable de estudiantes universitarios de programas de deporte en Colombia. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 10(2), e2518.
<http://doi.org/10.31910/rdafd.v10.n2.2024.2518>
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (1998). Una revisión sobre las variables de estilos de vida saludables. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1), 15-52.
<https://revistas.innovacionumh.es/index.php/psicologiasalud/article/view/806/1151>
- Pérez, V., Raigada, M., Collins, E., Alza, M., & Casas, C. (2008). Efectividad de un programa educativo en estilos de vida saludables sobre la reducción de sobrepeso y obesidad en el Colegio Robert M. Smith; Huaraz, Ancash, Perú. *Acta Médica Peruana*, 25(4), 204-209.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172008000400004&script=sci_arttext&tlng=pt

- Prado, J., & Albarrán, L. (2023). La Educación Física en la Sociedad Contemporánea. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14(81), 32-45.
https://emasf2.webcindario.com/EmasF_81.pdf
- Ramos Valverde, M. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
<https://idus.us.es/handle/11441/15476>
- Rincón Barreto, D., Echeverry Vásquez, M., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R., Rodríguez Ruiz, M., & Hernández Montoya, R. (2024). Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín. *Tempus Psicológico*, 7(2), 1-15.
https://doi.org/10.30554/tempus_psi.7.2.4992.2024
- Rivera de Ramones, E. (2019). Estilos de vida saludable: práctica social de hábitos alimentarios. *Revista Digital de Postgrado*, 8(2), e164.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_dp/article/view/16487
- Ruiz González, L. (2015). *Estilo de enseñanza en educación física y sus consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13582>
- Serna Ortega, M. I., Obando Naspiran, M. P., Sánchez Acosta, D., Pérez Sierra, S. I., & Botero Bernal, M. (2022). Características psicológicas, estilos de vida y hábitos alimentarios en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 21(2), 20–29.
<https://doi.org/10.29105/respyn.21.2-3>
- Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Macarena Huaiquimilla, M., & Leal, R. (2019). Hábitos de Vida Saludable como Indicador de Desarrollo Personal y Social: Discursos y Prácticas en Escuelas. *Calidad en la Educación*, (50), 357-392.
<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-357.pdf>

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 122-134

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665707>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Vinculación entre Investigación Educativa y Políticas Públicas

Teresita Álvarez y Angelina Fernández-Álvarez

Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

teresitaalvarez25.2018@gmail.com

angelinafernandez2411@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0612-7120>

<https://orcid.org/0000-0002-5242-5743>

Resumen

La importancia y la significación de la educación como motor para el desarrollo es indiscutible, al igual que la de todos los factores que intervienen en la misma, por lo que no puede quedarse ajena y distante de las demandas sociales y de la realidad actual. Este trabajo es el avance de una investigación en desarrollo que intenta fundamentar la necesaria relación que debe existir entre la práctica diaria del docente, basada en la investigación, y teniendo como norte la innovación, con los organismos implicados en la toma de decisiones para la elaboración y formulación de políticas públicas. Se establecen como objetivos: (1) fundamentar la importancia de la investigación educativa como práctica docente para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, (2) señalar la significación de la innovación como producto de la actividad investigativa del docente y (3) proponer lineamientos que permitan la vinculación de la acción investigativa docente con la toma de decisiones para la formulación de políticas públicas educativas. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo. Se realizó un estudio descriptivo, de carácter documental, cuya información analizada permitió formular directrices de acción para el cumplimiento de los objetivos planteados. Como conclusión se destaca la necesidad de consolidación de la cultura investigativa en las escuelas, actualización docente en metodologías innovadoras, limitaciones para desarrollar prácticas investigativas, fortalecer la actitud investigativa en el aula, entre otros lineamientos y acciones.

Palabras clave: investigación educativa, políticas educativas, políticas públicas, práctica pedagógica basada en evidencia

Recibido: 16-04-2025 ~ Evaluado: 04-05-2025 ~ Aceptado: 20-05-2025

Interconnection between Educational Research and Public Policy

Abstract

The importance and significance of education as a driving force for development is indisputable, as are all the factors that intervene in it, so it cannot remain alien and distant from social demands and current reality. This work is the preview of an ongoing research that attempts to substantiate the necessary relationship that must exist between the daily practice of teachers, based on research and with innovation as its north, and the organizations involved in decision-making for the elaboration and formulation of public policies. The established objectives are: (1) to substantiate the importance of educational research as a teaching practice for the improvement of the teaching and learning process; (2) to point out the significance of innovation as a product of the teacher's research activity; and (3) to propose guidelines that allow the linking of teacher research action with decision-making for the formulation of educational public policies. The methodology used had a qualitative approach. A descriptive, documentary study was carried out, whose analyzed information allowed the formulation of action guidelines for the fulfillment of the stated objectives. In conclusion, the need to consolidate research culture in schools, update teachers on innovative methodologies, address limitations in developing research practices, and strengthen the research attitude in the classroom, among other guidelines and actions, is highlighted.

Keywords: educational research, education policy, public policy, evidence-based pedagogical practice

Introducción

La importancia y la significación de la educación como motor para el desarrollo es indiscutible, al igual que la de todos los factores que intervienen en la misma, por lo que no puede quedarse ajena y distante de las demandas sociales y de la realidad actual. De allí, que resultan de gran interés los estudios que se generen en el campo investigativo y,

sobre todo, que estos se comuniquen, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso específico de este estudio, se pretende ahondar en el campo de la práctica docente como base para el desarrollo de la investigación educacional, y su aporte a la consolidación de programas y proyectos educativos, los cuales constituyen los elementos de las políticas públicas educativas, partiendo

del criterio de las prácticas pedagógicas como una oportunidad para innovar en la educación y de los supuestos del docente innovador, estimulado y preparado para las actividades creativas. Siempre tomando en cuenta que el compromiso del desarrollo institucional educativo es de todos, incluyendo los directivos, por supuesto los docentes y del Estado, como ente decisorio con permanentes actitudes abiertas y creativas como lo son las expresiones de vinculación con el cambio.

Igualmente es importante lo expresado por Pérez Dávila (2023), quien enfatiza en la necesidad de formular modelos en los cuales se den las relaciones entre práctica docente, política e investigación educativa, para que se puedan lograr cambios en la educación en América Latina, en los que el conocimiento científico impacte las decisiones con un sentido de responsabilidad, a partir de la construcción de redes entre estos elementos. Este un proceso largo y requiere del acuerdo entre los actores participantes.

Se destaca la necesaria vinculación entre la práctica educativa, enmarcada en un proceso permanente de investigación, con los entes decisorios gubernamentales encargados de formular y consolidar las políticas públicas, específicamente, en el campo educativo.

La acción educativa basada en la práctica investigativa innovadora, no puede quedar aislada de los organismos encargados de la toma de decisiones en el momento de formular proyectos, programas y políticas educativas. Se deben establecer mecanismos de vinculación que resalten la acción de los centros educativos con un carácter más dinámico,

que trascienda la transmisión de conocimientos.

Se deben impulsar estrategias, siempre dirigidas a mejorar la actividad docente y por ende la educación, estableciendo mecanismos de vinculación entre las instituciones que conforman la sociedad vinculadas al hecho educativo.

Basado en los planteamientos anteriores, se formula como interrogante principal: ¿Cuáles son los lineamientos y mecanismos que permitirían una vinculación entre la actividad investigativa del docente con los organismos encargados de tomar decisiones para la formulación de las políticas públicas?

Para dar respuesta a la interrogante, se establecen los siguientes objetivos:

(1) Fundamentar la importancia de la investigación educativa como práctica docente para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

(2) Señalar la significación de la innovación como producto de la actividad investigativa del docente.

(3) Proponer lineamientos que permitan la vinculación de la acción investigativa docente con la toma de decisiones para la formulación de políticas públicas educativas.

Fundamentación Teórica

La Investigación Educativa como Práctica Permanente del Docente

A través de la investigación educativa se tiene la oportunidad de innovar en los procesos administrativos y gene-

rar entre otras, estrategias dirigidas a mejorar aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Burgo Bencomo et al. (2019) señalan que la misma ejerce un rol muy importante para la resolución de los problemas y desafíos que existen en los diferentes contextos sociales, en el cumplimiento de las políticas educativas y para lograr el perfeccionamiento de los sistemas educativos. Sin embargo, agregan estos autores que un reto importante a la hora de realizar investigación educativa, es la ruptura con la práctica educativa: “Los docentes que trabajan en las escuelas necesitan soluciones a problemas que presentan en su desempeño, mientras que los investigadores buscan generar y socializar nuevos conocimientos” (p. 318).

Por otra parte, Martínez González (2007) afirma que el proceso investigativo es cada vez más indispensable para detectar las necesidades educativas, sociales e institucionales, así como para efectuar cambios en la práctica educativa que den respuesta a estas necesidades, tanto en la enseñanza como en la convivencia, relaciones interpersonales entre los agentes de la comunidad educativa, resolución de conflictos, entre otras.

Para Muñoz y Garay (2015):

La investigación es un proceso cada vez más indispensable para enriquecer los conocimientos teóricos y prácticos. Así como también para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza aprendizaje logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los

estudiantes según sus contextos (p. 390).

En este sentido, “La investigación educativa tiene un doble objetivo la producción de conocimiento y la mejora de la práctica docente” (Vanderline & Braak, 2010 citado por Muñoz & Garay, p. 390). La adquisición de habilidades y destrezas por parte del docente se debe en parte a los procesos de investigación educativa, esto le permite cambiar sus discursos, la metodología y los métodos usados, transformando así, no sólo sus conocimientos, sino también sus procesos de enseñanza y fomentando en los estudiantes a su vez, conocimientos que pueden ser usados en los contextos particulares para los que se están formando.

Al respecto, Pérez Dávila (2023) afirma que la investigación en educación es un proceso fundamental para actualizar, modificar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y tiene como fin alcanzar la calidad educativa, mediante la producción de conocimiento y la mejora de la práctica docente.

Según Martínez González (2007), para estar a la vanguardia con las tendencias actuales de la educación, las instituciones educativas necesitan profesores investigadores que lideren cambios y propongan estrategias que impacten de forma asertiva las comunidades escolares y la sociedad en la cual están inmersos.

Marcelo y Vaillant (2010), en su propósito de sustentar la idea de la investigación, trayecto en el desarrollo profesional del profesor, considera que la investigación educativa es imprescindible para los profesores que vivencian

la cotidianidad del aula, ya que estos docentes son los que pueden identificar los problemas educativos y pedagógicos inherentes a la enseñanza. Y por este motivo, su proceso educativo debe ir más allá de lo meramente instrumental y adentrarse en la teoría y la práctica educativa para dar respuesta a esos problemas. En este sentido, desde el punto de vista de la investigación acción, se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su propia práctica.

La Innovación como Norte de la Actividad Docente en el Aula

Carbonell (2013) se refiere a la innovación como un conjunto de interacciones, decisiones y procesos, con algún grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. También incluye la introducción de proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica del aula, para propiciar la acción educativa renovadora. Lo que generaría cambios en la práctica profesional.

La innovación como proceso planificado y deliberado dirigido por el docente busca establecer cambios en el proceso educativo acordes con las demandas del contexto institucional. En sentido, se comparte el criterio de Parra Bernal et al. (2021) que afirman que la misma consiste en un proceso holístico, en hacer algo nuevo o renovado desde

adentro, que implica arriesgarse a adaptarse a los desafíos. Innovar es generar algún cambio que produzca algún beneficio o mejora. Este proceso deliberado, añaden estos autores:

Es el resultado de una actitud investigadora, que genera nuevas propuestas, producto de la observación y reflexión del docente, que partiendo del diagnóstico de las necesidades tanto académicas como administrativas, promueve una cultura de calidad y fomenta la investigación desde la acción y la reflexión (p. 77).

Para Rivas Navarro (2000) se denomina innovación:

...al instrumento, modelo didáctico, práctica docente, forma de comportamiento, idea o proyecto pedagógico, previamente concebido o diseñado, que se pretende incorporar e integrar en la institución escolar para mejorar sus estructuras organizativas o procesos educativos y subsecuentes efectos favorables para los alumnos (p. 36), y enfatiza que “La meta de la innovación es mejorar el aprendizaje y formación de los alumnos, que tiene lugar en las aulas” (p. 181).

Carbonell (2013) señala que, aunque en determinados contextos, se asocia la renovación pedagógica con la innovación educativa, existen diferencias relacionadas con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso, influye en los centros y aulas,

mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto.

Entre los ámbitos de la innovación educativa se encuentran: La introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares, la utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares, la aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza aprendizaje y la transformación de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.

Es importante también considerar algunos cambios que podría originar el docente con actitud innovadora e inquisitiva, y en este sentido se considera la opinión de Capelástegui (2003) quien afirma que estos cambios deben ser: en la metodología y en la práctica, realizar proyectos transversales o interdisciplinarios, en la organización de las asignaturas y en las estrategias didácticas, utilizar metodologías para la participación activa de los estudiantes, realizar experiencias teórico-práctico, tomar en cuenta el trabajo colaborativo y la simulación de situaciones reales, realizar cambios en los ambientes de aprendizaje fuera del aula (en la naturaleza, en la comunidad o a través de espacios virtuales), así como cambios en los recursos (creación de materiales que promuevan el aprendizaje en los estudiantes, como módulos, juegos, laboratorios, así como recursos audiovisuales: películas, videos, videos interactivos, programas de televisión, programas informáticos, tutoriales, servicios telemáticos y en general los recursos que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Un aspecto significativo para considerar al analizar la innovación educativa son los rasgos de personalidad de un profesor innovador, ya que de su consideración y permanencia se determina la dedicación del docente en actividades de investigación, y en este sentido se considera la opinión de Ríos Muñoz (2004) quien señala los siguientes rasgos del profesor innovador: Formación continua; pasión y vocación; resiliencia, actitud abierta, flexible y voluntad; conocimiento multidisciplinar; creatividad y pensamiento divergente; pensamiento crítico y momentos de reflexión.

Al respecto, de las cualidades del docente innovador, Pérez Dávila (2023) añade que este no le teme al cambio, busca superarse cada día, está dispuesto a aprender y tiene aptitud y capacidad para la investigación.

Posibilidad del Rol del Docente Investigador - Innovador

La idea que se maneja en este trabajo es que el docente en su actividad diaria de transmisión de conocimientos e impulsor de variadas actitudes en los estudiantes, aplique y utilice la información de su quehacer diario y, mediante la observación y la reflexión, sistematice la información obtenida y promueva la generación de nuevos conocimientos, propuestas e iniciativas que podrían considerarse en el momento de formular propuestas a nivel institucional e incluso a nivel de los agentes encargados de la toma de decisiones para formular políticas públicas en educación.

Dicho planteamiento no es fácil; la innovación exige un proceso de observación análisis y reflexión sistemática, y

requiere de muchas condiciones para su implementación, sobre todo debe partir de la necesidad de cambio del quehacer pedagógico y el docente debe según la opinión de Parra Bernal et al. (2021), el docente, manteniendo una actitud crítica y reflexiva debe buscar estrategias para atender las dificultades de los estudiantes, constituir la acción del aula en un compromiso innovador y así convertirse en un agente generador de cambio en la educación.

Se comparte el criterio de los autores antes mencionados, cuando mencionan que para innovar se requiere la apertura y se opone a la rutinización, y citando a Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012) la mejora en la educación y su calidad depende mucho de la actitud flexible e innovadora y de actualización de los conocimientos de los docentes.

Entre las condiciones requeridas para el docente innovador se destacan la vocación, la curiosidad por el conocimiento, el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo (Parra Bernal et al., 2021). Todo esto con el fin de dar otro sentido y significado a su quehacer pedagógico. La preparación profesional es decisiva para generar los cambios propuestos.

En el mismo sentido de los atributos y cualidades del docente investigador innovador, Ríos Muñoz (2004) señala que los atributos y cualidades importantes a la hora de innovar en educación son la autonomía, la persistencia, el orden, el entusiasmo, la proactividad, la solución de problemas, la creatividad, la flexibilidad, la actitud emprendedora e innovadora, la capacidad para generar nuevos talentos, el autoconocimiento, la

capacidad de planificar las tareas y emprender, la tendencia al cambio y la búsqueda del logro.

Por otra parte, es importante destacar el papel de las universidades y de la educación superior en general que además de indicar a los profesores lo que deben ofrecer a sus educandos en los currículos, también deban dar un enfoque permanente a la investigación educativa, que trascienda las aulas de clase, provocando nuevas formas de pensar centrada en un perfil de educador como innovador que genera conocimientos en su práctica pedagógica; que comparte, discute y se cuestionan sobre los problemas de la educación. Las universidades deben combinar elementos disciplinares, didácticos, pedagógicos junto a metodologías de investigación que permitan la construcción de conocimiento teórico y práctico, recobrándose la importancia del papel del profesor como investigador y líder en estos procesos.

Relación entre la Investigación Educativa y la Toma de Decisiones

Zorrilla (2016) presentado el tema sobre la investigación educativa, las políticas públicas y la práctica docente, hace énfasis sobre la importancia de la relación entre investigación educativa y su uso para la toma de decisiones, plantear algunos argumentos que sean útiles como referencia de inicio y punto de partida.

La investigación educativa es, por su naturaleza, una actividad científica cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educativos se habla

del proceso de gestión del conocimiento, lo que a su vez implica varios procesos que son: generación, difusión, divulgación, así como su uso y aplicación.

Las instituciones y los sistemas educativos, así como la investigación, deben participar de manera más activa en la generación de innovaciones que ofrezcan respuestas viables a los desafíos que enfrenta la educación. Es de vital importancia la implicación de la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aseguramiento al derecho de una educación de calidad para todos y la atención a la diversidad, entre muchos otros factores.

También debe fomentarse una mayor y mejor articulación entre las políticas públicas de investigación y desarrollo, la investigación y las prácticas innovadoras, así como la toma de decisiones.

Las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/ urbano, educacional), con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Estos componentes tienen que ver insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado.

Se plantea Zorrilla (2016) algunas interrogantes como: ¿De qué forma la investigación educativa, su realización, hallazgos y difusión logran traspasar la esfera de la toma de decisiones en el

sector educativo?, ¿De qué manera desde la investigación educativa se promueve la utilización de diversos canales como serían el acceso a la información, su comprensión, la presión de la sociedad civil, las asesorías especializadas o la generación más amplia y diversificada de conocimiento, de tal forma que la investigación educativa logre formar parte del acervo de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas?, ¿Cuáles serían los circuitos y mecanismos más relevantes para establecer un diálogo entre la investigación y las políticas públicas?

La investigación educativa y la práctica docente viven en mundos separados. La investigación no se relaciona con lo que sucede en la práctica diaria de los centros educativos y el docente tiene la responsabilidad de la renovación en las prácticas de enseñanza. Y por su parte, en palabras de Muñoz-Repiso (2005), citado por Zorrilla (2016):

...los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y de otros, dando más cabida a posiciones ideológicas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica (p. 81).

La relación entre la investigación y toma de decisiones se construye, y para esto hay que señalar la necesidad de crear interfaces que permitan una comunicación fluida entre investigadores y los entes que toman las decisiones. Desarrollar comprensión tanto sobre la actividad investigativa, como el que-

hacer de la política y la práctica educativa, significa que investigadores, políticos y educadores establezcan relaciones de respeto, entendimiento mutuo y constante.

Finalmente es importante considerar la propuesta de Ríos Cabrera y Ruíz Bolívar (2020), quienes presentan unos lineamientos para la formulación de políticas públicas y praxis pedagógicas orientadas a la promoción y desarrollo de innovaciones educativas, basados en cinco aspectos: Construir consensos, asumir una visión sistémica y contextualizada, valorar a los educadores, trabajar en comunidades de aprendizaje y aprovechar las tecnologías de información y comunicación. Todo en beneficio de la educación basada en la investigación y la innovación.

Metodología

La metodología empleada en este estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo, a través de un análisis descriptivo de carácter documental. Mediante un proceso riguroso de interpretación crítica, se examinaron diversas fuentes documentales, tanto impresas como digitales, siguiendo los lineamientos propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Esta perspectiva busca resaltar la significación de la actividad docente investigativa como base para la innovación, con el fin de establecer mecanismos de vinculación para que la actividad docente pueda generar propuestas para que los organismos decisivos gubernamentales formulen políticas públicas en el área educativa.

Resultados y Discusión

La revisión y análisis de los aportes de estudiosos e investigadores en el área educativa, como estrategia utilizada en este estudio, refleja resultados interesantes para el logro de los objetivos propuestos; y así, se destacan en sus opiniones comunes:

Se considera la práctica docente en el desarrollo de la investigación educativa y para consolidar proyectos y programas, los cuales deberían constituirse en insumos para la elaboración de las políticas públicas en educación.

Las prácticas pedagógicas (la actividad diaria del docente) deben ser una oportunidad para innovar en educación.

El docente debe ser preparado para la innovación y las actividades investigativas de allí el papel importante de la institución superior universitaria en ese proceso de formación de profesionales críticos y creativos en su actividad diaria.

En las propuestas de innovación y desarrollo de la educación debe existir el compromiso de todos los involucrados, como lo es el Estado, directivos, docentes y comunidad en general.

La práctica educativa no puede seguir aislada de los organismos encargados, en el momento de la toma de decisiones, para la formulación de programas y la elaboración de las políticas públicas.

Para estar a la vanguardia de las

tendencias mundiales a nivel de educación, se necesitan docentes investigadores quienes son los llamados a identificar plenamente los problemas de aprendizaje en el aula, para de esta manera proponer nuevas prácticas y proyectos educativos, mejorar el aprendizaje, y sobre todo que los mismos sean incorporados en los planes regionales y nacionales vinculados a la educación.

Igualmente coinciden los planteamientos analizados en la revisión documental de este estudio, en los aspectos que implica la innovación educativa, producto de la investigación en el aula, como son la introducción de nuevos contenidos curriculares, la utilización de nuevos materiales y estrategias, así como la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

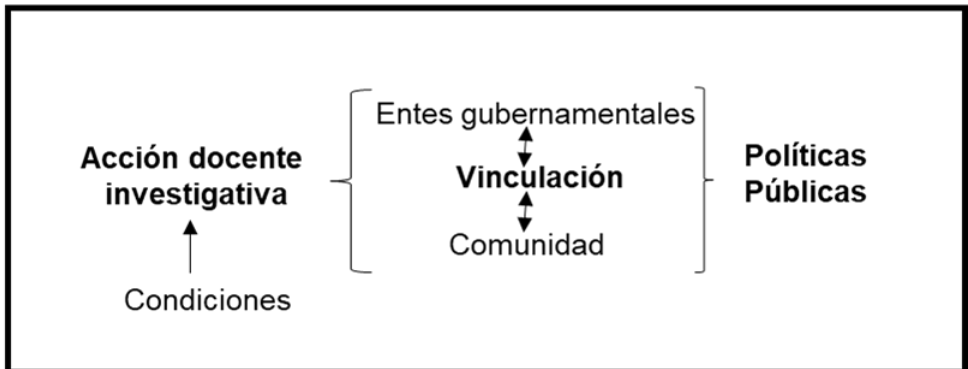
También se destaca, como resultado obtenido de la revisión documental, la coincidencia de los autores sobre las

cualidades de la personalidad y actitud de los docentes para realizar actividades de investigación e innovación, para lo cual es indispensable la preparación y la actitud proactiva a dichos procesos. Así mismo, coinciden en la afirmación de que la actitud del docente es fundamental para la innovación y las propuestas de cambio en la educación donde la preparación y el estímulo a su desempeño deben ser considerados.

El aspecto central de esta investigación, además de los elementos ya analizados, se refiere a la vinculación de la práctica diaria profesional, producto del desempeño docente como agente de cambio, para generar propuestas de innovación que superen el criterio que la investigación educativa, y la práctica docente vivan en un mundo separado y la necesidad de vincularla, producto de investigaciones, a los entes que toman las decisiones para la elaboración de las políticas públicas (Figura 1).

Figura 1

La investigación educativa y las políticas públicas: una vinculación necesaria



Nota. Las autoras (2025)

Conclusiones

Producto del análisis documental, se presentan algunos lineamientos para vincular la acción investigativa docente con la toma de decisiones y así, formular políticas públicas educativas.

Ante esta realidad compleja de vincular la acción o práctica diaria del docente investigador-innovador con sus propuestas y los entes encargados de la toma de decisiones para la formulación de las políticas públicas, se requieren igualmente propuestas complejas en algunos casos que involucren a todos los actores vinculados en este proceso.

Partiendo de tal consideración se formulan algunos lineamientos basados en fundamentos teóricos que podrían ampliarse posteriormente:

- En la institución, se sugiere la consolidación de la cultura de investigación en las escuelas.

- Se deben establecer mecanismos que contribuyan con los recursos económicos para la actividad investigativa en este campo, así como de las garantías para su promoción, difusión y adecuado uso.

- Actualizar a los docentes en estrategias metodológicas innovadoras de apoyo al currículo orientado a competencias, así como el perfeccionamiento académico con carácter permanente.

- Crear espacios de intercambio de información sobre los problemas educativos, los problemas de las institucio-

nes educativas y los entes gubernamentales.

- Abrir espacios o escenarios en diferentes niveles donde se discutan y se llegue a acuerdos, sobre las necesidades y problemas educativos cuyas propuestas permitan formular políticas públicas para su solución.

- Impulsar la formación de los nuevos docentes en actividades de investigación como una función propia de las instituciones de educación superior universitaria.

- Establecer mecanismos que vinculen la acción docente con las reformas curriculares y pedagógicas.

- Crear espacios de discusión de actividades científicas entre los docentes.

- Establecer propuestas de mejoramiento profesional que incentiven a los docentes, para que se apoyen en la investigación educativa, la valoren y la incorporen a su vida profesional como usuarios productores.

Como resultado de esta revisión y análisis documental se proponen las siguientes acciones a realizar en un estudio posterior:

- Describir la percepción de los docentes sobre la posibilidad de la vinculación de la acción docente con la formulación de las políticas públicas.

- Determinar las limitaciones u obstáculos con que se encuentran los docentes para desarrollar prácticas investigativas en su quehacer docente.

- Presentar propuestas dirigidas a fortalecer la actitud investigativa de los docentes en el aula.

Referencias

- Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista cubana de medicina militar*, 48, 316-330.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500003
- Carbonell, J. (2013). *La Aventura de innovar* (5ta ed.). Ediciones Morata.
- Capelástegui, P. (2003). *Breve Manual para la narración de experiencias innovadoras*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_abstract
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
https://www.researchgate.net/publication/289505588_Desarrollo_profesional_docente_Como_se_aprende_a_enseñar
- Martínez González, R. A. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, España.
<https://universitas82.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/la-investigacion3b3n-en-la-practica-educativa.pdf>
- Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pérez Dávila, F. L. (2023). Políticas educativas, investigación y práctica docente, una relación urgente en América Latina. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 4648-4663.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4788
- Ríos Muñoz, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: Autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (2), 95-112.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1294137>
- Ríos Cabrera, P., & Ruíz Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2828>
- Rivas Navarro, M. (2000) *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/InnovacionEducativaNavarro.pdf>
- Zabalza Beraza, M. A. & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea. https://www.researchgate.net/publication/321739066_Profesores_y_profesion_docente_Entre_el_ser_y_el_estar
- Zorrilla, M. (2016). Investigación Educativa, Políticas Públicas y Práctica Docente. Triángulo de Geometría Desconocida. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2). <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.2.004>

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 135-153

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665735>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Educación Propia: Usos y Costumbres Ancestrales en la Comunidad Kogui de Sierra Nevada, Santa Marta-Colombia

María del Rosario Quintero Contreras

Doctorado en Educación. Universidad de Panamá. Panamá-Panamá

profemariaquintero26@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8685-5461>

Resumen

La problemática de los pueblos indígenas en Latinoamérica sigue siendo un desafío complejo y multidisciplinario, con barreras sociales, culturales y económicas que dificultan su bienestar y existencia. La pérdida de territorios y la imposición de modelos ajenos a sus tradiciones afectan su desarrollo. El propósito de este trabajo es analizar la educación propia de la comunidad indígena Kogui, sus usos, costumbres ancestrales y prácticas tradicionales, con el fin de comprender su importancia dentro de la Sierra Nevada, Santa Marta, Colombia. La metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo, con diseño documental y alcance descriptivo, basado en la búsqueda, análisis e interpretación de fuentes documentales. Entre los resultados resaltan que la comunidad Kogui ha logrado preservar su identidad a través de su educación propia y prácticas tradicionales, enfrentando desafíos externos. Su sistema educativo basado en la oralidad y el liderazgo de los Mamos fortalece su autonomía. A pesar del avasallamiento educativo del Estado, buscan adaptar sus programas sin perder su esencia. Se destaca como conclusión que, gracias a su educación propia y sus tradiciones, la comunidad Kogui ha preservado su cultura, autonomía y cosmovisión ante diversos retos. Su conexión con la naturaleza y transmisión de saberes ancestrales han sido fundamentales para fortalecer su identidad y garantizar la continuidad de su legado. Esta investigación puede ser de interés para etnoeducadores y familias, al contribuir a resguardar las costumbres ancestrales de etnias indígenas.

Palabras clave: educación propia, tradiciones, costumbres ancestrales, comunidad Kogui

Recibido: 05-05-2025 ~ Evaluado: 21-05-2025 ~ Aceptado: 02-06-2025

Own Education: Ancestral Uses and Customs in the Kogui Community of Sierra Nevada, Santa Marta-Colombia

Abstract

The problems facing indigenous peoples in Latin America remain a complex and multidisciplinary challenge, with social, cultural, and economic barriers that hinder their well-being and existence. The loss of territories and the imposition of models alien to their traditions affect their development. The purpose of this work is to analyze the education system of the Kogui indigenous community, its customs, ancestral traditions, and traditional practices, in order to understand its importance within the Sierra Nevada, Santa Marta, Colombia. The methodology applied was qualitative, with a documentary design and descriptive scope, based on the search, analysis, and interpretation of documentary sources. Among the results, it is noteworthy that the Kogui community has managed to preserve its identity through its own education and traditional practices, even in the face of external challenges. Their educational system, based on oral traditions and the leadership of the Mammos, strengthens their autonomy. Despite the State's educational overreach, they seek to adapt their programs without losing their essence. The conclusion is that, thanks to their own education and traditions, the Kogui community has preserved its culture, autonomy, and worldview in the face of various challenges. Their connection with nature and the transmission of ancestral knowledge have been fundamental to strengthening their identity and ensuring the continuity of their legacy. This research may be of interest to ethno-educators and families, as it contributes to safeguarding the ancestral customs of indigenous ethnic groups.

Keywords: own education, traditions, ancestral customs, Kogui community

Introducción

La problemática de los pueblos indígenas en Latinoamérica sigue siendo un desafío complejo y multidisciplinario. Estos grupos enfrentan diversos tipos de discriminación, exclusión social y vulneración de derechos huma-

nos. Aunque se han realizado avances en el reconocimiento de sus derechos, la implementación de políticas públicas sigue siendo insuficiente. La desigualdad se evidencia en el acceso a la salud y educación, con barreras culturales y económicas que dificultan la atención pertinente. Además, la pérdida de terri-

torios ancestrales ha generado conflictos y desplazamientos forzados (Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2014).

Otro aspecto de relevancia histórica en las comunidades indígenas se refiere a la familia como eje fundamental en la conservación de su cultura, tradición y educación de los niños. Al respecto, De la Hoz et al. (2019) expresan que, en estas comunidades, conceptos como la cosmovisión, cosmología, cosmogonía (conjunto de relatos que explican el origen y evolución del universo) y la Ley de Origen (establece principios fundamentales para la armonía entre la naturaleza, los seres humanos y el universo) desempeñan un papel fundamental en la identidad y el sentido de pertenencia cultural. No son conocimientos innatos, estos principios se adquieren y fortalecen a través de una interacción constante entre los miembros de la comunidad. A través de transmisión oral, prácticas socioculturales, costumbres y creencias, los individuos van internalizando los valores hasta que se convierten en parte natural de su conducta diaria. Este conocimiento ancestral no solo estructura la vida social y espiritual, sino que también guía la relación de los pueblos indígenas con la naturaleza, promoviendo una armonía esencial para la preservación de su identidad y su entorno.

En el caso particular de la comunidad Kogui, en la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, la familia por ser la base de la educación propia, garantiza que la educación esté alineada con sus tradiciones en un proceso de enseñanza y aprendizaje que parte de

las necesidades, intereses y expectativas de los hijos. Sin embargo, de acuerdo a Castro Reina (2018), el problema socioeducativo de esta etnia está centrada en un entorno intercultural donde aún no se ha establecido un verdadero diálogo entre conocimientos, prácticas y estructuras de poder, es fundamental resignificar el valor de cada uno de estos elementos desde la perspectiva y participación activa de esta etnia. Esto cobra especial relevancia con el inicio del Sistema de Educación Indígena Propio, ya que requiere un análisis profundo sobre la interacción entre la educación indígena y la educación formal. Es necesario que este proceso se aborde desde un enfoque intercultural que fomente el reconocimiento de diferencias y priorice la equidad.

La educación propia de los Koguis y otras comunidades indígenas, se concibe en la formación con potencialidades y compromiso necesario para direccionar su propia gente, utilizando su idioma propio Kogui o *kágaba* donde a través de él interactúan, dialogan, concretan aprendizajes significativos y constituyen la expresión de ideas y sentimientos, para afianzar el desarrollo de su identidad colectiva. Esta educación la han utilizado para conservar y dar a conocer su espiritualidad, pensamiento propio y su cultura; desde la oralidad como característica importante y también en la escritura (Largo García, 2021; Castro Reina, 2018).

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (2007), mediante el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), señalan desde la cogni-

ción de la cultura Kogui, el territorio, autonomía, identidad étnica cultural y justicia. Comienza la identificación de una serie de evidencias concretas y verificables, bajo el contexto de la visión cognitiva de educación propia que tienen los pueblos indígenas del proceso de enseñanza y aprendizaje adquirido desde antes de nacer y hasta después de la muerte, construido desde lo concretado por cada pueblo en su respectivo plan de vida y promovido por los sabedores como núcleo familiar en general.

Según la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas, CONTCEPI (2013), refiere que el enfoque diferencial del Sistema Educativo Indígena propio se orienta, direcciona, desarrolla, evalúa, hace seguimiento y proyecta la educación de acuerdo con su derecho ancestral, por ser un proceso colectivo de formación integral, cuyo propósito es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, manteniendo sus valores, lenguas nativas, conocimientos y su relación con los saberes interculturales y universales.

A pesar de sus esfuerzos por vivir en armonía con su entorno, los Kogui han enfrentado numerosos desafíos externos que amenazan su cultura y tierra, tales como la minería ilegal y deforestación, por ser problemas que desgastan su territorio y ponen en peligro el equilibrio natural que han defendido durante siglos, ya que para ellos, la Sierra Nevada es mucho más que un

espacio geográfico; es el núcleo espiritual de la existencia misma, un lugar donde convergen los caminos del alma y de la naturaleza. Aunado al desplazamiento forzado, violaciones a los derechos humanos, avasallamiento educativo a través del sistema educativo nacionalizado dominante que no valida los saberes de las culturas minoritarias (Castro Reina, 2018).

Carrillo (2022) expone que, desde la secretaria de Educación del Departamento del Magdalena, se viene manejando un proceso educativo, donde se busca integrar de manera positiva a educandos de la población indígena Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta, pero tal proceso ha tenido de parte de ellos resistencia, al no aceptar la imposición cultural que el Estado colombiano trata de llevar a cabo con la implementación de programas de educación y etnoeducación. Este hecho representa cierto avasallamiento educativo del Estado, donde se ha promovido e implementado sistemas educativos nacionalizados y dominantes, donde se resta importancia a los saberes, quehaceres y poderes de culturas minoritarias, desconociendo la pertinencia pedagógica, cosmovisiones y derechos propios de los indígenas.

Ante la situación asumida por el sistema educativo académico nacional, la población Indígena Koguis, rechaza las imposiciones de la educación formal, negándose a dejar de lado sus costumbres ancestrales, situación que para ellos se ha convertido en un gran problema al considerar que se atropella la cultura ancestral, donde muchos padres

de familia y autoridades tradicionales se aferran con desesperación al pasado, y en ocasiones se oponen a alternativas conducentes a asumir cambios derivados de la sociedad global (Castro Reina, 2018).

En atención a los planteamientos anteriores, el propósito de este trabajo es analizar la educación propia de la comunidad indígena Kogui, así como sus usos, costumbres ancestrales y prácticas tradicionales, con el fin de comprender su importancia dentro de la Sierra Nevada, Santa Marta, Colombia.

Fundamentación Teórica

En esta sección se describen los elementos históricos sobre los cuales se fundamenta la comunidad Kogui, y posteriormente se presentan aspectos conceptuales y criterios que sustentan la investigación relacionada con Educación Propia.

Antecedentes Históricos de la Comunidad Indígena Kogui

De la Hoz et al. (2019), en torno a las comunidades indígenas Koguis asentadas en Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, hacen referencia que esta Sierra es un macizo montañoso en forma de tetraedro ubicado a la orilla del mar Caribe en la región Caribe en departamentos del Cesar, Guajira y Magdalena, comunidades indígenas descendientes de los Tayronas en Colombia dentro de sus comunidades o pueblos se denominan *Kagaba* y el idioma principal de estas etnias es el *Kaugian*. Su altura va desde los 0 m sobre el nivel del mar (s.n.m) hasta

aproximadamente los 5500 m (s.n.m.). En ella se encuentra el resguardo indígenas Koguis, siendo el total del territorio de la Sierra Nevada aproximadamente de 600.000 mil hectáreas, está delimitado por la línea negra que separa la Sierra Nevada de Santa Marta, de los pueblos occidentales y sus influencias.

Estas comunidades indígenas tienen una visión diferente a la occidental del universo, desde su cosmovisión y Ley de Origen, por tener como costumbre evidenciada desde su pensamiento colectivo, respeto por el espíritu de preservación a la Madre Tierra, según los *Mamus* es el eje fundamental en la conservación del equilibrio con el universo, porque si los pueblos indígenas la incumplen llevan a la destrucción de la humanidad. En las comunidades Koguis la familia es fundamental en la conservación de la cultura, tradición y educación de los niños, porque desde el nacimiento hasta los siete años los conocimientos de su entorno cultural se hacen en el hogar por ser la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los aspectos socioculturales y saberes ancestrales de la cultura. De acuerdo a la Ley de Origen, la cosmogonía es considerado como el espacio en el cual se les inculcan los principios y normas de la cultura, visualizándose que tales procesos son orientados en gran parte por la madre que se encarga de la crianza de los hijos con la ayuda del padre (Tierra Nativa, 2024; De la Hoz et al., 2019).

Cabe recalcar que la comunidad indígena Kogui, es una de las comunidades que habitan dentro de la Sierra Nevada que aún mantiene sus usos,

costumbres y la mayoría de sus asentamientos principales. Son denominados como una de las comunidades que preservan las tradiciones de los ancestros, al mantener muy poca relación con la civilización. Los Koguis también son conocidos por su profunda conexión con la naturaleza y su espiritualidad ya que consideran la Sierra Nevada como un territorio sagrado y por lo tanto se dedican a proteger y preservar su ecosistema, al practicar una forma de agricultura sostenible y respetuosa con el medio ambiente. Durante años, han luchado por el reconocimiento de sus derechos y la protección de su tierra ancestral; a pesar de enfrentarse a amenazas como la minería ilegal y la deforestación, aún siguen resistiendo y defendiendo su cultura y territorio, así como la defensa a su educación propia, donde se respeten sus orígenes, su cultura, usos y costumbres ancestrales (Redacción ColHistórica, 2024; Guerra, 2022).

Comunidad Indígena Kogui

Los Kogui o *Kaggabba*, según la Sabiduría Ancestral, son un pueblo indígena de Colombia que vive en la Sierra Nevada de Santa Marta, se estima que hay cerca de diez mil personas que hablan su propia lengua. Son grupos étnicos asentados en la Sierra Nevada Santa Marta que han conservado sus características y por lo tanto tiene poca interacción con la población ajena a su grupo, siendo un territorio sagrado y un vínculo con el mundo espiritual. Son parte de la familia lingüística Chibcha y se consideran descendientes directos de la antigua civilización Tay-

rona. Además, luchan por la conservación del medio ambiente y son símbolo de protección del agua y las especies naturales (De la Hoz et al., 2019).

Educación Propia

Para Fayad Sierra (2021), la educación propia es un proceso de enseñanza y aprendizaje que parte de las necesidades, intereses y expectativas del estudiantado, y que tiene en cuenta la historia y la cultura del contexto. Se desarrolla con base en la sabiduría y saberes propios, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general. Representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional. Es un conocimiento que se va transmitiendo de generación en generación.

Según Carrillo (2022), la educación propia se inicia desde la gestación centrada la misma en los sitios sagrados *Ezuama*, representados por todos aquellos lugares sagrados escogidos por el *Mamos* como pueden ser una loma alta, la orilla de un río, un árbol muy antiguo, y en torno a ellos se realizan rituales sagrados para unir en matrimonio, y luego del matrimonio la mujer puede concebir, por lo cual desde ese momento la mujer inicia un proceso de educación ya no como niña, si no como mujer para que todos esa sabiduría se transmita de generación en generación por medio de la oralidad, es decir su propia lengua que se llama *Kaugiañ*

proveniente de sus antepasados *Tayronas*, tribu que desciende de ellos.

