

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. 33

Nº 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela

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

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

Vol. 33 (1) enero - junio 2026

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. 33 (1) enero – junio 2026

Editorial

Más Allá de la Tesis: el Vacío de la Escritura Científica en los Programas de Posgrado

Beyond the Thesis: The Gap in Scientific Writing in Graduate Programs

Rosselys Rodríguez de Hernández 8

Artículos

Estrategias Andragógicas para Fortalecer la Autonomía Académica en Programas Doctorales

Andragogical Strategies to Strengthen Academic Autonomy in Doctoral Programs

Rosselys Rodríguez 12

Entre Números, Relatos y Arte: Un Viaje Creativo Desde la Interdisciplinariedad

Between Numbers, Stories and Art: A Creative Journey Through Interdisciplinarity

Luis Barrios Soto e Iván Padilla Escorcía 32

Entorno Virtual de Aprendizaje en Otorrinolaringología: Una Propuesta Didáctica

Virtual Learning Environment in Otorhinolaryngology: A Didactic Proposal

Angélica Fernández-Álvarez 52

Matices del Conflicto Escolar: Sexo, Edad y Otros Factores Condicionantes

Nuances of School Conflict: Sex, Age and Other Conditioning Factors

Edgar Efraín Obaco Soto, Bolívar Alexander Campaña Bravo y

Ángel Ramón Sabando García 70

Análisis Comparativo de la Agenda Informativa Venezolana Como Estrategia Didáctica para la Alfabetización Mediática <i>Comparative Analysis of the Venezuelan News Agenda as a Teaching Strategy for Media Literary</i> Bryan Granado y Mauricio Ocando	92
Liderazgo del Personal Docente en la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela <i>Teaching Staff Leadership at the Faculty of Agronomy, Central University of Venezuela</i> Thais Thomas Pacheco	112
Reingeniería de Sistemas Educativos: Modelo de Gestión del Talento Humano Para Contextos de Alta Vulnerabilidad <i>Educational Systems Reengineering: A Human Talent Management Model for High-Vulnerability Contexts</i> Luz Marina Alexander Vázquez	131
Modelo de Transformación Educativa: Consolidación de la Identidad en Estudiantes de Educación Superior <i>Model for Educational Transformation: Consolidating Identity in Higher Education Students</i> Yajaira María Machado Barrios	150
Implicaciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Secundaria: Perspectivas y Desafíos Éticos <i>Implications of Artificial Intelligence in Secondary Education: Perspectives and Ethical Challenges</i> Juan David Bettín Hoyos y Luis Guillermo Quintero Galbán	167
Revisión Sistemática de Tecnologías Digitales para Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en Contextos Rurales <i>Systematic Review of Digital Technologies for Critical Thinking and Reading Comprehension in Rural Contexts</i> Wilfredo Velaides Ariza y Luis Cardona Palacios	185
Impacto Psicoemocional y Psicoeducación Post-Pandemia: Una Revisión Documental Sobre la Salud Mental <i>Psycho-emotional Impact and Psychoeducation Post-Pandemic in Venezuela: A Documentary Review on Mental Health</i> Lis María Chirinos de Toyo.....	208

Liderazgo Transformacional del Docente de Educación Superior <i>Transformational Leadership of the Teacher of Higher Education</i> Odris González, Nerylena Inciarte Romero y Liliana Canquiz Rincón.....	228
Análisis Comparativo de los Posgrados en Humanidades y Educación en Venezuela: Características y Tendencias Institucionales <i>Comparative Analysis of Postgraduate Programs in Humanities and Education in Venezuela: Characteristics and Institutional Trends</i> Eugenio Sulbarán Piñeiro.....	248
Panóptico Invertido: Poder, Singularidad y Refundación Ética de la Escuela Desde Foucault <i>Inverted Panopticon: Power, Singularity, and the Ethical Refounding of the School From Foucault</i> Javier José Aguilera Carvajal.....	270
Factores que Inciden en la Construcción de una Cultura del Agua en Instituciones Educativas <i>Factors that Influence the Development of a Water Culture in Educational Institutions</i> Bladimir Antonio Mena Utria	289
Normas para Autores / Author Guidelines.....	306

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero - junio 2026: 8-11

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

Como citar: Rodríguez de Hernández, R. (2026). EDITORIAL Más Allá de la Tesis: el Vacío de la Escritura Científica en los Programas de Posgrado. *Encuentro Educacional*, 33(1), 8-11.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20581532>

Editorial

Más Allá de la Tesis: el Vacío de la Escritura Científica en los Programas de Posgrado

En los programas de posgrado de numerosas universidades, venezolanas e internacionales, persiste una paradoja que reclama atención: se forman investigadores capaces de diseñar estudios complejos e interpretar datos con profundidad, al concluir su formación, encuentran dificultades para comunicar sus hallazgos en el formato requerido por la publicación científica arbitrada. La investigación existe; la escritura científica como práctica sistemática, rigurosa y evaluada, en cambio, con frecuencia está ausente. En esa fisura se sitúa la reflexión aquí propuesta.

La tesis como producto científico-discursivo ha ocupado de manera indiscutible el centro de la producción académica en el posgrado. Texto de rigor sostenido, ella demuestra la capacidad investigativa de su autor y representa una contribución genuina al conocimiento de su área disciplinar o ciencia; su valor formativo es innegable. La cuestión de fondo, no obstante, permanece abierta ¿basta ese ejercicio para participar plenamente en la conversación científica internacional? La distancia entre defender exitosamente una tesis y redactar un artículo preparado para el arbitraje suele ser más amplia de lo previsto. Investigar y escribir sobre lo investigado con el rigor propio de la escritura científica constituyen dimensiones inseparables de un mismo oficio; separarlas en la formación equivale a interrumpir ese proceso en su punto más decisivo.

Los seminarios de investigación que integran estos programas abordan con seriedad la epistemología, la metodología y los marcos teóricos. Los participantes aprenden a diseñar sus estudios, a interpretar datos y a construir argumentaciones rigurosas. Todo ese recorrido culmina en la tesis y en su defensa ante un jurado institucional. Entre ese cierre académico y la vida cotidiana de la ciencia se abre, sin embargo, un vacío formativo: la experiencia de someter un manuscrito a la revisión

arbitral de una revista especializada, redactarlo en el formato solicitado, recibir el dictamen de evaluadores externos y reformular el texto a partir de esas observaciones. Al egresar sin haber vivido ese proceso, el investigador se aproxima a la publicación sin haber habitado sus exigencias.

Esta situación adquiere mayor vitalidad desde la filosofía de la educación. De acuerdo con Larrosa Bondía (2002), la experiencia genuinamente formativa es aquella que impacta al sujeto y lo transforma: requiere apertura, exposición y vulnerabilidad ante lo desconocido. La acumulación de información y el exceso de actividad académica, por intensos que sean, carecen de esa condición constitutiva. Someter un artículo al arbitraje científico configura, desde esta perspectiva, una experiencia en toda la profundidad filosófica del término: el investigador expone su pensamiento ante pares desconocidos, recibe cuestionamientos a su argumentación, reconoce los límites de su escritura y reconstruye su texto desde esa interpelación. Ese proceso reconfigura la subjetividad del investigador y deja en él una huella epistémica duradera: la comprensión exhaustiva de lo que significa sostener un argumento ante la mirada crítica de otros. Su ausencia en el currículo debilita una de las experiencias fundamentales de la identidad científica.

A esta dimensión filosófica se suma una urgencia propia del presente. Byung-Chul Han (2023) señala la erosión de la capacidad contemplativa en las sociedades marcadas por la hiperactividad digital y la cultura del rendimiento. La escritura científica demanda exactamente lo que el filósofo reivindica: pausa, atención sostenida, disposición a releer, a revisar, a discutir con el propio texto antes de presentarlo ante otros. Ese ejercicio contemplativo encarna la base del pensamiento riguroso. Una mente entrenada en la aceleración y en la delegación de tareas cognitivas a sistemas digitales difícilmente alcanza la agudeza argumentativa propia de la escritura académica de calidad. Cuando esa capacidad se atrofia durante los años de formación de posgrado, el daño trasciende lo curricular y alcanza lo cognitivo.

La evidencia neurológica reciente refuerza esta preocupación: Kosmyrna et al. (2025) encontraron que quienes escriben con apoyo de inteligencia artificial muestran menor conectividad neural que quienes lo hacen por sí mismos; además, muchos no logran reconocer ni citar lo que acaban de escribir, y los textos tienden a parecerse entre sí, con menor originalidad y limitada elaboración crítica. A este fenómeno lo denominan *deuda cognitiva*: una dependencia que, poco a poco, debilita la capacidad de pensar con autonomía. Si esto ocurre en el posgrado, cuando el pensamiento se afina, el impacto es trascendente; de allí que los programas deban orientar el uso consciente de estas herramientas y, al mismo tiempo, resguardar la reflexión autónoma como núcleo del trabajo científico.

A este fenómeno se agrega otra arista documentada en la comunidad académica regional: García Yamín (2020) describe cómo la figura del escritor fantasma

opera activamente en los programas de posgrado latinoamericanos, produciendo tesis y artículos por encargo capaces de superar incluso los filtros antiplagio, precisamente porque son textos originales escritos por otro. Ante ello, ningún requisito procedimental resulta suficiente por sí solo: la respuesta es formativa y ética antes que administrativa.

La brecha formativa y ética antes descrita trasciende al investigador individual: la productividad científica de una región, su visibilidad en índices internacionales y su capacidad de incidir en el diálogo global del conocimiento dependen de la masa crítica de investigadores con competencia real en escritura científica. Los programas de posgrado son el espacio natural de formación de esa masa crítica. Cuando egresan generaciones de investigadores con capacidades investigativas sólidas y una escritura científica en construcción, el sistema de ciencia y tecnología de un país ve comprometido un potencial cuya recuperación precisa tiempo y continuidad. La calidad de las revistas regionales, la frecuencia de las citas y el nivel del debate académico local dependen, en última instancia, de investigadores formados para escribir con rigor y publicar con regularidad.

La transformación de esta realidad demanda decisiones de política académica con intención clara. Integrar la escritura científica como eje transversal de los programas de posgrado implica destinar espacios formativos a la redacción de manuscritos académicos con retroalimentación estructurada, incorporar ejercicios de revisión entre pares como preparación para la evaluación externa, establecer orientaciones sobre el uso ético de herramientas digitales y solicitar, de manera formal, la constancia de aceptación emitida por la revista como piso mínimo de exigencia — medida necesaria, aunque no suficiente — pues ningún requisito reemplaza lo que únicamente la formación construye: una cultura de integridad en la cual la autoría sea un acto de pensamiento genuino.

Las universidades con esta orientación evidencian un fortalecimiento sostenido de la formación investigativa: sus egresados desarrollan una comprensión más lúcida de lo que exige contribuir al conocimiento de su disciplina, cuentan con herramientas concretas para hacerlo y se incorporan a la conversación científica con una voz formada en la exigencia y en la integridad.

La escritura científica —horizonte último de esa formación— se define como el gesto por el cual el conocimiento abandona al investigador que lo generó y entra al patrimonio vivo de su disciplina. Además, consiste en un ejercicio de generosidad intelectual: quien publica devuelve a la comunidad científica lo que años de formación académica hicieron posible. Cuando ese acto permanece ausente de los programas de posgrado, la investigación corre el riesgo de quedar archivada, alejada del debate, sin lectores, sin continuidad. En ello se juega una dimensión ética ineludible: la ciencia que no circula pierde su sentido social.

Los programas de posgrado están llamados a asumir esa responsabilidad: su labor culmina en el egresado capaz de investigar, de someter sus hallazgos al escrutinio de la comunidad científica y de dialogar con otros desde la escritura. Formar para la publicación significa formar para la circulación del conocimiento, para el debate y para la transformación. Es el tipo de ciencia que se aspira a construir.

La revista *Encuentro Educativo* convoca, desde sus páginas, a esa reflexión colectiva: al encuentro entre la investigación y su expresión escrita, entre el conocimiento generado y la comunidad científica que lo necesita, entre la formación que existe hoy y la que todavía está pendiente. Ese encuentro comienza en las aulas del posgrado, culmina en las páginas de las revistas y encuentra su sentido más insondable en la transformación de quienes leen, debaten y continúan construyendo desde lo que otros tuvieron el rigor de escribir.

Dra. Rosselys Rodríguez de Hernández
Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-4494-5674>,

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 12-31

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

Como citar: Rodríguez de Hernández, R. (2026). Estrategias Andragógicas para Fortalecer la Autonomía Académica en Programas Doctorales. *Encuentro Educativo*, 33(1), 12-31.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20581729>

Estrategias Andragógicas para Fortalecer la Autonomía Académica en Programas Doctorales

Rosselys Rodríguez de Hernández

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela

rcrodriguez2@uc.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-4494-5674>

Resumen

Los programas doctorales enfrentan el desafío de formar investigadores independientes en estructuras pedagógicas que aún responden a modelos tradicionales de enseñanza, limitando el desarrollo de la capacidad autogestora requerida en este nivel formativo. La presente investigación tiene como propósito proponer un conjunto integrado de estrategias andragógicas orientadas a fortalecer la autonomía académica en programas doctorales de ciencias sociales. Mediante un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes doctorales en distintas etapas formativas, complementadas con análisis documental del diseño curricular. Los hallazgos revelan tres categorías emergentes de necesidades formativas: desarrollo de competencias para el aprendizaje autodirigido, fortalecimiento de habilidades metacognitivas para la autorregulación, además de construcción de redes académicas colaborativas. El análisis permitió identificar desafíos específicos vinculados a la transición desde la dependencia supervisora hacia la investigación autónoma, manifestándose en dificultades para gestionar proyectos a largo plazo, limitaciones en la escritura académica autodirigida y escasez de espacios de retroalimentación entre pares. Como respuesta, se proponen nueve estrategias andragógicas organizadas en cuatro ejes: (1) sistemas de contratos de aprendizaje personalizados, (2) talleres de desarrollo metacognitivo, (3) comunidades de práctica académica, junto con (4) mentoría múltiple distribuida. Las implicaciones prácticas sugieren que la efectividad de programas doctorales depende de su capacidad para operacionalizar principios heurísticos que posicionen al estudiante adulto como protagonista autodeterminado de su trayectoria formativa.

Palabras clave: andragogía, autonomía académica, heurística, educación doctoral, aprendizaje autodirigido

Recibido: 23-02-2026 ~ Evaluado: 06-04-2026 ~ Aceptado: 16-04-2026

Andragogical Strategies to Strengthen Academic Autonomy in Doctoral Programs

Abstract

Doctoral programs face the challenge of training independent researchers within pedagogical structures that still respond to traditional teaching models, limiting the development of the self-management capacity required at this educational level. The present research aims to propose an integrated set of andragogical strategies oriented toward strengthening academic autonomy in doctoral programs in the social sciences. Using a qualitative approach grounded in grounded theory, semi-structured interviews were conducted with five doctoral students at different stages of their training, complemented by documentary analysis of the curricular design. The findings reveal three emerging categories of formative needs: development of competencies for self-directed learning, strengthening of metacognitive skills for self-regulation, and construction of collaborative academic networks. The analysis identified specific challenges associated with the transition from supervisory dependence toward autonomous research, manifested in difficulties managing long-term projects, limitations in self-directed academic writing, and a lack of peer feedback spaces. In response, nine andragogical strategies are proposed, organized into four axes: (1) personalized learning contract systems, (2) metacognitive development workshops, (3) academic communities of practice, and (4) distributed multiple mentoring. The practical implications suggest that the effectiveness of doctoral programs depends on their capacity to operationalize heutagogical principles that position the adult learner as a self-determined protagonist of their own educational trajectory.

Keywords: andragogy, academic autonomy, heutagogy, doctoral education, self-directed learning

Introducción

Los programas doctorales enfrentan una paradoja: mientras uno de sus objetivos consiste en formar investigadores autónomos capaces de generar

conocimiento, sus estructuras pedagógicas frecuentemente replican modelos de enseñanza tradicionales que promueven dependencia más que autodeterminación. Esta contradicción se hace evidente en las alarmantes tasas de

deserción que caracterizan la educación doctoral globalmente. Estudios recientes documentan que aproximadamente el 50% de estudiantes que ingresan a programas doctorales en ciencias sociales desisten antes de completar la carga académica, con tasas aún más elevadas en contextos latinoamericanos donde algunos programas registran culminación inferior al 5% (Castelló et al., 2017). Estos datos plantean interrogantes críticas sobre la efectividad de las estrategias formativas actualmente implementadas. Estas tensiones forman parte de un proceso global de revisión y transformación de la educación doctoral orientado a fortalecer los sistemas de formación investigativa y acompañamiento académico (Bao et al., 2018).