Impacto de la Educación Propia en la Cultura Kogui

En opinión de Castro Reina (2018), desde tiempos ancestrales la educación propia, que representa la realidad de los pueblos indígenas en Colombia, ha sido discriminada y vista como un problema, más que una oportunidad para enriquecer el conocimiento de estas sociedades étnicas, de la cual hace parte el pueblo indígena Kogui localizado en la Sierra Nevada de Santa Marta, poblaciones que han sufrido el desplazamiento forzado causado por violaciones a los derechos humanos. Observándose como aspecto más grave, el avasallamiento educativo que el Estado ha promovido e implementado a través de sistemas educativos nacionalizados, dominantes y asimilacionistas que no validan los saberes, quehaceres, y poderes de culturas minoritarias, desconociendo la pertinencia pedagógica, las cosmovisiones y derechos como indígenas, que a la postre han acentuado los problemas de exclusión y desigualdad.

Otro aspecto al cual hacer referencia, tiene que ver con el acceso a la educación propia de los pueblos indígenas, donde la globalización y el desplazamiento han puesto en aprietos la supervivencia de su lengua, ya que en la medida que los niños y jóvenes tienen que aprender español para poder sobrevivir en una sociedad colonizadora. Durante mucho tiempo han tenido que enfrentarse a diversas amenazas, pero su resiliencia es admirable ya que

últimamente han participado en diálogos con el gobierno, para exigir el respeto a su territorio y su cultura, aun cuando en muchas ocasiones tales exigencias no son escuchadas. Se resalta que los maestros indígenas, en conjunto con los líderes y mayores, tienen la responsabilidad de comprender, adaptar, aplicar, valorar y renovar la educación como un elemento fundamental en el desarrollo del plan de vida, garantizando así la continuidad y preservación de su pueblo (Largo García, 2021; Castro Reina, 2018).

Usos y Costumbres Ancestrales Propias de la Cultura Kogui

Según Gómez Cardona (2020), la ley de origen del pueblo Kogui nace de los principios espirituales que originaron la Madre Tierra (*Sé Nenulang*), y el Padre (*Sezhankua*), en el tiempo de la creación, y les dejaron a los cuatro pueblos: Kogui o Kággaba, Pebu (Arhuaco), Wiwa y Kalkuama, un conjunto de normas que les permitió asegurar su permanencia como culturas diferentes y la estabilidad de toda la naturaleza. Los Koguis estructuran su forma de vida a partir de sus creencias y costumbres ancestrales, centradas en *Aluna* o *La Gran Madre*, a quien consideran la fuerza primordial que sostiene la naturaleza. Para ellos, la Tierra no es solo un espacio físico, sino un ser vivo, y los seres humanos son sus hijos. Por esta razón, advierten que las acciones humanas de explotación, deforestación y extracción descontrolada están debilitando a *La Gran Madre*, poniendo en riesgo tanto el equilibrio natural como la riqueza cultural que han preservado a lo largo del tiempo.

La cultura Kogui en Colombia se caracteriza por su fuerte apego a sus costumbres ancestrales, las cuales han perdurado por siglos. Sus líderes espirituales, los *Mamos*, guían a la comunidad en su conexión con la naturaleza y el cosmos. Honran a *Gonawindúa*, una montaña sagrada que consideran el *corazón del mundo* y cuya preservación es fundamental para su equilibrio espiritual. Diferencian a los *Hermanos Mayores*, quienes protegen la tierra, de los *Hermanos Menores*, todos aquellos que viven fuera de la Sierra y los contemplan como un grupo externo que cumple otras funciones en el sistema natural de las cosas. Creen que la armonía del mundo se mantiene a través de rituales, meditación y ofrendas. En la agricultura, bendicen las semillas antes de sembrarlas para garantizar su crecimiento. El *Ezwama* es un espacio físico fundamental para el ejercicio del gobierno dentro de la comunidad Kogui, donde los *Mamos*, como líderes espirituales, orientan el uso y la preservación de las costumbres en concordancia con la *Ley de Sé*. Esta ley, basada en principios ancestrales, regula el equilibrio de las prácticas sociales y culturales, garantizando la armonía dentro de la comunidad. En este contexto, el *Ezwama* no solo representa un lugar de deliberación y toma de decisiones, sino que también simboliza un orden social y territorial profundamente arraigado en la cosmovisión Kogui (Sabbato, 2023; Montaña Maldonado, 2015).

En síntesis, las prácticas y costumbres ancestrales de la comunidad Kogui son un legado invaluable que invita a reflexionar sobre su profunda

conexión con la naturaleza y el cosmos. A través de rituales y ceremonias, mantienen un equilibrio sagrado con su entorno, guiados por principios que han perdurado por generaciones. En lugar de enfocarse en la adaptación de sus valores a la educación moderna, prefieren mantenerse arraigados en la riqueza de su cultura, fortalecida por la esencia mística de sus tradiciones milenarias. Para ellos, preservar este conocimiento no es solo una cuestión de identidad, sino una forma de garantizar la armonía entre su pueblo y el mundo natural que los rodea.

Prácticas y Métodos Tradicionales de la Etnia Kogui

Guerra (2022) relata que el mundo cultural de los indígenas Koguis es amplio y complejo, ya que su sistema de creencias tiene un principio de interconexión, que lo hace lo difícil de abordar de manera parcial. Los Koguis conciben a la Sierra como el centro del universo ya que, de allí, para ellos el resto del mundo se creó y que ellos, en conjunto con los otros pueblos, son los encargados de su protección para tener un equilibrio permanente en base a sus prácticas y métodos tradicionales propios de su etnia.

Una de las ceremonias más importantes para la comunidad Kogui es la *Mamancana*. Esta tiene como propósito pedir permiso a la Madre Tierra para realizar actividades como la siembra y la caza, pero sobre todo agradecer por los dones recibidos. Durante la *Mamancana*, se realizan rituales de purificación, ofrendas de alimentos y cánticos sagrados (Tierra Nativa, 2024).

Según lo expuesto por Redacción ColHistórica (2024), la etnia Kogui es una de las comunidades indígenas que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia, donde su forma de vida está profundamente conectada con la naturaleza y su entorno, es así como durante su recorrido histórico han venido desarrollando prácticas y métodos tradicionales, en los cuales reflejan su profundo respeto por la naturaleza y su compromiso con la preservación de su cultura y medio ambiente. Algunas prácticas y métodos tradicionales se describen a continuación:

Tradición Oral

Los Koguis mantienen su cultura a través de la tradición oral, que se considera una herramienta mágica, a partir del poder de la palabra, ya que los Koguis creen que el mundo fue creado por la Madre Tierra, dándole ella la misión de cuidar este paraíso natural, y donde su filosofía de vida se transmite de generación en generación a través de la tradición oral y su educación propia. Para ellos, es más que simple comunicación, al considerarla magia *pura*. y donde desde que son niños aprenden a escuchar y valorar cada palabra que sale de la boca de sus ancianos, lo que representa en su memoria un gran tesoro, que basado en su tradición oral muestran una forma distinta y auténtica de entender el mundo

Cuentos y Leyendas

Mediante los cuentos y leyendas explican el origen del universo y enseñan sobre el cuidado de la tierra; explican el origen de las estrellas y hasta de las plantas que crecen en su territorio.

Cada historia tiene un propósito y un mensaje claro: cuidar la tierra, respetar a los demás y mantener el equilibrio, siendo relatos llenos de simbolismos y enseñanzas, que para los padres forman parte ineludible de su educación propia. A través de relatos y enseñanzas, transmiten a las nuevas generaciones el valor de su cultura y el significado de su resistencia, asegurando que sus historias y conocimientos ancestrales no se diluyan frente al avance de la educación moderna.

El Rol de los Mamos

Los *Mamos* o chamanes son figuras clave en esta cultura, ya que para los Koguis no solo son líderes espirituales, sino también los principales encargados de mantener vivan la tradición oral de su pueblo, es decir son los encargados de preservar y transmitir estas historias. Un *Mamo* se prepara durante años, aprendiendo cada historia, cada ritual y detalle. Por ello su formación es rigurosa; para las tradiciones Koguis significa el eslabón principal de una educación propia, que ellos la ven como ir a la universidad, pero en la selva y con mucha más responsabilidad.

Rituales y Ceremonias

Al hablar de rituales, para los Koguis existen diversos y variados, que van desde ceremonias para pedir alivio durante tiempos difíciles, hasta celebraciones de agradecimiento a la *Madre Tierra*. Tienen claro que cada cosa que hacen tiene un significado profundo, teniendo estos rituales y ceremonias su base en las tradiciones orales, ya que en la medida que todo se pasa de boca en boca, se tiene el convencimiento que

esa es la gran clave para su perdurabilidad a través del conocimiento inmerso en su educación propia. Al fundamentar su educación en métodos y prácticas tradicionales, las comunidades Kogui enfrentan grandes desafíos ante la presión de la modernización, la deforestación y la pérdida de sus territorios ancestrales. A pesar de ello, defienden con firmeza su modo de vida, aferrándose a su mayor fortaleza: la tradición oral.

Los Koguis mantienen su cultura a través de la tradición oral vista como una herramienta mágica, mediante la cual, con sus cuentos y leyendas explican el origen del universo y enseñan sobre el cuidado de la tierra, aspectos que son preservados con el apoyo de la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC (2022) la cual refiere que en torno a la Educación Propia desde la visión de los pueblos indígenas, el concepto y las bases de la educación propia, como son el territorio, autonomía y la justicia con enfoque diferencial, son los principios fundamentales de dicha educación, apoyada en la territorialidad, espiritualidad indígena y sus lenguas autóctonas.

De igual modo, también refiere la ONIC (1922) a otras formas de comunicación oral, sobre las familias indígenas a través del componente comunidad-pueblo, la libre determinación, integralidad educativa, así como la construcción colectiva del conocimiento y la administración y gestión del Sistema Educativo Indígena. Este enfoque destaca el papel de las autoridades

indígenas en la preservación y transmisión del conocimiento ancestral, enmarcado en los principios de la educación propia. En él se refleja el vínculo profundo con la Madre Tierra, la cosmovisión indígena y la riqueza de sus saberes ancestrales, además de la diversidad lingüística como elemento central de identidad.

Metodología

La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo con diseño documental y alcance descriptivo, basado en la búsqueda, análisis crítico e interpretación de datos obtenidos en fuentes documentales, impresas y digitales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para los fines de este estudio, se realizó un rastreo de documentos, priorizando la actualidad y pertinencia del contenido, los cuales brindaron aportes teóricos sobre la educación propia, usos y costumbres ancestrales tradicionales de la comunidad Kogui. De estos trabajos se extrajeron e interpretaron aportes de relevancia planteados por diferentes autores analizados en la fundamentación teórica, cuya finalidad fue relacionar y construir categorías a partir del contexto de la problemática indagada, que diera respuesta al objetivo de la investigación. Finalmente, la información recopilada se estructuró en matrices documentales, en las que se destacaron categorías de análisis, propiedades clave y características fundamentales para la investigación.

Resultados y Discusión

Luego de la revisión documental realizada, se organizaron matrices que destacan las categorías de análisis, junto con las características y propiedades más relevantes de los temas objeto de estudio, las cuales se muestran en las Tabla 1 a la 3.

Tabla 1

Matriz documental sobre Comunidad Kogui, Educación propia, Usos y costumbres

Categorías	Características	Propiedades
Comunidad Kogui	Pueblo indígena asentados en la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia.	Los Koguis han luchado por el reconocimiento de sus derechos y la protección de su tierra ancestral.
	Se comunican mediante su propia lengua Kogui.	El manejo de su lengua materna ha sido fundamental en la conservación de la cultura, tradición y educación de los hijos.
	Consideran la sierra un territorio sagrado y punto de conexión con el mundo espiritual.	Tienen una visión diferente del universo, desde su cosmovisión y origen de costumbres evidenciadas por el respeto por el espíritu de preservación a la Madre Tierra.
	Luchan por la conservación del medio ambiente.	Han logrado enfrentar amenazas como la minería ilegal y la deforestación para resguardar su ambiente.
	La protección del agua y las especies naturales son acciones de simbolismo cultural.	Por tener profunda conexión con la naturaleza y su espiritualidad se dedican a proteger y preservar su ecosistema hídrico sostenible.
	Tiene poca interacción con la población ajena a su grupo.	El conocimiento se transmite dentro de la comunidad sin influencia externa, con autonomía cultural, pues busca mantener su identidad inculcando principios y normas propias.

Categorías	Características	Propiedades
Educación propia	Proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene en cuenta la historia y cultura ancestral del contexto Kogui, para preservar la identidad.	Busca afianzar las necesidades, intereses y expectativas del estudiantado para conservar sus tradiciones formativas y sus valores.
	Se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio en forma vivencial con la participación de sabedores ancestrales.	Se apoya en la sabiduría ancestral de los mayores, padres de familia y comunidad Kogui en general, con métodos y contenidos propios y, con autonomía educativa.
	Representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición en el territorio nacional.	Enfrenta un proceso histórico que ha logrado que su conocimiento vaya pasando de generación en generación, manteniendo un vínculo con el entorno.
	Es de gran importancia para el desarrollo de su cultura como parte de los procesos formativos en sus centros educativos.	Al partir del desarrollo de su cultura la educación propia conlleva al pueblo Kogui a la pervivencia de su interculturalidad.
	Se considera un proceso de respeto, entendimiento y rescate de saberes y vivencias, transmitido de forma oral.	Valoran su pasado, reconstruir el presente y reflexionar el futuro, en su lucha por conservarla para educar a las nuevas generaciones.
Usos y costumbres ancestrales	Sus usos y costumbres invitan a reflexionar sobre la relación que culturalmente mantienen con la naturaleza y el universo.	Tiene rituales, ceremonias y costumbres propias; muestran poco interés de preservar y valorar la educación postmoderna.
	Tienen normas para vivir y asegurar su permanencia como culturas diferentes; basan sus estilos de vida en sus creencias y costumbres en <i>Aluna</i> o <i>La Gran Madre</i> .	Centran su prioridad en figuras creadoras con la fuerza detrás de la naturaleza; para ellos la Tierra es un ser vivo y afianzan ricas y profundas costumbres y tradiciones que han perdurado a lo largo de los siglos.

Categorías	Características	Propiedades
	<p>Conservan costumbres ancestrales con gran orgullo y respeto; los pilares fundamentales de su Cultura Kogui los <i>Mamos</i> que son líderes espirituales y sabios</p> <p>Enfatizan en tradiciones y sabidurías ancestrales donde cada objeto tiene significado y propósito, que le permite por generaciones transmitir conocimientos de forma oral y a través de rituales.</p>	<p>Guían al pueblo en el camino de la armonía con la naturaleza y el cosmos; consideran los líderes intermediarios entre dioses y humanos. encargados de preservar el equilibrio del mundo.</p> <p>Se apoyan en ceremonias donde expresan, que todo en la vida está conectado por rituales, creadas para mantener la armonía entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos; una de gran importancia es la <i>Mamancana</i>, cuyo objetivo es pedir permiso a la <i>Madre Tierra</i> para realizar la siembra y la caza, y agradecer por los dones recibidos.</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

En síntesis, la comunidad Kogui, asentada en la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, mantiene una cosmovisión ancestral basada en la armonía con la naturaleza y la guía espiritual de los *Mamos*, quienes son los encargados de preservar el conocimiento y las tradiciones. Su educación propia se transmite de manera oral y comunitaria, integrando conocimientos tradicionales con prácticas sostenibles que refuerzan su identidad cultural. Los usos y costumbres de los Kogui reflejan una profunda conexión con el entorno, destacando rituales sagrados, la autonomía y la identidad colectiva. A través de su sistema educativo y social, los Kogui aseguran la continuidad de su legado ancestral, promoviendo el equilibrio ecológico y espiritual mediante cere-

monias, prácticas agrícolas sostenibles y la enseñanza de valores fundamentales para la convivencia. Su forma de vida demuestra un profundo respeto por la naturaleza, considerándola un ser vivo con el que deben coexistir en armonía.

La Tabla 2 expone una matriz documental donde se sintetizan los aportes más relevantes producto del análisis interpretativo realizado a los planteamientos realizados por diversos autores, sobre el Impacto de la Educación Propia en la Cultura Kogui, expresados en las categorías de análisis: (a) Realidad de los pueblos indígenas, (b) Avasallamiento educativo del Estado, (c) Acceso a la educación propia, (d) Enfrentamiento a diversas amenazas, indicando sus características y propiedades.

Tabla 2

Matriz documental sobre el impacto de la educación propia en la cultura Kogui

Categorías	Características	Propiedades
Realidad de los pueblos indígenas	Representa la realidad de los pueblos indígenas desde los tiempos ancestrales. Han sufrido desplazamiento forzado causado por las violaciones a sus derechos humanos.	La educación propia no ha sido vista como una prioridad por los gobiernos regionales. Ha sido discriminada y vista como un problema, y no una oportunidad para enriquecer el conocimiento de estas sociedades étnicas.
Avasallamiento educativo del Estado	No se valora la pertinencia pedagógica y derechos como indígenas. Se han acentuado problemas de exclusión y desigualdad social en la comunidad Kogui.	El Estado ha promovido e implementado sistemas educativos nacionalizados, dominantes, que no validan los saberes, quehaceres y cosmovisión de su cultura.
Acceso a la educación propia Kogui	La globalización y el desplazamiento han puesto en aprietos la supervivencia de su lengua Kogui. Los niños y jóvenes tienen que aprender español para poder sobrevivir en una sociedad colonizadora.	Aunque existen programas etnoeducativos para preservar la lengua materna, no ofrecen suficientes recursos o llegan demasiado tarde para ser integrados en la educación propia.
Enfrentamiento a diversas amenazas	Exigen el respeto de su territorio y su cultura. Enfrentan cambios en torno a la educación postmoderna, en detrimento de la educación propia.	Estas comunidades muestran alta resiliencia digna de admirar; han participado en diálogos con el gobierno, para exigir respeto a su educación propia, las cuales muchas veces no son escuchadas, siendo esta educación rica en saberes.

Nota. Elaboración propia (2025)

Se resalta que la educación propia de la comunidad Kogui es un pilar fundamental para la preservación de su patrimonio y cosmovisión ancestral. En el contexto de la realidad de los pueblos indígenas, esta educación fortalece su autonomía y les permite transmitir conocimientos tradicionales sin depender de modelos externos. Sin embargo, el avasallamiento educativo del Estado ha impuesto sistemas ajenos a su cultura, generando tensiones entre la educación oficial y la propia, lo que amenaza la continuidad de sus prácticas. A pesar de esto, el acceso a la educación propia sigue siendo un derecho que los Kogui defienden, promoviendo espacios de aprendizaje basados en la oralidad, la comunidad y la conexión con la naturaleza. No obstante, enfrentan diversas

amenazas, como la pérdida de territorio, la influencia de la globalización y la falta de reconocimiento institucional, lo que pone en riesgo la transmisión de su saber ancestral. Pero su resiliencia y persistencia los mantiene unidos para asegurar la continuidad de su legado en sus territorios.

En la Tabla 3 se muestra una matriz documental donde se hace una síntesis de los aportes más importantes obtenidos del análisis interpretativo realizado a las fuentes bibliográficas consultadas, sobre *Prácticas y Métodos tradicionales de la etnia Kogui*, expresados en las categorías de análisis: (a) Tradición oral, (b) Cuentos y leyendas, (c) Rol de los *Mamos*, (d) Rituales y ceremonias, enfocándose para tal fin en sus características y propiedades.

Tabla 3

Matriz documental sobre Prácticas y Métodos tradicionales de la Etnia Kogui

Categorías	Características	Propiedades
Tradición oral	Mantienen su cultura bajo la tradición oral considerada una herramienta mágica creada por la Madre Tierra. La comunicación oral la consideran magia pura.	Tiene la misión de preservar su cultura como un don de la naturaleza; su filosofía de vida se transmite de generación en generación a través de la oralidad. Mediante la comunicación los niños aprenden a escuchar y valorar cada palabra dicha por sus ancianos, lo que representa un gran tesoro como una forma auténtica de entender el mundo.
Cuentos y Leyendas	Explican el origen del universo, las estrellas y las plantas. Enseñan sobre el cuidado de la tierra. Cada historia tiene un propósito	Son un medio para reforzar su identidad, asegurando que sus valores y creencias perduren en el tiempo. A través de ellos, en-

Categorías	Características	Propiedades
	<p>y un mensaje claro. Sus relatos están ligados a elementos naturales como montañas, ríos y animales, que tienen un significado espiritual.</p>	<p>señan a mantener el equilibrio de la tierra, las normas de convivencia, el respeto por la naturaleza y sus principios espirituales.</p>
<p>El rol de los <i>Mamos</i></p>	<p>Son las figuras clave en la cultura Kogui. Su formación es rigurosa. Son los líderes espirituales y los principales encargados de mantener viva la tradición oral de su pueblo.</p>	<p>Representan una autoridad sagrada. Por eso se preparan durante años, aprendiendo cada historia, ritual y detalle con el propósito de preservar y transmitir las tradiciones, como el eslabón principal entre los principios espirituales y la ley natural.</p>
<p>Rituales y Ceremonias</p>	<p>Existen muchos y muy variados rituales y ceremonias en la cultura Kogui. Son la conexión con la naturaleza, base en las tradiciones orales y refuerzan sus creencias y prácticas ancestrales.</p>	<p>Tienen un carácter religioso y están ligadas a la preservación del medio ambiente. Cada cosa que hacen tiene un significado profundo. Son clave para su perdurabilidad a través del conocimiento. Buscan purificar el espíritu y fortalecer su vínculo con los principios ancestrales.</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

La comunidad Kogui preserva su conocimiento ancestral a través de la tradición oral, donde los *Mamos* y los mayores transmiten enseñanzas sobre la cosmovisión, la naturaleza y la convivencia. Los cuentos y leyendas desempeñan un papel clave en la educación, pues relatan el origen del mundo y las normas de respeto hacia el entorno, reforzando la identidad cultural. El rol de los *Mamos* es fundamental, ya que son líderes espirituales y guardianes del equilibrio, guiando a la comunidad en decisiones sociales y rituales. Los ritua-

les y ceremonias están profundamente ligados a la conexión con la naturaleza y la espiritualidad, asegurando la armonía entre los seres humanos y el cosmos. A través de estas prácticas, esta etnia mantiene su autonomía cultural y fortalecen su vínculo con la tierra, resistiendo las influencias externas que podrían alterar su legado ancestral.

Conclusiones

Se destaca la importancia de este estudio para comprender la educación

propia de las comunidades indígenas, particularmente la Kogui, caracterizada por su arraigo a los derechos ancestrales donde su finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, la territorialidad y su autonomía como etnias formadas en valores propios, lenguas nativas, saberes, conocimientos propios y aspectos interculturales y religiosos.

A través de su educación propia y sus prácticas tradicionales, la comunidad Kogui ha logrado mantener su cultura frente a múltiples desafíos, protegiendo su autonomía y cosmovisión. Su profundo vínculo con la naturaleza y la transmisión de su conocimiento ancestral siguen siendo clave en la resistencia y fortalecimiento de su identidad, asegurando la continuidad de su legado.

Esta investigación puede ser de gran relevancia para etnoeducadores y familias, ya que contribuye a la preservación de los usos y costumbres ancestrales de las etnias indígenas. Permite una comprensión precisa del fortalecimiento de su identidad, garantizando que su educación propia conserve un sistema de creencias y conocimientos alineados con su cosmovisión. A través de enfoques sostenibles, se busca que estas comunidades enfrenten los desafíos de un sistema educativo moderno, el cual intenta desplazar sus tradiciones y modificar sus formas de comunicación con el mundo.

Los resultados mostrados pueden contribuir a la elaboración de propuestas dirigidas a las organizaciones encargadas de la educación en las comunidades indígenas del país. En particu-

lar, se busca que las comunidades Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, dispongan de alternativas que les permitan ajustar los programas etnoeducativos a los lineamientos actuales del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría Departamental de Educación del Magdalena, Colombia, garantizando así un equilibrio entre la educación propia Kogui y el sistema educativo nacional.

Referencias

- Carrillo, H. (2022). *Etnoeducación en territorio Kogui: una lucha por reivindicar su lengua materna*. Ediciones del Departamento de Prosperidad Social (DPS). Colombia.
- Castro Reina, N. (2018). *La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle].
<https://hdl.handle.net/20.500.14625/31886>
- Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>
- 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.
- De la Hoz, E., Pacheco, J., & Trujillo, O. (2019). Números y universo en las comunidades indígenas: kogui, arhuaca, wiwa y kankuama de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 12(3), 40-58. <https://www.revista.etnomatemat.ica.org/index.php/RevLatEm/article/view/518>
- Fayad Sierra, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2492/2417>
- Gómez Cardona, F. (2020). *El jaguar en la Literatura Kogi. Análisis del complejo simbiótico asociado con el jaguar, el chamanismo y lo masculino en la cultura Kogi*. Programa editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.25100/peu.555>
- Guerra, S. (2022). Olvido de la tradición constructiva y migración por desplazamiento forzado de la Comunidad Kogui en la Sierra Nevada de Santa Marta [Universidad Piloto de Colombia Facultad de Arquitectura y Artes Arquitectura]. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/12475/Guerra%20Perez%20Sebastian%20-%20Seminarario%20IX%20>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Largo García, N. (2021). Aspectos de la educación propia y la interculturalidad que se tejen y se fortalecen, en el territorio de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, comunidad el Oro, Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña de Riosucio-Caldas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 70-91. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.5>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2007). Sistema Educativo Indígena Propio
- Montaña Maldonado, J. (2015) Interpretación de la dinámica ancestral del pueblo Kogui en relación con el ordenamiento territorial, la protección y la conservación ambiental. Caso cuenca del río Cañas en el municipio de Dibulla [Trabajo de maestría, universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/items/afb6a46b-54a3-42f2-9bcf-84ffffd0b222>

Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC. (2022). Colombia Originaria <https://www.mininterior.gov.co/direccion-de-asuntos-indigenas-rom-y-minorias/organizacion-nacional-indigena-de-colombia/>

Redacción ColHistórica (2024). *Las tradiciones orales de los pueblos Kogui en Santa Marta: su Sabiduría Ancestral*.

Sabbato, A. (2023). Agencia indígena y procesos de cambio: una perspectiva decolonial sobre las prácticas y creencias religiosas de las comunidades koguis de Muñkuawinmaku. *Jangwa Pana*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.21676/16574923.5123>

Tierra Nativa (2024). *La Sabiduría Ancestral de los Koguis: Ceremonias Espirituales en la Sierra Nevada de Santa Marta*. <https://www.tierranativacolombia.com/post/la-sabidur%C3%ADa-ancestral-de-los-koguis-ceremonias-espirituales-en-la-sierra-nevada-de-santa-marta>

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 154-175

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665742>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Niveles de Comprensión Lectora y su Asociación con las Habilidades Cognitivas en Estudiantes de Básica Primaria

María Cristina Ardila Duarte

Doctorado en Educación. Universidad de Panamá. Panamá-Panamá.

mari.cris.69@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1749-7307>

Resumen

En la actualidad a nivel mundial la lectura cada vez tiene más importancia en el desarrollo óptimo de una educación de calidad, debido a su uso en diversas áreas del saber y contextos donde interactúan las personas. Sin embargo, también representa uno de los obstáculos más relevantes en la formación académica, al observarse que muchos estudiantes no se interesan por leer, analizar y discutir materiales educativos. Este trabajo tiene como propósito describir las características y propiedades clave de la lectura, la comprensión lectora y las habilidades cognitivas, analizando el impacto en los niveles de comprensión lectora y su asociación con las habilidades cognitivas en estudiantes de básica primaria. La metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo, con diseño documental y alcance descriptivo, basada en la búsqueda, análisis e interpretación de la información obtenida en fuentes documentales. Los hallazgos destacan la importancia de la interacción entre los procesos de lectura, comprensión lectora y cognición en el desarrollo académico de los estudiantes. Como conclusión se destaca que las habilidades cognitivas y la comprensión lectora están estrechamente relacionadas, ya que los estudiantes desarrollan progresivamente su capacidad de interpretación textual. A través de la lectura, avanzan desde la identificación literal de la información hasta el análisis crítico de los contenidos, lo que fortalece su pensamiento analítico y capacidad de síntesis.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, habilidades cognitivas, educación básica primaria

Recibido: 08-05-2025 ~ Evaluado: 21-05-2025 ~ Aceptado: 02-06-2025

Levels of Reading Comprehension Associated with Cognitive Skills in Basic Primary School Students

Abstract

Currently, reading is increasingly important worldwide for the optimal development of quality education due to its use in diverse areas of knowledge and contexts where people interact. However, it also represents one of the most significant obstacles in academic training, as many students struggle to read, analyze, and discuss educational materials. The purpose of this work is to describe the key characteristics and properties of reading, reading comprehension, and cognitive skills, analyzing the impact on reading comprehension levels and their association with cognitive skills in primary school students. The methodology applied had a qualitative approach, with documentary design and descriptive scope, based on the search, analysis and interpretation of information obtained from documentary sources. The findings highlight the importance of the interaction between reading, reading comprehension, and cognitive processes in students' academic development. In conclusion, it is clear that cognitive skills and reading comprehension are closely related, as students progressively develop their ability to interpret text. Through reading, they progress from literal identification of information to critical analysis of content, which strengthens their analytical thinking and synthesis skills.

Keywords: reading, reading comprehension, cognitive skills, basic primary education

Introducción

En la actualidad, a nivel mundial, la lectura cada vez tiene más importancia en el desarrollo óptimo de una educación de calidad, debido al empleo de diversas áreas del saber y contextos, traducíéndose ello en un hábito donde interactúan las personas. En atención a ello, Estevez (2021) plantea que, mediante una práctica habitual constante y uso de estrategias efectivas de lectura,

se incentiva al estudiante a mejorar su capacidad para identificar ideas principales, establecer secuencias y realizar comparaciones que les permitirán alcanzar una comprensión más profunda del contenido leído.

La lectura y la comprensión lectora es un tema investigado por diversos autores, quienes expresan que la lectura es un proceso constructivo individual, interactivo e integrativo, estratégico, automático y metacognitivo, y

para su comprensión es necesaria la interpretación, identificación, precisión lingüística, inferencia y el sentido crítico de quien la realiza. La lectura es una actividad que brinda placer y satisfacción intelectual a las personas, siendo relevante para su relación con el mundo, para alcanzar metas y resolver problemas. Es un proceso que debe darse desde la niñez para descubrir el valor del texto escrito, acercarse con curiosidad e interés y a través de su comprensión y argumentación, convertirlo en una extensión de vida. Es un proceso complejo que involucra diversas capacidades cognitivas, por esto es esencial implementarlo con estrategias que fortalezcan la comprensión lectora. Es una de las herramientas de aprendizaje más importantes para que los educandos hagan posible su formación académica (Sumarriva-Bustinza et al., 2024; Maestre-Rodríguez & González-Roys, 2023; Andrade & Utria, 2021).

Cabe destacar que las habilidades básicas de lectura, se constituyen en herramientas fundamentales para que los estudiantes continúen sus aprendizajes durante toda la vida, donde las competencias lectoras les generan un desarrollo sostenible y su integración con las habilidades cognitivas los ayudan a mejorar su comprensión en la ejecución de tareas y trabajos escolares. Al respecto, Armijos et al. (2023), expresan que la comprensión lectora es un reto trascendental que enfrenta la educación latinoamericana, ya que muchos alumnos presentan dificultades en la lectura, y más aún en análisis y discusión de textos. También evidencian deficiencias, por parte de los docentes, en la aplica-

ción de estrategias metodológicas que incidan eficazmente para que el estudiante logre comprender y sintetizar la información de forma pertinente, durante su escolaridad.

Al respecto, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en Educación, LLECE (2019), aplicó a una muestra de estudiantes latinoamericanos de 3° y 6° grado, la prueba ERCE, que incluía la Lectura, basadas en el análisis curricular de los países participantes, de donde surgieron dos dominios, comprensión de diversos textos y conocimiento textual. Los resultados generados por este instrumento se compararon con la prueba TERCE del año anterior; ambas aplicaciones muestran en general, que se mantienen estables, al no observarse una mejoría en los niveles de logro, reflejando que un grupo de países incluido Colombia, no han logrado subir el nivel de lectura comprensiva de sus estudiantes; mientras otros, se mantienen aún más bajos, de allí la necesidad que en Latinoamérica se propongan estrategias globales que puedan ayudar a promover el desarrollo de la comprensión lectora en los educandos de educación básica.

Con relación al análisis de la comprensión lectora, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (1998), indica que los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico son referentes para caracterizar los modos de leer, por ello se constituyen mediante una trasposición educativa en una opción metodológica, para caracterizar la competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria, lo que representan categorías

para el análisis de la comprensión lectora en los estudiantes con el empleo de la evaluación de esta habilidad.

Actualmente, en Colombia, se exploran los niveles de comprensión lectora de niños y jóvenes de todo el país a través de las Pruebas SABER, que se desarrollan en las instituciones educativas, conjuntamente el Ministerio con de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2025), aplicando pruebas estandarizadas a estudiantes de grados 3°, 5°, 9° y 11°, incluyendo las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

Se destaca que en estas pruebas SABER, además de evaluar las habilidades de los estudiantes en la competencia lectora, también se evalúan algunos factores asociados a logros de aprendizaje, entre ellos: estudiantes y sus familias, proceso escolar y prácticas docentes, y factores relacionados con los centros escolares. Todo esto con el interés de contextualizar los resultados obtenidos. Sin embargo, estos factores son contemplados desde una perspectiva global, que en ocasiones no representa la realidad de la educación colombiana.

Una situación que se presenta con los educandos es la falta de interés por la lectura, donde no se nota el disfrute por ella, solo les interesa obtener la mínima calificación para aprobar esta área académica. En este sentido, Pérez y Ricardo (2022) expresan que se hace necesario la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para que el estudiante alcance altos niveles

de desempeño; además de abordar en la enseñanza y aprendizaje, procesos de motivación intrínseca o extrínseca, para crearles un hábito de lectura tanto dentro como fuera del aula de clase. Asimismo, se debe instar a los docentes de otras áreas curriculares a interrelacionar los contenidos para mejorar la comprensión lectora durante las actividades diarias.

En atención a lo expuesto, este trabajo tiene como propósito describir las características y propiedades clave de la lectura, la comprensión lectora y las habilidades cognitivas, analizando el impacto en los niveles de comprensión lectora y su asociación con las habilidades cognitivas en estudiantes de básica primaria.

Fundamentación Teórica

En esta sección se presenta una descripción de los elementos teóricos que sustentan la investigación, relacionados con las definiciones de lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y habilidades cognitivas.

Definición de Lectura

De acuerdo al paradigma mecanicista, la lectura es el conjunto de habilidades que deben ser alcanzadas unas tras otras, con una enseñanza de actividades mecánicas en una secuencia rígida. Las concepciones más modernas, consideran la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto; un proceso psicolingüístico donde interactúan pensamiento y lenguaje; un proce-

so dinámico entre el texto y el lector que permite construir significados; una experiencia subjetiva; una acción material asociada al libro como soporte; un proceso cognitivo en sí mismo, y como vía de acceso a la información y el conocimiento; una práctica sociocultural vinculada al contexto, que contribuyen a la interpretación y construcción de significados (Maina & Papalini, 2021).

Comprensión Lectora

La comprensión lectora consiste en la habilidad de entender, interpretar y procesar la información de un texto escrito. Significa extraer significados, identificar ideas principales, inferir conceptos, reflexionar y evaluar de manera crítica; en general, involucra una construcción activa de significado. Es un proceso que integra al lector, al texto y al propósito de lectura; es una competencia que trasciende la interpretación de la información leída. Es un proceso sistémico, positivo y constructivo de interpretación de significados de un texto. Es importante tener en cuenta que la lectura sin comprensión se evidencia cuando los alumnos leen sin captar la esencia del contenido (Aleman Caballero, 2025; Díaz et al., 2024; Pérez & Ricardo, 2022; Gallego et al., 2019).

Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas indican las diferentes capacidades intelectuales cognitivas que demuestran los estudiantes al hacer una actividad. Son las que hacen trabajar la mente y facilitan la adquisición de nuevos saberes. Son capacidades que los hacen competente y le permiten interactuar con su

entorno. Son estrategias que se dirigen a la codificación, comprensión, retención y producción de conocimientos. Se desarrollan y están inmersas en la interpretación de ilustraciones conducentes a resumir, comparar y comprender principios científicos y participar en tareas como la lectura. Son importantes porque estimulan y favorecen en los alumnos la competencia lectora (Múzquiz-Flores et al., 2024; Azevedo y Fernandes, 2021; Ballesteros, 2014; López-Escribano, 2012).

Nivel de Comprensión Lectora

El nivel de comprensión lectora es el conjunto de categorías que muestra cómo el aprendiz procesa, interpreta, analiza y reflexiona la información leída en un texto. Es el grado de desarrollo que alcanza al obtener, procesar, evaluar y aplicar la información contenida en un escrito. Abarca la independencia, originalidad y creatividad con que se evalúa en contenido. Estos niveles afectan el aprendizaje de los estudiantes en las distintas etapas de su formación académica (Gallego et al., 2019; Cervantes et al., 2017).

Clasificación de los Niveles de Comprensión Lectora

Según varios autores, se describen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Nivel de Comprensión Literal

Es el primer nivel de comprensión lectora. Aquí el estudiante lee de modo explícito, extrae ideas principales, secuencias, comparaciones; identifica informaciones como personajes, sucesos, lugares donde se desarrollan

las acciones y tiempo cuando estas transcurren; este nivel corresponde a lo *denotativo* como paso inicial para la comprensión del texto. La lectura literal es la predominante en el ámbito académico, por ser el nivel básico centrado en las ideas e información explícitas expuesta en el escrito. Así, los alumnos deben ser capaces de obtener información de forma explícita con un objetivo determinado (Sumarriva-Bustinza et al., 2024; Zapata & Carrión, 2021).

Nivel de Comprensión Inferencial

El nivel de comprensión inferencial, es un nivel de concepción más profundo y amplio de las ideas que exige una construcción de significados, donde se desarrolla la habilidad del razonamiento lógico para vincular ideas previas con las nuevas mediante un proceso mental integrado en la elaboración de hipótesis e interpretaciones, que, en algunos casos, se apoya de ciertas pistas implícitas presentes en el texto. El estudiante es capaz de elaborar conjeturas e hipótesis, descifrar mensajes ocultos o de doble sentido infiriendo la intención comunicativa del autor. Se constituye en la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción, donde las inferencias se construyen cuando se comprende el significado del texto; es decir, el alumno interpreta, infiere, cimienta y le da forma a la lectura (Duche et al., 2022; Zapata & Carrión, 2021; Gallego et al., 2019).

Nivel de Comprensión Crítica

Este nivel se considera uno de los más importantes durante el proceso lector, y se vincula con la habilidad del

educando para evaluar la calidad de un texto y la emisión de reflexiones razonadas, aceptando o rechazando lo leído con argumentos firmes; emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada; dar su opinión del texto, considerando los efectos que suceden, el ambiente social y cultural. Es de carácter evaluativo, donde intervienen los saberes previos, la reflexión, la formación de opiniones, los criterios y el conocimiento de lo leído. Es apropiado para promover las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y metacognitivos, resolver problemas más fácilmente (Sumarriva-Bustinza et al., 2024; Cieza Altamirano, 2023; Zapata & Carrión, 2021; Gallego et al., 2019).

Habilidades Cognitivas. Clasificación

Las habilidades cognitivas, a percepción de Briones y Huerta (2019), se refieren a los procesos mentales, o procesos realizados por el cerebro, que permiten al estudiante comprender, relacionar y organizar la información para alcanzar una meta; por lo tanto, es esencial desarrollar estas las habilidades y facultades mentales para analizar las situaciones del entorno donde se desenvuelve, ya sean cotidianas o complejas. De acuerdo a Ballesteros (2014), estas habilidades pueden clasificarse en: cognitivas básicas y cognitivas superiores.

Habilidades Cognitivas Básicas

Son aquellas que procesan la información del exterior obtenida por los sentidos. Estas son:

- **De Memoria:** es la habilidad cognitiva más fundamental, la cual permite retener, almacenar, recuperar información y experiencias pasadas; puede ser: a corto plazo y a largo plazo.

- **De Percepción:** es la capacidad de interpretar, comprender y organizar la información proveniente del entorno, la cual incluye los sentidos físicos, como la vista y el oído, y la percepción abstracta, como la interpretación de símbolos y metáforas. Permiten reconocer y dar significado a los estímulos.

- **De Atención:** es la capacidad de concentrarse en una tarea o estímulo específico; permite filtrar distracciones para mantenerse enfocado; puede ser: selectiva, dividida o sostenida.

- **De Comprensión:** es el proceso que permite interpretar y dar sentido a la información recibida, ya sea verbal, escrita o visual, facilitando el aprendizaje y la comunicación.

- **De Lenguaje:** es un sistema de comunicación, verbal y no verbal, basado en símbolos, sonidos o gestos, que permiten la expresión y comprensión de ideas, pensamientos y emociones de manera efectiva. Puede ser: lenguaje oral, escrito y gestual. Posibilita desarrollar la capacidad de escuchar activamente y entender a los demás.

Habilidades Cognitivas Superiores

Son procesos mentales que facultan al estudiante procesar información y realizar tareas cognitivas de mayor complejidad y abstracción, siendo

fundamentales para la resolución de problemas y toma de decisiones en diversas situaciones; entre estas se tienen:

- **De Metacognición:** propician la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, implican planificar, monitorear y evaluar estrategias cognitivas para mejorar el rendimiento.

- **De Motivación:** es el impulso interno que dirige y sostiene el comportamiento hacia una meta; puede ser: intrínseca, si proviene del propio interés o satisfacción, o extrínseca, si es motivada por recompensas externas.