La problemática adquiere dimensiones específicas al considerar que los estudiantes doctorales constituyen una población de aprendices adultos con características distintivas: trayectorias profesionales consolidadas, responsabilidades laborales y familiares, experiencias investigativas previas, junto con proyectos intelectuales propios que requieren reconocimiento y valoración institucional. Como señalan Sverdlik et al., (2018), “la autonomía académica emerge como el predictor más significativo de la finalización doctoral, superando incluso variables como preparación académica previa o capacidad intelectual” (p. 23). Esta evidencia subraya la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicamente orientadas a cultivar autonomía más que a perpetuar dependencia supervisora.

La andragogía, conceptualizada por Knowles (1984) como la ciencia y

arte de ayudar a adultos a aprender, ofrece un marco conceptual fundamental para repensar la educación doctoral. Los principios andragógicos (que enfatizan la autodirección del aprendiz, la valoración de experiencias previas, la orientación hacia problemas reales, además de la motivación intrínseca) resultan particularmente pertinentes para contextos donde se busca desarrollar investigadores capaces de definir autónomamente sus agendas académicas, diseñar investigaciones y contribuir significativamente al avance del conocimiento en sus campos disciplinares.

Más recientemente, el marco heutagógico desarrollado por Hase y Kenyon (2000) extiende los principios andragógicos hacia un énfasis en el aprendizaje autodeterminado. Blaschke y Hase (2023) argumentan que “el aprendizaje autodeterminado representa el nivel más avanzado de autonomía del aprendiz, donde el estudiante trasciende la autogestión para convertirse en cocreador de su currículo y trayectoria formativa” (p. 4). Esta transición desde la autodirección hacia la autodeterminación resulta esencial para la educación doctoral, donde se espera que los estudiantes evolucionen desde aprendices guiados hasta investigadores que establecen sus propias preguntas, diseñan métodos originales y definen contribuciones académicas significativas.

La presente investigación tiene como propósito proponer un conjunto integrado de estrategias andragógicas orientadas a fortalecer la autonomía académica en programas doctorales de ciencias sociales. A diferencia de propuestas elaboradas desde perspectivas

exclusivamente institucionales, este estudio privilegia una aproximación que emerge desde las experiencias concretas de quienes transitan por procesos de formación doctoral.

Fundamentación Teórica

Principios Andragógicos en la Formación Doctoral

Comprender el aprendizaje adulto en el ámbito doctoral exige reconocer los procesos de transformación profunda que experimentan los estudiantes en su formación como investigadores. En este sentido, la conceptualización de la andragogía ha evolucionado significativamente desde su formalización por Knowles en la década de 1970, transitando desde un conjunto de principios descriptivos hacia un marco teórico robusto que fundamenta prácticas educativas específicas para adultos. Con relación a esto, Rhouma (2024) argumenta que la supervisión doctoral efectiva requiere transitar desde enfoques pedagógicos tradicionales hacia marcos andragógicos que reconozcan la experiencia y autonomía del estudiante adulto, enfatizando la necesidad de transformaciones estructurales en la educación de posgrado.

Los seis principios fundamentales de la andragogía identificados por Knowles (1984) adquieren relevancia particular en contextos doctorales. Purwati et al., (2022) destacan que la aplicación de estos principios trasciende la descripción de características del aprendiz adulto, constituyendo una guía concreta para diseñar materiales, meto-

dologías y actividades de aprendizaje que respondan a sus necesidades y promuevan su autonomía.

Los tres primeros principios refieren a la naturaleza del aprendiz y su relación con el conocimiento: (1) La necesidad de saber: los estudiantes doctorales requieren comprender cómo cada componente formativo contribuye al desarrollo de sus competencias investigativas; (2) El autoconcepto del aprendiz: el tránsito desde dependencia hacia autodirección constituye el objetivo medular de la formación doctoral; (3) El papel de la experiencia: las trayectorias profesionales y académicas previas de estudiantes doctorales representan recursos valiosos que deben ser reconocidos e integrados. Esta relevancia del conocimiento previo coincide con los postulados del aprendizaje significativo, que plantean que la incorporación de nuevos saberes depende de su vinculación con estructuras cognitivas preexistentes (Ausubel, 1983).

Los tres principios restantes se orientan hacia la dinámica del proceso formativo: (4) La disposición para aprender: las necesidades formativas emergen orgánicamente de desafíos reales enfrentados en proyectos de investigación; (5) La orientación hacia el aprendizaje: el desarrollo de competencias se organiza alrededor de problemas investigativos auténticos más que contenidos abstractos; junto con (6) La motivación: el impulso por contribuir al conocimiento disciplinar constituye el motor fundamental del aprendizaje doctoral.

La teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1991) complementa estos principios al enfatizar que el aprendizaje adulto genuino implica transformaciones en marcos de referencia, no meramente acumulación de información. Salum Tome (2022) amplía esta perspectiva al señalar que dicha transformación demanda aprender a desaprender: un proceso consciente y voluntario mediante el cual el adulto identifica esquemas que han perdido validez y los reconstruye para generar nuevas comprensiones de la realidad.

En educación doctoral, esto se traduce en desarrollar capacidades para cuestionar paradigmas establecidos, generar perspectivas teóricas originales y construir identidades como investigadores independientes. Este proceso transformativo demanda espacios seguros para la reflexión crítica, oportunidades para examinar asunciones tácitas, además de andamiaje pedagógico que facilite la reconstrucción de marcos conceptuales.

Heutagogía: El Aprendizaje Autodeterminado como Meta Doctoral

La heutagogía representa una extensión paradigmática de la andragogía, transitando desde el aprendizaje autodirigido (donde el estudiante gestiona su proceso) hacia el aprendizaje autodeterminado (donde el estudiante define qué, cómo y para qué aprender). Blaschke (2012) identifica cinco características distintivas de entornos heutagógicos: autonomía radical del aprendiz en decisiones curriculares, capacidad para reflexión crítica multinivel, orien-

tación hacia la acción y experimentación, desarrollo de competencias metacognitivas sofisticadas, junto con flexibilidad estructural que facilita trayectorias formativas personalizadas.

Desde una perspectiva más reciente, Lopes (2023) concibe el aprendizaje heutagógico como un proceso continuo, en el que el aprendiz desarrolla capacidades para monitorear su propio progreso, ajustar sus estrategias y definir sus metas de manera autónoma, ampliando así las características descritas por Blaschke al incorporar la adaptación y la colaboración como dimensiones constitutivas del aprendiz autodeterminado.

La pertinencia de marcos heutagógicos para educación doctoral se fundamenta en que el objetivo último trasciende el dominio de conocimientos existentes para enfocarse en desarrollar capacidades para generar conocimiento nuevo autónomamente. Como plantean Cochrane y Narayan (2013), los entornos heutagógicos fomentan que aprendices adultos se transformen de consumidores a productores de conocimiento, una transición fundamental para estudiantes doctorales que deben evolucionar desde receptores de saberes disciplinares hacia investigadores que expanden fronteras del conocimiento en sus campos.

El desarrollo de competencias metacognitivas constituye un pilar central de la heutagogía. La metacognición, conceptualizada por Flavell (1979) como el pensamiento sobre el propio pensamiento, facilita que estudiantes doctorales desarrollen concien-

cia crítica sobre sus procesos de aprendizaje, identifiquen fortalezas y limitaciones, además de ajusten estrategias autónomamente; en este marco, la metacognición también implica procesos de control ejecutivo que permiten planificar, supervisar y ajustar las estrategias cognitivas empleadas durante el aprendizaje, de acuerdo a lo explicado por Brown (1987).

Por su lado, Zimmerman (2002) distingue tres fases en el aprendizaje autorregulado: previsión (establecimiento de metas y planificación estratégica), desempeño (implementación de estrategias y monitoreo), y autorreflexión (evaluación de resultados y ajuste de enfoques). Panta (2025) propone que en entornos heutagógicos contemporáneos el adulto desarrolla un aprendizaje de doble bucle, mediante el cual corrige sus acciones a partir de la retroalimentación y revisa críticamente los supuestos, valores y metas que las orientan. Cultivar estas capacidades resulta fundamental para formar investigadores capaces de gestionar proyectos doctorales complejos, prolongados y frecuentemente solitarios.

Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado en Educación Doctoral

La teoría de comunidades de práctica desarrollada por Wenger (1998) ofrece un marco conceptual para entender cómo el conocimiento se construye socialmente mediante participación en prácticas compartidas. En contextos doctorales, esto implica que el desarrollo de identidad investigativa demanda más que cursos formales:

requiere inmersión en comunidades académicas auténticas donde estudiantes observen, practiquen y eventualmente contribuyan a prácticas investigativas reales. Maher et al. (2019) documentan que “los estudiantes doctorales que participan activamente en comunidades académicas formales e informales reportan mayor satisfacción, menores tasas de deserción y tiempos de culminación más cortos” (p. 205), evidenciando el impacto crítico de la participación comunitaria.

El concepto de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991) resulta relevante para entender cómo novatos acceden progresivamente a prácticas complejas; con relación a esto, Vaughan et al. (2023) sostienen que la participación continua en dinámicas académicas y el establecimiento de espacios de colaboración inciden de manera decisiva en el nivel de compromiso con el proceso formativo y en la permanencia de los estudiantes en sus programas de estudio. Desde su perspectiva, Meng y Zhao (2021) aplican este concepto a grupos de escritura doctoral, argumentando que “los grupos de escritura doctoral funcionan como espacios de participación periférica legítima donde novatos aprenden mediante observación y práctica guiada junto a pares más experimentados” (p. 235). Esta posición sugiere que la escritura académica, frecuentemente conceptualizada como habilidad individual, se desarrolla más efectivamente en contextos sociales donde principiantes observan modelos expertos, reciben retroalimentación constructiva y gra-

dualmente asumen responsabilidad creciente en producciones académicas.

El constructivismo social de Vygotsky (1978) fundamenta teóricamente la importancia del aprendizaje colaborativo mediante el concepto de zona de desarrollo próximo: la brecha entre lo que un aprendiz puede hacer autónomamente y lo que puede lograr con apoyo de otros más competentes. A nivel doctoral, consiste en crear estructuras que faciliten interacción sistemática con mentores, supervisores y pares que puedan andamiar el desarrollo de competencias emergentes, proveer retroalimentación oportuna y modelar prácticas investigativas sofisticadas.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018); con un diseño de campo, dado que, de acuerdo con los mismos autores, los datos fueron recolectados directamente de los participantes en su contexto natural, sin manipulación de variables ni intervención sobre las condiciones del fenómeno estudiado. El método utilizado fue la teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), seleccionada por su énfasis en generar teoría emergente directamente desde datos empíricos; como señalan Strauss y Corbin (2002), este método resulta particularmente apropiado cuando el objetivo consiste en desarrollar propuestas prácticas contextualizadas que respondan a realidades específicas vividas por los participantes.

Los informantes clave fueron cinco estudiantes del Programa Doctoral en Ciencias Sociales de una Universidad pública venezolana, seleccionados intencionalmente para capturar diversidad de experiencias en distintas etapas formativas. La composición de la muestra incluyó: (1) dos estudiantes que completaron la fase de formación de competencias (cursos formales) pero aún iniciaban sus proyectos de tesis, (2) dos estudiantes en proceso activo de elaboración de tesis doctoral, junto con (3) un egresado reciente que completó exitosamente su doctorado.

Para preservar la confidencialidad, los participantes fueron codificados como Informante 1, Informante 2, Informante 3, Informante 4 e Informante 5. Esta estrategia de muestreo teórico, según Glaser y Strauss (1967), facilitó contrastar perspectivas de quienes enfrentan desafíos actuales con experiencias de quienes superaron exitosamente el proceso, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

Cabe señalar que estas entrevistas fueron originalmente recolectadas en el marco de una investigación previa de la autora sobre desafíos de transferencia del conocimiento en programas doctorales (Rodríguez, 2024); sin embargo, el presente estudio representa un análisis completamente nuevo con enfoque andragógico diferenciado, constituyendo una contribución inédita al campo de la educación doctoral. Las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento informado, transcritas literalmente y cargadas en Atlas.ti 25 para el estudio sistemático.

El análisis de datos siguió el proceso iterativo característico de teoría fundamentada: codificación axial (agrupación de códigos en categorías temáticas), junto con codificación selectiva (integración de categorías en una estructura teórica coherente). Este proceso analítico fue complementado con análisis documental del diseño curricular del programa doctoral, incluyendo mallas curriculares y documentos de planificación académica, facilitando triangulación metodológica que fortaleció la validez de hallazgos.

Resultados y Discusión

Análisis de Necesidades Formativas

El análisis de datos permitió identificar tres categorías principales de necesidades formativas que fundamentan el diseño de estrategias andragógicas propuestas: (1) desarrollo de competencias de aprendizaje autodirigido, (2) fortalecimiento de habilidades metacognitivas, junto con (3) construcción de redes académicas colaborativas. A

continuación, se presentan los hallazgos organizados por categoría, incluyendo tablas analíticas que sintetizan testimonios y frecuencias de códigos emergentes.

Categoría 1. Necesidades de Aprendizaje Autodirigido

Los cinco informantes expresaron desafíos significativos relacionados con la transición desde estructuras formativas guiadas (propias de la fase de cursos) hacia la autonomía requerida para el desarrollo de tesis doctoral. El Informante 1 señaló: “pareciera que las materias son, por así decirlo, aisladas y no hay un ente central de atención al estudiantado. Por lo menos esa es mi percepción”. Esta desarticulación percibida entre componentes formativos dificulta que estudiantes construyan visiones integradas de sus trayectorias doctorales, comprometiendo el desarrollo de autonomía académica. La Tabla 1 sintetiza los principales desafíos identificados vinculados al aprendizaje autodirigido, organizados por informante y frecuencia de mención en las entrevistas.

Tabla 1

Desafíos relacionados al aprendizaje autodirigido

Informante	Etapas	Desafío principal identificado	Frecuencia - menciones
Informante 1	Post-cursos básicos	Desarticulación entre módulos formativos	Alta (7)
Informante 2	Post-cursos básicos	Dificultad para autogestionar tiempo de investigación	Media (4)

Informante	Etapa	Desafío principal identificado	Frecuencia - menciones
Informante 3	En tesis	Limitaciones en planificación de proyecto de largo plazo	Alta (6)
Informante 4	En tesis	Carencia de claridad sobre estructura de apoyo disponible	Alta (8)
Informante 5	Egresado	Necesidad de mayor autonomía desde etapas tempranas	Media (3)

Nota. Elaboración propia (2026). Frecuencia basada en análisis de códigos en Atlas.ti.

Alta = 6+ menciones; Media = 3-5 menciones.

Los hallazgos evidencian que la transición hacia autonomía académica representa un desafío crítico no andamiado por estructuras programáticas actuales. El Informante 4 expresó: “*Contar con el apoyo de la planta profesoral es sumamente importante, ya que uno hace empatía con el docente y el docente con uno*”, subrayando la importancia del acompañamiento personalizado. Sin embargo, simultáneamente señaló limitaciones en la claridad institucional sobre a quién recurrir para distintos tipos de apoyo, evidenciando desarticulación en sistemas de soporte.

Este hallazgo converge con lo planteado por Knowles (1984), cuyo principio del autoconcepto del aprendiz postula que el tránsito desde la dependencia hacia la autodirección constituye el objetivo medular de la formación doctoral, meta que los sistemas pro-

gramáticos analizados no estarían facilitando adecuadamente; asimismo, Rhouma (2024) sostiene que la supervisión doctoral efectiva exige marcos andragógicos que reconozcan explícitamente la autonomía del estudiante adulto, condición que los participantes del estudio reportan como sistemáticamente ausente.

Categoría 2. Competencias Metacognitivas y Autorregulación

La segunda categoría identificada refiere a necesidades vinculadas al desarrollo de competencias metacognitivas que faciliten autorregulación efectiva del proceso doctoral. Tres de cinco informantes reportaron dificultades para monitorear su propio progreso, identificar cuándo solicitar ayuda y ajustar estrategias de aprendizaje autónomamente. El Informante 3 señaló: “*El principal obstáculo no es directa-*

mente con el programa, sino con las circunstancias y el contexto país”, evidenciando capacidad para reflexionar sobre factores contextuales que afectan su desempeño, una competencia metacognitiva valiosa, aunque requiere ma-

yor desarrollo. La Tabla 2 presenta las competencias metacognitivas identificadas como necesarias, junto con manifestaciones de su ausencia reportadas por los informantes.