- **De Emoción:** son respuestas psicológicas y fisiológicas que actúan a través de los estímulos internos o externos, que influye en la conducta y el pensamiento; puede ser: positiva como la alegría y el amor o negativa como el miedo y la tristeza.

- **De Aprendizaje:** propician la adquisición de conocimientos, destrezas o valores mediante la experiencia o la observación; permiten adquirir nuevas habilidades para la adaptación a diferentes situaciones de aprendizaje que incluyen la capacidad de organizar la información, establecer metas y utilizar estrategias efectivas de estudio.

- **De Razonamiento:** facilitan analizar y evaluar la información que recibimos, establecer relaciones y extraer conclusiones lógicas, tomar decisiones basadas en evidencias y resolver problemas de manera efectiva; pueden ser: inductivas, deductivas o analógicas.

Significados de la Comprensión Lectora

Los significados de la comprensión lectora, según Estevez (2021), se enfatizan en tres niveles: comprensión inteligente, comprensión crítica y comprensión creadora:

- **Comprensión inteligente:** se conoce como nivel de traducción, donde el estudiante capta el significado y lo traduce, expresando con sus palabras lo que el texto significa, tanto de forma explícita como implícita. Tiene las siguientes características: (a) Decodificación, permite determinar el significado de las incógnitas de vocabulario de acuerdo al contexto; (b) Búsqueda de palabras o expresiones significativas, explícitas o implícitas, que conforman las estructuras gramaticales; estas posibilitan descubrir la intención del autor, con el fin de hacer inferencias; (c) Atribución de significados al texto a partir de los saberes del aprendiz, que les proporciona la capacidad de darle sentido a las palabras a partir de su uso en un determinado contexto y facilita extraer un resumen del contenido explícito e implícito para lograr la generalización.

- **Comprensión crítica:** se conoce como nivel de interpretación, donde el estudiante utiliza adecuadamente los argumentos para asumir una actitud crítica ante el texto. Entre sus características se tienen: (a) Distanciamiento del texto, lo que permite opinar sobre este, enjuiciarlo, criticarlo, valorarlo y comentar sus aciertos o desaciertos; (b) Análisis del texto por partes y en su totalidad; facilita valorar la

eficacia del intertexto, relacionando texto y contexto.

- **Comprensión creadora:** se conoce también como nivel de extrapolación y es el de mayor profundidad de comprensión del texto; se alcanza cuando el estudiante aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola. Sus características son: (a) Uso creador de los nuevos significados adquiridos y producidos; (b) El educando asume una actitud independiente y toma decisiones respecto al texto, lo relaciona con otros contextos y lo extrapola a su vida cotidiana; (c) Se integran de forma global las ideas individuales para alcanzar la esencia del significado del texto de forma sintetizada, vinculándolo con la visión que se tiene del entorno.

Metodología

La metodología utilizada estuvo enmarcada en un enfoque cualitativo, con diseño documental y alcance descriptivo, enfocada en el análisis crítico e interpretativo de la información obtenida en fuentes documentales impresas y digitales, caracterizada por describir, comprender e interpretar los fenómenos con la finalidad de buscar posibles soluciones al problema objeto de estudio, mediante la recolección, clasificación y análisis de documentos y fuentes primarias (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para la selección de los documentos en esta investigación, se identificaron fuentes científicas relevantes, incluyendo libros de autores reconocidos, artículos de revistas especializadas

y tesis de grado, impresos y digitales. Se priorizó la actualidad y pertinencia del contenido, enfocándose en los temas sobre *lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, habilidades cognitivas y su clasificación, y significados de comprensión lectora*, principalmente en el nivel académico de básica primaria. Posteriormente, se analizaron los documentos que aportaron fundamentos teóricos sobre la relación de estos temas, permitiendo construir un marco de referencia sólido para el estudio.

Para garantizar la calidad de los documentos seleccionados, se aplicaron criterios específicos como el arqueo de fuentes, que implica la identificación de textos relevantes para el trabajo; la revisión, que permite retener o descartar algunos; el cotejo, que compara la información de distintas fuentes con el propósito de la investigación; y la interpretación, que busca generar una lectura crítica y fundamentada del material analizado. Finalmente, la infor-

mación obtenida fue utilizada para construir matrices documentales destacando las categorías de análisis, características y propiedades.

Resultados y Discusión

Luego de la revisión documental realizada, se elaboraron matrices documentales resaltando categorías de análisis, características y propiedades más relevantes, correspondiente a la temática del presente estudio, sintetizando los aportes de los diversos autores citados en la fundamentación teórica, las cuales se presentan en las tablas siguientes.

En la Tabla 1 se presenta una matriz documental donde se sintetizan los hallazgos de más interés, distribuidos en cuatro categorías de análisis: (a) lectura, (b) comprensión lectora, (c) niveles de comprensión lectora y (d) habilidades cognitivas, enfatizando en sus características y propiedades.

Tabla 1

Matriz documental sobre lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y habilidades cognitivas

Categorías	Características	Propiedades
Lectura	<ul style="list-style-type: none">Es un acto comunicativo intelectual, interactivo e inter locutivo indirecto donde existe una relación dialógica entre el texto, el lector y el contexto.El lector reproduce el contenido y construye su propia significación, de acuerdo a sus conocimientos previos y al contexto.	La lectura se considera un proceso de significación y comprensión, mediante la cual el estudiante tiene la capacidad de procesar información para aplicarla en su vida cotidiana. Para ello el texto escrito debe tener coherencia

Categorías	Características	Propiedades
	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso de significación y comprensión de información escrita en un texto. • Se concibe como un conjunto de habilidades cognitivas progresivas, que deben ser alcanzadas unas tras otras, la habilidad lectora mejora con la práctica. • Implica un proceso cognitivo complejo que varía según el contexto y el enfoque teórico. • Involucra la decodificación de palabras y símbolos, para entender lo leído. 	<p>La lectura permite la comprensión del significado de lo expresado en el texto escrito y facilita la integración de la información extraída con los conocimientos previos del aprendiz para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de habilidades analíticas.</p> <p>Debe realizarse con un propósito, ya sea de aprendizaje o de entretenimiento.</p>
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso que se va generando de modo progresivo e interactivo con el texto, el estudiante recibe información, la analiza y la relaciona con sus saberes, desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica. • Es un proceso sistémico, positivo y constructivo, donde se considera que su comprensión trasciende la simple interpretación de la información leída, incluye habilidades de inferencia, análisis y síntesis de la información. • Implica la capacidad que dispone el estudiante de entender lo que lee y dar significado a las palabras que componen un texto. 	<p>Tiene competencia multidimensional donde intervienen una serie de procesos cognitivos y metacognitivos que generan de modo progresivo la construcción o reconstrucción del significado de un texto.</p> <p>Permite al estudiante hacer inferencias y deducir información implícita en el texto.</p> <p>Involucra evaluación crítica, para dar validez y credibilidad del contenido textual.</p>
Niveles de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla en distintos niveles: literal, inferencial y crítico. • Permiten al estudiante, de forma gradual, el desarrollo, evaluación y aplicación de información contenida en un texto. • Incluye la independencia, originalidad y creatividad de como el alumno evalúa la información. 	<p>Implica el grado de desarrollo que alcanza el estudiante para la obtención, procesamiento y aplicación de información a nuevas situaciones y contextos, cada vez más complejas.</p> <p>En niveles avanzados, posibilita al alumno hacer inferencias y evaluar críticamente el contenido, establecer conexiones con diferentes fuentes de información,</p>

Categorías	Características	Propiedades
	<ul style="list-style-type: none"> • Permite el desarrollo óptimo de habilidades de reflexión, juicios de valor y dominio de recursos literarios variados. • Promueve habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. 	<p>realizar procesos metacognitivos para mejorar las estrategias de lectura.</p>
Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos que combinan de forma básica: memoria, percepción, atención, comprensión y lenguaje. De forma superior propicia la metacognición, la motivación, las emociones, el aprendizaje y el razonamiento. • Permiten captar, analizar y almacenar información del entorno. • Facilitan al estudiante la interpretación y evaluación de los fenómenos o hechos, que mejoran con la práctica. • Desarrollan de manera significativa el pensamiento lógico y los aprendizajes de comprensión y lectura. • Permiten recibir, comprender, relacionar, organizar y reorganizar la información que adquiere el aprendiz para alcanzar una meta. 	<p>Algunas habilidades cognitivas, relacionadas con la lectura, pueden volverse automáticas con la práctica, fortalecerse y modificarse a lo largo de la vida.</p> <p>Las habilidades cognitivas superiores ayudan al educando a enfrentarse a situaciones problemáticas y tomar las decisiones más asertivas para su solución.</p> <p>La percepción del alumno ante un evento del entorno contribuye al desarrollo de su conciencia, fortaleciendo los procesos de pensamiento. Esto facilita la interpretación y evaluación del aprendizaje, así como la comprensión lectora, permitiendo una construcción más profunda del conocimiento</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

En la Tabla 2 se presenta una matriz documental donde se expone de forma más detallada una síntesis de los niveles de comprensión lectora, repre-

sentadas en categorías de análisis, exponiendo las características y propiedades más relevantes.

Tabla 2

Matriz documental sobre niveles de comprensión lectora

Categorías	Características	Propiedades
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de la comprensión lectora que tiene el estudiante sobre las ideas expuestas de modo explícito. • Permite identificar informaciones de acontecimientos, lugares y fechas donde se desarrollan las acciones. • El estudiante solo extrae información tal como está escrita, sin sacar inferencias. 	<p>Corresponde a lo denotativo. Es la predominante en el ámbito académico, centrada en ideas e información explícita expuesta en el texto.</p> <p>Es objetiva, sin agregar opiniones o interpretaciones personales.</p> <p>Facilita al educando el aprendizaje y la retención de información.</p>
Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa exhaustivamente y da cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados. • Permiten al estudiante leer entre líneas para anticipar y deducir lo implícito en el texto. • Explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, para relacionar lo leído y generar conclusiones. 	<p>Es muy poco practicada por el lector, ya que requiere la aplicación de los conocimientos previos con un alto grado de abstracción.</p> <p>Facilita una comprensión más profunda del contenido al explorar significados implícitos, favoreciendo la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos.</p>
Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Se le considera el ideal ya que en este nivel el educando es capaz de emitir juicios sobre el texto leído para aceptarlo o rechazarlo. • Implica examinar de manera profunda el contenido del texto, analizando su estructura, argumentos y propósito. • Tiene un carácter evaluativo, donde interviene la formación del estudiante y sus criterios propios. 	<p>Considera la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la información de manera reflexiva y crítica, identificando sesgos y prejuicios.</p> <p>Favorece la toma de decisiones con coherencia argumentativa, basada en la lógica.</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

En la Tabla 3, se muestra una matriz documental donde se sintetizan los hallazgos más relevantes basados en los tipos de habilidades cognitivas y los

significados de comprensión lectora, representados en categorías, destacando sus características y propiedades.

Tabla 3

Matriz documental sobre tipos de habilidades cognitivas y significados de comprensión lectora

Categorías	Características	Propiedades
<p>Habilidades cognitivas básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resalta la habilidad de memoria, por ser fundamentales para retener, almacenar y recuperar información. • Destaca la habilidad de percepción, por ser la capacidad de interpretar y comprender el entorno que rodea al estudiante. • Se relaciona con la habilidad de atención, como la capacidad de concentrarse en una tarea o estímulo específico. • Maneja habilidades de comprensión, por ser el proceso cognitivo que permite interpretar y dar sentido a la información recibida. • Considera la habilidad del lenguaje como un sistema de comunicación basado en símbolos, sonidos o gestos, que permiten la expresión y comprensión de ideas, pensamientos y emociones. 	<p>Se desarrollan a partir de la experiencia y el funcionamiento de la memoria sensorial, tanto a corto como a largo plazo. Su propósito es almacenar y recuperar información, permitiendo al estudiante fortalecer su capacidad de percepción y procesamiento de datos.</p> <p>A través de los sentidos de la vista y el oído, se fomenta la percepción abstracta, lo que facilita la interpretación de símbolos, favorece la comprensión de conceptos complejos y el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>El estudiante interpreta y organiza los estímulos sensoriales provenientes del entorno, ayudando a reconocer patrones y dar significado a la información recibida.</p>
<p>Habilidades cognitivas superiores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la habilidad de metacognición, al propiciar la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. • Incide de manera significativa en las habilidades de motivación, generando impulsos internos que dirigen el comportamiento hacia metas específicas. 	<p>Las habilidades cognitivas superiores incluyen monitoreo, planificación y evaluación de estrategias, esenciales para optimizar el rendimiento mental y regular el aprendizaje.</p> <p>Se desarrollan a partir del interés personal o motivación externa, influenciada por recompensas</p>

Categorías	Características	Propiedades
	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora las habilidades de emoción al generar respuestas psicológicas y fisiológicas que actúan a través de los estímulos internos o externos. • Permite el mejoramiento de las habilidades de aprendizaje, al lograr la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes a través de la experiencia. • Fortalece las habilidades de razonamiento, al analizar información y establecer relaciones lógicas para la toma de decisiones basadas en la evidencia y la deducción. 	<p>emocionales como la alegría o el miedo, que impactan en la conducta y el pensamiento.</p> <p>Estas recompensas afectan el razonamiento y toma de decisiones, permitiendo seleccionar la mejor opción para resolver problemas de manera efectiva.</p>
<p>Significados de comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja niveles de comprensión inteligente al permitir al lector captar el significado y traducirlo en su código, expresándolo con palabras plasmadas en el texto • Afianza la comprensión crítica como nivel de interpretación donde el lector utiliza adecuadamente los argumentos que servirán para asumir una actitud crítica del texto. • Se relaciona con el manejo asertivo de la comprensión creadora, el cual supone un nivel profundo de comprensión del texto cuando el lector aplica lo comprendido y lo ejemplifica o extrapola. 	<p>Permiten al estudiante manejar de manera asertiva el significado explícito e implícito de un texto, facilitando la realización de inferencias.</p> <p>La comprensión lectora se consolida cuando el alumno logra integrar de manera global las ideas individuales, permitiéndole evaluar la coherencia del texto y extraer su significado esencial. Esta propiedad facilita la síntesis de la información, asegurando una interpretación eficiente y estructurada del contenido.</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

En la Tabla 4, se presenta una matriz documental de los aportes de varios autores, analizando el impacto en los niveles de comprensión lectora y su

asociación con las habilidades cognitivas en los estudiantes, principalmente de educación básica primaria.

Tabla 4

Matriz documental de aportes de autores sobre los niveles de comprensión lectora asociados con las habilidades cognitivas

Autores	Aportes
Alejandra Caballero (2025)	<p>La lectura sin comprensión se evidencia cuando los alumnos leen sin captar la esencia del contenido. Sus estudios reportan que algunos alumnos alcanzan el nivel de comprensión literal, pero la mayoría tiene un dominio deficiente en el nivel inferencial y más aún en el crítico; lo que impacta en su rendimiento académico; esta situación implica que no son capaces de comprender los significados del texto, razonar sobre los hechos descritos o realizar procesos metacognitivos.</p> <p><i>Lo planteado refuerza la necesidad de implementar estrategias didácticas efectivas orientadas a la formación en comprensión lectora en los estudiantes, para que desarrolle, habilidades cognitivas básicas y superiores desde los primeros grados de escolaridad, y así evitar mayores inconvenientes en los estudios medios y universitarios.</i></p>
Sumarriva-Bustinza, Zela-Payí, Ticona-Arapa, Chambi Condori & Chávez-Sumarriva (2024)	<p>Según los autores, la lectura es un proceso complejo y su comprensión requiere el desarrollo de diversas habilidades cognitivas desde una edad temprana, ya que es clave en todos los niveles educativos. Sin embargo, la investigación revela que las estrategias de lectura no se practican con la frecuencia necesaria, lo que limita la mejora progresiva de la comprensión lectora. Esto se debe, en parte, a una aplicación inadecuada por parte de los docentes y a la falta de hábitos de lectura en los estudiantes, quienes expresan que raramente se fomenta su práctica.</p> <p><i>Dado que la lectura involucra procesos cognitivos y lingüísticos clave, es esencial aplicar estrategias que refuercen la comprensión y el pensamiento crítico, como el análisis reflexivo y la discusión activa. Integrar métodos innovadores, como las herramientas digitales, puede hacer la lectura más accesible y motivadora, convirtiéndola en una herramienta fundamental para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas y superiores.</i></p>

Autores	Aportes
Armijos, Paucar & Quintero (2023)	<p>Los autores expresan los estudiantes realizan lecturas por obligación o compromiso académico, por ser un requisito evaluativo, pero no como una práctica de interés y motivación que fomenta la comprensión, la deducción, el razonamiento y la construcción de conocimientos con un aprendizaje significativo. Consideran relevante que los alumnos logren niveles de comprensión lectora crítica, que le permitan desarrollar habilidades cognitivas para razonar, discernir y emitir opiniones importantes, aportar nuevas ideas y desarrollar su propia ideología sobre lo leído.</p> <p><i>En atención a lo expuesto, es necesario que el docente se comprometa a implementar estrategias novedosas y estimulantes que fomenten un ambiente de lectura interesante, para que los educandos adquieran el hábito de la lectura y desarrollen habilidades cognitivas para una comprensión lectora de altos niveles, como el crítico.</i></p>
Duche, Montesinos, Rivas & Siza (2022)	<p>La comprensión lectora inferencial es un nivel profundo de ideas que exige una construcción de significados al relacionarlo con los conocimientos previos del aprendiz. Sin embargo, muchos estudiantes llegan a los estudios universitarios sin estas competencias. Es trascendental considerar que al adquirir estas destrezas de comprensión lectora también desarrollan las habilidades cognitivas para analizar, comparar, criticar, argumentar, razonar, describir eventos y proponer soluciones a problemas concretos.</p> <p><i>Lo planteado hace reflexionar sobre la relevancia de formar a los estudiantes en la comprensión lectora desde la educación primaria, para garantizar su éxito en los estudios superiores, además de darles herramientas para fortalecer las habilidades cognitivas de percepción, comprensión, lenguaje, de razonamiento y metacognitivas, que los motive cada día a adquirir nuevos aprendizajes.</i></p>
Pérez & Ricardo (2022)	<p>La comprensión lectora no debe entenderse como una competencia unidimensional, pues involucra un conjunto de procesos mentales generados de modo progresivo, reflejando construcción y reconstrucción de los significados, que trasciende la simple interpretación de la información leída. Es ineludible la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para que el estudiante alcance altos niveles de desempeño; además de abordar en la enseñanza y aprendizaje, procesos de motivación intrínseca o extrínseca, para crearles un hábito de lectura.</p> <p><i>Para lograr una comprensión lectora de alto nivel, es esencial activar conocimientos previos, integrar estrategias metacognitivas, utilizar textos relevantes, fomentar una lectura activa mediante preguntas y debates, motivar tanto intrínseca como extrínsecamente y fortalecer la autonomía lectora para generar hábitos sostenibles; todo ello permite que los estudiantes construyan y reconstruyan significados de manera progresiva, mejorando sus habilidades cognitivas.</i></p>

Autores	Aportes
Maina & Papalini (2021)	<p>Los autores contrastan la visión tradicional de la lectura como un proceso mecánico y rígido, con enfoques modernos que la entienden como una interacción dinámica entre el aprendiz y el texto. Resalta su naturaleza psicolingüística, cognitiva y sociocultural, enfatizando que la comprensión surge de la construcción activa de significados, influenciada por el contexto y la experiencia del estudiante, donde pone en acción sus habilidades cognitivas. Esta evolución en la definición de comprensión lectora resalta la necesidad de enfoques educativos modernos en lugar de métodos mecánicos que limitan la construcción significativa del aprendizaje.</p> <p><i>Para una enseñanza efectiva basada en un enfoque moderno de la comprensión lectora, es fundamental promover la interacción entre el estudiante y el texto mediante estrategias como la activación de conocimientos previos, el análisis crítico y el diálogo interpretativo. Se debe integrar la lectura como proceso cognitivo y sociocultural, utilizando materiales contextualizados que reflejen la realidad de los estudiantes. Además, es clave fomentar la metacognición, enseñándolos a reflexionar sobre cómo construyen significados, y aplicar dinámicas de lectura motivantes que susciten la pasión por el hábito de la lectura.</i></p>
Zapata & Carrión (2021)	<p>De acuerdo a los autores, en el proceso de la comprensión lectora influyen diversos factores como son: leer, determinar si el tipo de lectura es explorativa o comprensiva. Comprender los textos es clave, ya que no solo ayuda en comunicación, sino también en otras asignaturas. Al leer, el alumno participa activamente y asume su aprendizaje como una responsabilidad. Los resultados de su estudio, nada alentadores, revelan que la comprensión de textos, realizada con los estudiantes del nivel primario no fueron los óptimos en el nivel de la competencia lectora, y resultan no adecuados con el grado en que estudian; por lo que se confirma la necesidad de realizar otros estudios que encuentren solución a la problemática de la comprensión lectora.</p> <p><i>Para mejorar la comprensión lectora y fortalecer tanto las habilidades cognitivas básicas como superiores, se pueden implementar diversas estrategias didácticas como la lectura guiada con preguntas reflexivas, la dramatización y discusión grupal para fomentar la interpretación crítica. Además, el acceso a una diversidad de textos y el fomento del pensamiento metacognitivo a través de la autoevaluación pueden contribuir a que los escolares desarrollen su competencia lectora de manera progresiva y efectiva.</i></p>

Autores	Aportes
Gallego, Figuerola & Rodríguez, (2019).	<p>La lectura cumple un rol fundamental en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y en el aprendizaje. Uno de los objetivos de la educación básica es lograr que los alumnos adquieran habilidades y métodos suficientes para ser competentes en la lectura y escritura, sobre todo que desarrollen una comprensión lectora de alto nivel, de manera progresiva, pero efectiva. Los resultados de su estudio revelan bajo rendimiento de los estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora, y evidencian un manejo insuficiente de las estrategias de autorregulación del proceso lector.</p> <p><i>Es esencial promover la comprensión lectora, en sus niveles literal, inferencial y crítico, con diferentes estrategias como preguntas reflexivas que fortalezcan el análisis profundo, enseñar técnicas de autorregulación para que los estudiantes evalúen su comprensión y adopten técnicas correctivas, fomentar el hábito lector a través de textos alineados con sus intereses, logrando así un desarrollo progresivo y efectivo de habilidades cognitivas básicas y superiores.</i></p>
Cervantes, Pérez & Alanís (2017)	<p>La lectura es un proceso complejo que involucra diversas habilidades cognitivas y no garantiza automáticamente la comprensión de los textos. Es esencial en todos los niveles educativos, ya que permite a los estudiantes acceder, analizar y utilizar información de manera reflexiva, convirtiéndose en una herramienta clave para el aprendizaje y el autoaprendizaje. Fomenta hábitos de reflexión, análisis crítico, esfuerzo y concentración, elementos fundamentales para el desarrollo intelectual y la toma de decisiones. Sin embargo, los resultados de la investigación reflejan que los estudiantes presentan serias dificultades en relación con la comprensión lectora, con insuficiente conocimiento léxico y semántico, por lo que les dificulta percibir y decodificar el texto en su totalidad.</p> <p><i>Para mejorar la comprensión lectora es vital implementar estrategias pedagógicas innovadoras; fomentar el hábito lector mediante textos adecuados al nivel e intereses de los estudiantes puede fortalecer su motivación y compromiso; integrar la lectura crítica y reflexiva en el aula para desarrollar habilidades de razonamiento, interpretación y argumentación. Es evidente la necesidad capacitar a los docentes en estrategias efectivas de enseñanza de la lectura comprensiva y en metodologías actualizadas, asegurando que los estudiantes no solo lean, sino que comprendan, analicen y apliquen la información de manera significativa.</i></p>

Nota. Elaboración propia (2025)

Conclusiones

Las habilidades cognitivas y la comprensión lectora están estrechamente relacionadas, ya que los estudiantes de básica primaria desarrollan progresivamente su capacidad de interpretación textual. Conocer las características y propiedades clave de la lectura, la comprensión lectora y las habilidades cognitivas son necesarias para determinar su impacto en esta relación. A través de la lectura, avanzan desde la identificación literal de la información hasta el análisis crítico de los contenidos, lo que fortalece su pensamiento analítico y capacidad de síntesis. Este proceso es fundamental para mejorar el aprendizaje, dado que les permite extraer información clave, hacer inferencias y evaluar el significado del texto con mayor profundidad.

El desarrollo de la comprensión lectora depende en gran medida de su asociación con las habilidades cognitivas, las cuales facilitan la interpretación, el análisis y la organización de la información. La memoria y la percepción permiten reconocer ideas principales, mientras que el razonamiento y la planificación ayudan a construir significados más complejos. Estos aspectos pueden tener un impacto favorable en el rendimiento académico, si se implementan estrategias de lectura comprensiva, con evaluación y monitoreo dentro del proceso educativo. Fomentar la integración de competencias desde la educación primaria garantiza un aprendizaje más estructurado y significativo,

preparando a los alumnos para afrontar con éxito los desafíos académicos y profesionales en el futuro.

El desarrollo de la lectura en sus distintos niveles: literal, inferencial y crítico, requiere la activación de procesos mentales esenciales para interpretar, analizar y sintetizar información. La capacidad de un estudiante para comprender un texto no depende únicamente de la identificación de ideas explícitas, sino también de su habilidad para inferir significados implícitos y evaluar la validez de sus argumentos. Estas competencias cognitivas, como la memoria, el razonamiento y la percepción, influyen directamente en la profundidad con la que se procesa el contenido leído, fortaleciendo el pensamiento estructurado y la toma de decisiones.

Finalmente, la actualización docente permanente es fundamental para incorporar metodologías efectivas que estimulen el pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y la aplicación de estrategias lectoras adecuadas. Fomentar espacios de capacitación y reflexión educativa garantiza que los educadores no solo transmitan conocimientos, sino que guíen el desarrollo de habilidades esenciales para la lectura comprensiva, contribuyendo a una educación más eficaz.

Referencias

Alemán Caballero, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para me-

- jorarlo: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 5(9), 37-55.
<http://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i9.37>
- Andrade, L., & Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra. Palabra que Obra*, 21(1), 80-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8107329>
- Armijos, A., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-6.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Azevedo, V., & Fernandes, E. (2021). O importante papel da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais em pessoas com Síndrome de Sotos com foco em suas capacidades adaptativas, funcionalidades e suportes. *Brazilian Journal of Development*, 7(9), 88585-88597.
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-156>
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. UNED Ediciones.
- Briones, M., & Huerta, M. (2019). *Habilidades cognitivas. Libro de texto para el estudiante*. Universidad de Guadalajara. Sistema de Educación Media Superior.
- Cervantes, R., Pérez, J., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos de quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114.
<https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86/66>
- Cieza Altamirano, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2699-2710.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Díaz, Z., Noria, V., & Buendía, N. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-11.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Duche, A., Montesinos, M., Rivas, A., & Siza, C. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias*

- Sociales*, 28(Especial 6), 181-198.
<https://doi.org/10.31876/res.v28i.38831>
- Estevez, Z. (2021). *La lectura: un hábito que fomenta la educación de calidad*. Ediciones de la Universidad de Pamplona.
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208.
<https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2066>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2025). *Pruebas SABER: estructura y componentes*.
<https://www.icfes.gov.co>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en Educación. LLECE, (2019). *Pruebas de Lectura ERCE basadas en análisis curricular en estudiantes latinoamericanos*.
- López-Escribano, C. (2012) Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8942>
- Maestre-Rodríguez, L. C. & González-Roys, G. A. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41-63.
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>
- Maina, M., & Papalini, V. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (23), 1-22.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7667>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Múzquiz-Flores, M., Ávila-Camacho, M., & Alvarado-Chavarría, C. (2024). Habilidades cognitivas lectoras básicas que favorecen el crecimiento y desarrollo personal del niño en preescolar. *Brazilian Journal of Development*, 10(3), e67856.
<https://doi.org/10.34117/bjdv10n3-016>
- Pérez, W. & Ricardo, C. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332-354.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/346886>
- Sumarriva-Bustintza, L., Zela-Payí, N., Ticona-Arapa, H., Chambi Condori, N., & Chávez-Sumarriva,

N. (2024). Niveles de comprensión lectora y su frecuencia de uso en estudiantes del distrito de Lima-Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2165-2175. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.859>

Zapata, L., & Carrión, G. (2021). Comprensión Lectora en los Niveles Literal, Inferencial y Crítico Reflexivo de los Estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 11. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266>

*La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 176-194

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665759>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Excelia como Herramienta para la Investigación Científica en Escala Likert

Edwin Rafael Carrasquero Cabrera

Centro de Estudios Matemáticos y Físicos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

ercaca093@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6418-9365>

Resumen

El software estadístico persigue automatizar las operaciones numéricas necesarias en el procesamiento y análisis estadístico de datos provenientes de una investigación científica, con un instrumento en escala Likert, usualmente con cinco alternativas de respuesta. El objetivo del presente trabajo es describir las diferentes aplicaciones de diseño, programación y construcción de un recurso digital tecnodidáctico con valores agregados a Excel, del tipo Excelia, para llevar a cabo el tratamiento estadístico descriptivo e inferencial, sobre la base de datos primarios generados desde una investigación para la automatización de las operaciones numéricas. La metodología utilizada fue documental, de tipo descriptiva y aplicada. La construcción de Excelia se realizó a partir de algunas funciones propias de Excel, con apoyo de funciones lógicas y artificios matemáticos. Como resultado, se tienen aplicaciones que pueden combinarse y personalizarse, según el interés de investigadores, docentes y estudiantes, agrupadas en tres categorías: calculadora estadística, procesador de datos y recurso instruccional. Excelia destaca como una herramienta de interés debido a sus múltiples beneficios; entre ellos, capacidad para optimizar el tiempo y facilidad de uso, ya que su diseño intuitivo permite al usuario ingresar los datos de manera sencilla. Posteriormente, solo queda interpretar los resultados dentro del marco del contexto teórico, lo que agiliza el análisis y la toma de decisiones. Gracias a su eficiencia y accesibilidad, se convierte en una opción ideal para quienes buscan una solución práctica y efectiva.

Palabras clave: Excelia, estadística, recurso tecnodidáctico, calculadora, procesador de datos

Recibido: 16-04-2025 ~ Evaluado: 28-04-2025 ~ Aceptado: 16-05-2025

Excelia as a Tool for Scientific Research on a Likert Scale

Abstract

Statistical software aims to automate the numerical operations required for the processing and statistical analysis of data from scientific research, using a Likert-based instrument, usually with five response options. The objective of this paper is to describe the different applications for the design, programming, and construction of a digital techno-educational resource with added values to Excel, such as Excelia, to carry out descriptive and inferential statistical processing based on primary data generated from research for the automation of numerical operations. The methodology used was documentary, descriptive, and applied. Excelia was built using some of Excel's own functions, supported by logical functions and mathematical devices. The result is applications that can be combined and customized according to the interests of researchers, teachers, and students, grouped into three categories: statistical calculator, data processor, and instructional resource. Excelia stands out as a tool of interest due to its multiple benefits: Among these are its ability to optimize time and ease of use, as its intuitive design allows the user to easily enter data. Afterward, all that remains is to interpret the results within the theoretical context, which streamlines analysis and decision-making. Thanks to its efficiency and accessibility, it becomes an ideal option for those seeking a practical and effective solution.

Keywords: Excelia, statistics, techno-didactic resource, calculator, data processor

Introducción

La enseñanza de las matemáticas, y el particular la estadística, representa un desafío constante para los docentes, quienes deben emplear estrategias y recursos innovadores que motiven a los estudiantes y fomenten un aprendizaje significativo. Más allá de transmitir conocimientos, el rol del docente impli-

ca diseñar metodologías activas que estimulen el razonamiento, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conceptos matemáticos. Esto requiere un enfoque dinámico que combine herramientas didácticas, tecnología y situaciones reales, permitiendo a los alumnos comprender la utilidad de las matemáticas en su vida cotidiana y fortalecer sus habilidades de pensa-

miento lógico y crítico (Cáceres et al., 2025).

Para Mena y Restrepo (2018), en *Didáctica de la Matemática*, la preocupación es siempre encontrar respuestas y mejoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Estadística como parte de la familia de las Ciencias Matemáticas, brindando así la oportunidad de que docentes y estudiantes exploren nuevas maneras de abordar esta disciplina y desarrollar enfoques innovadores que potencien su comprensión y aplicación.

En estos tiempos del auge de la tecnología, donde el software estadístico es un compañero necesario en la realización de cualquier investigación de enfoque cuantitativo, con el uso obligado de las estadísticas, se hace necesario desarrollar en los estudiantes y docentes las competencias tecnológicas para potenciar las habilidades lógicas matemáticas (Albornoz, 2017), en particular la estadística. En este sentido se dispone de un software editable, del tipo hoja de cálculo, con el cual se puede crear, diseñar, programar y construir recursos digitales útiles en el mundo didáctico. Excel es un producto tecnológico al alcance de la gran mayoría de las personas, sobre todo en los actores de la educación.

Rega Armas et al. (2021) implementaron los métodos numéricos con Excel de Microsoft para fortalecer el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Física, particularmente en problemas de Mecánica. Buzzo Garrao (2007), resalta los beneficios de utilizar conjuntamente dos herramientas en la

enseñanza de ciertos temas de Física: un método numérico, como el algoritmo de Euler, y un software práctico, como la hoja de cálculo Excel. Esta combinación permite abordar problemas en cursos introductorios que, por la falta de herramientas matemáticas apropiadas, suelen quedar fuera del temario tradicional. Gracias a esta metodología, se facilita el acceso a soluciones que permiten visualizar la evolución temporal de los sistemas estudiados, favoreciendo una comprensión numérica y gráfica más profunda.

El uso de un programa de computación estadístico es importante tanto en la ciencia básica como en la aplicada, por sus posibilidades de automatización de los complejos cálculos estadísticos para el análisis de los datos. Las aplicaciones de procesamiento estadístico que se han establecido en la investigación científica cubana, han sido opciones comerciales (SPSS, Minitab, Statgraphic, MS Excel, entre otros), con precios bien altos en licencias. Sin embargo, ha surgido un conjunto de aplicaciones de software libre (R, PSPP) muy potentes para la difícil tarea del análisis de datos de la investigación (Avello, 2017).

Todo actor universitario, entienda profesor y estudiante, debe estar en conocimiento de las diferentes formas de investigar, recolectar y procesar datos; debe tener conocimiento sobre el software estadístico, de manera que pueda automatizar el proceso de análisis de los datos. Un software estadístico es un programa informático cuyo principal objetivo es automatizar y realizar análisis de datos estadísticos. Este tipo

de herramientas suelen proporcionar mecanismos útiles para la organización, interpretación y presentación de forma fácil y sencilla de los datos seleccionados para el análisis estadístico. Suelen ser utilizados, generalmente, por especialistas en el área de estadística. Pero, al ser de fácil acceso y de sencilla usabilidad, cualquier persona que requiera de estas herramientas para potenciar sus investigaciones, puede emplearlas.

Los programas estadísticos sirven para automatizar y facilitar el procesamiento de datos. Sea cual sea el análisis de datos que se lleve a cabo, estas herramientas permiten identificar de forma fácil correlaciones, regresiones y variaciones entre las variantes estudiadas. A partir de la simplificación de estos datos, se posibilita la toma de decisiones en una investigación determinada. En las investigaciones en las ciencias sociales de los últimos años, cada vez resulta más común, encontrar el uso de programas computacionales como parte de sus métodos, lo cual favorece y permite el avance en la mayoría de los casos. No se puede negar la importancia y el avance que se obtiene en la investigación social con la incorporación del uso de diferentes programas de cómputo (Aragón, 2016).

La Estadística es una herramienta fundamental para el análisis de datos en las investigaciones con componentes cuantitativos. En las últimas décadas, en las ciencias sociales se han utilizado paquetes de software como SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para realizar análisis estadísticos. Sin embargo, hay otras opciones confiables

y gratuitas basadas en lenguaje R (Roque, 2023)

El síndrome TMT (Todo Menos Tesis) es un reconocido indicador sobre la situación de muchos estudiantes en los diferentes niveles de educación universitaria: pregrado, especialidad, maestría y doctorado, que cursan todas las materias, reconocido esto como la escolaridad, pero quedan pendiente con la realización de la investigación, de carácter científico, llámese Trabajo de Grado, Tesis, Tesina, que deben realizar para optar por el Título que lo valide como profesional, especialista, magister o doctor (Hacer TFG, 2022).

Uno de los factores que generan esta situación, en el caso de las investigaciones de enfoque positivista, es la falta de dominio de las herramientas estadísticas para el procesamiento de los datos primarios generados desde la investigación propiamente dicha a través del instrumento de investigación. Las herramientas teóricas se abordan mediante la interpretación de los resultados a la luz del estadístico usado, tal como el promedio o las proporciones, las más usuales en el medio de las ciencias sociales.

Los cálculos de hoy en día ya no son manuales, los cuales ameritaban un exagerado tiempo, sin dejar por fuera la posible existencia del error humano de cálculo en el informe estadístico. Hoy se cuenta, entre otros, con el software SPSS que facilita la tarea investigativa en la parte estadística. Sin embargo, prevalece el problema de su adquisición y el manejo del mismo que amerita unas instrucciones iniciales. Por otro

lado, está disponible para la gran totalidad de los usuarios de los PC's, gracias a Microsoft, la hoja de cálculo Excel y los resultados de Carrasquero (2023), sobre un recurso del tipo digital tecnodidáctico con valores agregados a Excel, conocido como Excelia, con las posibilidades de ser construido, diseñado, programado por el mismo usuario por su nivel medio de complejidad.

Se plantea la tarea de hacer la construcción del recurso digital, del tipo Excelia, para el análisis estadístico descriptivo e inferencial en las investigaciones con enfoques positivistas. Se traza la ruta a seguir para el éxito de esta importante meta de investigación, a través del siguiente objetivo de investigación. Se presenta una vía para desarrollar estas competencias mediante un enfoque constructivista, donde docentes y estudiantes pueden generar sus recursos con fines didácticos (Abdala & Palliotto, 2011). Se muestran algunos resultados que sirvan de motivación para la elaboración de nuevos productos para las tareas de investigación científica.

En tal sentido, el objetivo del presente trabajo es describir las diferentes aplicaciones de diseño, programación y construcción de un recurso digital tecnodidáctico con valores agregados a Excel, del tipo Excelia, para llevar a cabo el tratamiento estadístico descriptivo e inferencial, sobre la base de datos primarios generados desde una investigación para la automatización de las operaciones numéricas.

Fundamentación Teórica

En esta parte se describen los términos utilizados en la construcción del producto de la investigación como lo es la herramienta para la investigación científica en escala Likert. La construcción de dicha herramienta se inicia a partir de la matriz de datos primarios generados desde los ítems del instrumento de investigación, la cual es una tabla de doble entrada: sujetos por ítems, construida en una hoja de cálculo de Excel. Esta matriz es ampliada con la incorporación de nuevas columnas, insertadas convenientemente, entre los ítems, correspondientes a los nuevos valores obtenidos para los indicadores, dimensiones y variables. Estos valores corresponden a los promedios de los ítems para el indicador que los agrupa, así mismo para los promedios de estos indicadores para los nuevos valores de las dimensiones y así de estos últimos para las dimensiones y variables.

El análisis estadístico descriptivo se lleva a cabo para cada una de las unidades de análisis mencionadas en el párrafo inmediato anterior. Las medidas estadísticas utilizadas para este análisis son la desviación estándar y el promedio aritmético. Estas dos medidas se interpretan según sus respectivos baremos construidos para ello. Entonces se construye un baremo para la desviación estándar que permita categorizar la representatividad del promedio y un baremo para categorizar la tendencia del promedio hacia una de las cinco alternativas de respuestas propias de la escala Likert.

Luego de realizado el análisis descriptivo sobre la muestra, el cual arrojó las tendencias de las repuestas sobre algunas de las alternativas de la escala Likert, se hace necesario determinar, mediante la correspondiente prueba estadística, la validez comprobada estadísticamente de dicha tendencia, mediante el análisis inferencial, particularmente llevado a cabo con la prueba No Paramétrica Chi Cuadrado. En este análisis se busca rechazar la hipótesis nula que afirma la igualdad (No Diferencias significativas) entre las proporciones de respuestas para las cinco alternativas, en contraste con la hipótesis alterna que afirma la existencia de alguna tendencia, la cual no es otra que la señalada por la tendencia central señalada por el promedio en el análisis descriptivo.

Toda la teoría anterior sustenta la construcción del producto final que se califica como un recurso digital tecnodidáctico con valores agregado a Excel (Carrasquero, 2023), el cual se fija de manera permanente para su utilización inmediata o futura, tal cual software estadístico que arroja de forma expedita los resultados automatizados provenientes de un instrumento de investigación en escala de Likert.

El software estadístico

Los profesores y estudiantes universitarios deben estar familiarizados con el uso de software estadístico, el cual es una herramienta que permite automatizar el análisis de datos, agilizando procesos y mejorando la interpretación de la información. Estos programas organizan, estructuran y presen-

tan datos de manera clara, facilitando la identificación de correlaciones, regresiones y variaciones entre las variables analizadas. Además, ayudan a detectar información duplicada o datos inusuales durante la curación de la información, lo que contribuye a la precisión de los resultados. Aunque suelen ser empleados por especialistas, su accesibilidad y facilidad de uso los hacen valiosos para cualquier investigador. También generan informes detallados y gráficos comprensibles que permiten visualizar tendencias y patrones de manera efectiva, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas dentro de una investigación (TUTFG, 2024).