Tabla 2

Competencias metacognitivas requeridas por los estudiantes doctorales

Competencia metacognitiva	Manifestación de ausencia	Informantes que la mencionan
Monitoreo de progreso	Dificultad para evaluar si avanzan adecuadamente en investigación y escritura científica.	Informantes: 1, 2, 4
Identificación de necesidades de apoyo	No saben cuándo o a quién pedir ayuda	Informantes: 1, 4, 5
Ajuste de estrategias	Persisten en enfoques no efectivos sin cambiar	Informantes: 2, 3
Reflexión crítica sistemática	Ausencia de espacios para reflexionar/hábitos de autoevaluación	Informantes: 1, 2, 3, 4

Nota. Elaboración propia (2026). Análisis basado en códigos emergentes y triangulación con análisis documental del currículo.

Esos resultados sugieren que competencias metacognitivas no emergen espontáneamente, requiere cultivo explícito mediante estrategias formativas diseñadas específicamente para este fin. El desarrollo de hábitos de reflexión crítica, monitoreo de progreso y ajuste estratégico constituyen componentes indispensables del aprendizaje autodirigido que actualmente reciben atención insuficiente en las estructuras curriculares analizadas.

El resultado es coherente con los postulados de Flavell (1979) y Brown (1987), quienes sostienen que la metacognición requiere cultivo deliberado mediante intervención formativa explícita; de igual modo, Zimmerman (2002) documenta que las tres fases del aprendizaje autorregulado (previsión, desempeño y autorreflexión) son precisamente las capacidades cuya ausencia reportan los informantes, lo que evidencia que el currículo doctoral analizado debe

fortalecer los andamiajes necesarios para su desarrollo sistemático.

Categoría 3. Redes Académicas y Comunidades de Práctica

La tercera categoría evidencia necesidades críticas de participación en comunidades académicas activas donde los estudiantes puedan compartir experiencias, recibir retroalimentación formativa y consolidar su identidad como investigadores. Cuatro de cinco informantes reportaron sensación de aislamiento durante la fase de elaboración de la tesis. El Informante 5 articuló con precisión esta experiencia: *"No tengo a alguien que me pueda responder... no sé a quién preguntar, no tengo claro*

quién es la persona adecuada".

El testimonio previo evidencia dos planos diferenciados de desamparo institucional. En el primero, la ausencia de redes informales de apoyo entre pares priva al estudiante de espacios de orientación horizontal. En el segundo, y de mayor gravedad estructural, la figura del tutor o director de tesis tampoco emerge como referente claro de orientación, lo que sugiere que la ruptura en el acompañamiento formal trasciende la dimensión comunitaria y alcanza el núcleo mismo de la relación supervisora. La Tabla 3 sintetiza las principales necesidades identificadas en torno a comunidades de práctica y apoyo colaborativo.

Tabla 3

Necesidades requeridas en lo tocante a apoyo colaborativo

Tipo de apoyo requerido	Justificación desde informantes	Etapa Crítica	Prioridad
Grupos de escritura académica	Retroalimentación sobre borradores y apoyo emocional.	Elaboración tesis	Alta
Coloquios doctorales periódicos	Espacios para presentar avances y recibir feedback.	Toda la trayectoria	Alta
Mentores pares (estudiantes avanzados)	Orientación práctica cotidiana sobre trámites y procesos.	Post-cursos	Media
Redes académicas formales	Colaboración en proyectos e integración disciplinar.	Elaboración tesis	Media

Nota. Elaboración propia (2026). Prioridad determinada por frecuencia de mención y énfasis otorgado por informantes.

Los hallazgos destacan que el aislamiento doctoral representa un factor de riesgo significativo para deserción y malestar psicológico. La ausencia de comunidades de práctica activas priva a estudiantes de oportunidades críticas para desarrollar identidad investigativa, obtener retroalimentación formativa sobre trabajo en progreso y construir redes académicas que perdurarán más allá del doctorado. Estos resultados son consistentes con evidencia internacional documentada por Maher et al. (2019), quien encontró que la participación en comunidades académicas predice fuertemente culminación exitosa.

Propuesta de Estrategias Andragógicas

Fundamentadas en las necesidades formativas identificadas, se proponen nueve estrategias andragógicas organizadas en cuatro ejes que operacionalizan principios de autonomía académica, aprendizaje autodirigido y participación comunitaria. Cada estrategia integra elementos teóricos con evidencia empírica del estudio, especificando mecanismos de implementación y resultados esperados.

Eje 1. Sistemas de Aprendizaje Autodirigido

Estrategia 1. Contratos de aprendizaje doctoral. Implementar sistemas de contratos formales donde estudiante y supervisor negocian colaborativamente: objetivos de aprendizaje específicos para cada semestre, recur-

sos y estrategias que el estudiante empleará, evidencias de logro que demostrará, criterios de evaluación mutuamente acordados, además de cronogramas flexibles adaptados a circunstancias individuales. Esta estrategia operacionaliza el principio andragógico de horizontalidad al posicionar al estudiante como co-diseñador legítimo de su trayectoria formativa, respondiendo directamente a la necesidad de mayor autonomía identificada por los informantes.

Estrategia 2. Talleres de inducción al aprendizaje autodirigido. Ofrecer al inicio del programa talleres estructurados que desarrollen competencias específicas para autogestión del aprendizaje: establecimiento de metas SMART (específicas, medibles, alcanzables, relevantes, temporales), diseño de planes de estudio personalizados, identificación y utilización de recursos académicos diversos (bibliotecas, bases de datos, redes profesionales), técnicas de gestión de tiempo y productividad académica, junto con estrategias para mantener motivación durante proyectos prolongados. Estos talleres responden a los desafíos de planificación a largo plazo evidenciados en la Tabla 1.

Estrategia 3: Portafolios reflexivos de desarrollo doctoral. Establecer sistemas de portafolios digitales donde estudiantes documenten reflexivamente su evolución como investigadores, incluyendo: productos académicos (artículos, ponencias, capítulos), reflexiones metacognitivas sobre procesos de aprendizaje, análisis de fortalezas y

áreas de mejora identificadas, planes de desarrollo profesional continuo, junto con evidencias de participación en comunidades académicas. El portafolio funciona simultáneamente como dispositivo de evaluación formativa y herramienta de autorregulación metacognitiva.

Eje 2. Desarrollo de Competencias Metacognitivas

Estrategia 4: Sesiones estructuradas de reflexión metacognitiva. Incorporar al final de cada módulo formativo sesiones guiadas donde estudiantes analicen críticamente: qué aprendieron específicamente y cómo se vincula con sus proyectos de investigación, qué estrategias de aprendizaje emplearon y cuán efectivas resultaron, qué obstáculos enfrentaron y cómo los abordaron, qué ajustarían en futuras experiencias de aprendizaje, además de cómo pueden aplicar lo aprendido en sus tesis. Esta práctica sistemática cultiva la conciencia metacognitiva identificada como necesaria en la Tabla 2.

Estrategia 5: Diarios de investigación reflexivos. Promover que estudiantes mantengan diarios digitales donde registren semanalmente: decisiones metodológicas y su justificación epistemológica, dilemas éticos enfrentados y procesos de resolución, ideas emergentes sobre análisis de datos, conexiones entre hallazgos empíricos y marcos teóricos, junto con reflexiones sobre su desarrollo identitario como investigadores. La escritura reflexiva regular facilita desarrollo de pensamiento crítico junto con autorregulación del proceso investigativo, respon-

diendo a las carencias metacognitivas identificadas.

Eje 3. Comunidades de Práctica Académica

Estrategia 6: Coloquios doctorales mensuales. Establecer coloquios obligatorios donde estudiantes en diversas etapas presenten avances de investigación para recibir retroalimentación constructiva. Estos espacios deben estructurarse siguiendo principios de comunidades de práctica: participación periférica legítima para novatos (observación inicial, comentarios graduales), oportunidades de contribución sustantiva para avanzados (presentaciones formales, retroalimentación experta), cultura de retroalimentación constructiva basada en criterios académicos explícitos, valoración de perspectivas diversas desde distintas disciplinas, junto con documentación de aprendizajes colectivos. Esta estrategia responde directamente a las necesidades de espacios de retroalimentación identificadas en la Tabla 3.