SPSS

Este software estadístico, adquirido por IBM en 2009, fue desarrollado con el propósito de facilitar el análisis y la gestión de datos en investigaciones de ciencias sociales. Con el tiempo, su uso se ha extendido ampliamente en el ámbito académico, convirtiéndose en una herramienta fundamental en diversas disciplinas. Su interfaz intuitiva permite que los usuarios realicen análisis complejos sin grandes dificultades, aunque contar con conocimientos básicos sobre estadística es recomendable para aprovechar al máximo sus funcionalidades. Gracias a su versatilidad, es ideal para la aplicación de estadísticas descriptivas, análisis de factores y otros métodos avanzados, proporcionando resultados precisos y fácilmente interpretables que contribuyen al desarrollo de investigaciones rigurosas (TUTFG, 2024).

Excel

Microsoft Excel es un software de aplicación que permite la gestión y análisis de datos mediante hojas de cálculo. Según Raffino (2025), Excel es una herramienta que brinda soporte digital a labores contables, financieras y organizativas, facilitando la automatización de cálculos y la representación gráfica de información. Su versatilidad lo ha convertido en una de las aplicaciones más utilizadas en el ámbito académico y profesional.

Python

Es ampliamente reconocido como un lenguaje de programación versátil, pero su utilidad va mucho más allá del desarrollo de software. En los últimos años, ha ganado popularidad como una poderosa herramienta para el análisis de datos, destacándose por su capacidad para importar, exportar, limpiar y transformar conjuntos de datos, funciones esenciales para garantizar la calidad de la información utilizada en investigaciones. Su flexibilidad y la gran cantidad de bibliotecas especializadas, lo convierten en una opción preferida en el ámbito académico y profesional. Sin embargo, a diferencia de otros programas estadísticos más intuitivos, Python requiere conocimientos básicos de programación para su correcto uso, lo que puede representar una barrera para quienes no están familiarizados con el código. A pesar de ello, su potencial para manejar grandes volúmenes de datos y automatizar procesos lo hace una herramienta indispensable para

quienes buscan análisis avanzados y eficientes (TUTFG, 2024).

SAS

Se encuentra entre los mejores softwares estadísticos disponibles en la actualidad. Es el favorito de las industrias más fuertes del mercado. La innovación que supone este programa es que incorpora inteligencia artificial para automatizar el análisis de datos. Por lo tanto, esta herramienta permite el análisis avanzado, el multivariante, el predictivo y la gestión de datos. Al igual que Python, el usuario de SAS debe tener conocimientos básicos sobre estadística (TUTFG, 2024).

STATA

Es un software estadístico desarrollado por **StataCorp LP**, ampliamente utilizado en disciplinas como economía, sociología, biomedicina y epidemiología debido a su capacidad para gestionar y analizar grandes volúmenes de datos con precisión. Su interfaz intuitiva y extensa gama de herramientas permiten realizar análisis de regresión, series de tiempo, modelos multivariados y estudios de supervivencia, ofreciendo gráficos de alta calidad para visualizar tendencias. Además, cuenta con su propio lenguaje de programación, que posibilita personalizar modelos y automatizar procesos, facilitando investigaciones avanzadas. Su integración con otros programas y su capacidad de manejar bases de datos complejas lo convierten en una opción esencial en el ámbito académico y profesional (Llamas, 2023).

Metodología

Esta investigación se caracteriza por tener un enfoque cuantitativo, diseño documental, alcance descriptivo, de tipo aplicada, combinando el desarrollo de un producto útil en el ámbito científico con el análisis detallado de una realidad específica y la consulta de fuentes documentales. Según Tamayo y Tamayo (2006), la investigación aplicada busca resolver problemas concretos y generar soluciones prácticas, como en este caso, la optimización del procesamiento automatizado de datos. Por su parte, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) es descriptiva, ya que especifica características y propiedades de los conceptos involucrados en el tema bajo estudio para su análisis y evaluación, en una situación específica. A su vez, Arias (2016) sostiene que la investigación documental basada en la búsqueda, análisis e interpretación de información obtenida de fuentes secundarias, lo que se refleja en la revisión bibliográfica, incluyendo trabajos previos como el de Carrasquero (2023).

Para llevar a cabo la construcción del recurso digital tecno-didáctico Excelia, con valores agregados a Excel, con el objeto de automatizar, tanto el análisis estadístico descriptivo como el inferencial, se trabajó en el ambiente del software Microsoft Excel 2010, con funciones de hoja de cálculo, para la sustitución de las operaciones numéricas manuales. La intención es la disponibilidad de una hoja de cálculo de Excel, un recurso tecnológico, de manera que sea permanente y activo, de disposición inmediata para el usuario

en las tareas de investigación científica. A partir de estas construcciones, se pueden generar nuevas funciones o aplicaciones que Excel no contempla, según el problema de estudio que se presente.

Con respecto al proceso de construcción del producto de investigación, este posee valores agregados a Excel con fines estadísticos, a partir del Excel 2010. Este nuevo recurso, del tipo procesador de datos estadísticos, permitirá una nueva manera expedita de llevar a cabo el análisis de los resultados de una investigación de enfoque cuantitativo con escala Likert. Además, también se puede considerar un recurso instruccional en la enseñanza de la Estadística.

Resultados y Discusión

A continuación, se describe con detalle el proceso para obtener un diseño de Base de Datos Ampliados desde los ítems en escala Likert, hasta las variables, pasando por los indicadores y dimensiones, anexándole los dos análisis estadísticos, tanto el descriptivo como el inferencial. Así se tienen las siguientes etapas: (1) Matriz de Datos Primarios, (2) Matriz de Datos Ampliada, (3) Anexión del análisis descriptivo, (4) Anexión del análisis inferencial y (5) Interpretación estadística de los resultados.

Matriz de Datos Primarios

Luego de recoger los datos mediante instrumentos en escala Likert respondidos por todos los encuestados se debe construir primeramente la Matriz de Datos Primarios o matriz origi-

nal, donde estén todas las repuestas dadas (por ejemplo, 10 sujetos) en todos los ítems (por ejemplo 12 ítems). Esta es una tabla de doble entrada (Sujetos x Ítems) construida en Excel, tal como se muestra en la Figura 1.

Esta matriz se va llenando línea por línea, o sea sujeto por sujeto: primero la línea 1 del sujeto 1, luego la

línea 2 y así sucesivamente. Seguidamente se insertan columnas nuevas para los indicadores. Por ejemplo, si el primer indicador está integrado por los ítems 1, 2 y 3, entonces la columna del indicador 1 se ubica inmediatamente después del ítem 3. Para ello se ubica en cualquier celda del ítem 3 y con el botón derecho hace clic y selecciona insertar + insertar toda una columna.

Figura 1

Matriz de Datos Primarios

SUJETOS	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12
1	1	3	2	5	4	4	1	2	2	3	3	3
2	2	4	1	5	5	3	2	3	1	4	5	5
3	2	2	2	4	5	5	3	2	2	3	4	4
4	1	3	3	5	4	4	2	1	3	2	3	3
5	3	3	2	4	3	3	1	2	2	1	2	2
6	5	4	4	3	2	4	1	3	1	5	1	1
7	4	5	5	4	1	3	2	2	2	3	3	2
8	3	1	2	5	3	3	1	1	3	3	3	3
9	2	2	1	4	4	4	3	4	4	3	2	3
10	1	3	2	5	4	2	2	3	3	2	4	3

Nota. Elaboración propia (2025) a partir de Excel 2010

Es importante agregar que, si el investigador utiliza la herramienta informática denominada **Google Forms**, con su instrumento de investigación ya validado, esta aplicación devolverá en una hoja de cálculo una tabla similar a esta denominada matriz de datos primarios. Conjuntamente con dicha hoja de cálculo, la aplicación envía las frecuencias y el grafico estadístico de diagrama de barras.

Matriz Ampliada

A partir de la matriz de datos primarios anterior, se inserta una columna para cada indicador, ubicada según sus ítems, para cada dimensión según sus indicadores y para cada variable con sus dimensiones. Estas nuevas columnas llevan como datos los promedios de sus elementos integradores: los indicadores con los promedios

de sus ítems y así las dimensiones con los promedios de sus dimensiones y las variables con las medias de sus dimen-

siones. El resultado es la matriz mostrada en la Figura 2.

Figura 2

Matriz ampliada

SUJETOS	Item1	Item2	Item3	Ind1	Item4	Item5	Item6	Ind2	Dim1	Item7	Item8	Item9	Ind3	Item10	Item11	Item12	Ind4	Dim2	var
1	1	3	2	2.00	5	4	4	4.33	3.17	1	2	2	1.67	3	3	3	3.00	2.33	2.75
2	2	4	1	2.33	5	5	3	4.33	3.33	2	3	1	2.00	4	5	5	4.67	3.33	3.33
3	2	2	2	2.00	4	5	5	4.67	3.33	3	2	2	2.33	3	4	4	3.67	3.00	3.17
4	1	3	3	2.33	5	4	4	4.33	3.33	2	1	3	2.00	2	3	3	2.67	2.33	2.83
5	3	3	2	2.67	4	3	3	3.33	3.00	1	2	2	1.67	1	2	2	1.67	1.67	2.33
6	5	4	4	4.33	3	2	4	3.00	3.67	1	3	1	1.67	5	1	1	2.33	2.00	2.83
7	4	5	5	4.67	4	1	3	2.67	3.67	2	2	2	2.00	3	3	2	2.67	2.33	3.00
8	3	1	2	2.00	5	3	3	3.67	2.83	1	1	3	1.67	3	3	3	3.00	2.33	2.58
9	2	2	1	1.67	4	4	4	4.00	2.83	3	4	4	3.67	3	2	3	2.67	3.17	3.00
10	1	3	2	2.00	5	4	2	3.67	2.83	2	3	3	2.67	2	4	3	3.00	2.83	2.83

Nota. Elaboración propia (2025) a partir de Excel 2010

Análisis Descriptivo

Luego de obtener la matriz ampliada, se le agregan cuatro filas en la parte inferior para anexar la **desviación estándar (desvest)** y su baremo, la media y su baremo. Estos cuatro elementos son todos automatizados con Excelia (Figura 3). El valor promedio indicará una tendencia según su baremo

automatizado, con una confiabilidad o representatividad baremada automáticamente por el valor de la desvest. Es necesario construir los baremos automatizados para la desvest y la media en el análisis descriptivo para categorizar la representatividad medida en la desvest y la tendencia en la media de manera inmediata.

Figura 3

Excelia y el Análisis Descriptivo

SUJETOS	Item1	Item2	Item3	Ind1	Item4	Item5	Item6	ind2	Dim1	Item7	Item8	Item9	Ind3	Item10	Item11	Item12	Ind4	Dim2	var
1	1	3	2	2.00	5	4	4	4.33	3.17	1	2	2	1.67	3	3	3	3.00	2.33	2.75
2	2	4	1	2.33	5	5	3	4.33	3.33	2	3	1	2.00	4	5	5	4.67	3.33	3.33
3	2	2	2	2.00	4	5	5	4.67	3.33	3	2	2	2.33	3	4	4	3.67	3.00	3.17
4	1	3	3	2.33	5	4	4	4.33	3.33	2	1	3	2.00	2	3	3	2.67	2.33	2.83
5	3	3	2	2.67	4	3	3	3.33	3.00	1	2	2	1.67	1	2	2	1.67	1.67	2.33
6	1	4	4	3.00	3	2	4	3.00	3.00	1	3	1	1.67	5	1	1	2.33	2.00	2.50
7	1	5	5	3.67	4	1	3	2.67	3.17	2	2	2	2.00	3	3	2	2.67	2.33	2.75
8	3	1	2	2.00	5	3	3	3.67	2.83	1	1	3	1.67	3	3	3	3.00	2.33	2.58
9	2	2	1	1.67	4	4	4	4.00	2.83	3	4	4	3.67	3	2	3	2.67	3.17	3.00
10	1	3	2	2.00	5	4	2	3.67	2.83	2	3	3	2.67	2	4	3	3.00	2.83	2.83
Medidas	Item1	Item2	Item3	Ind1	Item4	Item5	Item6	ind2	Dim1	Item7	Item8	Item9	Ind3	Item10	Item11	Item12	Ind4	Dim2	var
desvest	0.78	1.10	1.20	0.57	0.66	1.20	0.81	0.62	0.20	0.75	0.90	0.90	0.60	1.04	1.10	1.04	0.76	0.50	0.29
repres	AR	MR	BR	AR	AR	BR	MR	AR	MAR	AR	MR	MR	AR	MR	MR	MR	AR	AR	MAR
media	1.7	3	2.4	2.3667	4.4	3.5	3.5	3.8	3.0833	1.8	2.3	2.3	2.1333	2.9	3	2.9	2.93	2.53	2.81
tendencia	N	AV	CN	CN	S	CS	CS	CS	AV	CN	CN	CN	CN	AV	AV	AV	AV	CN	AV

Nota. Elaboración propia (2025) a partir de Excel 2010

Baremo para la desvest

El máximo valor que puede tomar el valor de la desvest es: $S = 2$

cuando hay solo datos extremos 1 y 5, en la misma cantidad. A continuación, se visualiza esta afirmación (Figura 4).

Figura 4

Máximo valor de la Desviación Estándar (Desvest)

	1
	1
	1
	5
	5
	5
desvest =	2

Nota. Elaboración propia (2025) a partir de Excel 2010

Por lo tanto, el rango de valores de la desvest es: $[0, 2]$. Este rango se

divide en 5 partes, quedando los intervalos como se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Baremo para la Desvest

Intervalo	Descripción	Calificación
0.00 – 0.40	Muy baja dispersión = Muy Alta Representatividad	MAR
0.41 – 0.80	Baja dispersión = Alta Representatividad	AR
0.81 – 1.20	Dispersión media = Mediana Representatividad	MR
1.21 – 1.60	Alta dispersión = Baja Representatividad	BR
1.61 – 2.00	Muy alta dispersión = Muy Baja Representatividad	MBR

Nota. Elaboración propia (2025)

Baremo para la Media

De igual manera, se divide el rango de la media aritmética [1, 5],

resultando lo que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Baremo para la Media

Intervalo	Descripción	Calificación
1.00 – 1.80	Nunca o Totalmente en Desacuerdo	N
1.81 – 2.60	Casi nunca o En Desacuerdo	CN
2.61 – 3.40	A veces o Ni Ni	AV
3.41 – 4.20	Casi siempre o De Acuerdo	CS
4.21 – 5.00	Siempre o Totalmente De Acuerdo	S

Nota. Elaboración propia (2025)

Análisis Inferencial

La tendencia puede ser falsa debido a la aleatoriedad de la muestra, entonces se hace necesario validar

dicha tendencia mediante un Análisis Inferencial con la prueba de bondad de ajuste de Chi Cuadrado, tal como se muestra en la Figura 5.

Figura 7

Resumen Estadístico

Medidas	Item1	Item2	Item3	Ind1
Desvest	0.78	1.10	1.20	0.57
Repres	AR	MR	BR	AR
Media	1.7	3	2.4	2.3667
Tendencia	N	AV	CN	CN

Nota: Elaboración propia (2025) a partir de Excel 2010

Interpretación de los resultados estadísticos

Los estudiantes respondieron con Alta Representatividad (0.78) que nunca (1.7) Han usado el transporte estudiantil para ir a la Universidad (ítem 1). Con mediana representatividad (1.10) dijeron que a veces (3.00) han visto pasar el bus rodando por la ciudad (ítem 2). Sin embargo, afirman con debilidad (1.20), que casi nunca (2.40) pasa el bus por su barrio (ítem 3). En resumen, respecto al servicio de transporte universitario, los estudiantes dijeron con alta confiabilidad (0.57) que casi nunca (2.37) gozan del servicio, es decir es escaso el servicio de transporte universitario.

Es importante destacar que, la automatización de las otrora tareas estadísticas manuales que, aunque des-

pues se contaba con el software SPSS, entre otros, aun persistía el problema de su adquisición y manejo. El síndrome TMT (Todo Menos Tesis) tiene un factor menos que le coadyuve en su existencia, por lo menos cuando de escala Likert se trate: las estadísticas ya no serán la razón del síndrome. El análisis estadístico descriptivo se hará mediante la desvest y la media aritmética para esta escala, ambas medidas categorizadas automáticamente con sus respectivos baremos. La desvest se baremará para medir el nivel de representatividad que indique la confiabilidad con que gozarán las afirmaciones respecto de la tendencia, derivadas de cada promedio interpretado en su respectivo baremo.

El promedio generado desde las respectivas unidades de análisis, automatizado con su baremo en el análisis

estadístico descriptivo, indicará sin hacer un solo cálculo no automatizado, la tendencia central de la conducta de las variables, dimensiones e indicadores, acompañado de un indicador de confiabilidad de las afirmaciones de las tendencias, como lo es la desvest y su medición en la representatividad.

El enfoque positivista se verá fortalecido por el apoyo que ahora le brindará Excelia, suavizando las tareas numéricas haciéndolas automáticas, con el incremento de más investigadores por estos caminos de la estadística. Ya no tendrán que tomar otras rutas por el simple problema que significaban las estadísticas y la falta de dominio de esas herramientas para el procesamiento de los datos primarios generados desde la investigación propiamente dicha a través del instrumento de investigación escala Likert.

Las herramientas teóricas, ahora con más tiempo para dedicarles por el ahorro que brinda este nuevo recurso, se abordarán con más profundidad mediante la interpretación de los resultados a la luz del estadístico usado, tal como el promedio o las proporciones entre las más usuales en el medio de las ciencias sociales, sin el temor de sus laboriosos, extensos y complejos manejos operacionales, bien sean del software utilizado o del cálculo, manual en el peor de los casos.

Con Excelia, los cálculos estadísticos de hoy en día sobre las alternativas de la escala Likert, ya no serán manuales ni con software extraño, de complejo manejo y de no fácil adquisición, los cuales ameritaban un exagera-

do tiempo, sin dejar por fuera la posible existencia del error humano de cálculo en el informe estadístico. Hoy se cuenta con Excelia, construible por el mismo investigador en la hoja de cálculo de Excel, que facilita la tarea investigativa en la parte estadística, inclusive hasta en la toma de decisión de aceptar o rechazar a hipótesis nula en la prueba estadística del análisis inferencial.

Conclusiones

Con el nuevo producto digital tecno-didáctico Excelia, con valores agregados a Excel, como herramienta para la investigación científica en escala Likert, se logra facilitar el procesamiento de datos estadísticos de forma expedita, sin necesidad de tomar las rutas preestablecidas de análisis, propias del software estadístico tradicional. Con Excelia, cada dato que se procesa va modificando in situ y de ipso facto, las medidas estadísticas descriptivas, así como la representatividad y la tendencia expresada en los baremos automatizados, hasta llegar al resultado final luego de procesar el último dato.

Excelia es de fácil construcción por parte del investigador, ya que sólo significa: elaborar tablas de doble entrada de Excel; insertar o eliminar filas y columnas; funciones estadísticas promedio y desvest; función lógica Si de Excel para construir los baremos. Con el recurso ya construido, el investigador solo debe introducir la data primaria original para cada ítem y los resultados estadísticos se van dando in situ de ipso facto, tanto para los ítems

como para los indicadores, dimensión y variable.

Se pueden agregar gráficos estadísticos opcionalmente si se desea visualizar resultados, tales como Diagrama de Barras, Histogramas, entre otros. Cualquier error de introducción de un dato incorrecto sobre algún ítem se puede corregir y Excelia hará la corrección inmediata sobre los resultados afectados. Los softwares corrientes, como SPSS, no realizan estas reparaciones sobre los resultados, es necesario solicitar de nuevo los resultados ya corregidos.

El análisis descriptivo con Excelia, arroja los valores numéricos de la desvest y su correspondiente ubicación automática en su respectivo baremo de *representatividad*. También arroja los valores numéricos de la media aritmética y su correspondiente ubicación automática en su respectivo baremo de la *tendencia*. El software tradicional emite solo los valores numéricos de la desvest y el promedio, sin las categorizaciones de los mencionados baremos, es el investigador quien debe hacerlo e interpretarlo manualmente.

El análisis inferencial con Excelia arroja el test Chi Cuadrado, con la prueba de bondad de ajuste para las diferencias entre proporciones, genera una distribución de datos agrupados en cada test para las frecuencias o proporciones, las cuales serían sometidas a la prueba estadística para determinar si existen o no diferencias significativas entre ellas. El ritual o protocolo de los 5 pasos de la prueba de hipótesis, es rea-

lizado de forma automática en su totalidad, incluyendo la decisión final sobre aceptar o no la hipótesis nula referente a las diferencias entre las proporciones que indiquen o no la existencia de la tendencia indicada en el promedio aritmético. El software tradicional solo genera el p-valor identificado como Sig. que debe interpretarse, lo cual no ha sido efectivo hasta ahora, para tomar la decisión de la correspondiente prueba estadística

Esta manera automatizada del procesamiento de datos, así como del análisis estadístico descriptivo y del mismo análisis inferencial, es favorable para cualquier persona que quiera hacer una investigación científica. No hay un solo cálculo numérico manual. Eso coadyuva a cero errores personales, ahorro de tiempo y evitar la complejidad del proceso inferencial.

Las pruebas estadísticas han alcanzado un alto grado de automatización, permitiendo la toma de decisiones sobre la aceptación o el rechazo de la hipótesis nula sin la intervención directa del investigador, reduciendo la posibilidad de errores humanos. Asimismo, los baremos automatizados también son un gran apoyo, donde no se pierde tiempo comparando el resultado de la desvest de la media con el cuadro del baremo, automáticamente es arrojado por Excelia el resultado de ambos baremos. De este modo, la labor del investigador se concentra exclusivamente en la interpretación de los resultados obtenidos, lo que agiliza el desarrollo del estudio y mejora la precisión de las conclusiones.

Referencias

- Abdala, L., & Palliotto, M. (2011). Un enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática para el desarrollo de competencias. *Revista RED-HECS*, 6(11), 91-113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172063>
- Albornoz, L. (2017). *Competencias tecnológicas para potenciar las habilidades lógicas matemática en los estudiantes de educación media general del Municipio Mara* [Trabajo de maestría]. Universidad del Zulia.
- Aragón, M. (2016). *El uso de software estadístico en la investigación social: el riesgo de anteponer una herramienta metodológica al problema de investigación*. CEASGA.
- Avello, M., & Seisdedo, L. (2017). El procesamiento estadístico con R en la investigación científica. *MediSur*, 15 (5), 583-586.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=77573>
- Buzzo Garrao, R. (2007). Estrategia EE (Excel-Euler) en la enseñanza de la Física. *Latin-American Journal Physics Education*, 1(1), 19-23.
http://www.lajpe.org/sep07/BUZZO_final.pdf
- Cáceres, M., Pelcastre, Y., García, O., & González, M. (2025). Las estrategias didácticas del docente y su relación con el aprendizaje significativo en Matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(S1), 124-134.
<https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/155>
- Carrasquero Cabrera, E. (2023). Excelia: recurso digital tecno-didáctico de valores agregados a Excel. *Encuentro Educativo*, 30(1), 11-31.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8083262>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill
- Llamas, J. (5 de marzo de 2023). STATA. Economipedia. [STATA | Economipedia](https://www.economipedia.com/STATA/)
- Mena, A. & Restrepo, F. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de la función lineal: un estudio desde la teoría modos de pensamiento* [Trabajo de maestría]. Universidad de Medellín.
- Hacer TFG. (11 de mayo 2022). Síndrome «Todo menos Tesis». <https://hacertfg.com/sindrome-todo-menos-tesis/>

- Raffino, E. E. (23 de abril de 2025). *Excel*. Enciclopedia Concepto. <https://concepto.de/excel/>.
- Rega Armas, D., Guerra Véliz, Y., & Leyva Haza, J. (2021). Los métodos numéricos, el Excel y la Física en la carrera de ingeniería agrónoma. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 84-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8975882>
- Roque, R. (2022). La enseñanza de la estadística para la investigación: algunas recomendaciones reflexionadas desde la praxis. *Revista Educación*, 46(2), 646-656. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442022000200646
- TUTFG. (2024). *Tipos de software estadístico para utilizar en tu investigación*. <https://tutfg.es/software-estadistico/>

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 195-211

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665772>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Primeros Auxilios en Orientación. Un Modelo de Trabajo en Asesoramiento y Consulta Psicosocial

Leonardo Peña Contreras y Carmen Guillén Azuaje

Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.

Maracaibo-Venezuela

leonardopena007@gmail.com; carmenmila74@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8046-8534>

<https://orcid.org/0009-0003-6262-269X>

Resumen

En un mundo cada vez más complejo y acelerado, las personas enfrentan diversas situaciones de crisis que pueden afectar su bienestar emocional y mental. En este contexto, la orientación y el asesoramiento psicosocial se presentan como herramientas para abordar las necesidades de individuos y comunidades. Esta investigación tiene por objetivo implementar un modelo de asesoramiento y consulta psicosocial enfocado en la intervención temprana en salud mental. Partiendo de la premisa que la orientación desempeña un papel vital en prevención y manejo de situaciones que atenten contra el desarrollo integral de la persona, se necesita vislumbrar un modelo que capacite a los profesionales de la orientación para brindar una atención oportuna y efectiva. Este es sustentado en tres pilares fundamentales: (1) Reconocimiento de señales de alerta, (2) Aplicación de técnicas de primeros auxilios desde la Orientación teniendo como base el principio educativo, y (3) Derivación a servicios especializados cuando sea necesario. Los resultados demuestran que, al recibir la capacitación desde el modelo educativo, los orientadores pueden adquirir las competencias necesarias para detectar indicadores de salud mental, proporcionar apoyo psicossocio-emocional, y canalizar a las personas hacia los recursos y tratamientos especializados pertinentes. Como conclusión se destaca la aplicación del protocolo sugerido para el ejercicio profesional de la orientación con base educativa donde se contribuye con el desarrollo del potencial humano desde el descubrimiento de sus habilidades y cursos de acción individual.

Palabras clave: primeros auxilios, orientación, salud mental, modelo educativo

Recibido: 16-04-2025 ~ Evaluado: 30-04-2025 ~ Aceptado: 03-06-2025

First Aid in Counseling. A Working Model in Psychosocial Counseling and Consultation

Abstract

In an increasingly complex and fast-paced world, people face a variety of crisis situations that can affect their emotional and mental well-being. In this context, psychosocial counseling and guidance are presented as tools to address the needs of individuals and communities. This research aims to implement a psychosocial counseling and consultation model focused on early intervention in mental health. Based on the premise that counseling plays a vital role in preventing and managing situations that threaten a person's comprehensive development, it is necessary to envision a model that trains counseling professionals to provide timely and effective care. This model is based on three fundamental pillars: (1) Recognition of warning signs; (2) Application of first aid techniques through counseling based on educational principles; and (3) Referral to specialized services when necessary. The results demonstrate that, by receiving training from the educational model, counselors can acquire the necessary skills to detect mental health indicators, provide psychosocial and emotional support, and direct individuals to appropriate specialized resources and treatments. In conclusion, the suggested protocol for the professional practice of guidance with an educational basis is highlighted, which contributes to the development of human potential through the discovery of individual abilities and courses of action.

Keywords: first aid, guidance, mental health, educational model

Introducción

En un mundo cada vez más complejo y acelerado, las personas enfrentan diversas situaciones de crisis que pueden afectar su bienestar emocional y mental. En este contexto, la orientación y el asesoramiento psicosocial se presentan como herramientas fundamentales para abordar las necesidades de individuos y comunidades. Los *primeros auxilios en*

orientación se refieren a un conjunto de intervenciones inmediatas que buscan ofrecer apoyo emocional y psicológico a aquellos que atraviesan momentos de vulnerabilidad. Este enfoque se basa en la premisa de que una intervención temprana puede prevenir el deterioro de la salud mental y facilitar el acceso a recursos adecuados. Es por ello, que surge la imperiosa necesidad de establecer modelos de trabajo.

referentes a los procesos de exploración, intervención y evaluación de los sistemas humanos.

La noción de *primeros auxilios psicológicos* (PAP) fue desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, OMS (2012) y se centra en ofrecer una respuesta inmediata a las necesidades emocionales de las personas afectadas por situaciones de crisis. Esta intervención se basa en principios de empatía, escucha activa y validación emocional, permitiendo a los individuos expresar sus sentimientos y experiencias sin temor al juicio. Según la OMS (2012), los PAP promueven la estabilización emocional, la reactivación del sentido de seguridad y la conexión con recursos de apoyo, lo que resulta esencial para el desarrollo de resiliencia. El modelo de trabajo en asesoramiento y consulta psicosocial en el ejercicio profesional de la orientación se apoya en diversas teorías psicológicas, incluyendo por ejemplo la teoría del apego de Bowlby (1952), que resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo emocional.

La teoría del apego sugiere que el apoyo social es un factor crítico en la recuperación de traumas y que los orientadores pueden desempeñar un papel vital al ofrecer una relación de confianza y apoyo. Además, el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (1951) enfatiza la importancia de la empatía y la aceptación incondicional en el proceso de orientación, elementos que son fundamentales al implementar primeros auxilios en orientación.

Las tendencias recientes en la salud mental han mostrado un aumento en la demanda de servicios de orientación y apoyo emocional, impulsado por factores como la pandemia de COVID-19, el estrés relacionado con el trabajo y las crisis sociales. Según un informe de la OMS (2022), la salud mental de las poblaciones ha sido gravemente afectada, lo que resalta la necesidad de modelos de intervención que integren los servicios de orientación con un enfoque en la contención emocional. Este enfoque no solo se centra en la atención individual, sino que también busca fomentar la colaboración entre diferentes servicios, creando redes de apoyo que pueden abordar de forma más efectiva las complejidades de la salud mental el cual es un aspecto fundamental del bienestar integral de las personas, sin embargo, sigue siendo un área que enfrenta desafíos en cuanto a la accesibilidad, la aceptación y el abordaje oportuno de los problemas que afectan el equilibrio emocional y psicológico de los individuos.

En ese contexto, la orientación personal emerge como un campo con gran potencial para contribuir a la prevención, detección temprana y atención de los problemas de salud mental. La orientación como tal trabaja desde la parte *sana de la persona* estando encaminada hacia el autoconocimiento de sus fortalezas, habilidades potencialidades y destrezas desde el contacto real con sus propias experiencias. De este modo el individuo aprende desde la facilitación de un encuentro natural y único con el profesional, desde un mo-

delo estrictamente educativo adquiere procesa, codifica y le emplea un significado a su vida favoreciendo su autonomía, responsabilidad y manejo de sus situaciones particulares en función de las vicisitudes presentadas. Para ello, este modelo se sustenta en tres pilares clave: el reconocimiento de señales de alerta, la aplicación de técnicas de primeros auxilios psicológicos y la derivación a servicios especializados cuando sea necesario.

En atención a lo expuesto, esta investigación tiene por objetivo implementar un modelo de asesoramiento y consulta psicosocial enfocado en la intervención temprana en salud mental.

Fundamentación Teórica

Primeros Auxilios en Orientación

Antes de hacer referencia a los pilares claves en los primeros auxilios, se hace necesario definir de manera contextualizada los primeros auxilios en orientación, los cuales tienen una naturaleza meramente educativa y se refieren a las intervenciones iniciales y el apoyo brindado por los orientadores cuando un individuo experimenta una crisis o dificultad de salud mental (Kitchener & Jorm, 2002). Esto implica que los profesionales reciban capacitación para poder identificar señales de alarma, ofrecer apoyo emocional inicial y derivar oportunamente a los servicios de salud mental cuando sea necesario.

Se presenta como un modelo educativo esencial para la formación de profesionales en el ámbito de la salud

mental. Este enfoque no solo proporciona herramientas prácticas para abordar las necesidades emocionales inmediatas de las personas en crisis, sino que también fomenta una cultura de empatía y apoyo dentro de las comunidades. Al integrar los elementos constitutivos en programas educativos, se capacita a los futuros orientadores y trabajadores sociales en técnicas de escucha activa, validación emocional y conexión con recursos adecuados, promoviendo así un enfoque preventivo y proactivo ante situaciones de vulnerabilidad. Además, al equipar a los educadores y profesionales con estos conocimientos, se garantiza que estén preparados para intervenir de manera efectiva en momentos críticos, contribuyendo a la resiliencia individual y colectiva.

En última instancia, la implementación de los primeros auxilios desde la orientación se encuentra sustentada en un modelo estrictamente educativo; es decir, para el aprendizaje; no solo mejora la calidad de la atención psicológica, sino que también eleva la conciencia sobre la salud mental, capacitando a las comunidades para enfrentar y superar los desafíos emocionales de manera más eficaz.

Salud Mental

La salud mental es un pilar fundamental en el desarrollo integral de las personas, especialmente en contextos educativos y comunitarios donde la orientación juega un rol clave. Esta es definida como el “estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar

de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2022, p. 1). Es por ello, que los profesionales de la salud mental y los orientadores deben estar en capacidad de identificar necesidades emocionales y conductuales, y de esta manera diseñar intervenciones basadas en evidencia que promuevan el bienestar psicológico. Para ello, es esencial una serie de factores de riesgo, los factores protectores y los constructos teóricos que sustentan las estrategias de intervención en poblaciones vulnerables.

Para mayor comprensión en cuanto a la estructura y dinámica de la salud mental en el individuo, es necesario conocer los factores que inciden en la misma. Entre estos se encuentran:

Factores de Riesgo

Para Herrera Santi (1999), son condiciones individuales, familiares o sociales que aumentan la probabilidad de desarrollar problemas de salud mental, se consideran de naturaleza individual como deterioro de la autoestima o autoconcepto negativo, historial de trauma o abuso, dificultades en habilidades sociales o regulación emocional. Los familiares que integran los conflictos parentales o dinámicas disfuncionales, antecedentes de trastornos mentales en la familia, negligencia o falta de apoyo emocional. Los sociales y ambientales, como acoso escolar (bullying) o discriminación, así como la exposición a violencia comunitaria o inseguridad.

Factores Protectores

Son elementos que mitigan el impacto de los riesgos y fomentan la resiliencia, los cuales pueden ser individuales donde se destacan las habilidades de afrontamiento (coping) y autorregulación, inteligencia emocional y sentido de autoeficacia. Por otro lado, los familiares referidos a la construcción de vínculos afectivos seguros y comunicación abierta, y presencia de figuras de apoyo (padres, tutores, mentores).

Factores Institucionales y Comunitarios

Describen el acceso a servicios de salud mental integrados (por ejemplo, los programas school-based), las políticas educativas inclusivas y clima escolar positivo las redes de apoyo entre pares y actividades prosociales.

Con el transcurso del tiempo se han desarrollado metodologías para para la Intervención dentro de la Promoción y Conservación de la Salud Mental (Kitchenner & Jorm, 2002) las cuales han tenido su sustento en marcos teóricos y prácticos, como los siguientes:

- Enfoque de resiliencia: enfatiza la capacidad de superar adversidades mediante recursos internos y externos.
- Modelo ecológico: intervenciones multinivel individual, familiar, escolar, comunitario.
- Primeros Auxilios Psicológicos (PAP): protocolos para manejo de crisis

emocionales en entornos educativos.

- Terapias cognitivo-conductuales (TCC) breves: útiles para trabajar distorsiones cognitivas en jóvenes.

- Aprendizaje socioemocional (SEL): programas como el Aprendizaje Colaborativo Académico y Social CA-SEL, que desarrollan autoconocimiento, empatía y toma de decisiones.

Tomando en consideración los elementos antes mencionados, la orientación en salud mental requiere un enfoque proactivo que combine la prevención, la detección temprana y la intervención basada en evidencia. Al integrar factores protectores y trabajar sobre los riesgos desde modelos como el ecológico o primeros auxilios o teorías bajo enfoques psicológicos, los profesionales pueden empoderar a las poblaciones vulnerables para construir trayectorias de vida más saludables. La colaboración entre escuelas, familias y comunidades son elementos de gran relevancia para crear entornos que no solo contengan, sino que también transformen en cuanto a cultura e ideología la forma de ser, convivir y por ende existir en un ambiente seguro desde todo punto de vista.

Metodología

El presente trabajo, de tipo documental con alcance descriptivo, se fundamenta en los planteamientos metodológicos expuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Arias (2016), destacando la importancia de la investigación sistemática, el análisis argumentativo y crítico de fuentes secundarias,

que contribuyan a la construcción de nuevos conocimientos. Siguiendo un enfoque cualitativo, se recopilaron, analizaron y sintetizaron los aportes teóricos de diversos autores, describiendo sus características y alcance para fortalecer el modelo de asesoramiento y consulta psicosocial en intervención temprana en salud mental. La metodología con alcance descriptivo permitió reconocer patrones, tendencias y enfoques clave, brindando una visión clara y detallada sobre cómo se desarrolla el modelo tanto en teoría como en la práctica. Gracias a esta perspectiva, el trabajo establece un marco de referencia que ayuda a entender los fundamentos esenciales de los primeros auxilios en orientación, con intervención psicosocial, principalmente en atención primaria, con el fin de brindar una respuesta oportuna y efectiva.

Resultados y Discusión

Luego de la revisión documental realizada, se exponen a continuación elementos relacionados con la atención a personas, grupos u organizaciones, en primeros auxilios en orientación.

Jorm (2012), propone el modelo de *Primeros auxilios de salud mental*, donde los orientadores aprenden habilidades básicas para brindar apoyo inicial y fomentar la búsqueda de ayuda profesional. De esta manera, desde las escuelas se permite la atención temprana a diversas poblaciones en función a sus necesidades e intereses. Por su parte, la American School Counselor Association, ASCA (2022) destaca la importancia de que los orientadores reciban

capacitación en primeros auxilios psicológicos, con el fin de poder identificar problemas de salud mental y proporcionar una intervención oportuna. Sin esta capacitación se perdería parte de la esencia de la Profesión del Licenciado en Educación Mención Orientación el cual es la intervención para el desarrollo del potencial humano,

Por otro lado, American School Counselor Association, ASCA (2020) enfatiza que los orientadores deben estar preparados para manejar crisis emocionales y brindar contención inicial, antes de derivar a los estudiantes a los servicios de salud mental correspondientes, y para ellos es imprescindible el autocuestionamiento de la praxis del orientador desde sus formación académica y personal. De igual manera, señalan que los programas de capacitación en primeros auxilios de salud mental para orientadores mejoran sus habilidades de identificación y derivación temprana de personas con problemas de salud mental. Por su parte, Kutcher y Wei (2014) resaltan que los primeros auxilios en orientación deben incluir una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los orientadores reconocer, comprender y brindar apoyo inicial adecuado.

En contextos de crisis, existen emergencias psicosociales o situaciones de vulnerabilidad, donde muchas personas experimentan un profundo malestar emocional que puede afectar su capacidad para afrontar la adversidad. Los Primeros Auxilios en Orientación (PAO) surgen como una respuesta inmediata y humanizada para brindar apoyo emo-

cional, reducir el impacto del estrés agudo y conectar a las personas con los recursos necesarios. Pero, ¿cómo identificar cuándo alguien requiere esta intervención? No todas las personas en dificultad piden ayuda abiertamente; algunas manifiestan señales sutiles, mientras que otras pueden presentar síntomas más evidentes de angustia. Reconocer estos indicadores es clave para actuar a tiempo y prevenir un deterioro mayor en su bienestar psicológico y social.

Principales Signos y Síntomas que Indican que una Persona en Condición de Vulnerabilidad Amerita Primeros Auxilios en Orientación

En primer lugar: cambios de ánimo repentino y marcado, tristeza, desesperanza, ansiedad o irritabilidad excesiva (Jorm, 2012), ánimo fluctuante y emociones intensas sin aparente razón. En segundo lugar, pensamientos o conductas suicidas como expresiones de deseos de morir o ideas suicidas (ASCA, 2022), por otro lado, comportamientos de autolesión o intentos de suicidio, aislamiento social y dificultades interpersonales, retraimiento, alejamiento de familiares y amigos, así como problemas para establecer y mantener relaciones saludables.

En tercer lugar, los problemas académicos o laborales se traducen en la disminución del rendimiento, absentismo o deserción escolar (ASCA, 2020), las dificultades para concentrarse, tomar decisiones o cumplir con responsabilidades, el consumo problemático de sustancias junto con el uso excesivo de alcohol, drogas u otros com-

portamientos adictivos (Kutcher & Wei, 2014), generando el deterioro en el funcionamiento integral debido a dicho consumo.

La identificación temprana de los signos que indican la necesidad de Primeros Auxilios en Orientación (PAO) es una competencia crítica para los profesionales de la orientación, pues permite intervenciones oportunas que mitigan el impacto de las crisis psicosociales. Entre los principales indicadores aunados a los anteriormente expresados se encuentran: alteraciones emocionales, cambios conductuales bruscos, así como dificultades cognitivas desorientación, confusión o incapacidad para tomar decisiones). Estos signos, cuando se presentan en contextos de vulnerabilidad y exigen una respuesta inmediata desde un enfoque ético, empático y técnicamente fundamentado.

Como orientador, el rol trasciende la mera detección: implica validar el sufrimiento, estabilizar emocionalmente a la persona y activar redes de apoyo, siempre respetando su autonomía y dignidad. Los PAO no son solo un protocolo, sino un acto de acompañamiento profesional que previene cronificaciones del malestar y promueve la resiliencia. Sin embargo, su efectividad depende de nuestra capacidad para observar con sensibilidad, escuchar sin juicios y actuar con base en evidencias, evitando tanto la subestimación de riesgos como la patologización de reacciones normales ante lo anormal.

En un mundo donde las crisis psicosociales son cada vez más frecuentes y complejas, los orientadores debemos

fortalecer nuestras competencias en intervención temprana, trabajando desde la prevención y la promoción de salud mental. Los PAO son, en esencia, una primera línea de defensa humanizada que reafirma nuestro compromiso con el bienestar colectivo. En pocas palabras detectar a tiempo situaciones que afectan a las personas es salvar vidas, y actuar con profesionalismo es honrar la confianza que depositan en nosotros quienes más nos necesitan.

En ese orden de ideas se describen los *síntomas físicos relacionados con la salud mental*:

Elemento medular: dolor de cabeza, fatiga, problemas de sueño o apetito, así como las quejas somáticas sin causa médica clara. Reconocer que existen síntomas claros señalan cuando una persona en condición delicada y requiere intervención inmediata mediante los PAO. Estos síntomas se manifiestan en tres dimensiones interconectadas: es necesario acotar que al hacer desde un principio la descripción de signos, estos vienen interconectados con los síntomas los cuales pueden describirse de la siguiente manera:

A nivel emocional: presencia de angustia aguda, desesperanza pronunciada, ataques de pánico o respuestas emocionales desproporcionadas ante situaciones cotidianas.

En el ámbito conductual: observamos aislamiento social repentino, alteraciones significativas en patrones de sueño/alimentación, conductas autodestructivas o abandono de responsabilidades básicas.

En lo cognitivo: dificultad para concentrarse, pensamiento desorganizado, verbalización de ideas catastróficas o incapacidad para identificar soluciones.

Tomando en consideración los aspectos antes mencionados se puede señalar la importancia del modelo en contextos psicosociales en los cuales detectado el estado de vulnerabilidad de la persona corresponde a un nivel de intervención temprana siendo un proceso la atención inmediata puede prevenir el desarrollo de problemas más graves. Al abordar las necesidades desde el punto de vista biopsicosocial-espiritual de forma proactiva, se pueden reducir las secuelas emocionales. Para ellos es necesaria la creación de condiciones para gestar el proceso de empoderamiento del individuo; al ofrecer herramientas y recursos, se fomenta la autonomía del consultante, permitiéndole enfrentar mejor sus desafíos. De esta manera, al promover la salud mental a través de la orientación ayuda a desestigmatizar el acceso a servicios psicológicos haciendo la reducción del estigma o idea preconcebida referente a la percepción de los programas y servicios de asesoramiento y consulta desde cualquier área referida a la búsqueda de la salud mental, en este caso la orientación.

Para hacer un acercamiento a un modelo de intervención desde los Primeros Auxilios, se deben considerar los siguientes elementos que son de gran importancia para la formación del profesional y su posterior ejercicio:

Reconocimiento de Señales de Alerta

La primera etapa del modelo de *Primeros Auxilios en Orientación* consiste en la capacitación de los orientadores para identificar signos y síntomas tempranos de problemas de salud mental. Tal como señalan Gulliver et al. (2010), “la detección temprana de problemas de salud mental es crucial para poder brindar una atención oportuna y efectiva” (p. 3). En este sentido, los orientadores deben adquirir conocimientos sobre las diferentes manifestaciones de trastornos mentales, tales como cambios en el estado de ánimo, alteraciones del sueño, dificultades de concentración, entre otros. Asimismo, deben desarrollar habilidades de observación y escucha activa que les permitan reconocer señales de alerta en los usuarios que acuden a sus servicios.

Aplicación de Técnicas de Primeros Auxilios Psicológicos

Una vez identificadas las señales de alerta, el orientador debe estar capacitado para brindar un acompañamiento inicial y proporcionar *primeros auxilios psicológicos* a la persona en crisis. Esto implica aplicar técnicas de contención emocional, escucha activa y validación de los sentimientos, con el objetivo de estabilizar la situación y proporcionar un entorno seguro y de apoyo (Bisson & Lewis, 2009). Tal como menciona Slaikeu (1984), “los primeros auxilios psicológicos buscan ofrecer una respuesta inmediata y cálida ante la emergencia, con el fin de evitar mayores complicaciones y preparar el terreno para una

intervención más profunda” (p. 45). En este sentido, los orientadores deben desarrollar habilidades de empatía, comunicación y gestión de crisis para brindar un soporte efectivo.

Derivación a Servicios Especializados

Cuando el orientador identifica que la persona requiere una atención más especializada, el siguiente paso es realizar una derivación eficaz a los servicios de salud mental pertinentes. Para ello, es fundamental que el antes mencionado conozca la red de recursos y profesionales disponibles en la comunidad, así como los protocolos y procedimientos para canalizar adecuadamente a los usuarios. Tal como menciona Egan (2014), “la derivación a servicios especializados debe ser un proceso ágil y bien coordinado, de manera que la persona pueda acceder rápidamente a la atención que requiere sin que se pierda el contacto y el acompañamiento del orientador” (p. 78).

Fortalecimiento de Vínculos entre Orientación y Salud Mental

Para que el modelo de *Primeros Auxilios en Orientación* sea efectivo, es necesario que se fortalezcan los vínculos y la colaboración entre los servicios de orientación y los sistemas de salud mental. Esto implica establecer protocolos de derivación, desarrollar estrategias de comunicación y coordinación, y generar espacios de capacitación y retroalimentación conjunta. Tal como señala Cormier y Hackney (2012), “la integración de la orientación y la salud mental es

fundamental para brindar una atención integral y continua a las personas, evitando brechas y discontinuidades en el proceso de acompañamiento y tratamiento” (p. 89).

Estrategias para Fortalecer la Colaboración entre los Servicios de Orientación y la Conservación de la Salud Mental

En el contexto actual, donde la salud mental se ha convertido en una prioridad global, fortalecer la colaboración entre los servicios de orientación y los recursos de salud mental es crucial para abordar las crecientes necesidades de la población. Las estrategias respaldadas por la investigación ofrecen un enfoque fundamentado para integrar estos servicios, garantizando que las personas reciban un apoyo integral y continuo. A través de la implementación de modelos colaborativos, que incluyen la formación conjunta de profesionales, la creación de redes de apoyo y la sensibilización comunitaria, se puede promover un entorno donde la salud mental se valore y se proteja.

A continuación, se presentan diversas estrategias que no solo mejoran la eficacia de los servicios de orientación, sino que también contribuyen a la prevención y tratamiento de problemas de salud mental, asegurando así un impacto positivo en el bienestar de las personas, mediante elementos constitutivos en cuanto a procesos de intervención en los sistemas sociales desde el ejercicio Profesional de la Orientación directamente desde el contacto persona a persona.

Integración de Servicios y Modelos de Atención Colaborativa

El modelo de *Atención Integrada* propuesto por Rones y Hoagwood (2000), implica la coordinación de servicios de salud mental y orientación personal para ofrecer un apoyo integral. De igual manera, el modelo de *Atención Escalonada* de Suldo et al. (2009) sugiere niveles de intervención que van desde prevención universal hasta tratamiento individualizado, con una estrecha colaboración entre orientadores y profesionales de salud mental. De aquí la importancia del reconocimiento en cuanto a los alcances, límites y la acción inter, multi o transdisciplinaria en el ejercicio aplicado a personas grupos u organizaciones.

Desarrollo Profesional y Capacitación Cruzada

Formación conjunta del personal de orientación y salud mental (Mellin et al., 2009) para mejorar la comprensión mutua y las habilidades de trabajo en equipo, de igual manera la capacitación en primeros auxilios de salud mental (Jorm, 2012) para que orientadores puedan identificar y derivar oportunamente.

Comunicación y Coordinación Efectiva

Establece protocolos claros de derivación y retroalimentación pueden facilitar la transición de las personas entre servicios en esto se destaca las reuniones para la discusión de casos entre orientadores y profesionales de salud mental para analizar estrategias de apoyo.

Promoción de la Salud Mental y Reducción del Estigma

Consiste en los enfoques de *comunidades promotoras de salud* (OMS, 1998) que involucran a diversos actores de la comunidad, así como las campañas de sensibilización sobre salud mental lideradas en conjunto. De esta forma, se amplían los servicios, el radio de atención y la multiplicidad de profesionales.

Investigación y Evaluación Colaborativa

Esto es un factor en la construcción del corpus teórico en los procesos de intervención mediante el desarrollo de Proyectos de investigación y evaluación de programas (Mellin et al., 2010) que incluyan a orientadores y profesionales de salud mental. Uso compartido de datos y hallazgos para mejorar los servicios.

Estrategias para Brindar Contención Emocional en Casos de Personas en Condición de Vulnerabilidad

La contención emocional es un componente esencial en el trabajo de los orientadores, especialmente cuando se enfrentan a personas en condición de vulnerabilidad. Estas situaciones requieren un enfoque sensible y adaptado a las necesidades específicas de cada individuo. Al implementar estrategias efectivas, como la escucha activa, la validación de emociones y la creación de un espacio seguro para la expresión de sentimientos, los orientadores pueden ayudar a las personas a enfrentar sus desafíos de manera más resiliente. Además, el uso de técnicas de intervención breve

y la identificación de recursos comunitarios no solo refuerza el apoyo emocional, sino que también promueven la autonomía y el empoderamiento del consultante. Este enfoque integral permite a los orientadores brindar una respuesta adecuada y humanizada, fundamental para el bienestar de aquellos que atraviesan situaciones difíciles.

Escucha Activa y Empática

Consiste en prestar atención plena a la persona, sin interrumpirla ni juzgarla (Rones & Hoagwood, 2000), así como la utilización de técnicas de escucha reflectiva para demostrar comprensión y validar sus emociones (ASCA, 2020). De esta manera, se establecen vínculos de interés, reflexión como parte del inicio del proceso de cambio en la persona.

Comunicación Asertiva y Tranquilizadora

Esto permite mediante el proceso de hablar en forma calmada, clara y respetuosa (Kutcher & Wei, 2014). A fin de transmitir esperanza y confianza en la capacidad de la persona para superar la crisis.

Establecimiento de un Ambiente Seguro y de Confianza

Un rapport adecuado debe ser conforme a la proporción de un espacio privado y libre de distracciones, a fin de generar una atmósfera de calidez, aceptación y confidencialidad (Kutcher & Wei, 2014). Así, la persona es capaz de sentirse atendida, escuchada y sobretodo protegida desde su integridad total y sobre todo desde la confidencialidad.

Identificación y Validación de Emociones

Ayudar a la persona a reconocer y expresar sus sentimientos (Jorm, 2012). Favorece a normalizar y legitimar las emociones, sin minimizarlas ni patologizarlas. De esta manera, se procede a identificar y resaltar las habilidades, capacidades y estrategias de afrontamiento de la persona (ASCA, 2022) para motivar a la persona a utilizar sus propios recursos para hacer frente a la situación, reforzamiento de las fortalezas y recursos personales.

Derivación y Coordinación con otros Profesionales

Informar a la persona sobre los recursos y servicios de salud mental disponibles, permite facilitar el contacto y la coordinación con los profesionales de la salud mental, de ser necesario. Todo esto en caso que lo amerite.

Evaluación de la Efectividad de las Estrategias de Contención Emocional Utilizadas en la Práctica

Para contribuir al logro de la efectividad de los procesos de orientación en función al desarrollo del potencial humano se deben tomar en consideración los siguientes elementos:

Observación del Estado de la Persona

Permite monitorear cambios en el estado de ánimo, nivel de agitación, tensión muscular, etc. (Jorm, 2012). Observar si la persona se muestra más tranquila, serena y receptiva después de la

intervención. Preguntar a la persona cómo se sintió durante y después de la intervención. De igual manera, incentivar a la retroalimentación verbal de la persona y solicitar su percepción sobre la ayuda brindada y si sintió que fue útil.

Evaluación de Indicadores de Riesgo

Esto es un factor en que permite la eficiencia de la intervención donde se valora si los pensamientos/conductas suicidas, autolesivas o de consumo problemático disminuyeron (ASCA, 2022) permiten observar si hubo una mejora en la capacidad de la persona para afrontar la crisis.

Seguimiento a Corto y Mediano Plazo

Favorece a la praxis el mantener contacto con la persona y monitorear su evolución en las siguientes semanas. De esta manera se evalúa si la persona logró acceder a los servicios de salud mental recomendados. De igual manera de logra la revisión y ajuste de las estrategias para analizar qué estrategias funcionaron mejor y cuáles necesitan mejorarse (ASCA, 2020). De esta forma pueden incorporarse a los aprendizajes obtenidos en intervenciones futuras.

Registro y Documentación

Por último y no menos importante se debe llevar un registro de las intervenciones realizadas y sus resultados (Kutcher & Wei, 2014), utilizar este registro permite identificar patrones, tendencias y áreas de mejora. Tomando como base lo antes planteado, los procesos de intervención como profesionales de la

orientación se fundamentan en tres pilares esenciales de acuerdo al registro como parte de la consolidación del proceso orientador: **primero**, la detección temprana mediante escucha activa y observación profesional; **segundo**, la estabilización emocional a través de técnicas de contención y validación; y **tercero**, la derivación adecuada cuando se identifican necesidades que superan nuestro ámbito de acción. El ejercicio efectivo de los PAO requiere equilibrio profesional: debemos evitar tanto la minimización de señales de alerta como la medicalización innecesaria de respuestas humanas ante situaciones adversas.

En consecuencia, la intervención se enmarca siempre en principios éticos de respeto a la autonomía, confidencialidad y no juicio. En contextos de creciente complejidad psicosocial, los orientadores deben mantener una formación continua en detección de riesgos y protocolos de actuación, recordando que nuestra primera intervención puede ser determinante en el proceso de recuperación de la persona. Los PAO representan así no solo una técnica profesional, sino un compromiso ético con el bienestar individual y colectivo.

Conclusiones

El modelo de *Primeros Auxilios en Orientación* propuesto en esta investigación representa una estrategia innovadora y necesaria para mejorar la atención en salud mental a través de la participación activa de los profesionales que la ejercen. Al capacitarlos en el reconocimiento de señales de alerta, la aplicación de técnicas de primeros auxilios

psicológicos y la derivación oportuna a servicios especializados, se crea un sistema de detección temprana y acompañamiento que contribuye a la prevención, el manejo y la recuperación en situaciones que comprometan la salud mental. Asimismo, el fortalecimiento de los vínculos y la coordinación entre los servicios de orientación y los sistemas de salud mental es fundamental para garantizar una atención integral y continuada, evitando brechas y discontinuidades que puedan poner en riesgo el bienestar de las personas.

La orientación personal desempeña un papel crucial en el ámbito de la salud mental, especialmente en la implementación de estrategias de contención emocional que son fundamentales para apoyar a individuos en situaciones de vulnerabilidad. La efectividad de estas estrategias no solo radica en su capacidad para proporcionar alivio inmediato ante el sufrimiento emocional, sino también en su potencial para fomentar un sentido de seguridad y confianza en quienes buscan ayuda. Cuando los orientadores utilizan técnicas respaldadas por la investigación, como la escucha activa, la validación de emociones y la creación de un entorno de apoyo, se establece un marco que no solo atiende las necesidades emocionales de los consultantes, sino que también promueve su bienestar a largo plazo.

Además, fortalecer la colaboración entre los servicios de orientación y los recursos de salud mental es esencial para crear un sistema de apoyo integral. Esta colaboración permite una atención más holística, donde los orientadores

pueden actuar como puentes entre las personas y los servicios especializados, facilitando el acceso a recursos que pueden ser cruciales en momentos de crisis. Las estrategias de trabajo conjunto, que incluyen la capacitación continua de profesionales y la creación de redes interinstitucionales, son fundamentales para garantizar que los individuos reciban la asistencia adecuada en el momento oportuno, maximizando así el impacto positivo en su salud mental.

Las estrategias que los orientadores pueden implementar para brindar contención emocional a personas en condición de vulnerabilidad son variadas y deben adaptarse a las circunstancias de cada individuo. La identificación de necesidades específicas, el uso de intervenciones breves y el fortalecimiento de la resiliencia personal son componentes clave que permiten a los orientadores no solo ofrecer apoyo inmediato, sino también empoderar a los consultantes para que enfrenten sus desafíos de manera más efectiva. En conjunto, estos elementos crean un enfoque integral que no solo aborda las crisis emocionales, sino que también sienta las bases para una salud mental más robusta y sostenible en la comunidad.

La combinación de estrategias de contención emocional efectivas, la colaboración entre servicios de orientación y salud mental, y el enfoque adaptativo de los orientadores ante situaciones de vulnerabilidad, constituyen un modelo para mejorar la salud mental de las personas. Esta sinergia no solo beneficia a los individuos que reciben apoyo, sino que también fortalece el tejido social,

promoviendo un entorno donde la salud mental es prioritaria y accesible para todos. Los *Primeros Auxilios en Orientación* representan una oportunidad para posicionar a los orientadores como agentes clave en la promoción de la salud mental, contribuyendo a la construcción de comunidades más resilientes y saludables.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Episteme.
- American School Counselor Association (ASCA). (2020). *The School Counselor and Student Mental Health* [El consejero escolar y la salud mental estudiantil]. <https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Student-Mental-Health>
- American School Counselor Association, ASCA. (2022). *Ethical Standards for School Counselors* [Normas éticas para los consejeros escolares]. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf>
- Bisson, J., & Lewis, C. (2009). *Systematic review of psychological first aid* [Revisión sistemática de primeros auxilios psicológicos]. Commissioned by the World Health Organization. https://www.researchgate.net/publication/265069490_Systematic_Review_of_Psychological_First_Aid
- Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health* [Atención materna y salud mental]. (2ª Ed.). Geneva. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>
- Cormier, S., & Hackney, H. (2012). *Counseling strategies and interventions for professional helpers* [Estrategias e intervenciones de asesoramiento para ayudantes profesionales] (8ª ed.). Pearson.
- Egan, G. (2014). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* [El ayudante experto: un enfoque de gestión de problemas y desarrollo de oportunidades para ayudar]. (10ª ed.). Cengage Learning.
- Gulliver, A., Griffiths, K., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review [Barreras percibidas y facilitadores para la búsqueda de ayuda en salud mental en jóvenes: una revisión sistemática]. *BMC Psychiatry*, 10, 1-9. <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-10-113>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa,*

cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.

- Herrera Santi, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006#+
- Jorm, A. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health [Alfabetización en salud mental: empoderar a la comunidad para tomar medidas para mejorar la salud mental]. *American Psychologist*, 67(3), 231-243.
<https://doi.org/10.1037/a0025957>
- Kitchener, B. A., & Jorm, A. F. (2002). Mental health first aid training for the public: Evaluation of effects on knowledge, attitudes and helping behavior [Capacitación en primeros auxilios en salud mental para el público: evaluación de los efectos sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de ayuda]. *BMC Psychiatry*, 2, 10, 1-6.
<https://doi.org/10.1186/1471-244X-2-10>
- Kutcher, S., & Wei, Y. (2014). School mental health literacy: A national curriculum guide shows promising results [Alfabetización en salud mental escolar: una guía curricular nacional muestra resultados prometedores]. *Education Canada*, 54(2), 22-26.
<https://www.edcan.ca/articles/school-mental-health-literacy/>
- Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A., & Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development [Medición de la colaboración interprofesional en equipos de salud mental escolar ampliados: Refinamiento del modelo y desarrollo de escalas]. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 514-523.
<https://doi.org/10.3109/13561821003624622>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1998). *Informe sobre la salud en el mundo 1998. La vida en el siglo XXI: una perspectiva para todos*. 51 Asamblea Mundial de la Salud.
https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA51/sa3.pdf
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2012). *Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de campo*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44837/9789243548203_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

- Rogers, C. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory [Terapia centrada en el cliente: Su práctica actual, implicaciones y teoría]. Houghton Mifflin.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review [Servicios de salud mental en las escuelas: una revisión de la investigación]. *Clinical Child and Family Psychology Review*, (3), 223-241.
<https://doi.org/10.1023/A:1026425104386>
- Slaikeu, K. A. (1984). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* [Intervención en crisis: un manual para la práctica y la investigación]. Allyn & Bacon.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation [Apoyo docente y bienestar subjetivo de los adolescentes: una investigación de métodos mixtos]. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>

Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 212-223

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665779>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Enseñar Geografía desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Edith Luz Gouveia, Maxula Atencio y Negda Gouveia

Centro de Estudios Geográficos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

edithgouveia@yahoo.com; maxuatencio10@gmail.com

negomu98@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9178-9339>

<https://orcid.org/0000-0002-2798-2097>

<https://orcid.org/0000-0002-6500-8041>

Resumen

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha transformado los entornos de aprendizaje, ofreciendo herramientas para simular experiencias educativas innovadoras. Esta investigación tiene como objetivo determinar las tecnologías de la información y la comunicación empleadas por los docentes para la enseñanza de la Geografía en Educación Media General. La metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, de campo, bajo un diseño no experimental, transeccional, desarrollado en una población compuesta por treinta (30) docentes del área Geografía de Educación Media General pertenecientes a la Parroquia Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, durante el período académico 2022-2023. La recolección de datos se llevó a cabo mediante una lista de cotejo conformada por 15 ítems donde se revisaron las planificaciones elaboradas por ellos. Para el análisis de los datos se aplicaron tablas de distribución de frecuencias. Una vez analizados los resultados se evidencian las deficiencias que tiene los docentes de Geografía para elaborar planificaciones donde se incorporen herramientas tecnológicas en el desarrollo de los contenidos y la resistencia a actualizar y modernizar su praxis educativa.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza de la Geografía, experiencias innovadoras

Recibido: 16-04-2025 ~ Evaluado: 27-04-2025 ~ Aceptado: 19-05-2025

Teaching Geography through Information and Communication Technologies

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies has transformed learning environments, offering tools to simulate innovative educational experiences. This research aims to determine the information and communication technologies used by teachers for the teaching of Geography in General Secondary Education. The applied methodology had a qualitative approach, with a descriptive scope, field, under a non-experimental, cross-sectional design, developed in a population made up of thirty (30) teachers of the Geography area of General Secondary Education belonging to the Olegario Villalobos Parish of the Maracaibo Municipality, Zulia State, during the 2022-2023 academic period. Data collection was carried out through a checklist made up of 15 items where the plans prepared by them were reviewed. For data analysis, frequency distribution tables were applied. Once the results are analyzed, the deficiencies that Geography teachers have in developing plans that incorporate technological tools in the development of content and the resistance to update and modernize their educational practice are evident.

Keywords: information and communication technologies, teaching of geography, innovative experience

Introducción

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado los entornos de aprendizaje, ofreciendo herramientas para simular experiencias educativas innovadoras. Este panorama, según Riveiros et al. (2011), exige una constante actualización de las prácticas pedagógicas docentes, transitando desde modelos tradicionales pasivos hacia enfoques interactivos que fomenten la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. No obstante, en la enseñan-

za de la Geografía en la educación media, persiste un modelo unidimensional donde el docente es la principal fuente de conocimiento, lo que ha generado desinterés y dificultades de comprensión en los alumnos. Esta situación, calificada por Santiago Rivera (2005) como una práctica pedagógica arcaica y poco renovada, evidencia una limitada incorporación de recursos tecnológicos innovadores que promuevan un aprendizaje significativo.

La presente investigación se centra en analizar la inclusión de las TIC en las planificaciones didácticas de los do-

centes de Geografía de Media General en la Parroquia Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, durante el período académico 2023-2024, con el fin de determinar el nivel de integración de estas herramientas en los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos empleados en el aula.

Fundamentación Teórica

Las tecnologías de información y comunicación generan espacios cambiantes para la generación de conocimiento y experiencias de aprendizaje, donde las herramientas tecnológicas sirven de apoyo para crear simulaciones de experiencias educativas novedosas

Esta situación acarrea como consecuencia, que los docentes deban actualizar sus prácticas educativas ante las innovaciones y nuevas propuestas. Riveiros et al. (2011) sostienen que la utilización de las TIC conlleva a un cambio del modelo tradicional, donde los estudiantes son sujetos pasivos en su proceso de aprendizaje, a un modelo interactivo donde los alumnos construyan sus propios conocimientos, a través de las interrelaciones con otros compañeros y con nuevas estrategias de enseñanza.

Particularmente, la enseñanza de la Geografía, en las instituciones educativas, aún se lleva a cabo en un proceso unidimensional, donde el docente es quien posee los conocimientos y el estudiante debe estar presto a adquirirlos, sin tomar en cuenta si los mismos serán de su interés; esto ha generado en los estudiantes una predisposición negativa hacia la asignatura considerándola aburri-

da y de gran dificultad para comprenderla.

Santiago Rivera (2005) considera que es preocupante en la cotidianidad escolar que la práctica pedagógica de la geografía se desarrolla con una enseñanza arcaica y sin modificaciones sustanciales que vislumbren renovación. Esta problemática ya ha sido tema de discusión en los últimos años, puesto que se califica a la enseñanza como obsoleta al responder con apatía a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos, y alejarse del estudio de la problemática social y ambiental del país. Es decir, se trataba de una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico y del espacio geográfico.

Se observa en la práctica docente poca inclusión de recursos innovadores que incentiven un aprendizaje significativo en los estudiantes; simplemente realizan clases expositivas, evaluadas a través de pruebas objetivas, en vez de incluir herramientas tecnológicas como: Goglee Maps, Goglee Earht, Atlas didáctico, Mi Alas, GeaCron, MapMaker, Geography, Juegos geográficos, Seterra, Mapas Flash Interactivos, Sistemas de información geográfica, enciclopedias, foros de discusión, chat, documentos en línea, video, correo electrónico, videoconferencia, wiki, pizarra digital, glosario, que presenten los contenidos desde otra perspectiva mostrando su aplicabilidad en los diferentes campos del saber y así motivar a la comunidad estudiantil en clases más interactivas.

Esta situación tiene lugar debido a que los docentes tienen dominio de las teorías, pero se limitan a enseñarlas de manera tradicional, lo que hace que las clases sean poco atractivas, al no implementar estrategias didácticas apoyadas con tecnologías que capten la atención de los alumnos durante el desarrollo de las clases y les den a conocer la aplicabilidad que tienen los tópicos trabajados en situaciones de la realidad en la cual se desenvuelve diariamente.

Asimismo, hay poca innovación de los docentes al momento de planificar estrategias didácticas; predominan las clases magistrales, con sólo explicaciones, lo cual contribuye a que la problemática planteada se mantenga, al no contar con recursos que incentiven un aprendizaje significativo en los estudiantes

Enseñanza Virtual

Es conocida también con el término inglés E-Learning (Electronic Learning) y es definida según Macías Álvarez (2010) como un método destinado a la formación no presencial. Sin embargo, para el objetivo que persigue la presente investigación, se encuentra el término B-Learning, implica un método de formación combinado; es decir, una fusión entre la enseñanza presencial y a distancia. Pérez y García (2001), exponen que el B-Learning tiene su origen en la psicología educativa, donde la enseñanza debe centrarse en el estudiante, quien va a ir construyendo su aprendizaje con la ayuda del docente, cuyo rol es el de facilitador, guía, tutor, orientador, entre otros.

De acuerdo con Romero (2006) los entornos virtuales, diseñados para el B-learning ofrecen las siguientes ventajas:

- Reducción del tiempo presencial por parte del docente, pues la mayoría de los conceptos y definiciones a tratar, se manejan ahora de modo digital.
- Aumento del número de alumnos, pues las personas que antes tenían limitantes de tiempo para asistir a un curso presencial ahora lo pueden hacer.
- Suscita la retroalimentación del conocimiento, al contar con herramientas que permiten al docente observar cada uno de los conceptos dados por los estudiantes para así dar sugerencias o comentarios sobre los mismos.
- Seguimiento continuo del alumno por parte del docente en cada una de las asignaciones.
- Dispone de una gran variedad de técnicas y metodologías de enseñanza, pues permite utilizar actividades presenciales y en línea sincrónicas y actividades en línea asincrónica.
- Desarrollo del pensamiento crítico, a través del intercambio de ideas con los demás compañeros.
- Es flexible al escoger la hora y la forma en cómo se estudia.

En ese orden de ideas, se tiene que el empleo del B-Learning como método de enseñanza de la Geografía, permite al estudiante tener una visión más amplia de los conceptos y definiciones trabajados en clase, debido al uso de herramientas tecnológicas que admiten la presen-

tación de los mismos desde la perspectiva teórico – práctica.

Para Díaz y Svetlichich (2016), los docentes tienen el deber de conocer y manejar las TIC y tener la capacidad de adaptarlas al currículo. La aceptación y motivación de los estudiantes por el uso de las TIC, induce al educador a estar capacitado con todas estas herramientas didácticas y contar con los recursos para fortalecer el proceso académico.

Los recursos virtuales se presentan en diversos entornos de aprendizaje que permiten al estudiante un acceso fácil y rápido a la información, se presen-

tan como metodologías activas de enseñanza proporcionando una interrelación entre el docente y el alumno, permitiendo organizar e implementar el contenido de la asignatura simulando la educación presencial.

Los recursos en un entorno virtual, interactivo tienen la facultad de lograr que los estudiantes potencialicen sus habilidades, que despierten el interés por el proceso educativo con actividades estimuladoras, motivadoras y facilitadoras de aprendizajes significativos. Son aquellos elementos como lo señala Chancusig et al. (2017) en la Tabla 1.

Tabla 1

Recursos disponibles en un entorno virtual de aprendizaje.

Recursos virtuales	Ventajas
Goglee Earht	Esta herramienta de Google te permite viajar por la Tierra a vista de pájaro y observar de cerca accidentes geográficos, construcciones, maravillas naturales, monumentos históricos en 3D o imágenes en alta resolución del fondo marino.
Atlas didáctico	Se trata de una web interactiva que permite consultar todo tipo de cartografía mundial y profundizar en las características del universo y la Tierra.
Mi atlas	Es una completa web de Aularagón con todo tipo de mapas, políticos y físicos, para visualizar el relieve, los ríos y mares, la organización humana, el clima, la población, etc. También ofrece mapas mudos y la posibilidad de imprimir cualquiera de ellos para trabajar en el aula sobre papel.
GeaCron	Es un atlas histórico interactivo y flexible que permite comprobar sobre el mapa los cambios geopolíticos en el mundo a lo largo de los diferentes periodos. La versión online es gratuita, y hay apps de pago para Android, iOS y Kindle.

Recursos virtuales	Ventajas
MapMaker	Se trata de una sencilla aplicación web de National Geography con un mapa que puedes marcar, personalizar e imprimir.
Geography	Es un repositorio de juegos y aplicaciones seleccionadas por el Colegio Clara Campoamor de Fuenlabrada. Incluye todo tipo de propuestas para asimilar conceptos de geografía en Educación Primaria, tanto en castellano como en inglés.
Seterra	Son juegos de geografía que se basan en mapas interactivos online organizados por zonas y sobre los que hay que situar ciudades, regiones o banderas.
Foros de discusión	Un foro representa un segmento de la sociedad donde un grupo de personas mantienen conversaciones más o menos en torno a un tema en común y específico o bien cualquier tema de actualidad.
Chat	Chat (en español charla o tele conferencia) o chatear, es un anglicismo que describe la conversación electrónica en tiempo real (instantáneamente) entre dos o más personas a través de Internet. Lo normal en una sesión de chat es que un usuario escriba mensajes con el teclado y que el mensaje se muestre en la pantalla de otro usuario (u otros usuarios), aunque la conversación también puede realizarse con audio y con video.
Blog	El blog es un sistema de contenidos muy popular por su sencillez y por su adaptabilidad a muchas circunstancias. Sus características básicas las comparten casi todos los demás gestores de contenidos: El contenido se incluye en el blog mediante un formulario. Este contenido puede incorporar elementos multimedia o enlaces a otros blogs.
Video conferencia	La Vídeo Conferencia es un sistema interactivo que permite a varios usuarios mantener una conversación virtual por medio de la transmisión en tiempo real de vídeo, sonido y texto a través de Internet.

Nota. Elaboración propia (2025)

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, con el objetivo de determinar las tecnologías de la información y la comunicación empleadas por los docentes para la enseñanza de la Geografía, en educación media general. Se considera que este enfoque es pertinente ya que permite caracterizar y comprender la realidad educativa en relación con la integración de las TIC, identificando los tipos de herramientas utilizadas, la frecuencia de su implementación y las percepciones de los docentes al respecto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Se implementó un diseño de campo no experimental, lo que permitió la recolección de datos directamente en el contexto natural de los participantes, es decir, en sus aulas de clase y a través de sus planificaciones. Al no buscar la manipulación de variables, sino la observación y el registro de la situación existente, el diseño no experimental se ajusta al propósito descriptivo de este estudio.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante dos técnicas principales: Observación Directa con Ficha de Registro (Rekalde et al., 2014): Se diseñó una ficha de registro estructurada que incluyó categorías como tipos de TIC observadas (software educativo, plataformas en línea, recursos multimedia, entre otras.), actividades en las que se utilizaron, nivel de interacción de los estudiantes con las TIC y la actitud de los docentes hacia su uso. Las observaciones se realizaron durante sesiones de clase de

Geografía, con una duración promedio de 90 minutos por clase. Se elaboró una lista de cotejo con indicadores específicos para identificar la presencia y el nivel de integración de las TIC en las planificaciones didácticas de los docentes. Estos indicadores incluyeron la mención de herramientas digitales, la descripción de actividades que involucran el uso de TIC y la evaluación de aprendizajes a través de medios digitales. Se analizaron las planificaciones correspondientes al período académico 2023-2024 de los 30 docentes que conformaron la población. El análisis fue realizado siguiendo un protocolo previamente establecido para asegurar la consistencia en la aplicación de la lista de cotejo.

La población de este estudio estuvo constituida por los treinta (30) docentes del Área Geografía de la Media General pertenecientes a la Parroquia Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, durante el período académico 2023-2024. Dada la naturaleza específica y accesible de esta población, se realizó un censo, incluyendo a todos los docentes que cumplían con los criterios de inclusión. La elección de la Parroquia Olegario Villalobos se fundamenta por la presencia de diversas instituciones de Educación Media General con diferentes niveles de infraestructura tecnológica, ofrece un escenario propicio para explorar la variedad de usos de las TIC en la enseñanza de la Geografía.

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló en las siguientes fases:

(1) Se estableció contacto con las autoridades de las instituciones educa-

tivas para obtener los permisos correspondientes.

(2) Se informó a los docentes sobre los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento informado para participar.

(3) Se coordinaron las visitas a las aulas para llevar a cabo las observaciones directas, respetando los horarios y la dinámica de las clases.

(4) Se solicitaron las planificaciones didácticas a los docentes para su posterior análisis.

(5) Se aplicó la lista de cotejo a las planificaciones para identificar el uso de las TIC.

(6) Finalmente, se procedió a la organización y sistematización de los datos recolectados para su posterior análisis.

Con los datos obtenidos a través de la observación directa se realizó mediante la categorización y codificación de las notas de campo y la información de las fichas de registro la identificación de patrones y tendencias en el uso de las TIC. Se calcularán frecuencias y porcentajes para describir la prevalencia de diferentes tipos de herramientas y prácticas pedagógicas con TIC. Los datos derivados de la aplicación de la lista de cotejo a las planificaciones se analizaron cuantitativamente, determinando la frecuencia con la que se mencionan y se describen actividades que involucran el uso de TIC en las planificaciones de los docentes.

Resultados y Discusión

Indicador: Objetivos

Los resultados de la revisión de las planificaciones didácticas del área de Geografía revelan una ausencia total (100%) de objetivos que involucren el desarrollo de habilidades básicas en el manejo de las TIC por parte de los estudiantes. Específicamente, no se encontraron objetivos orientados a que los alumnos puedan acceder libremente a fuentes de información científica actualizada en línea, obtener y analizar datos geográficos mediante herramientas digitales, interpretar imágenes satelitales en tiempo real o consultar cartografía digital interactiva.

Esta omisión en los objetivos planificados concuerda con lo señalado por Espinoza Freire y Calva Nagua (2022), quienes atribuyen la limitada integración de las TIC en la práctica docente a factores como la insuficiente formación y capacitación en estas tecnologías, la falta de acceso y disponibilidad de equipos y recursos adecuados, y el desarrollo incipiente de competencias digitales en los educadores. En contraste, estos mismos autores enfatizan el potencial de los medios didácticos digitales en la enseñanza de la Geografía para facilitar la conexión de los estudiantes con su entorno y promover el análisis de las dinámicas espaciales de manera más efectiva y atractiva. La ausencia de objetivos centrados en el uso de las TIC en las planificaciones analizadas sugiere una oportunidad de mejora significativa para

potenciar el aprendizaje geográfico a través de herramientas digitales.

Indicador: Contenido

El análisis de las planificaciones didácticas revela que un significativo 90% de ellas se centra en contenidos tradicionales de la geografía descriptiva. Estos se limitan, principalmente, a la enumeración y descripción de elementos físico-naturales del territorio (como clima, relieve y paisajes, actividades económicas), así como a aspectos básicos de la geografía económica (población, agricultura, producción mineral, industria y vías de comunicación). En esencia, los contenidos predominantes se enfocan en inventariar características superficiales y actividades humanas elementales.

Esta marcada tendencia hacia contenidos descriptivos y tradicionales, como señala Rodríguez (2006), puede resultar en una enseñanza que se percibe como una mera repetición de conceptos, carente del atractivo necesario para involucrar activamente a los estudiantes. A pesar de la disponibilidad de una amplia gama de recursos digitales (juegos didácticos, materiales audiovisuales, entre otros) que podrían enriquecer y dinamizar la presentación de los contenidos, su integración en las planificaciones analizadas es prácticamente inexistente.

Esta situación es preocupante, considerando que el currículo actual demanda una enseñanza que responda a las nuevas exigencias y realidades sociales, donde las TIC juegan un papel fundamental. La ausencia de la ciencia, la tecnología y la innovación como elementos

transversales en los contenidos de las planificaciones del período 2023-2024 es notoria. Es crucial reconocer que la tecnología no solo ofrece herramientas para presentar los contenidos de manera más atractiva, sino que también promueve nuevas metodologías didácticas que empoderan a los estudiantes en la construcción activa de su conocimiento geográfico.

Indicador: Actividades Didácticas

El análisis de las planificaciones didácticas revela que una abrumadora mayoría (90%) de los docentes no incorpora actividades que integren el uso de las TIC como parte de su estrategia pedagógica, tanto dentro como fuera del aula. Este hallazgo representa una señal de alerta significativa en el contexto de la formación que están recibiendo los adolescentes, quienes se desenvuelven en una era eminentemente tecnológica. La virtualización de contenidos a través de diversos dispositivos ofrece un potencial considerable para enriquecer la percepción y comprensión de la Geografía por parte de los alumnos.

En ese sentido, Peralta y Guamán (2020) enfatizan la necesidad de que la enseñanza de la Geografía se alinee con las características y demandas de la sociedad actual, incorporando los avances científicos y tecnológicos que definen las nuevas formas de enseñar y aprender. Subrayan, además, la importancia de considerar la realidad de los estudiantes como *nativos digitales*, cuyo aprendizaje se ve naturalmente influenciado por la tecnología.

La falta de actividades didácticas mediadas por las TIC en las planificaciones analizadas desaprovecha el potencial de estas herramientas para motivar el estudio de la Geografía y fomentar un aprendizaje significativo. Integrar la tecnología en las actividades de aprendizaje podría transformar la manera en que los estudiantes interactúan con los procesos y fenómenos geográficos, haciéndolos más relevantes e interesantes para su realidad.

Indicador: Estrategias Didácticas

El análisis de las planificaciones didácticas revela una marcada ausencia de estrategias pedagógicas que integren el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza de la Geografía. Un alarmante 93,3% de los docentes no explicita en sus planificaciones la implementación de estrategias que fomenten la utilización de las TIC en el aula. Esta omisión sugiere una falta de compromiso con la formación de los estudiantes en competencias digitales, cruciales en un mundo donde la ciencia y la tecnología avanzan constantemente para mejorar la calidad de vida.

La literatura pedagógica contemporánea subraya los múltiples beneficios que las estrategias didácticas mediadas por las TIC aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias tienen el potencial de fomentar una participación más activa y significativa por parte de los estudiantes, promueven la colaboración en la construcción del conocimiento, estimulan la creatividad y son fundamentales para el desarrollo de habilidades digitales esenciales en el siglo XXI. Al incorporar estas estrategias,

los docentes pueden transformar el aula en un entorno de aprendizaje dinámico, estimulante y altamente motivador, adaptado a las necesidades y realidades de los estudiantes actuales. La escasa presencia de estas estrategias en las planificaciones analizadas representa una oportunidad perdida para enriquecer la experiencia educativa en Geografía.

Indicador: Recursos Didácticos

El análisis de las planificaciones didácticas revela una significativa omisión en la incorporación de recursos tecnológicos e interactivos en la práctica pedagógica de la Geografía. Un elevado 90% de los docentes no menciona en sus planificaciones el uso de herramientas digitales como correo electrónico, aulas virtuales, blogs, páginas web o webquests, entre otros, como medios para facilitar la comprensión de los contenidos y promover el aprendizaje autónomo, el desarrollo de la metacognición (*aprender a aprender*) y el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Esta situación se agrava al considerar que el formato de planificación utilizado durante el año escolar 2023-2024, en su mayoría, carecía de un espacio específico para que los docentes detallaran los recursos empleados en sus clases. Solo un exiguo 10% de las planificaciones analizadas incluía esta sección crucial. La ausencia de esta información dificulta la identificación de las herramientas que efectivamente utilizan los docentes y limita la comprensión de los recursos con los que cuentan las instituciones educativas para apoyar la integración de las TIC en la enseñanza de la Geografía. La falta de mención de

recursos tecnológicos interactivos en las planificaciones sugiere una subutilización de herramientas que la literatura educativa contemporánea destaca por su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la motivación, la interactividad y la construcción activa del conocimiento.