Estrategia 7: Círculos de escritura académica. Crear grupos de 4-6 estudiantes que se reúnan quincenalmente para: escribir colaborativamente durante sesiones de 2-3 horas, compartir borradores y brindar retroalimentación estructurada, discutir dilemas de escritura académica específicos, celebrar avances y proveer apoyo emocional mutuo, además de aprender estrategias de escritura productiva mediante práctica compartida. Meng y Zhao (2021) documentan que estos círculos funcionan como espacios de participación periférica legítima particularmente

efectivos para desarrollar competencias de escritura académica, respondiendo a las necesidades de apoyo entre pares.

Eje 4. Sistemas de Mentoría Múltiple

Estrategia 8: Mentoría distribuida. Implementar sistemas donde cada estudiante cuenta con: director de tesis (orientación especializada en tema de investigación), mentor metodológico (apoyo en diseño y análisis), mentor académico-profesional (orientación sobre publicaciones y carrera investigativa), además de mentor par (estudiante avanzado para apoyo cotidiano). Esta estructura diversifica las fuentes de acompañamiento, reduce la dependencia de una única figura supervisora y fortalece la integración académica del doctorando durante las distintas etapas del programa. De acuerdo con Wenger (1998), el aprendizaje se consolida mediante la participación activa en comunidades de práctica, donde los sujetos construyen conocimiento a través de interacciones con miembros que poseen distintos niveles de experiencia.

Estrategia 9: Flexibilización de trayectorias formativas. Ofrecer menús de opciones que faciliten personalización curricular: electivas temáticas en áreas especializadas, opciones metodológicas diversificadas (cualitativas, cuantitativas, mixtas, métodos emergentes), modalidades de participación flexibles (presencial, virtual, híbrida según necesidades), ritmos de avance diferenciados que consideren circunstancias personales y contextuales, junto con reconocimiento de aprendizajes previos relevantes. Esta flexibilidad

operacionaliza el principio andragógico de adaptación a particularidades del aprendiz adulto, respondiendo a los desafíos contextuales mencionados por el informante 3.

Aportes Significativos

Las estrategias andragógicas propuestas se fundamentan en tres pilares conceptuales interdependientes: reconocimiento del estudiante doctoral como aprendiz adulto con necesidades específicas, transición paradigmática desde modelos pedagógicos hacia enfoques heutagógicos, junto con construcción de ecosistemas de apoyo integral que trasciendan relaciones diádicas tradicionales estudiante-supervisor. La propuesta responde a desafíos empíricamente identificados mientras se alinea con la evidencia internacional sobre factores que promueven la culminación doctoral exitosa.

La primera contribución del estudio radica en la especificidad operacional de estrategias propuestas. Mientras literatura sobre andragogía en educación superior abunda en principios abstractos, existen menos ejemplos de cómo estos se convierten en prácticas formativas concretas e implementables. Las nueve estrategias presentadas convierten conceptos como autodirección, metacognición y comunidades de práctica en acciones institucionales específicas que programas doctorales pueden adoptar, adaptar y evaluar. Esta especificidad operacional constituye un aporte práctico significativo para instituciones que buscan mejorar la efectividad de sus programas doctorales.

La segunda contribución se vincula con el énfasis sistemático en competencias metacognitivas. Sverdlik et al. (2018) documentaron que autonomía académica predice culminación doctoral más que variables cognitivas o demográficas, aunque pocos programas cultivan esta autonomía. Las estrategias 4 y 5 (sesiones de reflexión metacognitiva y diarios de investigación) constituyen dispositivos pedagógicos específicos para desarrollar conciencia y regulación metacognitiva. Esta atención explícita a la metacognición representa un cambio paradigmático, desde asumir que estudiantes desarrollarán estas competencias implícitamente, hasta cultivarlas sistemáticamente mediante una instrucción directa y práctica guiada.

La tercera contribución se relaciona con la centralidad otorgada a comunidades de práctica como estrategia formativa. Cornér et al. (2021) evidenciaron que apoyo social predice bienestar doctoral y previene burnout, aunque también documentaron que muchos estudiantes experimentan aislamiento profundo. Las estrategias 6 y 7 (coloquios doctorales y círculos de escritura) responden a esta necesidad creando estructuras formales que facilitan la interacción académica regular, la retroalimentación formativa y la construcción de redes que perduran más allá del doctorado. Estas estrategias reconocen que la formación doctoral trasciende la adquisición individual de conocimientos para constituirse en un proceso de socialización en comunidades académicas disciplinares.

Las limitaciones del estudio incluyen su focalización en un programa doctoral específico en ciencias sociales, planteando interrogantes sobre transferibilidad a otros contextos disciplinares o institucionales. Taylor (2023) documentó que experiencias doctorales varían significativamente entre disciplinas, sugiriendo que estrategias propuestas requerirían adaptación contextual. Sin embargo, los fundamentos teóricos andragógicos y heutagógicos que sustentan las estrategias poseen validez transcultural y transdisciplinar, sugiriendo que principios generales son aplicables, aunque formas específicas de implementación requieran ajuste. Investigaciones futuras deberían evaluar implementación de estas estrategias en programas diversos, documentando tanto facilitadores institucionales como obstáculos estructurales para su adopción.

Por último, el estudio destaca que transformar la educación doctoral desde modelos pedagógicos tradicionales hacia marcos andragógicos y heutagógicos demanda más que ajustes superficiales: requiere repensar, fundamentalmente, los propósitos, las estructuras y las prácticas de formación doctoral. Castelló et al. (2017) evidenciaron que “los factores institucionales, particularmente la calidad del acompañamiento y la claridad de expectativas, predicen con mayor fuerza la deserción doctoral que variables personales o económicas” (p. 1185), resaltando que mejorar las tasas de culminación demanda transformaciones institucionales sistémicas.

Conclusiones

El presente estudio contribuye al campo de la educación doctoral proponiendo un conjunto integrado de nueve estrategias andragógicas empíricamente fundamentadas, diseñadas específicamente para fortalecer autonomía académica en estudiantes de programas doctorales. Estas estrategias responden a tres categorías de necesidades formativas identificadas mediante análisis cualitativo: desarrollo de competencias de aprendizaje autodirigido, fortalecimiento de habilidades metacognitivas, junto con construcción de redes académicas colaborativas. La organización de estrategias en cuatro ejes complementarios (sistemas de aprendizaje autodirigido, desarrollo metacognitivo, comunidades de práctica y mentoría múltiple) provee un marco comprensivo para transformar las prácticas formativas doctorales.

La implementación de estrategias propuestas demanda transformaciones institucionales que trasciendan ajustes técnicos para abrazar genuinamente principios andragógicos de horizontalidad, participación y flexibilidad. Esto implica reconocer a estudiantes doctorales como co-diseñadores legítimos de sus trayectorias formativas, crear estructuras de apoyo múltiples y accesibles, facilitar espacios de aprendizaje colaborativo sistemáticos, además de promover culturas académicas que valoren tanto rigor investigativo como bienestar integral de alumnos.

El tránsito desde marcos andragógicos hacia enfoques heutagógicos

resulta pertinente para la educación doctoral, donde el objetivo medular consiste en formar investigadores capaces de generar conocimiento nuevo autónomamente, ya que la autonomía en el proceso de investigación doctoral reclama estructuras que faciliten que los alumnos definan cómo aprenden, qué aprenden y para qué. Las estrategias propuestas, particularmente los contratos de aprendizaje y flexibilización curricular, operacionalizan estos principios heutagógicos posicionando a estudiantes como protagonistas autodeterminados de sus desarrollos intelectuales.

Las implicaciones prácticas del estudio sugieren que programas doctorales efectivos deben invertir recursos en: capacitación docente en principios y prácticas andragógicas y heutagógicas, creación de infraestructuras de apoyo múltiples (mentoría distribuida, coloquios, círculos de escritura), desarrollo de sistemas de evaluación formativa que promuevan reflexión metacognitiva sistemática, diseño de currículos flexibles que faciliten personalización de trayectorias, además de cultivo intencional de comunidades académicas inclusivas y colaborativas que rompan aislamiento doctoral.