Conclusiones

En lo que se refiere a determinar la existencia del uso de las TIC en las planificaciones didácticas de los docentes del área Geografía, de Educación Media General, se evidencia una carencia de este aspecto en los diferentes elementos que estructuran una planificación como objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos, donde además se pudo cotejar que en las mismas ni siquiera aparecen reflejados los objetivos a alcanzar y los recursos a utilizar por parte del docente, debido a la nueva estructura de planificación que están utilizando los docente como parte de la transformación curricular.

Del mismo modo, al analizar los contenidos se pudo observar que los docentes no incluyen TIC y tampoco tienen a su alcance recursos digitales como juegos didácticos, materiales audiovisuales, etc. y generar nuevos recursos que enriquece los contenidos a desarrollar sus clases de manera innovadora y dinámica.

Las estrategias didácticas con TIC ofrecen múltiples beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias fomentan la participación activa de los estudiantes, la colaboración,

la creatividad y el desarrollo de habilidades digitales. Al implementar estas estrategias, los docentes pueden transformar el aula en un entorno estimulante y motivador para el aprendizaje.

Los docentes no incluyen en sus planificaciones la utilización de recursos tecnológicos e interactivos como correo electrónico, aulas virtuales, blog, páginas web, webquest, entre otros, como herramientas para abordar los contenidos y que promuevan el aprendizaje autónomo de los estudiantes fomentando el aprender a aprender y el trabajo cooperativo.

Referencias

- Chancusig, J., Flores, Galo, A., Venegas, G., Cadena, J., Guaypatin, O., & Izurieta, E. (2017). Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las TIC'S en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemática. *Boletín Redipe*, 6(4), 112-134.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/229>
- Díaz, M., & Svetlichich, M. (2016). Nuevas herramientas tecnológicas en la educación superior. *Proyecciones*, (11), 93-149.
<https://revistas.unlp.edu.ar/proyecciones/article/view/6485/>
- Espinoza Freire, E., & Calva Nagua, D. (2022) Las TIC y la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 37-44.

- <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/375>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill
- Macías Álvarez, D. (2010). Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle [Trabajo de pregrado, Universidad de Alcalá].
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2671/1/Plataformas%20de%20ense%C3%B1anza%20virtual%20libres.pdf>
- Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
<http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>
- Pérez, I., & García A. (2001), Nuevas estrategias de enseñanza en entornos digitales para la enseñanza superior. En Salinas, J., & Batista, A. (Coord.) *Didáctica y Tecnología Educativa para una Universidad en el Mundo Digital*. Universidad de Panamá.
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10711>
- Rodríguez, E. (2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradigma*, 27(2), 73-92.
<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/paradigma/article/view/3764>
- Romero, T. (2006). Moodle, Unimos Mentes, Creamos Conocimiento Libre. Ponencia presentada al VI Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE. La Palma
- Riveros, V; Arrieta, X., & Bejas, M. (2011). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el quehacer educativo del aula de clase. *Omnia*, 17(1), 34-51.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7343>
- Santiago Rivera, J. A. (2005). La situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela, desde su práctica escolar cotidiana. *Geoenseñanza*, 10(2), 163-172.
<https://www.redalyc.org/pdf/360/36010203.pdf>

*Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 224-242

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665792>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Recreación: Acción Integradora en la Optimización de una Condición de Vida Saludable en Estudiantes Universitarios

Wilson Chala Palacios, Antonio Campo Peña y Jean Rosales García

Universidad del Atlántico. Barranquilla-Colombia

wilsonchala@mail.uniatlantico.edu.co

antoniocampo@mail.uniatlantico.edu.co

jeanrosales@mail.uniatlantico.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-8341-4556>,

<https://orcid.org/0000-0003-2370-0897>,

<https://orcid.org/0000-0003-0204-2127>

Resumen

En las universidades se hace imprescindible incluir en sus currículos la recreación como una actividad que propicie la formación de acciones dirigidas a desarrollar la condición física, habilidades motrices básicas y deportivas asociadas con el entorno del educando. La presente investigación tiene como objetivo establecer la importancia de la recreación como acción integradora en la optimización de las condiciones de vida saludable en estudiantes de la carrera educación física, deporte y recreación. La metodología se ubicó en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, descriptivo, con diseño de campo. La muestra estuvo conformada por 19 docentes y 187 estudiantes de la Universidad del Atlántico y la Autónoma del Caribe, de Barranquilla. La información se recolectó mediante técnica de encuesta, usando un cuestionario constituido por 45 ítems. Se utilizó la estadística descriptiva para el procesamiento de datos, mediante el análisis de media aritmética. Los resultados develan que los elementos integradores de la recreación son estimados de importancia por docentes y estudiantes, al ser considerados aspectos vitales para el bienestar biopsicosocial de los alumnos. Como conclusión destaca que la recreación como acción integradora para la optimización de la condición de vida saludable es clave para el bienestar de los alumnos de educación física, ya que mejora la salud mental, reduce el estrés, fortalece la motivación, genera alegría, optimiza la condición y el rendimiento físico, fomenta la cooperación y el sentido de comunidad.

Palabras clave: recreación, acción integradora, vida saludable, educación física

Recibido: 11-04-2025 ~ Evaluado: 30-04-2025 ~ Aceptado: 30-05-2025

Recreation: Integrative Action to Optimize Healthy Living among Physical Education Student

Abstract

It is essential for universities to include recreation in their curricula as an activity that fosters the development of actions aimed at developing students' physical fitness, basic motor skills, and sports skills associated with their environment. This research aims to establish the importance of recreation as an integrative action in optimizing healthy living conditions for students majoring in physical education, sports, and recreation. The methodology was based on the positivist paradigm, with a quantitative, descriptive approach and a field design. The sample consisted of 19 faculty members and 187 students from the Universidad del Atlántico and the Universidad Autónoma del Caribe in Barranquilla. Data was collected using a 45-item questionnaire. Descriptive statistics were used for data processing, using arithmetic mean analysis. The results reveal that the integrative elements of recreation are considered important by both faculty and students, as they are considered vital aspects for students' biopsychosocial well-being. In conclusion, it is highlighted that recreation, as an integrative action for optimizing healthy living conditions, is key to the well-being of physical education students, as it improves mental health, reduces stress, strengthens motivation, generates joy, optimizes physical fitness and performance, and fosters cooperation and a sense of community.

Keywords: recreation, integrative action, healthy living, physical education

Introducción

En las instituciones universitarias de Barranquilla, Colombia, hoy día existen situaciones que afectan la formación física y cognitiva de los estudiantes en este nivel académico, cuando en ocasiones los docentes no toman en cuenta, de manera individual y colectiva, las prácticas recreativas como acción integradora, que se traduzcan en una mejor calidad de vida y buena sa-

lud para el mejoramiento de sus necesidades biopsicosociales.

El planteamiento enunciado reviste importancia para la salud de los estudiantes universitarios, específicamente los que cursan la carrera educación física, deportes y recreación, en la Universidad del Atlántico y en la Autónoma del Caribe, en la ciudad de Barranquilla, Colombia, en las cuales se planifican y se presentan programas conducentes a afianzar la práctica recreativa

en los estudiantes durante su carrera profesional; sin embargo, no se llevan a cabo efectivamente, sin considerar los beneficios que tiene la recreación como acción integradora, que conlleva al logro de una vida saludable, como actividad complementaria mediadora en los procesos cognitivos y psicosociales a partir de un enfoque de integralidad. Al respecto, Fuentes-Vilugrón y Lagos-Hernández (2020), expresan que un porcentaje alto de estudiantes no practican actividades físicas y recreativas por el factor tiempo o porque no le ven beneficios ni utilidad.

En opinión de Acosta (2018), la recreación es una acción física, donde los participantes pueden superar barreras físicas y cognitivas a través de modelos pedagógicos bajo alternativas propias. Tomando en cuenta esta definición, se observa que algunos profesores del área recreación, han obviado en las instituciones educativas los beneficios de la recreación como una condición de vida saludable en el ser humano y, por consiguiente, los estudiantes no lo consideran relevante.

Según Candela y Benavides (2020), las actividades recreativas y lúdicas pueden ser efectivas para mejorar la comprensión del contenido y aumentar la participación y motivación de estudiantes en las clases de la educación superior, debido al papel educativo y formativo que tienen para el ser humano, al potenciar la participación del alumno en la construcción de la comunicación entre pares, y producir la integración en el grupo para la resolución de problemas, mediante la búsqueda de estrategias andragógicas que fa-

vorezcan su calidad de vida en su entorno universitario.

Es necesario valorar la importancia de la utilización de la recreación en el tiempo libre educativo y creativo, en las Escuelas de Iniciación Deportiva, en función de la formación integral de los alumnos. La recreación se refiere a las actividades que las personas ejecutan en su tiempo libre por elección propia, para diversión, entretenimiento o mejora personal.

En consideración a ello, plantean Noda Rabelo et al (2024), que la recreación vista desde el punto de vista social y educativo, su acción integradora propicia actividades de interés particular para la salud en todas las personas, ya que su práctica masiva para ser puesta en práctica durante su tiempo libre. De ahí la importancia de la recreación en un contexto diferente a la universidad, por generar gran interacción entre estudiantes y docentes en actividades físicas, haciéndose extensible también al medioambiente natural propiciando en ellos el desarrollo de destrezas, habilidades y valores afianzados en una calidad de vida saludable.

Desde otra perspectiva, Waichman (2018) manifiesta que el desarrollo humano no debe limitarse a paradigmas rígidos, sino entenderse como un proceso dinámico en el que la mente evoluciona a través de relaciones autónomas expresadas en el sentir, la comunicación y la creatividad. Estas interacciones generan emociones espontáneas, impulsadas por la motivación, y se enriquecen en espacios sociales, culturales y recreativos. Así, la trascendencia

del individuo hacia acciones multifactoriales contribuye significativamente a su bienestar y calidad de vida.

Por lo tanto, Acosta (2018) refiere que se hace necesario que los estudiantes desde su ámbito universitario asuman la recreación como una actividad cotidiana, donde puedan actuar como mediadora de sus procesos cognitivos y psicosociales, supliendo de esta manera sus demandas biopsicosociales y atendiendo un enfoque de integralidad en la búsqueda de lograr una buena condición de vida saludable. La participación en actividades recreativas representa una conducta seria hacia la vida, donde pueden manifestar alegría, autorrealización, autoestima y autoconfianza manteniendo un valor psicológico en sus relaciones primarias y secundarias desde el punto de vista del valor social.

En otro orden de ideas, en la Universidad del Atlántico y en la Autónoma del Caribe de Barraquilla, Colombia, desde su ámbito académico se han venido experimentados cambios profundos en los planes de estudio, producto de los avances en materia recreativa y deportiva que en la actualidad han venido asumiendo las universidades en este país; estructurado a raíz de la disminución de créditos académicos e intensidad horaria en el área de recreación. Esta situación ha generado limitantes en este campo de formación pedagógica, lo que indudablemente ha generado dificultades en el aprendizaje sistemático del dominio intelectual, cognoscitivo, físico y afectivo en los estudiantes de la carrera de educación física.

Del mismo modo, se puede enfatizar que, en Colombia, a pesar de los esfuerzos hechos por los docentes de educación física y coordinadores responsables de las actividades recreativas en las instituciones universitarias referenciadas, y aun presentándose estímulos para mejorar la práctica de esta actividad, todavía persisten debilidades en la motivación, lo que se traduce en la poca participación e integración de los estudiantes en estas actividades, reflejándose que solo los docentes que dictan la cátedra recreación tienen disponibilidad para afianzar la práctica de esta área (Burgos, 2018).

La situación planteada refleja poco interés en los estudiantes de educación física por las actividades recreativas, prevaleciendo la realización de actividades deportivas de índole competitivo como; fútbol, baloncesto y otros deportes de competencias. Con base en lo enunciado se plantean como objetivo de esta investigación: Establecer la importancia de la recreación como acción integradora en la optimización de las condiciones de vida saludable en estudiantes de la carrera educación física, deporte y recreación.

Fundamentación Teórica

En esta sección se establecen los conceptos significativos de la temática, desde la perspectiva de diversos autores. Se abordan aspectos relacionados con recreación, condición de vida saludable, elementos integradores de la recreación, principios básicos que sustentan la recreación y beneficios de la

recreación para una condición de vida saludable.

Conceptualizaciones sobre Recreación

Se define recreación como “toda experiencia o actividad que proporciona al hombre satisfacción de libertad, permitiéndole olvido momentáneo de su problemática diaria, favoreciendo el reencuentro consigo mismo como ser humano, sin compulsión o presiones ajenas o externas” (Vera, 2012, p. 29). Asimismo, se identifica la recreación como un espacio esencial para la expresión de la libertad, la transformación personal, la búsqueda de bienestar y el reencuentro, elementos que reflejan la propia esencia del ser humano y su necesidad de experiencias que favorezcan el equilibrio y desarrollo integral.

Acosta (2018) define recreación como todas aquellas actividades o eventos, en las cuales se busca diversión, relajación y entretenimiento, lo cual se da normalmente a través de la generación de espacios, donde el ser humano puede participar libremente de acuerdo con sus intereses y preferencias; es decir, cada persona puede descubrir y desarrollar intereses por distintas formas de recreación y diversión.

Condición de Vida Saludable

Torres et al. (2019) señalan que al enfatizar en el significado de condición de vida, se requiere desarrollar un componente específico que implique un cambio social, físico y mental en el individuo, enfocado en un proceso de transformación que persigue mejorar las condiciones de vida, para lograr una

mejor calidad y mantener la dignidad humana en la sociedad. Para mantener una vida saludable se requiere tener control en la alimentación, la actividad física, el descanso, la recreación, las actividades sociales, entre otras.

De acuerdo con Donaire et al. (2025), la salud y la calidad de vida son conceptos interrelacionados que no solo implica ausencia de enfermedad, sino bienestar físico, mental y social. En la actualidad, mantener un estilo de vida activo y saludable se ha convertido en una prioridad tanto para las personas como para los sistemas de salud, quienes buscan estrategias que promuevan el bienestar integral. Así, la incorporación de hábitos saludables, como actividad física regular y recreación, alimentación equilibrada, manejo del estrés y fortalecimiento de la salud mental, no solo ayuda a prevenir enfermedades crónicas, sino que también optimiza el desempeño en las tareas cotidianas y contribuye a una mejor calidad de vida.

Elementos Integradores de la Recreación

La recreación como integración pedagógica supera las divisiones que suelen establecerse en los distintos dominios académicos, incluidos planes de estudio, por ser parte de la formación integral del estudiante, esto permite alentar un desarrollo armónico donde se garantice un equilibrio físico, emocional y social centrado en facilitar las condiciones para que el currículo educativo se desarrolle de acuerdo con perfil demandado por los alumnos. En atención a lo enunciado, Bonilla (2023)

manifiesta la importancia de la recreación como acción integradora, cuya función consiste en presentar rasgos que inciden en el nivel de desarrollo motriz e intelectual del estudiante, y sobre los resultados educativos obtenidos, especialmente en términos de rendimiento académico y equilibrio emocional, orientados a la motivación y potenciación de sus posibilidades de aprendizaje en contextos vulnerables. Todos estos aspectos deben estar enmarcados en el desarrollo de las capacidades creativas, críticas y resolución de problemas. A continuación, se describen algunos elementos integradores de la recreación.

Motivación

Se entiende como motivación a un constructo hipotético usado para explicar, particularmente, la recreación y el juego como factores claves en la vida de las personas; a los niños se les enseña a disfrutar y a divertirse a través del juego, por medio del cual también se aprende, partiendo del apoyo pedagógico y del papel como motivador y generador de aprendizajes originados por la recreación (Bonilla, 2023).

Creatividad

González et al. (2019), refieren que la creatividad es una capacidad esencial para la generación de ideas novedosas y auténticas, que surge a partir de la activación de diversas áreas del cerebro y requiere el desarrollo de funciones cognitivas avanzadas para la resolución de problemas. Su expresión varía a lo largo del ciclo vital, manifestándose de manera diferente en niños,

adolescentes y adultos, lo que hace fundamental comprender su evolución para estimularla adecuadamente. Además, la madurez neuropsicológica y las experiencias personales influyen en el nivel de creatividad en cada etapa, por lo que es importante considerar estos factores en cualquier estudio sobre el tema; su desarrollo se ve afectado por la interacción con otros elementos del entorno, lo que refuerza la necesidad de analizarla desde una perspectiva integral. De lo expuesto, se puede inferir que un elemento de vital interés en la participación de actividades recreativas es la creatividad, elemento que logra integrar lo emocional y racional estimulando el desarrollo biológico y cultural.

Espontaneidad

En opinión de Reyes et al. (2021), la espontaneidad se destaca como un elemento clave dentro de la recreación, actuando como un factor integrador que potencia su esencia y significado. Este fenómeno, ampliamente estudiado en el ámbito de las ciencias sociales, opera de manera transversal y permite al ser humano explorar, reconocer y reivindicar las diversas dimensiones del ocio y el tiempo libre, no solo como actividades complementarias, sino como manifestaciones fundamentales del bienestar individual y colectivo. La recreación se ha consolidado progresivamente como un espacio autónomo y dinámico, evolucionando hacia un campo que se independiza de otras disciplinas, permitiendo la libre expresión, la creatividad y el desarrollo personal. Gracias a su carácter espontáneo, no solo facilita la interacción social, sino que también

fortalece el sentido de identidad y pertenencia, generando experiencias significativas que enriquecen la vida cotidiana.

Liderazgo

Spoelstra (2020) con respecto a este concepto, señala que es un proceso durante el cual una persona influye en un grupo para alcanzar una meta común. Su enfoque destaca cómo las concepciones modernas del término aún están influenciadas por la figura del líder carismático, aunque se ha perdido parte de su atractivo. Explora el liderazgo en relación con temas como la autoridad, la autenticidad, el lenguaje y el seguimiento, desafiando la distinción tradicional entre liderazgo y gestión. En este sentido, se puede decir que el liderazgo desempeña un papel fundamental en la persistencia cultural de la recreación. A través de la figura de un líder recreativo, carismático y efectivo, se logra inspirar a los participantes, generando un cambio positivo en su actitud y convirtiéndose en una fuente poderosa de motivación para sus seguidores.

Cooperación

Flores Benalcazar et al. (2024), expresan que, en el ámbito social, la cooperación se manifiesta en la solidaridad entre individuos o grupos para resolver situaciones problemáticas o mejorar las condiciones de vida de una comunidad, por ser considerado el hombre como un ser social por naturaleza, que observa, aprende y argumenta. Las personas, como seres sociales por naturaleza, poseen habilidades, pensamiento crítico y emociones innatas. Bajo esta perspectiva, la recreación, el jue-

go y cualquier forma de interacción actúan como puentes que facilitan la transmisión de habilidades sociales, emociones y valores. A través de actividades recreativas, se fortalece la cooperación, promoviendo la colaboración entre individuos y consolidando relaciones comunitarias que contribuyen al desarrollo social.

Principios Básicos que Sustentan la Recreación

La recreación es una actividad espontánea que las personas realizan en su tiempo libre y que contribuye significativamente a su bienestar integral. Al participar en experiencias recreativas, se fortalece la salud física, se mejora el equilibrio emocional y se fomenta la interacción social. Además, permite a los individuos desconectarse de la rutina cotidiana y disfrutar de momentos de entretenimiento, diversión y relajación, aspectos fundamentales para una vida plena y saludable. Las razones indicadas, permiten sustentar la recreación en los siguientes principios, dados por Acosta (2018), Vera (2012) y Ramos (2010):

1. *Proporciona acciones para el desarrollo integral:* brinda a todos los seres humanos la oportunidad de realizar actividades que favorezcan su desarrollo integral, tales como saltar, correr, bailar, cantar, dramatizar, hacer manualidades, construir, entre otras actividades.

2. *Brinda satisfacción personal:* todo individuo necesita descubrir qué actividades le brindan satisfacciones personales, por ello debe ser ayudado

en la adquisición de destrezas propias de las actividades recreativas.

3. *Aporta felicidad al ser humano*: toda actividad recreativa permite al ser humano ser feliz desde la infancia, lo que se traduce en la forma esencial para el crecimiento normal.

4. *Desarrolla la cooperación compartida*: la satisfacción recreativa permite al individuo cooperar como ciudadano, en la construcción de una mejor forma de vida para compartirla con toda la comunidad.

5. *Genera placer y entretenimiento*: la recreación ayuda a la persona a cumplir adecuadamente su entretenimiento, cuando la actividad que elige crea en él espíritu de juego y encuentra placer en todos los acontecimientos de su vida.

6. *Permite el descanso*: ayuda con el descanso, el reposo y la reflexión, como formas de recreación que no deben ser reemplazadas por otras formas activas.

Beneficios de la Recreación para una Condición de Vida Saludable

Las expectativas de vida se alargarían al tener siempre presente que un cuerpo sano y una mente sana son componentes necesarios para alcanzar una buena calidad de vida. Científicamente se ha demostrado que dedicar espacios para recrearse, proporciona importantes beneficios físicos y cognitivos, por lo cual es favorable realizar actividades recreativas para tratar de olvidar las preocupaciones y estrés, que conllevan la rutina del hombre (Ruiz,

2024; Vera, 2012; Ramos, 2010). En atención a lo expuesto, se describen a continuación los beneficios más importantes de la recreación para una condición de vida saludable en los estudiantes universitarios.

Beneficios Psicológicos

La recreación desempeña un papel clave en la salud mental al proporcionar momentos de esparcimiento que contribuyen a la reducción del estrés, la ansiedad y la fatiga emocional. Además de mejorar el estado de ánimo, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como la concentración, la memoria y la resolución de problemas, estimulando la creatividad y el pensamiento innovador. También fortalece la autoestima al permitir la expresión libre de emociones y la interacción social, facilitando la construcción de relaciones interpersonales sólidas y el sentido de pertenencia dentro de un grupo. Al integrarse en la vida cotidiana, fomenta hábitos saludables que impactan positivamente en el bienestar general y en la capacidad de afrontar dificultades con mayor resiliencia. Asimismo, contribuye a la regulación emocional, ayudando a canalizar tensiones de manera positiva, lo que permite un mayor equilibrio entre el estado mental y físico (Morillo Hurtado et al., 2021).

Beneficios Fisiológicos

Desde el punto de vista fisiológico para Ruiz (2024), la actividad física y la recreación son factores esenciales para mantener un cuerpo sano y en forma, ya que ayuda a fortalecer los músculos, mejorar la salud cardiovas-

cular, regular el peso y mantener la flexibilidad de las articulaciones, asimismo reduce el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas como la diabetes tipo 2, enfermedades cardíacas y algunos tipos de cáncer, por lo tanto practicar actividades recreativas regularmente, desde su acción fisiológica también mejora la calidad del sueño y aumenta la energía y la vitalidad en general, conduciendo al ser humano a una condición de vida saludable.

Beneficios Socio Comunitarios

La recreación desde el ámbito socio comunitario, de acuerdo con De La O Radilla (2022), tiene un impacto positivo en la sociedad y las comunidades, ya que contribuye al bienestar social, fortalece la cohesión comunitaria y mejora la calidad de vida. A través de actividades recreativas, se promueve la interacción entre las personas, facilitando la construcción de relaciones, el sentido de pertenencia y la integración social. Además, la preservación de espacios recreativos como parques y áreas verdes incentiva la convivencia armoniosa y el respeto mutuo, consolidando la unidad dentro de la comunidad.

Ramos (2010) señala que la recreación brinda oportunidades para vi-

vir e interactuar con la familia, grupos de trabajo y vecinos. La recreación desempeña un papel clave en el fortalecimiento del tejido social, fomentando la integración y el sentido de comunidad. A través de actividades recreativas, se promueve la cooperación, la empatía y el respeto; crean espacios de convivencia donde se refuerzan valores como la solidaridad y la inclusión, fortaleciendo relaciones interpersonales. Asimismo, generan oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida en sociedad.

Metodología

La metodología aplicada se enmarca en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, el cual busca hechos o causas de los fenómenos sociales, estimando las magnitudes u ocurrencia de éstos. Tuvo un diseño no experimental, de campo, con alcance descriptivo, donde se busca la caracterización de procesos y hechos observados, con la finalidad de construir asociaciones entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variables	Dimensiones	Indicadores
Recreación - Acción integradora	Elementos integradores de la recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Creatividad • Espontaneidad • Liderazgo • Cooperación
	Principios básicos de la recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona acciones para el desarrollo integral • Brinda satisfacción personal • Aporta felicidad al ser humano • Desarrolla cooperación compartida • Genera placer y entretenimiento • Permite el descanso
Condición de vida saludable	Beneficios de la recreación para una vida saludable	<ul style="list-style-type: none"> • Psicológicos • Fisiológicos • Socio comunitarios

Nota. Elaborado por los autores (2025)

La distribución de la muestra se presenta en la Tabla 2, la misma se conformó con docentes y estudiantes de la Universidad del Atlántico (**Uniatlántico**) y la Universidad Autónoma del Caribe (**UAC**), de la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación. Se seleccionó el total de los docentes por ser un número pequeño (19). Se consi-

deraron los estudiantes cursantes del último semestre, correspondientes al 2do período académico de 2023. La selección se realizó mediante un procedimiento matemático, a través de la fórmula de Sierra Bravo (1997), quedando constituida por un total de 187 alumnos.

Tabla 2

Conformación de la muestra de estudio

Universidad	Docentes	Estudiantes	Total
Universidad del Atlántico (Uniatlántico)	10	138	156
Universidad Autónoma del Caribe (UAC)	09	49	61
Total	19	187	217

Nota. Elaborado por los autores (2025)

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, y como instrumento un cuestionario tipo escala Likert, estructurado por cuarenta y cinco (45) ítems, con cinco alternativas de respuestas; *Siempre (5)*, *Casi Siempre (4)*, *Algunas veces (3)*, *Casi Nunca (2)*, y *Nunca (1)*, estructurados en los 14 indicadores que conforman las dimensiones de las variables (Tabla 1). Se le aplicaron criterios de validez y confiabilidad, resultando apto y confiable para su uso.

Para el análisis, los resultados se organizaron en tablas. La tabulación y procesamiento de los datos se realizó con el programa Microsoft Excel, mediante estadística descriptiva a través del análisis de media aritmética (M). Para la interpretación de los resultados se elaboró un baremo de interpretación de M (Tabla 3).

Para el análisis, los resultados se organizaron en tablas. La tabulación y procesamiento de los datos se realizó con el programa Microsoft Excel, mediante estadística descriptiva a través del análisis de media aritmética (M). Para la interpretación de los resultados se elaboró un baremo de interpretación de M (Tabla 3).

Tabla 3

Baremo para interpretación de la Media Aritmética (M)

Media Aritmética (M)	Interpretación
1.00 - 1.80	Nada Importante
1.81 - 2.60	Poco Importante
2.61 - 3.40	Moderadamente importante
3.41 - 4.20	Importante
4.21 - 5.00	Muy importante

Nota. Elaborado por los autores (2025)

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos se muestran en las Tablas 4 a la 6. Se usa la

codificación: Estudiante (Est) y Docente (Doc), para mejor distribución de los datos.

Tabla 4

Variable: Recreación-Acción Integradora. Dimensión: Elementos Integradores de la Recreación

Indicador	M		Promedio	Interpretación
	Est	Doc		
Motivación	4.373	4.441	4.407	M: Muy importante
Creatividad	4.355	4.490	4.423	M: Muy importante
Espontaneidad	4.373	4.464	4.419	M: Muy importante
Liderazgo	4.355	4.381	4.368	M: Muy importante
Cooperación	4.373	4.683	4.528	M: Muy importante
Total	4.366	4.492	4.429	Muy Importante

Nota. Elaborado por los autores (2025).

En la Tabla 4 se presentan los resultados relacionados con la dimensión *Elementos Integradores de la Recreación*, y sus indicadores: motivación, creatividad, espontaneidad, liderazgo y cooperación. Se observó que tanto estudiantes como docentes de las universidades del Atlántico y Autónoma del Caribe, ubican el promedio total de la media aritmética (M) en 4.429 para los cinco indicadores que conforman esta dimensión, catalogándola como Muy importante según el baremo de ponderación (Tabla 3).

Con estos resultados puede afirmarse que ambos estratos poblacionales manejan con suficiente claridad la importancia teórica que reviste la *motivación*, como medición necesaria para fomentar actitudes positivas conducentes a una vida sana en los estudiantes universitarios, mediante actividades recreativas realizadas frecuentemente. De igual manera también destaca la manera como estudiantes y docentes de educación física manejan con asertividad la *creatividad* como apoyo a la recreación en su acción integradora, ya

que transforma experiencias comunes en momentos memorables e inspiradores, impulsa la exploración de nuevas dinámicas y enfoques que mantienen el interés y el entusiasmo de los participantes, lo que conlleva a mejorar el comportamiento en el ámbito socio educativo.

En cuanto a la *espontaneidad*, los participantes del estudio la asumen como una acción integradora que no requiere planificación previa, al realizarse de forma natural sin motivos razonables y sin metas específicas. Con respecto al *liderazgo*, lo perciben con gran similitud, dado que un líder con visión estratégica puede anticipar necesidades y oportunidades, al promover valores fundamentales como la ética y la colaboración, mejorando la calidad académica y el desarrollo integral de estudiantes y docentes, sobre todo durante la ejecución de actividades recreativas. Esto permite valorar la *cooperación* como acción integradora de la recreación bajo un ambiente sociable con objetivos comunes, donde el trabajo en equipo se convierte en una herramienta poderosa para el crecimiento personal y colectivo.

El análisis realizado refleja la importancia de tener los elementos integradores de la recreación y que deben ser considerados para su implementación efectiva por docentes y estudiantes de la carrera educación física, deporte y recreación de las dos universidades tomadas como objeto del estu-

dio. Apreciar estos criterios como vitales es fundamental para el bienestar biopsicosocial, ayudándolos a mantener una vida saludable mediante sus prácticas constantes, desde su formación en pregrado hasta su desempeño como profesionales de la educación física. Estos resultados se corresponden con los planteamientos de los autores Flores Benalcazar et al. (2024), Bonilla (2023), Reyes et al. (2021), Spoelstra (2020), González et al. (2019), Acosta (2018), quienes resaltan la relevancia de estos elementos integradores de la recreación y superan las divisiones que se establecen en los planes de estudio, por formar parte de la formación integral del estudiante, en la búsqueda de alentar el desarrollo armónico que garantice un equilibrio físico, emocional y social.

La Tabla 5 exhibe los resultados obtenidos para la dimensión *Principios básicos de la Recreación*. Se observa que estudiantes y docentes de educación física valoran estos principios como relevantes, ubicando el promedio de M total en 4.232, para los indicadores: proporciona acciones para el desarrollo integral, brinda satisfacción personal, aporta felicidad al ser humano, desarrolla cooperación compartida, genera placer y entretenimiento y, permite el descanso, que conforman esta dimensión, catalogándola como Muy importante de acuerdo con el baremo de interpretación.

Tabla 5

Variable: Recreación-Acción Integradora. Dimensión: Principios Básicos de la Recreación

Indicador	M		Promedio	Interpretación
	Est	Doc		
Proporciona acciones para el desarrollo integral	3.971	4.001	3.986	M: Muy importante
Brinda satisfacción personal	4.430	4.497	4.464	M: Muy importante
Aporta felicidad al ser humano	4.486	4.499	4.493	M: Muy importante
Desarrolla cooperación compartida	3.174	3.884	3.529	M: Importante
Genera placer y entretenimiento	4.400	4.367	4.384	M: Muy importante
Permite el descanso	4.487	4.589	4.538	M: Muy importante
Total	4.158	4.306	4.232	Muy Importante

Nota. Elaborado por los autores (2025).

Se evidencia como la recreación, tanto para docentes como estudiantes de la carrera educación física, permiten el manejo de actividades teóricas y prácticas, *proporcionando acciones para el desarrollo integral* a quienes la realizan frecuentemente, mediante actividades como, saltar, correr, bailar, cantar, dramatizar, hacer manualidades, construir y modelar entre otras actividades. Asimismo, se observa alta coincidencia en las respuestas dadas por ambos grupos de participantes, cuando afirman que la recreación, al *brindar*

satisfacción personal a quienes la practican con frecuencia, posibilita afianzar acciones cognitivas para el logro de una vida sana óptima en el ser humano.

Existe bastante similitud en las respuestas dadas por los informantes en los otros indicadores. La recreación es un elemento esencial para el bienestar humano, ya que *aporta felicidad, desarrolla la cooperación compartida, genera placer y entretenimiento, y permite el descanso* necesario para una vida equilibrada. Al participar en actividades

recreativas, las personas experimentan emociones positivas que reducen el estrés, mejoran la autoestima y fomentan la alegría. Además, la interacción en estos espacios promueve la colaboración, el respeto y el sentido de comunidad, fortaleciendo los lazos sociales y estimulando el desarrollo de habilidades como la empatía y la comunicación. La recreación también juega un papel clave en el descanso, ya que proporciona un respiro necesario para recargar energías, mejorar la concentración y mantener un equilibrio saludable lo que resulta fundamental como acción integradora que contribuye a una vida saludable en estudiantes los universitarios.

Los resultados emitidos concuerdan con los planteamientos realizados por Donaire et al. (2025), Noda Rabelo et al. (2024), Acosta (2018) y Vera (2012), quienes refieren que la recreación es un continuo proceso de aprendizaje donde participan las personas mediante la diversión y el entretenimiento, por ser una actividad realizada de manera libre y espontánea durante el tiempo libre. Genera bienestar físico, espiritual y social; mejora la autoestima; fomenta la cooperación; facilita el descanso y la recuperación; contribuyendo al balance entre el esfuerzo y el disfrute, con el fin de mantener un estilo de vida equilibrado.

Tabla 6

Variable: Condición de Vida Saludable. Dimensión: Beneficios de la Recreación para una Vida Saludable

Indicador	M		Promedio	Interpretación
	Est	Doc		
Beneficios Psicológicos	4.631	4.610	4.621	M: Muy importante
Beneficios Fisiológico	4.279	4.279	4.279	M: Muy importante
Beneficios Sociales y Comunitarios	4.382	4.482	4.432	M: Muy importante
Total	4.431	4.457	4.444	Muy importante

Nota. Elaborado por los autores (2025).

Los resultados para la dimensión *Beneficios de la recreación para una vida saludable*, se muestran en la Tabla 6; puede observarse que los estudiantes y profesores de educación física valoran esta dimensión ubicándola en una

M total de 4.444, para los tres indicadores que la conforman: beneficios psicológicos, fisiológicos, sociales y comunitarios, catalogándola como Muy importante de acuerdo con el baremo de interpretación.

Se refleja que la recreación diceña un papel fundamental para estudiantes y docentes de la carrera de educación física, ya que contribuye al bienestar integral y a la optimización de las *condiciones de vida saludable* en los educandos, por lo que ellos lo consideran Muy importante. Representa *beneficios psicológicos* para los estudiantes ya que las actividades recreativas ayudan a disminuir la ansiedad, mejorar el estado de ánimo y fortalecer la autoestima, proporcionando un espacio de disfrute y desconexión de las exigencias académicas y laborales.

Los *beneficios fisiológicos* se evidencian, pues la recreación promueve la actividad física, mejora la resistencia cardiovascular, fortalece músculos y huesos, aspectos esenciales para el desempeño en la educación física. En cuanto a los beneficios sociales y comunitarios, la recreación fomenta la interacción, el trabajo en equipo y el respeto, permitiendo la construcción de relaciones positivas y la creación de un ambiente colaborativo dentro y fuera del aula; además refuerza el sentido de pertenencia y la participación activa en eventos colectivos, generando espacios inclusivos donde se incentiven valores como la solidaridad y la cooperación.

Los resultados enunciados anteriormente, se corresponden con las opiniones de Morillo Hurtado et al. (2021), Candela y Benavides (2020), Donaire et al. (2024) y Ruiz (2024), en torno los beneficios de la recreación como condición de una vida saludable. Sus planteamientos reflejan que la recreación es clave para el bienestar de

las personas, ya que fortalece la salud mental, física, social y comunitaria. Asimismo, declaran que las expectativas de vida se alargarían si se toma en cuenta que un cuerpo sano y una mente sana son componentes ineludibles para alcanzar una condición de vida saludable óptima.

Conclusiones

Los hallazgos revelan que los estudiantes y docentes de la Universidad del Atlántico y la Universidad Autónoma del Caribe, valoran muy importante el desarrollo de los Elementos Integradores de la Recreación en estudiantes de la carrera de educación física, deporte y recreación de estas universidades; considerando fundamental el desarrollo de la motivación, creatividad, espontaneidad, liderazgo y cooperación para despertar el interés por esta actividad, afianzar aspectos emocionales y racionales, aprovechables para estimular su desarrollo biológico y social. Estos elementos impulsan el aprendizaje dinámico, fortalecen la expresión personal, fomentan la adaptación y el trabajo en equipo, y crean comunidades solidarias. Al integrar estos factores, la recreación no solo enriquece la formación académica, sino que también contribuye al bienestar integral y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos con una mentalidad positiva y colaborativa.

Con relación a los Principios Básicos de la Recreación como acción integradora, se determinó que los estudiantes y docentes otorgan una valora-

ción muy importante a estos aspectos, al referirse que permite fortalecer el desarrollo integral del educando, proporcionan satisfacción y adquisición de destrezas sustentadas en la felicidad y cooperación; generan placer y entretenimiento y hacen posible el descanso físico y mental de las labores cotidianas. Estas actividades enriquecen la experiencia educativa, hacen que el aprendizaje sea más dinámico y significativo. En conjunto, estos principios convierten la recreación en una herramienta clave para el crecimiento personal y profesional, preparando a los estudiantes para afrontar desafíos con una actitud positiva y saludable.

De manera similar, los estudiantes y docentes de las dos universidades, consideran muy importante los beneficios psicológicos, fisiológicos, sociales y comunitarios, que tiene la recreación, ya que contribuyen al bienestar integral y a la optimización de las condiciones de vida saludable de los alumnos. La recreación es un factor clave para el bienestar de los estudiantes de la carrera de educación física, deporte y recreación, ya que mejora la salud mental al reducir el estrés y fortalece la motivación, optimiza la condición y el rendimiento físico, fomenta la cooperación y el sentido de comunidad. Al integrar estos beneficios, contribuye a una vida equilibrada y saludable, impulsando el desarrollo integral.

Referencias

- Acosta, L. (2018). *La Recreación: Una estrategia para el aprendizaje*. Editorial Kinesis. Versión digital.
- Bonilla, V. (2023). *La recreación como motivación y medio para el aprendizaje en contextos vulnerables* [Trabajo de maestría. Instituto Universitario Normal de Montevideo].
<http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2836>
- Burgos, F. (2018). *Perfil del docente que requiere la educación actual*. Editorial Santa Bárbara.
- Candela, Y., & Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3194/3227>
- Donaire, Z., Aragón, A., Gracia, N., Esparza, B., Calleja, M., & Liesa, A. (2025). Salud y calidad de vida: estrategias para una vida activa y saludable. *Revista Ocronos*, 8(3), 188.
<https://revistamedica.com/salud-vida-activa-saludable/>

- De La O Radilla, C. (2022) La recreación y sus múltiples beneficios. *Gaceta CCH*. UNAM. Mx.
<https://gaceta.cch.unam.mx/es/la-recreacion-y-sus-multiples-beneficios>
- Flores Benalcazar, I., Verduga Shiguango, H., Gallo Cando, K., Gallo Calero, G., & Gallo Calero, J. (2024). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 166-186.
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6723>
- Fuentes-Vilugrón, G., & Lagos-Hernández, R. (2020). Razones para la no práctica física y deportiva en adolescentes de la región de Araucanía, Chile. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 18(2), 1-14.
<https://doi.org/10.15517/pensarmov.v18i2.40531>
- González, K., Arias, C., & López, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 125-132.
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2901.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education
- Morillo Hurtado, C., Cajiao Narváez, S., & Sandoval Jaramillo, M. (2021). La recreación en los adolescentes. Su importancia en el desarrollo biopsicosocial: Una aproximación teórica-descriptiva. *Explorador Digital*, 5(3), 110-125.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1787>
- Noda Rabelo, Y., Cuesta Martínez, L., Pérez Sánchez, A., Bolufé Fernández, Z., & Díaz Leal, Y. (2024). El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación Deportiva. *Pódium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2), 1-17.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v19n2/1996-2452-rpp-19-02-e1674.pdf>
- Ramos, F. (2010). *Planificación de la Recreación Comunitaria*. Editorial UPEL.
- Reyes Rodríguez, A., Altuve Mejía, E., & Arandia, G. (2021). Investigación en recreación, ocio y tiempo libre en Venezuela. Tendencias subyacentes. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 22(2), 1-21.
<https://revistacaf.ucm.cl/article/view/705>
- Ruiz, A. (03 de junio de 2024). *Beneficios de la actividad física y recreación para cuerpo y mente*.
<https://pensamientoamplio.net/actividad/beneficios-de-la-actividad-fisica-y-recreacion-para-cuerpo-y-mente/>

- Sierra Bravo, R. (1997). *Técnicas de Investigación Social* (9ª edición). Editorial Paraninfo.
- Spoelstra, S. (2020). The truths and falsehoods of post-truth leaders. *Leadership*, 16(6), 757-764.
<https://doi.org/10.1177/1742715020937886>
- Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M., & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la Educación*, (50), 357-392.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.728>
- Vera, G. (2012). *La recreación, base fundamental para el desarrollo humano* (6ª ed.). Editorial Eudufir.
- Waichman, P. (2018). *Tiempo Libre y Recreación. Un Desafío Pedagógico* (5ª ed.). Editorial CCS.

Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 243-255

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665805>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Producción Cultural y Generación de Riqueza: Tejiendo Relaciones Pedagógicas con el Buen Vivir

Alejandro Valenzuela Morales

Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación.

Manizales-Colombia.

alejo.valenzuela@ucm.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-6990-7081>

Resumen

Las comunidades andinas se resisten la homogeneización cultural y reivindican su identidad, sostenibilidad y valores ancestrales. La producción cultural, entendida como un acto de resistencia, integra tradiciones, música y artesanías como pilares de cohesión social y sostenibilidad. El propósito del presente ensayo es analizar, a través de una revisión crítica de la literatura, obras clave como la racionalidad ambiental de Leff (2009) y la ecología de saberes De Sousa Santos (2010), así como casos prácticos y políticas públicas que reflejan la aplicación del buen vivir en educación y sostenibilidad. Se argumenta que estas teorías desafían los modelos de desarrollo extractivistas, promoviendo una noción de riqueza que incluye el bienestar social, cultural y ambiental. La metodología cualitativa y documental aplicada se sustentó en una perspectiva crítica y decolonial para interpretar las conexiones entre producción cultural, riqueza y pedagogía, con especial atención a prácticas comunitarias que resisten modelos extractivistas. Los resultados subrayan que integrar saberes locales y valores comunitarios en la educación fortalece la identidad cultural, fomenta la sostenibilidad y redefine la riqueza más allá de lo material. La pedagogía del *buen vivir*, con su enfoque en el equilibrio con la naturaleza y la comunidad, ofrece una alternativa ética y práctica al modelo de desarrollo hegemónico. Se concluye que este enfoque contribuye a la justicia social, la preservación cultural y la sostenibilidad, representando un camino hacia un futuro equitativo y armónico.

Palabras clave: producción cultural, saberes ancestrales, prácticas pedagógicas, generación de riqueza, buen vivir

Recibido: 11-02-2025 ~ Evaluado: 26-02-2025 ~ Aceptado: 26-03-2025

Cultural Production and Wealth Generation: Weaving Pedagogical Relationships with Good Living

Abstract

Andean communities resist cultural homogenization and reinvigorate their identity, sustainability, and ancestral values. Cultural production, understood as an act of resistance, integrates traditions, music, and handicrafts as pillars of social cohesion and sustainability. The purpose of this essay is to analyze, through a critical review of the literature, key works such as Leff's (2009) environmental rationality and de Sousa Santos's (2010) ecology of knowledges, as well as practical cases and public policies that reflect the application of good living in education and sustainability. It is argued that these theories challenge extractivist development models, promoting a notion of wealth that encompasses social, cultural, and environmental well-being. The qualitative and documentary methodology applied was grounded in a critical and decolonial perspective to interpret the connections between cultural production, wealth, and pedagogy, with particular attention to community practices that resist extractivist models. The results highlight that integrating local knowledge and community values into education strengthens cultural identity, promotes sustainability, and redefines wealth beyond the material. The pedagogy of *good living*, with its focus on balance with nature and the community, offers an ethical and practical alternative to the hegemonic development model. It is concluded that this approach contributes to social justice, cultural preservation, and sustainability, representing a path towards an equitable and harmonious future.

Keywords: cultural production, ancestral knowledge, pedagogical practices, wealth generation, good living

Introducción

La interrelación entre la producción cultural, la riqueza y la pedagogía del buen vivir (Sumak Kawsay) constituye un campo de estudio multidimensional que aborda las implicaciones so-

ciales, económicas y educativas del bienestar integral en el contexto de las comunidades indígenas y su visión alternativa del desarrollo. Así, en el corazón de las comunidades andinas, las luchas por la resistencia y re-existencia se enfocan en la preservación ecológica de sus es-

pacios vitales. La resistencia cultural en *Abya Yala*¹ se revela como una expresión de creatividad, pero también como un desafío a las tendencias hegemónicas, que destaca la importancia de las tradiciones ancestrales, la artesanía, la música y la danza, pilares de una riqueza cultural profunda. Estos movimientos trascienden la mera reacción ante amenazas foráneas y se constituyen en una reivindicación de la identidad, la cultura, los valores y los saberes tradicionales que han sostenido a estas comunidades a lo largo de los siglos.

Aunado a lo anterior, Leff (2009) afirma que la resistencia cultural en *Abya Yala* se manifiesta, más allá de solo una expresión creativa o artística, como un desafío contra las tendencias hegemónicas que procuran homogeneizar y mercantilizar las formas de vida. Las prácticas como las tradiciones ancestrales, artesanía, música y danza se convierten en vehículos de resistencia contra la asimilación y la marginación, y fortalecen el orgullo, la identidad y la cohesión comunitaria. Estas expresiones culturales son esenciales para la fundación de una riqueza que trasciende lo material, englobando aspectos sociales, culturales y espirituales.

El propósito del presente ensayo es analizar, a través de una revisión crítica de la literatura, obras clave como la

racionalidad ambiental de Leff (2009) y la ecología de saberes De Sousa Santos (2010), así como casos prácticos y políticas públicas que reflejan la aplicación del buen vivir en educación y sostenibilidad.

Desarrollo

Producción Cultural: Perspectivas y Apuntes

La producción cultural emerge no solo como una expresión de creatividad o manifestación artística, sino también como un acto de resistencia frente a las dinámicas hegemónicas que pretenden la homogeneización y mercantilización de la vida. Las tradiciones ancestrales, las prácticas artesanales, la música, la danza y otras expresiones culturales representan fuentes de orgullo e identidad para numerosas comunidades, pero son igualmente medios de lucha contra la asimilación y marginalización De Sousa Santos (2010), argumenta que estas “expresiones culturales son ejemplos vivos de la ecología de saberes” (p. 29), un concepto que propone la coexistencia de conocimientos científicos y no científicos en una relación de complementariedad y no de jerarquía. Desde esta perspectiva, las prácticas culturales ancestrales representan un legado histórico, pero también un conjunto de conocimientos y técnicas

¹ *Abya Yala*, que significa *Tierra Madura*, *Tierra Viva* o *Tierra en Florecimiento*, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. “De acuerdo con el momento histórico vivido, se referían a este territorio de diferente forma: *Kualagum Yala*, *Tagargun Yala*, *Tinya Yala*, y *Abya Yala*, siendo este último el que coincidió con la llegada de los españoles. El término *Abya Yala* es en sí mismo un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios” (Carrera y Ruiz, 2016:12)

adaptadas a las condiciones locales y a las necesidades de las comunidades. Así, funcionan como herramientas esenciales para la sostenibilidad ambiental, social y económica.

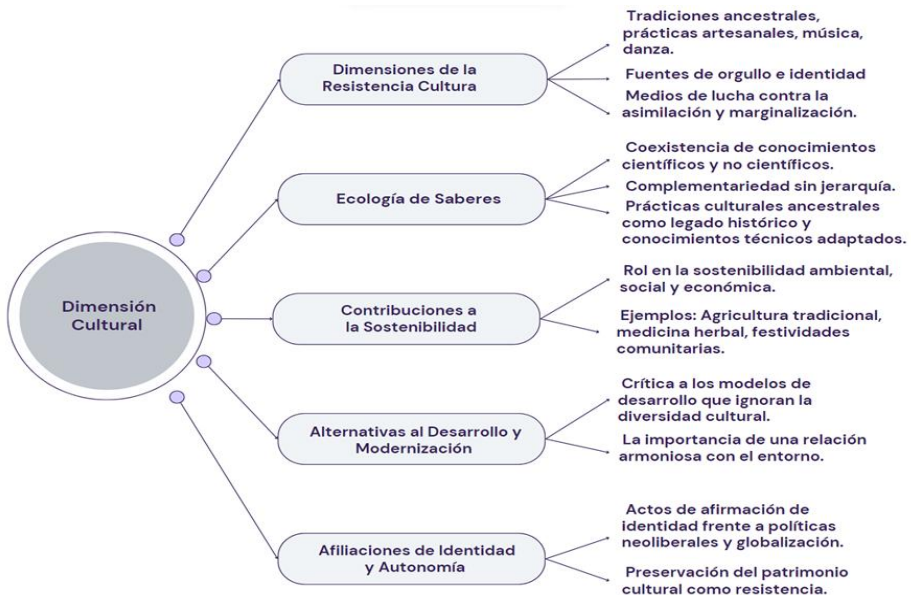
Estas formas de expresión cultural y saberes tradicionales ofrecen alternativas a los modelos de desarrollo y modernización, que a menudo ignoran o subvaloran la importancia de la diversidad cultural y la relación armoniosa con el entorno. Al promover prácticas como la agricultura tradicional, la medicina herbal y las festividades que refuerzan los lazos comunitarios, se contribuye a la construcción de sociedades más resilientes y capaces de enfrentar tanto los

desafíos contemporáneos como la presión de la globalización. Además, en el contexto de la lucha contra la asimilación y la marginalización, estas expresiones culturales actúan como afirmaciones de identidad y autonomía.

En un mundo donde las políticas neoliberales y la expansión del mercado global tienden a erosionar las particularidades culturales, mantener vivas las tradiciones y prácticas artesanales es en sí mismo un acto de resistencia. Esto preserva el patrimonio cultural y también asegura que las futuras generaciones puedan acceder a un rico tejido de conocimientos y experiencias que definen su identidad colectiva, como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1

Dimensión cultural



Nota. Elaboración propia (2025).

Sobre la resistencia cultural contra la homogeneización y mercantilización, Conversi (2010) argumenta que la homogeneización cultural es a menudo un proceso dirigido por el Estado que busca la estandarización cultural y la imposición de la cultura de las élites dominantes. En este sentido, la creatividad y la manifestación artística se revelan como actos de resistencia contra la homogeneización y mercantilización. Estos actos pueden ser tanto individuales como colectivos, y se manifiestan en una variedad de prácticas culturales, desde la preservación del patrimonio hasta la producción artística y la música.

En esta misma lógica, se está fomentando la sostenibilidad, las prácticas tradicionales y el desarrollo. La crítica a los modelos de desarrollo que ignoran la diversidad cultural es central para comprender la resistencia cultural. Duncombe (2007) explora cómo la resistencia cultural puede engendrar solidaridad y ser el punto de partida para imaginar nuevas comunidades y subjetividades políticas. La resistencia se presenta como una alternativa a los modelos de desarrollo que a menudo ignoran la sostenibilidad ambiental, la diversidad cultural y la preservación del patrimonio. La resistencia cultural implica también la valoración y coexistencia de diferentes formas de conocimiento. Patsiurko et al. (2012) sugieren que “la diversidad cultural puede ser un predictor significativo del rendimiento económico en los países desarrollados” (p. 87), subrayando la importancia de reconocer y valorar los conocimientos científicos y no

científicos. Este reconocimiento y valoración contribuyen a la preservación del patrimonio cultural como una forma de resistencia.

La definición de la identidad colectiva a través de la preservación cultural es crucial para la resistencia cultural. Kumpoh (2023) investiga cómo los grupos étnicos perciben y responden a los procesos de homogenización cultural y destaca que, aunque hay una aceptación general de la homogenización, también hay indicios de contestación debido a la declinación de la cultura y la lengua étnicas.

Integrando Saberes: la Pedagogía del Buen Vivir

El concepto de Buen Vivir o *Sumak Kawsay* es originario de las cosmovisiones indígenas de América Latina y ha sido incorporado en algunas constituciones y políticas educativas de la región. Este enfoque plantea que el bienestar individual está íntimamente ligado al bienestar colectivo y al equilibrio con la naturaleza. La pedagogía del Buen Vivir busca crear una educación que fomente la armonía con uno mismo, con los demás y con el entorno, y también ayudar a tener habilidades para convivir pacíficamente, valorar la diversidad y tener una conciencia ecológica.

Transversal a este concepto se encuentra inmiscuida la noción de humanización de la educación, que busca posicionar a la persona en el centro del proceso educativo y enfatizar el respeto, la empatía, la solidaridad y la formación de

ciudadanos éticos y críticos (Freire, 2018).

La pedagogía del buen vivir aporta elementos para enriquecer la humanización de la educación, al incorporar valores y cosmovisiones propias de las comunidades y vincularla con el cuidado de la naturaleza y la cultura. Por su parte, la humanización de la educación puede enriquecer la pedagogía del buen vivir al brindar herramientas pedagógicas y didácticas basadas en la relación humana, la empatía y la generación de espacios de diálogo y reflexión.

Desde una perspectiva educativa compleja, decolonial e intercultural, Pauta-Ortiz et al. (2023) analizan los principios filosóficos y antropológicos derivados de la cosmovisión indígena quechua del *Sumak Kawsay*. Estos principios son elementos innovadores para la formación docente y contribuyen a rescatar, revivir, resistir a los procesos de colonialidad histórica, mejorando sus competencias pedagógicas y artísticas. Con una filosofía educativa transdisciplinar de la formación docente se abren nuevos horizontes epistemológicos, educativos y políticos para sensibilizar a los alumnos.

Dentro de las consultas referenciales se identificó que, en un contexto de colonialismo histórico y modelo neoliberal, impuesto luego de un período de conflicto armado, se perjudicaron las estructuras sociales y las dinámicas familiares y comunales. Por lo anterior, los nuevos actores, como iglesias evangélicas, llegaron a interactuar y moldear la vida cotidiana de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Según

Villa Zura y Crespo Berti (2020), las relaciones propuestas en el contexto del *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, se alejan de los enfoques tradicionales, ya que se fundamentan en una cosmovisión que promueve una vida en armonía, respeto mutuo y gratitud.

En 2008, Ecuador se convirtió en el primer país en el mundo en reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos, fundamentado en la filosofía del Buen Vivir. Este principio, originario de las cosmovisiones indígenas, propone una visión del mundo en la que los seres humanos son concebidos como partes integrales de un entorno natural y social más amplio (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2011).

El concepto se movilizó para implementar un proyecto donde dominaban las dimensiones estéticas, perpetuando aún más las vulnerabilidades socioecológicas a través de la reubicación y los desalojos. Además, su implementación estuvo supeditada a un momento político específico, que lo dejó en un estado de abandono. A raíz de ello, la filosofía del buen vivir como postura decolonial que desafía las formas occidentales de desarrollo “puede ofrecer una base fundamental para cuestionar los actuales modos de ocupación territorial basados en estrategias extractivistas de planificación y diseño” (Ambrós-Pallarés et al., 2023, p. 11).

Por un lado, se considera necesario conocer los contextos étnico-culturales para ofrecer una educación integral, libertaria, emancipadora y contextualizada (Mesa-Manosalva, 2022). Por otro

lado, las reflexiones y acciones que proponen autores como Vallejos-Romero et al. (2022) y Thomas et al. (2022) se traducen en el diseño de un microsistema educativo, materializado en una escuela de artes y oficios nutrida de los saberes y tradiciones que forman parte de la identidad local y elaborado de manera colaborativa y participativa. Aún queda mucho por hacer; sin embargo, este trabajo es un aporte de presente y futuro. Ahora bien, como eje principal de la conceptualización del buen vivir se identifican el bienestar, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, junto a un respeto de la identidad y las características específicas de las comunidades y con énfasis en la escala local-regional.

Hablando de Riqueza: Intersecciones y Centralidades

Es crucial enfatizar que el concepto de riqueza no se circunscribe exclusivamente a la acumulación de bienes materiales o capital financiero, sino que abarca la generación y preservación de bienestar social, cultural y espiritual. Según Acosta (2013), en variadas comunidades de Abya Yala, la riqueza es evaluada desde múltiples dimensiones que incluyen las posesiones materiales, las relaciones sociales, el conocimiento ancestral y la conexión con el entorno natural. Dentro del marco conceptual del Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, se inscribe una filosofía que tiene sus raíces en los saberes y prácticas de los pueblos indígenas de América Latina, especialmente en los Andes. Este concepto se expone como una alternativa al desarrollo tradicional, centrado en el crecimiento eco-

nómico y la acumulación de bienes materiales, proponiendo en cambio un modelo que valora la armonía con la naturaleza, la solidaridad entre las personas y el respeto por la diversidad cultural como elementos fundamentales para una vida plena.

La riqueza en este enfoque se mide por la calidad de las relaciones humanas, la preservación de la biodiversidad y el conocimiento ancestral que fomenta el equilibrio con el entorno. Resalta la interdependencia entre el bienestar humano y el del planeta, valorando la cooperación y el trabajo colectivo como pilares del tejido social, por encima de la competencia individualista. El conocimiento ancestral, por su parte, abarca no solo técnicas agrícolas o medicinales tradicionales, sino también una profunda comprensión de los ciclos naturales, la biodiversidad y la ecología local, que constituyen una riqueza invaluable para enfrentar los desafíos contemporáneos, incluido el cambio climático.

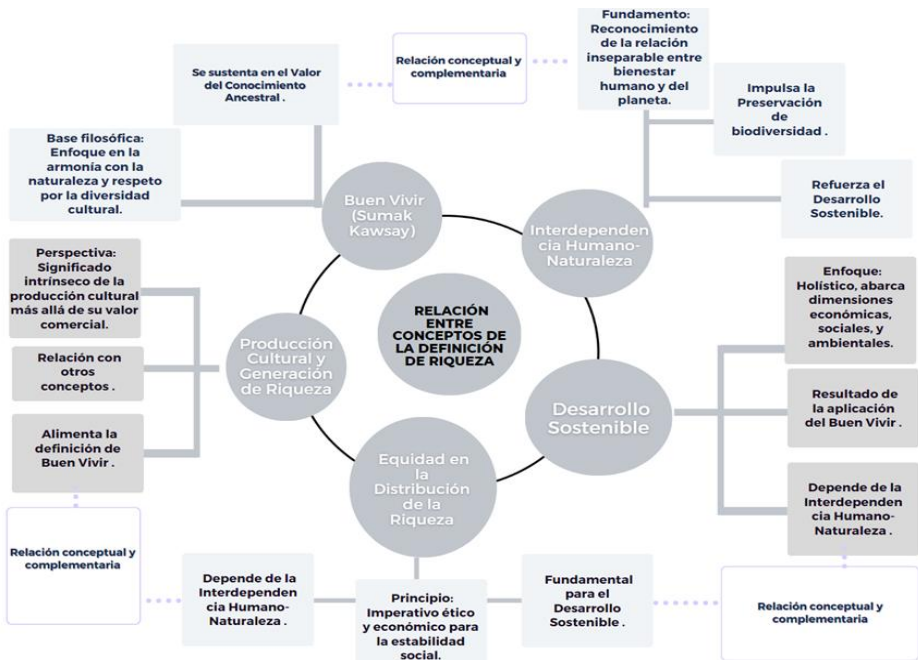
Por lo tanto, el reto radica en articular la conexión entre la producción cultural y la generación de riqueza, dos conceptos que, a primera vista, podrían parecer antagónicos. Este desafío demanda una reflexión profunda sobre nuestra comprensión de ambos términos. Es imperativo reconocer que la producción cultural trasciende la noción de un bien comercializable; más bien, sirve como un reflejo de la identidad, historia y valores comunitarios (Mignolo, 2011). Así, cualquier iniciativa de comercialización o monetización de la producción cultural debe abordarse con cuidado, respetando su significado intrínseco.

Adicionalmente, la generación de riqueza no debe concebirse como un objetivo en sí mismo, sino en términos de su impacto en el bienestar colectivo de la comunidad. Esto implica que la riqueza no se debe acumular en detrimento de otros, sino distribuirse de manera equitativa (Stiglitz, 2012). Desde esta perspectiva, la acumulación de riqueza por parte de una minoría, mientras una proporción significativa de la población enfrenta la pobreza y la exclusión, es injusta y genera una serie de efectos negativos para la sociedad en su conjunto. Estos efectos incluyen una menor movilidad social, un acceso desigual a la educación y la salud y un debilitamiento de la confianza y solidaridad entre los miembros de la comunidad.

La equidad en la distribución de la riqueza es un imperativo ético y económico que fomenta la estabilidad social, la democracia y el desarrollo humano integral y sostenible, al reducir las brechas de poder derivadas de la desigualdad. Este principio también se alinea con los enfoques de desarrollo sostenible, que buscan satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las de futuras generaciones. Un enfoque holístico integra las dimensiones económicas, sociales y ambientales, preservando los ecosistemas y recursos naturales como base del bienestar humano. En la Figura 2 se muestra la relación entre estos conceptos.

Figura 2

Relación entre conceptos de la definición de riqueza



Nota. Elaboración propia (2025).

La percepción de la riqueza ha estado históricamente vinculada a la acumulación de bienes materiales. Sin embargo, desafíos como el cambio climático, la desigualdad social y la pérdida de biodiversidad exigen ampliar esta definición. El Buen Vivir o Sumak Kawsay, basado en saberes indígenas, propone un modelo alternativo que prioriza la calidad de vida, la sustentabilidad y la armonía con la naturaleza y la comunidad. Este paradigma redefine la riqueza mediante indicadores como las relaciones humanas, la transmisión de conocimientos ancestrales y la preservación del entorno natural, ofreciendo un enfoque crítico a las métricas económicas tradicionales. La cooperación, el apoyo mutuo y el respeto por los saberes tradicionales se destacan como pilares fundamentales para construir soluciones sostenibles a los problemas actuales.

La producción cultural, más que un valor comercial, es clave para generar riqueza basada en valores comunitarios y diversidad cultural. Inspirado en el buen vivir, este enfoque redefine la riqueza como calidad de vida y sustentabilidad, promoviendo el desarrollo sostenible e integrando humanidad, cultura y medio ambiente para un futuro más equitativo y justo.

Conclusiones

La educación desempeña un papel crucial como plataforma para valorar y fomentar los saberes y prácticas locales. Al integrar estos conocimientos, la edu-

cación no solo fortalece la identidad cultural, sino que también provee herramientas y recursos esenciales para que las comunidades enfrenten los desafíos del mundo actual sin desvincularse de sus raíces y valores.

Además, se plantea una crítica a los métodos educativos tradicionales, frecuentemente caracterizados como bancarios y deshumanizantes, que reducen al alumno a un receptor pasivo de información. Frente a ello, se propone una pedagogía crítica que, al empoderar a los estudiantes, los transforme en agentes activos de su propio aprendizaje y promotores del cambio social. Este enfoque permite una interacción más significativa entre el saber local y las necesidades globales, promoviendo una educación que sea inclusiva, liberadora y profundamente conectada con los contextos socioculturales de cada comunidad.

Esta perspectiva educativa subraya la importancia de integrar los conocimientos ancestrales y las experiencias vividas por las comunidades en el proceso de aprendizaje. Así, reconoce la riqueza cultural y el valor de las tradiciones locales. Esta aproximación enriquece el currículo educativo, fortalece la identidad cultural de los estudiantes y promueve un sentido de pertenencia y autoestima. La educación, vista desde este enfoque, es una herramienta clave para el desarrollo sostenible. Promueve la comprensión de la interdependencia entre las personas y su entorno, integrando saberes y prácticas locales para transmitir conocimientos esenciales en

áreas como la gestión sostenible de recursos, la agricultura, la conservación de la biodiversidad y la adaptación al cambio climático.

Una educación que valora la diversidad cultural y los conocimientos locales puede contribuir a la revitalización de lenguas y tradiciones en riesgo de desaparición, actuando como un contrapeso a las fuerzas de globalización que tienden a homogeneizar las culturas. Esta pedagogía emancipadora también promueve la equidad al brindar a todas las comunidades, especialmente a aquellas históricamente marginadas o excluidas, la oportunidad de participar plenamente en la sociedad y aportar sus visiones y soluciones a los problemas comunes.

Para que la educación cumpla con estos objetivos, es necesario adoptar metodologías participativas y dialogantes que permitan a los estudiantes construir su conocimiento a partir de su realidad cultural y social. Esto implica un cambio en el rol del educador, en donde pase de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de aprendizajes significativos, que respete y valore las experiencias y saberes de los educandos.

La incorporación de enfoques educativos que enfatizan la valoración y promoción de saberes y prácticas locales se traduce en la adquisición de habilidades y conocimientos significativos para las comunidades; fomentan un arraigado sentido de pertenencia, identidad, y propósito; realzan el vínculo con el territorio y promueven el respeto por el medio ambiente. Se valora el conocimiento

tradicional y se integra en el currículo, pero también se fomenta una educación contextualizada que responde a las necesidades y retos específicos de cada comunidad. Se contribuye a la sostenibilidad ambiental al enfatizar la importancia de las prácticas respetuosas con el medio ambiente e inculcar una ética de cuidado y responsabilidad hacia el planeta. En resumen, la incorporación de enfoques educativos centrados en el saber local enriquece el proceso de aprendizaje y es fundamental para el fortalecimiento de la identidad cultural, la cohesión social y la sostenibilidad a largo plazo.

La interacción entre la producción cultural y la generación de riqueza en contextos como Abya Yala (América Latina) destaca por ser un proceso dinámico que demanda la participación activa y continua de la comunidad. Es fundamental reconocer que la concepción de riqueza trasciende lo material, abarcando la calidad de las relaciones interpersonales, el entendimiento profundo de nuestro contexto y la valoración de la diversidad cultural y espiritual como pilares de una vida plena. En el contexto específico de Abya Yala, la noción de bienestar y desarrollo cultural está intrínsecamente ligada a las realidades políticas y sociales de sus comunidades. La tierra y el medio ambiente constituyen recursos económicos y espacios vitales, enriquecidos con un profundo conocimiento y prácticas culturales.

Las políticas y prácticas económicas impuestas externamente a menudo resultan en consecuencias perjudiciales

para los modos de vida locales y las prácticas culturales que sostienen dichas comunidades. Los enfoques de desarrollo basados en la extracción intensiva de recursos naturales, que priorizan la industrialización masiva, tienden a menoscabar la sostenibilidad de los estilos de vida y a erosionar la diversidad cultural.

La resistencia a estos modelos de desarrollo se manifiesta como una defensa de la cultura y también como una afirmación de alternativas de vida sostenible, de esta manera se argumenta que la sostenibilidad no puede ser alcanzada dentro del paradigma actual de desarrollo, que ignora los límites biofísicos del planeta y los derechos de las comunidades a definir sus propias trayectorias de desarrollo. Y desde el campo de la decolonialidad, es también una forma de luchar contra las herencias coloniales que perviven en las prácticas económicas y culturales. Se destaca la importancia de la *desobediencia epistémica*, un proceso mediante el cual se cuestionan y rechazan las formas de conocimiento dominantes para reivindicar saberes y prácticas que han sido marginalizadas o suprimidas por la modernidad.

Esta resistencia se manifiesta a través de alternativas de vida sostenible, que buscan mitigar el impacto ambiental y fortalecer las economías locales, preservar la biodiversidad y fomentar la justicia social. Estas alternativas incluyen prácticas como la agroecología, que combina conocimientos ancestrales con técnicas modernas para crear sistemas agrícolas resilientes; el turismo comunitario, que ofrece oportunidades económicas respetando la cultura y el medio

ambiente, y las cooperativas de energía renovable, que promueven la independencia energética y la mitigación del cambio climático.

La cosmovisión indígena andina del Sumak Kawsay o Buen Vivir representa una convergencia de ética ambiental, justicia social y sostenibilidad, en la que se propone un modelo de vida basado en la armonía entre el ser humano, la naturaleza y la comunidad, mediante una relación equilibrada y respetuosa con el entorno, reivindicando la equidad y el acceso justo a los recursos para todas las generaciones. Así, el Sumak Kawsay desafía los paradigmas del desarrollo capitalista, proponiendo una visión alternativa que prioriza el bienestar colectivo y la preservación de la biodiversidad.

La resistencia a los modelos de desarrollo dominantes critica las injusticias y desigualdades actuales y construye activamente caminos hacia futuros más equitativos y sostenibles. Estas prácticas y enfoques representan un llamado a repensar colectivamente las relaciones entre humanidad, naturaleza y economía, buscando un equilibrio que permita el florecimiento de la vida en todas sus formas.

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos* (6ª edición). Icaria Editorial, Barcelona.
- Ambrós-Pallarés, A., Sabariego Puig, M., & Fuentes Moreno, C. (2023).

- Quality of a master's degree in education in Ecuador. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10, 1-11.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01503-6>
- Carrera, B., & Ruiz, Z. (Eds.). (2016). *Abya Yala Wawgeykuna: Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos* (1er Vol.). ACER-VOS.
<https://crespial.org/wp-content/uploads/2019/09/Abya-Yala-Wawgeykuna-Artes-saberes-y-vivencias-de-indigenas-americanos.pdf>
- Conversi, D. (2010). Cultural homogenization, ethnic cleansing and genocide [Homogeneización cultural, limpieza étnica y genocidio]. *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*.
<https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190846626.013.139>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Derechos de la naturaleza, globalización y cambio climático*.
<https://www.corteidh.or.cr/tambas/r32323.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Duncombe, S. (2007). (From) Cultural resistance to community development [(De) La resistencia cultural al desarrollo comunitario]. *Community Development Journal*, 42(4), 490-500.
<https://doi.org/10.1093/cdj/bsm039>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido* (56ª ed.). Siglo XXI.
- Kumpoh, A. (2023). Can cultural homogenization be an open-ended process? Reconstructing the narratives of Brunei's homogenization process [¿Puede la homogeneización cultural ser un proceso abierto? Reconstruyendo las narrativas del proceso de homogeneización de Brunéi]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(2), 75-89.
<https://doi.org/10.29333/ejecs/1489>
- Leff, E. (2009). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza* (2ª Reimpresión). Siglo XXI.
- Mesa-Manosalva, E. G. (2022). Education for the Culture of Peace in the Context of Los Pastos, Colombia [Educación para la Cultura de Paz en el Contexto de Los Pastos, Colombia]. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-21.
<https://doi.org/10.15359/REE.26-3.3>
- Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (1ª Reimpresión). Akal.
- Pauta-Ortiz, D. P., Mansutti-Rodriguez, A. & Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (34), pp. 87-115.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8781816>

- Patsiurko, N., Campbell, J. L., & Hall, J. A. (2012). Measuring cultural diversity: Ethnic, linguistic and religious fractionalization in the OECD [Medición de la diversidad cultural: fraccionamiento étnico, lingüístico y religioso en la OCDE]. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 195-217.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2011.579136>
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: El 1 % de población tiene lo que el 99 % necesita*. Taurus.
- Thomas, B., Clegg, K. A., Holding, A. C., & Koestner, R. (2022). From the good life to good living: A longitudinal study investigating the relationship between good-life coherence and motivation, goal progress and subjective well-being [De la buena vida al buen vivir: un estudio longitudinal que investiga la relación entre la coherencia vital y la motivación, el progreso de las metas y el bienestar subjetivo]. *Journal of Happiness Studies*, 23, 1887-1900.
<https://doi.org/10.1007/s10902-021-00476-0>
- Vallejos-Romero, A., Mayorga Rojel, A. J., Garrido, J., & Boso, A. (2022). Construcción social y narrativas socioambientales del riesgo. Lineamientos para su observación en instituciones políticas. *Andamios*, 19(49), 441-462.
<https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.937>
- Villa Zura, M. P., & Crespo Berti, L. A. (2020). El holograma del Sumak Kawsay, principio, valor o regla: Cooperativismo al buen vivir en el sistema constitucional ecuatoriano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(Especial), art. 30.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v33i1.2123>

*El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados
con la elaboración del presente trabajo*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (1) enero – junio 2025: 256-269

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665815>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Acerca de la Idoneidad de la Propuesta en una Investigación Proyectiva

Jacqueline Hurtado de Barrera y

Marcos Fidel Barrera Morales

Centro Internacional de Estudios Avanzados Sypal.

Caracas-Venezuela

jachm139@yahoo.com; marfibamo@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-6288-2518>

<https://orcid.org/0000-0003-3466-158X>

Resumen

Un aspecto determinante en la investigación proyectiva radica en la manera mediante la cual se determina su idoneidad, con base en aspectos constitutivos de orden metodológico. Para ello, hay que considerar dos criterios generales: en primer lugar, la forma como se obtiene la información-durante el proceso de indagación-, que luego va a servir de insumo para el diseño de la propuesta y, en segundo lugar, la manera como se articulan los diferentes componentes que forman parte de ella -y la pertinencia de esos aspectos-. El objetivo de este ensayo es aportar criterios para determinar la idoneidad de las propuestas que han sido producto de una investigación proyectiva y más específicamente para la determinación de su coherencia. Para ello, se vinculan los diferentes estadios de la investigación proyectiva con los aspectos que definen la idoneidad de la propuesta, tales como pertinencia, viabilidad, aceptación, originalidad, competitividad, vigencia y efectividad, y se examinó el concepto de coherencia, como aspecto fundamental durante el proceso de diseño. Además, se hizo una distinción entre el concepto de *validación de la propuesta* y el de *valoración de la propuesta*; también se hicieron distinciones entre la valoración, las pruebas de prototipo y la investigación evaluativa. Este proceso permitió aportar criterios clave para la valoración de propuestas generadas a partir de investigaciones proyectivas.

Palabras clave: investigación proyectiva, diseño de propuestas, valoración de propuestas, idoneidad de propuestas, comprensión holística de la ciencia

Recibido: 05-05-2025 ~ Evaluado: 18-05-2025 ~ Aceptado: 30-05-2025

About the Suitability of the Proposal in a Projective Research

Abstract

A crucial aspect of projective research lies in the manner in which its suitability is determined, based on constitutive methodological aspects. To this end, two general criteria must be considered: first, the manner in which information is obtained - during the inquiry process- that will later serve as input for the proposal design; and second, the manner in which the different components that comprise it are articulated, -and the relevance of these aspects-. The objective of this essay is to provide a set of criteria for assessing the suitability of proposals resulting from projective research, and more specifically, for determining their coherence. To this end, the different stages of projective research were linked to the aspects that define the suitability of the proposal, such as relevance, viability, acceptance, originality, competitiveness, validity, and effectiveness. The concept of coherence was examined as a fundamental aspect during the design process. In addition, the concepts of *proposal validation* and *proposal analysis* were distinguished; some distinctions were also made between proposal evaluation, prototype testing, and evaluative research. This process provided some key criteria for evaluating proposals generated from projectives researches.

Keywords: projective research, proposal design, proposal evaluation, proposal suitability, holistic understanding of science

Introducción

La **projectiva** corresponde a uno de los 10 **tipos de investigación** que se han conceptualizado desde la comprensión holística de la ciencia. Este tipo de investigación es fundamental, porque permite desarrollar propuestas, planes, programas, y diseños, dirigidos a resolver alguna situación, a partir de un proceso riguroso de investigación, sin llegar necesariamente a su aplicación. Su

utilidad se extiende a diversas disciplinas como la educación, la sociología, las ciencias de la salud, la ingeniería y la arquitectura, entre muchas otras.

Antes de avanzar, conviene precisar algunos aspectos a considerar con respecto al diseño de propuestas. El primero, es que *no toda propuesta es fruto de la investigación*. Esto no demerita ni cuestiona la importancia de las propuestas nacidas del ingenio, la opor-

tunidad y la ocurrencia. Sin embargo, para efectos de este análisis, conviene tener presente que las consideraciones aquí esbozadas *corresponden a los proyectos que son fruto de una investigación proyectiva*. Por eso, los proyectos urgentes, los llamados factibles (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, 2003), los especiales (González, 1996) y los ejercicios afines no se consideran para los efectos que siguen.

Otro aspecto a precisar tiene que ver con el origen y las características de la investigación proyectiva. A pesar de que a lo largo de la historia se han llevado a cabo investigaciones proyectivas, y muchos inventos han sido producto de ella, este tipo de investigación se encontraba excluida de los desarrollos metodológicos y de los textos de metodología, fundamentalmente por el predominio del modelo positivista que consideraba que el fin primordial de cualquier investigación era verificar hipótesis para dar apoyo a las teorías. De esta manera, cualquier otra cosa que implicara una búsqueda de respuestas a alguna situación fáctica, entraba en el campo de la tecnología, no de la ciencia (Kerlinger y Lee, 2002).

Al respecto, conviene advertir que los modelos epistémicos que se desarrollaron posteriormente al positivismo y que aportaron métodos para investigar (tales como el estructuralismo, la fenomenología, el pragmatismo, el pragmatismo sociologista, el materialismo dialéctico), tampoco contemplaban el diseño de las propuestas como un tipo de investigación. Por ejemplo, el estructuralismo y el materialismo

dialéctico concluían con teorías; el pragmatismo (Barrera Morales, 2022; Lewin, 1991) y el pragmatismo sociologista (Fals Borda, 1992) requerían que la propuesta se aplicara, porque para ellos el conocimiento se generaba en la praxis; por último, la fenomenología (Husserl, 1995) y el empirismo se concentraban básicamente en las descripciones. Fue entonces cuando surgió la conceptualización de la investigación proyectiva desde la comprensión holística de la ciencia, en 1995, y desde ese momento se han ido ampliando y complementando sus desarrollos (Hurtado de Barrera, 1996; 2010; 2023).

En consecuencia, el fundamento epistemológico que dio lugar a la investigación proyectiva es la comprensión holística de la ciencia. Esto permitió que la investigación proyectiva no naciera vinculada a ninguna técnica de análisis en particular, dado que los diferentes modelos epistémicos que aportaron métodos para investigar tenían preferencia por ciertas técnicas de análisis, algunos por las técnicas de análisis cuantitativo, y otros por las técnicas de análisis cualitativo. Pero la comprensión holística, al ser una integración de esos modelos epistémicos -amén de una matriz gnoseológica-, abrió la posibilidad de trabajar con cualquier tipo de técnica de análisis -cualitativas, cuantitativas o ambas-, en atención al requerimiento concreto del proceso científico. En este punto es necesario recordar que lo cualitativo y los cuantitativo ni son enfoques ni métodos ni tipos de investigación ni diseños, sino que remiten estrictamente a las técnicas de análisis de datos, requeridas en una inves-

tigación determinada (Hurtado de Barrera, 2020).

También es importante destacar que las propuestas que emergen como resultado de las investigaciones proyectivas no se expresan como un mero conjunto de lineamientos, sugerencias, ni de orientaciones generales, sino que constituyen un **proyecto** cuidadosamente elaborado. La propuesta resultante de una investigación proyectiva puede ser un programa de acción social, el diseño de un aparato, un diseño curricular, el diseño de un software, el diseño de obras de ingeniería civil y de arquitectura, también métodos de tratamiento, entre muchos otros (Hurtado de Barrera, 2023). Ahora bien, *si la investigación proyectiva tiene como producto concluyente una propuesta, es importante contar con criterios que permitan precisar si esta propuesta es idónea y si tiene altas probabilidades de ser efectiva*. Este propósito verificador de la idoneidad de la propuesta nacida de una investigación proyectiva incluye, además, el estudio de la correspondiente lógica de la argumentación, la cualificación teórica y las precisiones de orden epistémico que consagran la naturaleza de tal investigación.

Desarrollo

En principio, la investigación proyectiva corresponde a aquellos ejercicios científicos, con soporte metodológico, capaces de converger en el diseño de una propuesta, como resultado de un trabajo riguroso de indagación, el cual, soportado sobre el método holo-

práxico (Hurtado de Barrera, 2008; 2010), favorece que la propuesta esté suficientemente justificada. La investigación proyectiva está pensada para que cada uno de los estadios del método aporte la información que se requiere para que la propuesta sea idónea. Sin embargo, cuando alguno de los estadios del método se omite indebidamente, es probable que, después de haber culminado la investigación, una vez que el proyecto haya sido aplicado, ocurran algunas de las siguientes situaciones:

- Lo que se generó con la aplicación no era lo que se esperaba, porque los objetivos de la propuesta no concordaban con las necesidades para las cuales esta fue diseñada.
- La propuesta no se pudo llevar a cabo como estaba planificada, a causa de la oposición por parte de las personas hacia quienes estaba dirigida.
- No fue efectiva, porque no se identificaron correctamente los procesos causales.
- Está desactualizada en función de los requerimientos y tendencias de la época.
- Los recursos requeridos superaron a los recursos que se presupuestaron.
- Quienes la aplicaron no estaban debidamente preparados.
- No fue competitiva porque ya existían propuestas similares.
- A pesar de que se contaba con la información pertinente, la propuesta estaba mal diseñada.

Para evitar las consecuencias anteriores, aunque la investigación proyectiva no llega hasta la aplicación, es necesario diseñar una propuesta de calidad para prevenir estas situaciones.

Calidad de la Propuesta

Para que los proyectos generados durante una investigación proyectiva sean exitosos deben cumplir una serie de condiciones su **calidad**, la cual podría definirse como el hecho de que esta sea pertinente, viable, aceptada, efectiva, novedosa, vigente, competitiva y coherente (Hurtado de Barrera, 2010; 2023). Estos aspectos se definen a continuación:

Pertinencia

Una propuesta es pertinente cuando responde a las necesidades del entorno, cuando está en concordancia con las condiciones, requerimientos y urgencias del contexto. Para que un proyecto sea pertinente se precisa de un diagnóstico claro y actualizado de las necesidades a resolver, y este diagnóstico se obtiene cuando se lleva a cabo el objetivo específico destinado a la **descripción** del evento a modificar. Así, el investigador puede determinar si la necesidad que anticipó en su pregunta de investigación realmente existe o si era una suposición errónea. También es posible distinguir los aspectos donde hay mayores vacíos, de aquellos que no requieren un cambio sustancial.

Aceptación

Una propuesta tiene demanda cuando las personas a quienes va dirigida la valoran, la consideran necesaria y están dispuestas a participar en su de-

sarrollo. La información que permite diseñarla con una alta aceptación se obtiene en un **estadio descriptivo** de la investigación destinado a identificar las expectativas, aspiraciones e intencionalidades de los involucrados.

Viabilidad

Es la adecuación de los requerimientos, características y exigencias de la propuesta a los recursos y condiciones existentes en el contexto para el cual fue diseñada, de manera que sea posible su aplicación. Villafuerte y Sosa (2020) mencionan siete dimensiones de la viabilidad: financiera, jurídica, institucional, técnico-operativa, ambiental, social y política. La viabilidad se logra a través del cumplimiento del objetivo específico de la investigación en el cual se describen esas condiciones. Cuando el contexto no cuenta con las condiciones requeridas, se debe incorporar este criterio en la planificación de la propuesta, a través de la previsión de acciones necesarias para obtener las condiciones para su ejecución.