En suma, el estudio reconoce que transformar la educación doctoral demanda voluntad política institucional, asignación de recursos adecuados y, fundamentalmente, cambio cultural en las concepciones sobre propósitos y prácticas de formación de investigadores. El desafío consiste en transitar desde modelos centrados en transmi-

sión de conocimientos hacia modelos centrados en desarrollo de investigadores autónomos, críticos y colaborativos. Las estrategias andragógicas propuestas, edificadas empíricamente en voces de estudiantes doctorales y sustentadas teóricamente en marcos andragógicos y heutagógicos, ofrecen un camino para avanzar hacia esta transformación necesaria. La evidencia internacional sugiere que esta transformación impactará positivamente tanto tasas de culminación como, más significativamente, en la calidad de experiencias formativas y en el bienestar de educandos doctorales.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Bao, Y., Kehm, B. M., & Ma, Y. (2018). From product to process: The reform of doctoral education in Europe and China [Del producto al proceso: La reforma de la educación doctoral en Europa y China]. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524-541.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning [Heutagogía y aprendizaje a lo largo de la vida: Una revisión de la práctica heutagógica y el aprendizaje autodeterminado]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2023). Heutagogy and digital media: Preparing learners for the digital age through self-determined learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1 (1), 1-14.
<https://doi.org/10.24135/pjtel.v1i1.1>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms [Metacognición, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos más misteriosos]. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do doctoral students consider dropping out? Institutional and personal factors [¿Por qué los estudiantes doctorales consideran abandonar? Factores institucionales y personales]. *Higher Education*, 74 (6), 1053-1068.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Cochrane, T., & Narayan, V. (2013). Redesigning professional development: Reconceptualising teaching using social learning technologies [Rediseñando el desarrollo profesional: Reconceptualizando la enseñanza mediante tecnologías de aprendizaje so-

- cial]. *Research in Learning Technology*, 21, 1-19.
<https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1371/html>
- Cornér, S., Pyhältö, K., Peltonen, J., & Löfström, E. (2021). Interest, burnout, and drop-out intentions among Finnish and Danish humanities and social sciences PhD students [Interés, agotamiento e intenciones de abandono en estudiantes de doctorado finlandeses y daneses en humanidades y ciencias sociales]. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 593-609.
<https://doi.org/10.28945/4867>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de indagación cognitivo-evolutiva]. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa]. Aldine Publishing Company.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy [De la andragogía a la heutagogía]. *UltiBase Articles*, 5(3), 1-10.
<https://www.scirp.org/reference/Referencespapers?referenceid=1417876>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action* [La andragogía en acción]. Jossey-Bass.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* [Aprendizaje situado: Participación periférica legítima]. Cambridge University Press.
- Lopes, M. (2023). Heutagogia: conceitos e fundamentos no processo de ensino-aprendizagem [Heutagogia: conceptos y fundamentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje]. *Ciência & Trópico*, 47(2), 73-82.
https://www.researchgate.net/publication/376736630_Heutagogia-conceitos_e_fundamentos_no_processo_de_ensino-aprendizagem
- Maher, M., Wofford, A., Roksa, J., & Feldon, D. (2019). Doctoral student experiences in biological sciences laboratory rotations [Experiencias de estudiantes doctorales en rotaciones de laboratorio en ciencias biológicas]. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 10(1), 69-82.
<https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2019-050>

- Meng, Y., & Zhao, W. (2021). Whence legitimate peripheral participation? De-trivializing the social dynamics around Chinese students' doctoral research in the West [¿De dónde surge la participación periférica legítima? Destrivializando las dinámicas sociales en torno a la investigación doctoral de estudiantes chinos en Occidente]. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100327. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100327>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* [Dimensiones transformadoras del aprendizaje adulto]. Jossey-Bass.
- Panta, R. (2025). Heutagogy: A comprehensive review of self-determined learning in contemporary education [Heutagogía: Una revisión exhaustiva del aprendizaje autodeterminado en la educación contemporánea]. *Cureus*, 17(8), e89731. <https://doi.org/10.7759/cureus.89731>
- Purwati, D., Mardhiah A., Nurhasanah, E., & Ramli, R. (2022). The Six Characteristics of Andragogy and Future Research Directions in EFL: A Literature Review [Las seis características de la andragogía y las futuras direcciones de investigación en inglés como lengua extranjera: Una revisión de literatura]. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 4(1), 86-95. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- Rhouma, W. B. (2024). El recorrido del doctorado: La interacción entre la autonomía del estudiante y los modos de supervisión. *Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, 14(4), 24-37. <https://doi.org/10.7176/RHSS/14-4-03>
- Rodríguez, R. (2024). *Desafíos de la transferencia del conocimiento en el programa doctoral de ciencias económicas y sociales- FACES UC (2013-2023)* [Trabajo de especialización, Universidad de Carabobo] https://www.researchgate.net/publication/390586679_Desafios_de_la_transferencia_del_conocimiento_en_el_programa_docctoral_de_ciencias_economicas_y_sociales-FACES_UC_2013-2023_Una_mirada_desde_los_dctorantes
- Salum Tome, J. M. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *PH Prohominum Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 66-87. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0094>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being [La experiencia doctoral: Una revisión de los factores que influyen en la culminación, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de doctorado]. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.
<https://doi.org/10.28945/4113>
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue [El panorama cambiante de la educación doctoral: Un marco de análisis e introducción al número especial]. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606-622.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Vaughan, N. D., Dell, D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2023). *Principles of blended learning: Shared metacognition and communities of inquiry* [Principios del aprendizaje mixto: Metacognición compartida y comunidades de indagación]. Athabasca University Press.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993920.01>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. [La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* [Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview [Convertirse en un aprendiz autorregulado: Una visión general]. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Rosselys Rodríguez: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 32-51

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

Como citar: Barrios Soto, L., & Padilla Escorcía, I. (2026). Entre Números, Relatos y Arte: Un Viaje Creativo Desde la Interdisciplinariedad. *Encuentro Educacional*, 33(1), 32-51.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20581932>

Entre Números, Relatos y Arte: Un Viaje Creativo Desde la Interdisciplinariedad

*Luis Barrios Soto*¹ e *Iván Padilla Escorcía*²

¹*IED La Salle, Barranquilla-Colombia.*

²*Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia.*

lmbs19@hotmail.com, iapadilla@mail.uniatlantico.edu.co

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

<https://orcid.org/0000-0003-1210-3712>

Resumen

En el contexto de la educación escolar contemporánea, persisten desafíos como la fragmentación curricular, la limitada formación docente en enfoques interdisciplinarios y las restricciones institucionales que dificultan la integración del conocimiento. En respuesta a esta problemática, el presente estudio tiene como propósito presentar una secuencia didáctica interdisciplinaria que, tomando como eje la cultura del antiguo Egipto, integre las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales y el arte. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo un diseño de investigación-acción, con la participación de 28 estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública. La recolección de información se realizó mediante observación participante y registros audiovisuales, empleando una guía de trabajo secuenciada previamente validada por juicio de expertos. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante análisis de contenido, lo que permitió identificar categorías emergentes. Los resultados evidencian altos niveles de participación, motivación y articulación de saberes, así como el desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Los hallazgos sugieren que, si bien la interdisciplinariedad favorece aprendizajes significativos, sus efectos deben interpretarse considerando factores contextuales y pedagógicos que inciden en su implementación. Se concluye que la propuesta constituye una alternativa didáctica pertinente para la integración curricular, al tiempo que plantea desafíos relacionados con su sostenibilidad y adaptación a diversos contextos educativos.

Palabras clave: interdisciplinariedad, secuencia didáctica, recursos educativos, aprendizaje significativo

Recibido: 25-03-2026 ~ Evaluado: 20-04-2026 ~ Aceptado: 25-04-2026

Between Numbers, Stories and Art: A Creative Journey Through Interdisciplinarity

Abstract

In the context of contemporary school education, challenges such as curricular fragmentation, limited teacher training in interdisciplinary approaches, and institutional constraints that hinder knowledge integration persist. In response to this issue, the present study aims to present an interdisciplinary didactic sequence based on the culture of Ancient Egypt, integrating mathematics, language, social sciences, and art. The research was conducted using a qualitative approach within an action research design, involving 28 fifth-grade students from a public educational institution. Data collection was carried out through participant observation and audiovisual records, using a sequenced work guide previously validated by expert judgment. Data analysis was conducted through content analysis, which allowed for the identification of emerging categories. The results show high levels of participation, motivation, and integration of knowledge, as well as the development of creative and critical thinking. The findings suggest that, although interdisciplinarity promotes meaningful learning, its effects should be interpreted considering contextual and pedagogical factors that influence its implementation. It is concluded that the proposal constitutes a relevant didactic alternative for curricular integration, while also posing challenges related to its sustainability and adaptation to diverse educational contexts.