Competitividad

La competitividad implica que, frente a un conjunto de proyectos, la propuesta diseñada por el investigador tiene ventajas notables y gana la preferencia de quienes toman las decisiones, de los usuarios y de los destinatarios. Una forma de lograr competitividad es indagar, durante la investigación, acerca de las propuestas similares para identificar las ventajas con el fin de superarlas, y esta información se obtiene en los objetivos específicos destinados a **analizar y comparar** existentes que buscan resolver la misma proble-

mática que la propuesta que se está diseñando.

Originalidad

Tiene que ver con los aspectos que hacen que la misma sea única, lo cual, pueden contribuir con su competitividad -aunque no la determinan-. Si un proyecto tiene aspectos más novedosos que otros con el mismo objetivo, resulta más atractivo. La originalidad es un valor agregado, más no es suficiente por sí misma. Una propuesta efectiva y original capta más la atención, pero una que no es efectiva, aunque sea original, no tiene sentido.

Efectividad

Una propuesta tiene efectividad cuando alcanza sus objetivos y genera los cambios previstos en el evento a modificar. Esto surge de una identificación precisa de las causas -procesos generadores-, que dan lugar al evento a modificar y que lo mantienen. *Las propuestas que se diseñan solo a partir del diagnóstico situacional o del mero estudio de necesidades tienen una alta probabilidad de no ser efectivas.* El conocimiento necesario para diseñar una propuesta efectiva se obtiene al cubrir el objetivo específico destinado a **explicar** los factores que generan la situación a resolver.

Vigencia

Implica que el proyecto continúa siendo exitoso y necesario durante un largo período de tiempo, a pesar de los

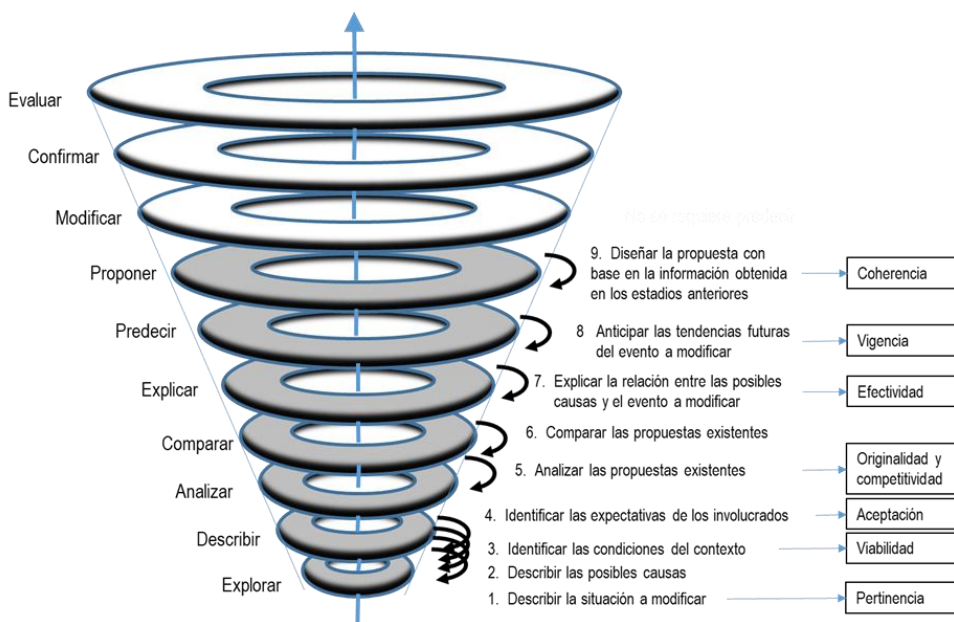
cambios en el entorno y del surgimiento de nuevas necesidades. Para ello, el investigador debe anticipar las tendencias y los posibles cambios en la situación, a mediano y largo plazo, a fin de diseñar la propuesta de modo que no sólo cubra necesidades presentes, sino también ampare necesidades futuras. La información para una propuesta con vigencia a largo plazo se obtiene en el **estadio predictivo** de la investigación proyectiva, en el cual se anticipan escenarios futuros probables del evento a modificar según los cambios en las posibles causas que podrían determinar su condición futura.

Coherencia

La coherencia se trabaja en el estadio proyectivo de la investigación, al diseñar la propuesta. La coherencia no solo es uno de los atributos de la calidad, sino que, en última instancia, es el que hace que el resto de los atributos se manifieste. Se refiere a la manera como el investigador articula toda la información obtenida en los estadios. Significa que los componentes del proyecto concuerdan entre sí, que el proyecto está bien estructurado y que no hay contradicciones internas. Una propuesta que no deriva de los estadios, tiene una alta probabilidad de no ser pertinente ni efectiva, y también se pone en riesgo su aceptación, su viabilidad, su vigencia, y su competitividad. La Figura 1 muestra la relación entre los estadios de la espiral holística y los aspectos de la calidad.

Figura 1

Relación entre los estadios de la espiral holística y los aspectos de la calidad de la propuesta



Nota. Los autores (2025). No siempre es necesario cubrir todos los estadios. Algunas veces el investigador ya posee la información que le proporcionaría un estadio.

Valoración de la Coherencia de la Propuesta

Cuando se hace una investigación proyectiva cada estadio de la espiral holística contribuye a lograr cada uno de los atributos de calidad mencionados. Por esa razón, cuando un investigador omite algún estadio y se salta objetivos específicos que son **necesarios**, renuncia a información vital para el éxito de la propuesta -no siempre es necesario cubrir todos los seis estadios

previos al proyectivo, existen especificaciones para saber cuándo un estadio es necesario y cuando no (Hurtado de Barrera, 2025)-. Esto permite reconocer que toda investigación proyectiva es rigurosa y, si bien se espera que la idoneidad de la propuesta esté avalada por el proceso lógico y metodológico emprendido por el investigador, no es suficiente garantía. Si el investigador no incorpora de manera coherente en el diseño de la propuesta, la información obtenida a lo largo de los estadios de la

investigación tendrá vacíos y, si acaso se logra aplicar, es muy probable que no alcance sus objetivos.

Las preguntas, entonces, son: ¿Qué garantiza que el diseño la propuesta sea coherente?, ¿cómo apreciar los grados de su estructuración?, ¿cómo evitar que la propuesta corresponda a un mero ejercicio de coherencismo estructural y epistemológico, más que ser la resultante de la actividad científica desarrollada a lo largo de una investigación proyectiva? Para responder a estas interrogantes, un paso crucial es **valorar la coherencia** de la propuesta, en cuanto a la articulación de la información obtenida en la investigación y al cumplimiento de los criterios que definen un buen diseño.

La **valoración de la coherencia** es una actividad en la cual el investigador examina cuidadosamente la forma como la propuesta quedó configurada en cada uno de sus componentes, para asegurarse de que cumpla con todos los requerimientos y para que, en caso de encontrar vacíos y fallas, se puedan hacer las ampliaciones y correcciones pertinentes, antes de la versión final.

Es importante diferenciar la valoración de la evaluación de la propuesta: la **valoración de la coherencia de la propuesta** se hace con el fin de determinar si está bien diseñada y si es estructuralmente coherente antes de su aplicación (es básicamente un proceso analítico), mientras que la **evaluación de la propuesta** consiste en determinar si fue efectiva o no, después de su aplicación, es decir si alcanzó sus objetivos

y si lo hizo de manera eficiente. Esto último ya corresponde a una investigación evaluativa.

Otro aspecto fundamental es la *diferencia entre la valoración de la propuesta y las pruebas de un prototipo*. Un **prototipo** es una construcción preliminar de la propuesta, que permite hacer pruebas en contextos controlados, para asegurarse de que funciona adecuadamente, además de permitir detectar algunas correcciones o mejoras para ser incorporadas. Las **pruebas del prototipo** pueden basarse en simulaciones y en aplicaciones comedidas de la propuesta en contextos controlados. Aunque las pruebas del prototipo podrían asemejarse a la aplicación, en realidad no pueden considerarse como un estadio interactivo, puesto que en el estadio interactivo se aplica la propuesta a la población destino real, y el objetivo es generar los cambios deseados -lo cual implicaría que la investigación dejaría de ser proyectiva y se convertiría en investigación interactiva-. Las pruebas del prototipo están dirigidas únicamente a chequear y mejorar el funcionamiento, lo cual sería parte del perfeccionamiento del diseño, en el estadio proyectivo.

Una tercera distinción es diferenciar entre **validación** y **valoración**. En este caso, para la coherencia de la propuesta se utiliza el término valoración, dado que la palabra validación se utiliza en el ámbito metodológico para aludir a la validez de los instrumentos, en algunos casos, y en otros casos para referirse a la validez de la investigación. La **validez de los instrumentos** se refiere

a la capacidad de un instrumento de medir el atributo que se pretende medir. Por otra parte, la validez de la investigación abarca dos aspectos: la validez externa, la cual consiste en la capacidad de generalizar los resultados obtenidos a contextos más amplios, y la validez interna, que alude a la rigurosidad de la investigación y conduce a que los resultados obtenidos sean certeros (Campbell & Stanley, 1966; Kerlinger & Lee, 2002). Es importante no confundir la validez de los instrumentos, ni la validez de la investigación, con la valoración de la coherencia de la propuesta.

Cómo Hacer la Valoración de la Coherencia de la Propuesta

La valoración de la coherencia de la propuesta se basa en un conjunto de criterios de análisis que se pueden organizar como una **matriz de análisis** o como un manual de valoración. Esa matriz de análisis -o este manual- se aplica a los diferentes componentes de la versión preliminar. Si se trata de una propuesta derivada de una investigación proyectiva no basta con identificar si los requisitos de una buena planificación están presentes o si esta se basa en un buen diseño. Los criterios de valoración, además, deben permitir identificar si, efectivamente, el conocimiento obtenido a lo largo de los diferentes estadios de la investigación proyectiva ha sido incorporados como parte del diseño (Hurtado de Barrera, 2025).

En algunos contextos, para valorar la propuesta, se suelen utilizar procedimientos similares a la validación de instrumentos mediante el denominado juicio de expertos. Este procedimiento

no es pertinente para la valoración de la coherencia de una propuesta, pues en este caso lo que se busca no es el acuerdo entre maneras de definir un concepto, sino el cumplimiento de criterios previamente establecidos, por lo cual, si se aplica correctamente la matriz de valoración, no se requiere más de una persona para determinar si los criterios están presentes o no. En este sentido, algunos autores como Bojacá Martín et al. (2007) consideran que dos de los atributos de un buen criterio de valoración de propuestas son la **confiabilidad** y el **carácter unívoco**; es decir, que las distintas aplicaciones del criterio, por diferentes personas, deben arrojar los mismos resultados. Además, que la formulación del criterio no debe dar lugar diferentes interpretaciones por parte de quienes la valoran. Por tanto, si la matriz de valoración está bien diseñada, no tendría sentido hacer que varias personas la aplicaran. Los criterios de fondo para la valoración son de carácter estructural -constitución, coherencia, correspondencia-, también de lógica metodológica -pasos, estadios, métodos, técnicas-, de precisión epistemológica, así como de esteticidad representativa de la elaboración de propuestas, vista esta como armonía.

Existen diversos métodos y matrices de análisis para valorar la coherencia de una propuesta, algunos de ellos utilizados por organismos internacionales y por entes oficiales de algunos países, encargados de aprobarlas para su ejecución. Entre ellos se puede mencionar el método **Ex Ante de programas sociales**, que es un tipo de valoración centrada en analizar la cali-

dad de un diseño antes de su aplicación, con el fin de tomar decisiones acerca de su aprobación y financiamiento (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2019). También se puede mencionar la **Matriz de Marco Lógico**, que es una herramienta analítica que forma parte del llamado Enfoque de Marco lógico desarrollado originalmente por la USAID, la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Esta matriz valora fines, propósitos, componentes y actividades de una propuesta, a partir de indicadores, medios de verificación y supuestos en los que se basa (Arenas, 2013). Otra matriz de valoración es la **Matriz de Teoría del Cambio, MTDC**, o teoría de programas, formulada por Weiss (citado por Branchini, 2024). Esta matriz asume como aspectos clave para valorar una propuesta, los siguientes (Branchini, 2024):

- Las **necesidades** a las que la intervención pretende hacer frente.
- Las **actividades** y los **recursos** previstos para lograr los cambios esperados.
- El posible **producto** directo de estas actividades.
- Los **resultados e impactos** esperados.
- Los **mecanismos de cambio**, que hacen que la intervención funcione.

Aunque las matrices antes mencionadas son de mucha utilidad y han sido ampliamente utilizadas, especialmente en la valoración de programas

sociales, su uso está más orientado hacia la valoración de proyectos y programas que **no derivan de investigaciones**. En el caso de la valoración de propuestas que han sido producto de una investigación proyectiva, es necesario ir más allá de los métodos y criterios antes mencionados, debido a que en este tipo de propuestas es necesario asegurarse, no solo de que esté bien diseñada, sino de que incorpore los resultados de cada estadio de la investigación y los utilice para asegurar los aspectos de calidad que se requieren.

Matriz de Valoración Códice

A partir de los desarrollos realizados en torno a la conceptualización de la investigación proyectiva, y del examen de diversas opciones relacionadas con la valoración de propuestas, programas y planes de acción, en el contexto de la comprensión holística de la ciencia se ha desarrollado una matriz para la valoración de la coherencia de las propuestas, denominada **Matriz de Coherencia Códice**. Los criterios en los que se basa esta matriz son los siguientes: correspondencia organización, documentación, idoneidad, claridad y *enteridad*, así:

- **Correspondencia:** Este criterio verifica que los diferentes componentes de la propuesta estén conectados entre sí y se correspondan con los hallazgos de cada uno de los objetivos de la investigación de la cual surgió. Esta correspondencia permite examinar los aspectos orientados a garantizar su calidad, tal como fue definida anteriormente.

- **Organización:** Consiste en determinar si los elementos constitutivos de la propuesta están debidamente formalizados. También, en examinar si en su redacción, el contenido de cada aspecto sigue un orden lógico.

- **Documentación:** Implica revisar si cada aspecto de la propuesta está suficientemente argumentado, según teorías, conceptos y precisiones semánticas correspondientes, con debido soporte en referentes, fuentes y similares.

- **Idoneidad:** Es un criterio de importante riqueza conceptual. Remite a la apreciación del rasgo de identidad y de afirmación propia de la propuesta, a fin de ratificar el principio de distinción. Esto hace que exija la valoración de cada aspecto, en cuanto al sí mismo, en relación a los demás elementos, a fin de identificar precisiones que avalan tanto la descripción como la fundamentación de todos y cada uno de los aspectos constitutivos de la propuesta. Esto garantiza que cada cosa remita a cada cosa. Por ejemplo, que los objetivos estén formulados como logros y no como actividades; o que no se confundan métodos con técnicas.

- **Claridad:** Significa que la propuesta está expresada de forma clara, directa, sin ambigüedades. Es entendible, discernible, distinguible.

- **Enteridad:** Este criterio está orientado a precisar si todos los componentes que integran una propuesta están presentes, con base en un sutil criterio holístico: el evento tiene relación con el todo y el todo se expresa, a

su vez, en cada elemento que lo distingue (Barrera, 2014).

Cada uno de los criterios descritos abarcan una serie de ítems que se aplican a cada componente de la propuesta y a su vinculación con los aspectos de la investigación. Algunos ejemplos de ítems de la matriz de valoración, que pertenecen al **criterio de correspondencia** son:

- Correspondencia entre denominación y eventos de estudio: el nombre de la propuesta contiene el proceso generador o los procesos generadores, si son varios.

- Correspondencia entre justificación y descripción del evento a modificar: la justificación del programa debe estar basada en los resultados del estudio en el cual se diagnosticó el evento a modificar y deben mostrar que efectivamente existe la necesidad

- Correspondencia entre el logro del objetivo general y el evento a modificar: El logro del objetivo general está orientado a la transformación o mejora del evento a modificar, en concordancia con las necesidades detectadas en el estudio descriptivo de ese evento.

- Relación entre objetivo general y resultados del proceso generador: la primera parte del objetivo general de la propuesta indica que se interviene sobre el proceso generador y, particularmente, en el aspecto de este en el cual se encontró la mayor fuerza explicativa, durante el estudio explicativo de la investigación.

- Correspondencia entre recursos requeridos y recursos disponibles: los recursos y condiciones que se especifican como necesarios para la ejecución de la propuesta están en concordancia con los recursos y posibilidades del contexto donde esta se va a aplicar, según los resultados obtenidos en el estadio descriptivo de las condiciones del contexto.

- Correspondencia entre acciones previstas y procesos generadores: las actividades planificadas en la propuesta contemplan la intervención sobre los procesos causales, y particularmente sobre los componentes de esos procesos que mostraron mayor impacto sobre las sinergias del evento a modificar cuando se realizó el estadio explicativo.

La valoración de la coherencia de la propuesta la puede hacer el mismo investigador a partir de una matriz de análisis con criterios claramente definidos, para luego incorporar las correcciones necesarias. También la puede hacer el director de la investigación, un asesor o un consultor en el área de planificación que tenga conocimiento de los eventos de estudio -tanto del evento a modificar como del proceso generador-. La otra opción es que la valoración sea hecha por una herramienta automatizada diseñado específicamente con los criterios que rigen para las propuestas que son producto de investigaciones proyectivas. Esta última opción tendría la ventaja de acceder a una valoración más imparcial, además de pro-

porcionar una estimación cuantitativa de cada aspecto. Por último, es importante reportar en el informe de investigación la manera como se hizo la valoración de la coherencia, las apreciaciones o los puntajes que se obtuvieron inicialmente, cuáles fueron los aspectos que se incorporaron o se mejoraron en la propuesta, en caso de que eso haya sido necesario, y cuáles fueron los puntajes o las apreciaciones de coherencia al final, después de la mejora del diseño.

Conclusiones

Es importante tener presente que la propuesta -en nombre de la investigación proyectiva- es fruto de un trabajo serio, organizado y secuencial, mediante el cual se desemboca en un producto que, en grado de proposición, tiene tanto la categoría de científica, como también es expresión fehaciente de criterios de valoración, entre los cuales están los asociados con la oportunidad, la circunstancia, la pertinencia y la correspondencia.

Referencias

- Arenas, M. (2013). El marco lógico como una respuesta a tres problemas. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 51-66.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100007&lng=es&tlng=es

- Bojacá Martín, R. H., Malebranch, A., Villarreal, L., Hernández, J.C., Peña, Y., Sánchez, A. D., Sarasty Manotas, C., & Sierra Usaquén, J. Y. (2007). Análisis de las metodologías de evaluación ex ante de proyectos aplicados en los programas sociales en el Distrito Capital (2004-2008). *Revista Finanzas y Política Económica*, 1(1), 97-115.
<https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/c60b2228-3513-429c-b411-7ac6893d08ad/content>
- Barrera Morales, M. F. (2022). *Investigación Acción*. Sypal-Quirón.
- Branchini, B. (2024). *La Teoría del Cambio: una herramienta clave para la evaluación y la planificación de programas sociales. Claves para adquirir nuevas perspectivas*. Fresno Consulting.
<https://www.fresnoconsulting.es/blog/la-teoria-del-cambio-una-herramienta-clave-para-la-evaluacion-y-la-planificacion-de-programas-sociales/>
- Campbell, D., & Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (Comp.). *La investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Magisterio.
- González, F. (1996). Proyectos especiales, ideas para su conceptualización. *Investigación y Postgrado*, 11(1), 127-144.
- Hurtado de Barrera, J. (1996). *El proyecto de investigación*. Fundación Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2008). La diversidad metodológica en las ciencias sociales. *Revista Esquemas Pedagógicos*, (8), 38-49.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Quirón Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2020). *La sobresimplificación metodológica*. Ciea Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2023). Investigación proyectiva: más allá de la investigación tecnológica. *Revista Impacto Científico*, 19(1), 13-26.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>
- Hurtado de Barrera, J. (2025). *Cómo hacer investigación proyectiva*. Ciea Sypal.
- Husserl, E. (1995). *Investigaciones lógicas I*. Altaya.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1991). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar (Comp.).

La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos. Editorial Popular.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2019). *Manual Evaluación Ex Ante Programas Nuevos y Reformulados Significativamente.* Chile: Departamento de Monitoreo de Programas Sociales.

Villafuerte, S., & Sosa, L. B. (2020). Recomendaciones para la validación de las propuestas de diseño: modelos de categorización de variables y técnicas. *DAYA. Diseño, Arte y Arquitectura*, (8), 121-143. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/daya/article/view/282>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. (2003) *Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales* (3ª ed.).

Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo



NORMAS PARA AUTORES

1. Generales

1.1. La Revista **ENCUENTRO EDUCACIONAL** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (**máximo tres autores**). Los trabajos serán remitidos a nombre de la Revista o a la Editora-Jefa y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Editorial.

1.2. Tipos de trabajos:

a) Artículos originales inéditos, con un máximo de veinticinco (25) páginas y mínimo de quince (15) (incluyendo texto, tablas, cuadros, gráficos, figuras y referencias).

b) Informes técnicos, con un máximo de quince (15) páginas.

c) Presentación de experiencias y artículos de actualización, con un máximo de veinticinco (25) páginas.

d) Ensayos, con un máximo de quince (15) páginas.

1.3. Los trabajos serán redactados en español o en inglés.

1.4. El tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 1 pulgada (2,54 cm) en todos los lados de la página, en papel tamaño carta, por una sola cara, a doble espacio, a excepción del resumen y abstract.

1.5. Los trabajos serán remitidos al correo electrónico de la revista: **reehddesluz@gmail.com**, en archivo Word para Windows, extensión **.docx**.

2. Presentación

2.1. Encabezamiento: Título en español, conciso y explicativo por sí solo, con un máximo de 15 palabras, en negrita, con capitalización de títulos; es decir, todas las palabras principales inician en mayúsculas. No debe iniciar con artículo gramatical y evitar usar abreviaturas. Dejar un espacio en blanco. En la siguiente línea se escribirán los nombres y apellidos de los autores, en negrita. Debajo, los datos de la institución de procedencia, ciudad-país. Debajo, los correos electrónicos y los códigos ORCID respectivos. En caso de que los autores sean de instituciones diferentes, identificar con números superíndices. Centrar toda la información.

2.2. Resumen en español y su traducción en inglés, incluyendo el título, a un espacio y un solo párrafo justificado, que no exceda de 230 palabras, el cual debe presentar en forma breve introducción, objetivo o propósito, metodología, resultados y conclusiones. Al final del resumen y del abstract, en un nuevo párrafo con sangría, se escribe *Palabras clave:* (en cursiva), luego escribir de 3 a 5 palabras en minúsculas (los nombres propios en mayúscula) y separadas por coma (,) (en español y en inglés, respectivamente).

2.3. El cuerpo de trabajo (artículos inéditos, presentación de experiencias y artículos de actualización) constará de las siguientes partes: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. En el caso de informes técnicos y ensayos, la estructura del cuerpo del trabajo será: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.

2.4. Las secciones del trabajo se escriben con capitalización de títulos, en negrita, centradas. Los apartados se escriben con capitalización de títulos, en negrita, alineados a la izquierda. El texto del cuerpo del trabajo tendrá una sangría de ½ pulgada (1,27 cm) y justificado. No dejar espacios entre párrafos. Las notas al pie de página deben reducirse al mínimo. Usar *cursiva* o **negrita** para resaltar algunas palabras.

2.5. Las tablas, valores numéricos, información en formato texto o combinación de estos, dispuestos en forma ordenada en columnas y filas, se alinean a la izquierda preferiblemente ocupando todo el ancho de la página; son colocadas dentro del texto después de su primera cita, en un formato que permita su edición de acuerdo a la posterior maquetación de la revista. Son identificadas con números arábigos (sin usar símbolos como N°), en orden consecutivo, con su respectiva Nota en la parte inferior alineada a la izquierda. El contenido de las tablas se hará a un (1) espacio, en tamaño 10 u 11, y el mismo tipo de letra. Use punto (.) para los números decimales. Limite el uso de bordes en las tablas. No use bordes verticales. Los horizontales se usan en la parte superior e inferior, debajo de los encabezados y encima de los totales.

2.6. Las figuras, toda expresión de gráficos, imágenes, fotografías, dibujos, diagramas o mapas, se alinean a la izquierda preferiblemente ocupando todo el ancho de la página, colocadas dentro del texto después de su primera cita, en un formato que permita su edición. Son identificadas con números arábigos en orden consecutivo, con su respectiva *Nota* en la parte inferior alineada a la izquierda.

2.7. Las tablas y figuras (citadas en el texto) se titulan en la parte superior, alineado a la izquierda. El número de la tabla o figura en negrita, y debajo el título en cursiva (breve pero explicativo), por ejemplo:

Tabla 1

Dispositivos móviles y sus aplicaciones

Al final se coloca *Nota.*, para agregar cualquier información relevante, referencia, créditos de autor o fuente.

2.8. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades no se utilizará puntos; ejemplo: debe ser, UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

3. Referencias (adaptadas a las Normas APA 7ª edición)

3.1. Las citas pueden ser de dos clases, **directas (textuales) y parafraseadas**. Las citas directas pueden ser de dos tipos: a) **Narrativa o basada en el autor**, van entre comillas sin cursiva; si tienen hasta 40 palabras se insertan dentro del texto, por ejemplo: Pirela y Arrieta (2020) señalan que “La pedagogía es importante” (p. 25). b) **Cita en paréntesis/parentética o basadas en el texto**, van entre comillas sin cursiva; si tienen hasta 40 palabras se insertan dentro del texto, por ejemplo: “La pedagogía es importante” (Pirela & Arrieta, 2020, p. 25). Las citas directas con más de 40 palabras se escriben separadas del texto principal, en bloque, con sangría de ½ pulgada (1,27 cm), sin comillas ni cursiva, interlineado doble, con el mismo tipo de letra. La identificación de la fuente se hará como en el caso anterior. Las citas parafraseadas expresan las ideas del autor con palabras propias, sin comillas, pero acreditando la fuente.

3.2. Si las citas corresponden a tres o más autores, se escribe sólo el apellido del primer autor seguido de la locución latina et al.; por ejemplo: (Pirela et al., 2020).

3.3. Las referencias deben aparecer al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, a doble espacio, usando sangría francesa (½ pulgada o 1,27 cm); cada una debe incluir cuatro elementos básicos: Autor (es), fecha de publicación, título del trabajo y fuente; utilice un ampersand (&) antes del nombre del autor final. Si la obra (independientemente del tipo) está en otro idioma, se escribe entre corchetes la traducción al español. Las referencias se elaboran de la siguiente forma:

- **Libro:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre., separados con coma entre un autor y otro). Año (entre paréntesis). *Título en cursiva* (Edición). Editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.

De Houwer, J., & Hughes, S. (2020). *The psychology of learning: An introduction from a functional-cognitive perspective* [La psicología del aprendizaje: Una introducción desde una perspectiva funcional-cognitiva]. MIT Press.

- **Capítulo de libro con editor o coordinador:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). Título del capítulo. En Inicial del nombre. Apellido Editor o Coordinador (Ed. o Coord.). *Título del libro en cursiva* (xx ed., Vol. xx, pp. xx-xx). Editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Plata de Plata, D., & Arrieta, X. (2014). Educación ambiental y episodios socioculturales: un aprendizaje cultural para la comunidad. En A. Inciarte (Coord.). *Investigación en Ciencias Humanas. Estudios postdoctorales* (Vol. 5, pp. 248-260). Astro Data, S.A.

- **Artículo de revista:** Autor(es) (apellido, iniciales del nombre). Año (entre paréntesis). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen*(número de la revista), número de páginas (inicio y fin). Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Uzcátegui, C., & Arrieta, X. (2023). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el aprendizaje significativo crítico de los métodos ópticos de análisis. *Encuentro Educacional*, 30(1), 140-160.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40371>

- **Institución u Organismo:** Nombre de la institución u organismo. Año (entre paréntesis). *Título en cursiva*. Tipo y número del documento o informe (si está disponible) y nombre del editor o editorial. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

UNESCO. (2024). *Reunión Mundial sobre la Educación 2024. Nota Conceptual*. UNESCO.

https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ES_Annex_GEM%202024_Concept%20Note%20%26%20Provisional%20Programme.pdf

- **Leyes u otros Documentos Legales:** Nombre de la Institución u Organismo quien publica como el autor. Año (entre paréntesis). *Título en cursiva*. Boletín oficial donde fue publicado, fecha de publicación, número. Dirección web (en caso de estar en línea); por ejemplo:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 15 de agosto de 2009, N° 5.929 Extraordinario.

<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220131130620.pdf>

- **Trabajo o tesis inédita:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). *Título del trabajo o tesis en cursiva* [Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral]. Nombre de la institución; por ejemplo:

Delgado, M. (2014). *Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Zulia.

- **Trabajo o tesis publicada:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Año (entre paréntesis). *Título del trabajo o tesis en cursiva* [Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral, Nombre de la institución]. Dirección web; por ejemplo:

Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la pedagogía televisiva de la educación universitaria en Venezuela* [Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela].

<http://hdl.handle.net/10872/19299>

- **Congreso, Simposio, Conferencia u otro evento:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa del evento (entre paréntesis). *Título del artículo en cursiva* [Tipo de participación]. Nombre del evento. Nombre de la institución, Ciudad, País, Dirección web; por ejemplo:

Marqués, N. (18-20 de octubre de 2023). *La inteligencia artificial y la educación* [Ponencia]. VII Congreso Internacional de Educadores, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

<https://zaguan.unizar.es/record/127848/files/LibroActas%20CI-NAIC23.pdf>

- **Página web:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa (entre paréntesis). *Título del artículo en cursiva*. Dirección web; por ejemplo:

Peñas, J. (02 de febrero de 2024). *Expansión térmica de un anillo*.

<https://www.educaplus.org/game/expansion-termica-de-un-anillo>

- **Publicación en un blog:** autor(es) (apellido, iniciales del nombre.). Fecha completa (entre paréntesis). Título del post. *Nombre del blog en cursiva*. Dirección web; por ejemplo:

Alonso, O. (4 de mayo de 2017). La escalera de las unidades de medida. *La Eduteca*.

<https://laeduteca.blogspot.com/2017/05/club-de-ideas-la-escalera-de-las.html>

3.4. Los artículos de revistas, artículos en memorias arbitradas y documentos de la web, tales como blog, deberán ser actualizados en al menos el 50%; es decir, no tener más de cinco (5) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos. Toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias. Las citas de citas deben evitarse.

4. Instrucciones finales

4.1. El artículo debe venir acompañado de una comunicación autorizando su publicación e indicar que es original y no ha sido sometido a arbitraje en otra revista, firmada por todos los autores. Anexar un micro currículum de 5 líneas por cada autor (incluir número de teléfono con WhatsApp).

4.2. El trabajo recibido por el comité editorial será enviado a los árbitros para su evaluación (revisión por pares, doble ciego). En caso de recibir observaciones, serán enviadas a los autores para su corrección.

4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, los autores serán informados de la fecha aproximada de publicación. El comité editorial podrá hacer las correcciones de forma que considere conveniente.

4.4. Cada autor sólo podrá publicar una vez al año. Se recibirán trabajos durante todo el año.

4.5. Cualquier duda en la aplicación de las normas por favor enviar un correo a la revista: **reehddesluz@gmail.com**.

ÁREAS TEMÁTICAS

- Procesos didácticos.
- Procesos curriculares.
- Formación docente.
- Gerencia de la educación.
- Interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento.
- Métodos y técnicas de investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.



AUTHOR GUIDELINES

1. General

1.1. The Journal ENCUESTRO EDUCACIONAL will consider unpublished works related to the educational area, which are the product of research or innovation experiences for publication (**maximum three authors**). The works will be sent in the name of the journal or to the Editor-in-Chief and their acceptance will correspond to the Editorial Committee.

1.2. Types of works:

- a) Unpublished original articles, with a maximum of twenty-five (25) pages and a minimum of fifteen (15) (including text, tables, charts, graphs, figures and references).
- b) Technical reports, with a maximum of fifteen (15) pages.
- c) Presentation of experiences and update articles, with a maximum of twenty-five (25) pages.
- d) Essays, with a maximum of fifteen (15) pages.

1.3. The works will be written either in Spanish or in English.

1.4. The font will be Times New Roman, size 12, with 1-inch (2.54 cm) margins on all sides of the page, on letter size paper, on one side only, double-spaced, except for the abstract and references.

1.5. The works will be sent to the journal's email address:
reehddesluz@gmail.com, in Word for Windows file, extension **.docx**.

2. Presentation

2.1. Heading: Title in Spanish, concise and self-explanatory, with a maximum of 15 words, in bold, with title capitalization; that is, all main words begin with capital letters. It should not begin with a grammatical article and avoid using abbreviations. Leave a blank space. On the next line, the authors' names and surnames will be written, in bold. Below, the data of the institution of origin, city-country. Below, the emails and the respective ORCID codes. If the authors are from different institutions, identify with superscript numbers. Center all the information.

2.2. Summary in Spanish and its translation in English, including the title, to a space and a single justified paragraph, do not exceed 230 words, which must present a brief introduction, objective, methodology, results and conclusions. At the end of the summary and the abstract, in a new indented paragraph, write *Keywords*: (in italics), then write 3 to 5 words in lowercase (proper nouns in capital letters) and separated by a comma (,) (in Spanish and English, respectively).

2.3. The body of work (unpublished articles, presentation of experiences and update articles) will consist of the following parts: introduction, theoretical foundation, methodology, results and discussion, conclusions and references. In the case of technical reports and essays, the structure of the body of the work will be: introduction, development, conclusions and references.

2.4. The parts of the work will be capitalized the first letter, in bold and centered. The sections will be capitalized the first letter, in bold, aligned to the left margin. The body text of the work will be indented ½ inch (1.27 cm) and justified. Do not leave spaces between paragraphs. Footnotes should be kept to a minimum. Use *italics* or **bold** to highlight some words.

2.5. Tables, numerical values, information in text format, or a combination of these, arranged in orderly columns and rows, are aligned to the left, preferably occupying the entire width of the page; they are placed within the text after their first citation, in a format that allows for editing according to the subsequent layout of the journal. They are identified with Arabic numerals (without using symbols such as numbers), in consecutive order, with their respective note at the bottom aligned to the left. The content of the tables will be single (1) spaced, in size 10 or 11, and the same font. Use a period (.) for decimal numbers. Limit the use of borders in tables. Do not use vertical borders. Horizontal borders are used at the top and bottom, below headings and above totals.

2.6. Figures, any expression of graphics, images, photographs, drawings, diagrams, or maps, are aligned to the left, preferably occupying the entire width of the page, placed within the text after their first citation, in a format that allows for editing. They are identified with Arabic numerals in consecutive order, with their respective *Note* at the bottom aligned to the left

2.7. Tables and figures (cited in the text) are titled at the top, aligned to the left. The table or figure number is in bold, and below it is the title in italics (brief but explanatory), for example:

Table 1

Mobile devices and their applications

At the end, a *Note* is placed to add any relevant information, references, author credits or sources.

2.8. No points shall be used in abbreviations of names or other units; example: it must be, UNESCO, OAS, and not U.N.E.S.C.O. or O.A.S.

3. References (adapted to APA Standards 7th edition)

3.1. Quotations can be of two types, **direct (textual) and paraphrased**. Direct quotations can be of two types: a) **Narrative or based on the author**, they are enclosed in quotation marks without italics; if they are up to 40 words long, they are inserted within the text, for example: Pirela and Arrieta (2020) point out that “Pedagogy is important” (p. 25). b) **Parenthetical/parenthetical quotations or based on the text**, they are enclosed in quotation marks without italics; if they are up to 40 words long, they are inserted within the text, for example: “Pedagogy is important” (Pirela & Arrieta, 2020, p. 25). Direct quotations with more than 40 words are written separately from the main text, in block, with a ½ inch (1.27 cm) indentation, without quotation marks or italics, double-spaced, and using the same font. The source will be identified as in the previous case. Paraphrased quotes express the author's ideas in their own words, without quotation marks, but crediting the source.

3.2. If the quotation corresponds to three or more authors, only the surname of the first author is written, followed by the Latin phrase *et al.*; for example: (Pirela et al., 2020).

3.3. References should appear at the end of the work in alphabetical order by last name, double-spaced, using hanging indents (½ inch or 1.27 cm); each should include four basic elements: Author(s), date of publication, title of the work, and source; use an ampersand (&) before the final author's name. If the work (regardless of type) is in another language, the Spanish translation should be written in brackets. References should be prepared as follows:

- **Book:** Author (s) (surname, initials of first name., separated by commas between authors). Year (in parentheses). *Title in italics* (Edition). Publisher. Web address (if available online); for example:

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Research methodology* (6th ed.). McGraw Hill Education.

De Houwer, J., & Hughes, S. (2020). *The psychology of learning: An introduction from a functional-cognitive perspective* [La psicología del aprendizaje: Una introducción desde una perspectiva funcional-cognitiva]. MIT Press.

- **Book chapter with editor or coordinator:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). Chapter title. In Initial of first name. Last name Editor or Coordinator (Ed. or Coord.). *Title of the book in italics* (xx ed., Vol. xx, pp. xx-xx). Publisher. Web address (if available online); for example:

Plata de Plata, D., & Arrieta, X. (2014). Environmental education and sociocultural episodes: A cultural learning for the community. In A. Inciarte (Coord.). *Research in Human Sciences. Postdoctoral studies* (Vol. 5, pp. 248-260). Astro Data, S.A.

- **Journal article:** Author(s) (last name, initials of first name). Year (in parentheses). Article title. *Journal name in italics, volume*(journal issue), page numbers (start and end). Web address (if available online); for example:

Uzcátegui, C., & Arrieta, X. (2023). Learning and knowledge technologies for critical meaningful learning of optical analysis methods. *Encuentro Educacional*, 30(1), 140-160.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40371>

- **Institution or Organization:** Name of institution or organization. Year (in parentheses). *Title in italics*. Document type and number (if available) and name of editor or publisher. Web address (if available online); for example:

UNESCO. (2024). *World Meeting on Education 2024. Concept Note*. UNESCO.

https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ES_Annex_GEM%202024_Concept%20Note%20%26%20Provisional%20Programme.pdf

- **Laws or other Legal Documents:** Name of the institution or organization that publishes as the author. Year (in parentheses). *Title in italics*. Official bulletin where it was published, publication date, number. Web address (if available online); for example:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (2009). *Organic Law on Education*. Official Gazette of the Bolivarian Republic of Venezuela, August 15, 2009, No. 5.929 Extraordinary.

<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organica-20220131130620.pdf>

- **Unpublished thesis or dissertation:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). *Title of the thesis or dissertation in italics* [Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's thesis, Doctoral dissertation]. Institution name; for example:

Delgado, M. (2014). *Model for the construction of scientific concepts in physics, based on conceptual fields theory* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad del Zulia.

- **Published thesis or dissertation:** Author(s) (last name, initials of first name.). Year (in parentheses). *Title of the thesis or dissertation in italics* [Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's thesis, Doctoral dissertation, Institution name]. Web address; for example:

Rodríguez, M. (2017). *Analysis of television pedagogy in university education in Venezuela* [Doctoral dissertation, Universidad Central de Venezuela].

<http://hdl.handle.net/10872/19299>

- **Conference, Symposium, Lecture or other event:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full event date (in parentheses). *Title of the paper in italics* [Type of participation]. Event name. Institution name, City, Country, Web address; for example:

Marqués, N. (October 18-20, 2023). *Artificial intelligence and education* [Presentation]. VII International Congress of Educators, University of Zaragoza, Zaragoza, Spain.

<https://zaguan.unizar.es/record/127848/files/LibroActas%20CINAIC23.pdf>

- **Website:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full date (in parentheses). *Title of the article in italics*. Web address; for example:

Peñas, J. (February 2, 2024). *Thermal expansion of a ring*.

<https://www.educaplus.org/game/expansion-termica-de-un-anillo>

- **Blog post:** Author(s) (last name, initials of first name.). Full date (in parentheses). Post title. *Blog name in italics*. Web address; for example:

Alonso, O. (May 4, 2017). *The measurement units staircase*. *La Eduteca*.

<https://laeduteca.blogspot.com/2017/05/club-de-ideas-la-escalera-de-las.html>

3.4. Journal articles, articles in refereed reports and web documents, such as blog, must be updated by at least 50%; that is, not to have more than five (5) years of publication, except in cases such as historical or evolutionary studies. All bibliographic references must be cited in the text and everything that appears in the text must be in the references. Dating appointments should be avoided.

4. Final instructions

4.1. The article must be accompanied by a communication authorizing its publication and indicating that it is original and has not been submitted to arbitration in another journal, signed by all the authors. Attach a 5-line micro resume for each author (include WhatsApp phone number)

4.2. The work received by the editorial committee will be sent to the referees for evaluation (double blind peer review). If comments are received, they will be sent to the authors for correction

4.3. When the work is accepted, the authors will be informed of the approximate date of publication. The editorial committee may make corrections as it deems appropriate.

4.4. Each author may only publish once a year. Submissions will be received throughout the year.

4.5. Any questions in the application of the rules please send an email to the magazine: **reehddesluz@gmail.com**.

THEMATIC AREAS

- Didactic processes.
- Curricular processes.
- Teacher training.
- Education management.
- Interrelation of education with other areas of knowledge.
- Educational research methods and techniques.
- Education and information and communication technologies.

Maracaibo, 2025