Keywords: interdisciplinarity, teaching sequence, educational resources, meaningful learning

Introducción

En la educación escolar contemporánea, uno de los principales desafíos es la fragmentación curricular. Las asignaturas suelen enseñarse de manera aislada, sin establecer vínculos significativos entre ellas, lo que limita la posibilidad de que los estudiantes comprendan

los fenómenos desde una perspectiva integral. Esta desarticulación también provoca que, en situaciones académicas, los alumnos carezcan de bases suficientes para abordar problemáticas que trascienden el ámbito matemático e involucran otras disciplinas. En consecuencia, la falta de conexión curricular no solo restringe el desarrollo de competencias,

sino que también acentúa desigualdades y rompe la progresión cognitiva, al generar incoherencias entre enfoques pedagógicos, contenidos, niveles de exigencia y sistemas de evaluación (Chamo & Broza, 2025; Gualacata et al., 2025; Maroto et al., 2025; Mendoza-Figueroa et al., 2025; Torres & Montiel, 2021).

Otro obstáculo relevante en la educación escolar es la insuficiente formación docente en estrategias interdisciplinarias. Al respecto, Jimbo y Bastidas (2024) y Ponce et al. (2024) coinciden en que resulta indispensable fortalecer la preparación del profesorado en enfoques pedagógicos innovadores. Aunque muchos docentes reconocen la importancia de integrar diversas áreas del conocimiento, con frecuencia carecen de herramientas metodológicas y didácticas que les permitan hacerlo de manera efectiva. Esta brecha entre la teoría y la práctica se refleja en dificultades para implementar procesos interdisciplinarios en el aula, en la ausencia de planificación y evaluación pertinentes, así como en la falta de espacios de formación y colaboración entre colegas (Amemasor et al., 2025; Proaño-Muñoz et al., 2025; Santaolalla et al., 2020). Además, las experiencias interdisciplinarias suelen ser esporádicas debido a la carencia de programas de capacitación continua en esta línea (Cardozo, 2023).

Las limitaciones de tiempo y la sobrecarga curricular también obstaculizan la puesta en práctica de propuestas interdisciplinarias, ya que el cumplimiento de actividades administrativas y formales suele prevalecer sobre la labor pedagógica esencial (Castillo, 2025; Gondao & Paglinawan, 2025; Zheng et

al., 2025). Los planes de estudio, generalmente extensos y rígidos, tienden a priorizar la cobertura del contenido por encima de la aplicación de este con otras áreas. Esta independencia del conocimiento produce un empobrecimiento conceptual y restringe al estudiante en el desarrollo pleno de su comprensión (Chamo & Broza, 2025; Infante-Malachias & Araya-Crisóstomo, 2023). Incluso, las experiencias integradoras tienden a limitarse a proyectos ocasionales, sin continuidad ni impacto sostenido en el aprendizaje.

La escasez de recursos educativos adecuados constituye otra dificultad persistente en los contextos escolares. Con frecuencia, no se dispone de materiales, guías o herramientas que respalden el diseño de actividades interdisciplinarias orientadas a una formación más integral. Esta carencia limita la implementación de estrategias pedagógicas, pues dichas propuestas requieren recursos específicos, tecnologías de apoyo y condiciones apropiadas para el trabajo colaborativo, elementos que no siempre están garantizados en las instituciones. A ello se suma la resistencia al cambio de las prácticas docentes, quienes se mantienen aferrados a métodos tradicionales basados en la instrucción directa (Barrios & Delgado, 2025; Denti et al., 2024; Sánchez et al., 2024; Velasco-Barragán, 2025).

Si bien la literatura reconoce la importancia de la interdisciplinariedad en la educación, son escasas las investigaciones que han sistematizado propuestas didácticas estructuradas, contextualizadas y transferibles al aula, en particular aquellas que articulen diversas áreas del conocimiento a partir de un eje

histórico-cultural definido. La originalidad de esta propuesta radica en la integración organizada de contenidos disciplinares mediante un hilo conductor cultural, lo que permite generar una experiencia de aprendizaje orientada a la comprensión significativa, el desarrollo del pensamiento crítico y la conexión entre saberes escolares. En este sentido, el presente estudio tiene como propósito presentar una secuencia didáctica interdisciplinaria que, tomando como eje la cultura del antiguo Egipto, integre las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales y el arte, permitiendo una organización pedagógica que puede ser replicada y adaptada por docentes en distintos contextos educativos.

Fundamentación Teórica

Interdisciplinarietà en Educación

La interdisciplinarietà se considera un enfoque esencial dentro de la educación, en respuesta a la interrelación de los saberes y a la complejidad de los desafíos actuales. Este enfoque supera la visión fragmentada de las asignaturas al fomentar la interacción entre distintas áreas del conocimiento, lo que permite a los estudiantes interpretar los fenómenos de forma integral y contextual. Por lo tanto, su aplicación en el estudio de las ciencias favorece una comprensión profunda de los problemas, desarrolla la capacidad de establecer vínculos entre campos diversos, estimula el pensamiento crítico y facilita la incorporación de aprendizajes obtenidos más allá del aula (Vásquez et al., 2024;

Infante-Malachias & Araya-Crisóstomo, 2023; Bell et al., 2022).

Caiza Cumbajín (2025) advierte que la interdisciplinarietà, aunque deseable en el plano teórico, presenta dificultades en su implementación práctica. En muchos casos, su aplicación se limita a la cercanía de contenidos sin una verdadera integración epistemológica, lo que reduce mucho su potencial transformador y se convierte en una estrategia superficial. Por lo tanto, la falta de claridad conceptual sobre qué implica realmente lo interdisciplinar genera ambigüedades en su desarrollo curricular y didáctico.

Con base en lo anterior, la visión fragmentada del conocimiento resulta insuficiente para comprender la complejidad del mundo actual. Por ello, es fundamental establecer conexiones entre distintas áreas del saber, tal como lo plantea Morin (2003): “a este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problema” (p. 15). Lo expresado por Morin, aunque ampliamente teórico, no ofrece orientaciones didácticas concretas para la implementación en el aula, por lo que la escuela se configura como un espacio estratégico para promover aprendizajes integrales que vinculen las ciencias sociales, las matemáticas, el lenguaje, el arte y otras disciplinas, aunque persiste el reto de traducir estos principios en prácticas pedagógicas sistemáticas y sostenibles (Martín et al., 2025).

Didáctica de la Interdisciplinariedad

Desde el planteamiento de Chevallard (2013), el denominado *recorrido de estudio e investigación* representa un proceso en el que los equipos avanzan mediante la exploración de lo desconocido, utilizando el conocimiento como herramienta para familiarizarse con nuevos desafíos y continuar su camino de aprendizaje. Por su parte, Moreira (2010) destaca la importancia de adoptar enfoques variados y estrategias didácticas que promuevan la participación del estudiante, colocando al alumno en el centro del proceso educativo para favorecer un aprendizaje crítico y significativo. Ambas perspectivas subrayan que el conocimiento no debe ser concebido como una meta estática, sino como un camino dinámico que se construye a través de la indagación y la implicación activa del alumnado en su propio proceso formativo.

Sin embargo, estas propuestas también presentan tensiones, ya que en el caso de Chevallard (2013), su enfoque se ha concebido como complejo de implementar en contextos escolares reales, especialmente en niveles básicos, donde las condiciones institucionales no siempre favorecen procesos de investigación sostenidos. Por otro lado, aunque Moreira (2010) enfatiza el aprendizaje significativo crítico, su enfoque puede resultar insuficiente si no se consideran las limitaciones contextuales del aula, como el tiempo, el currículo prescrito y la formación docente.

La didáctica de la interdisciplinariedad busca superar la fragmentación

del conocimiento, promoviendo aprendizajes que integren saberes y métodos diversos. Su desarrollo efectivo requiere no solo de fundamentos teóricos sólidos, sino también de condiciones institucionales, recursos adecuados y procesos de formación docente continua. En este sentido, uno de los principales desafíos radica en evitar que la interdisciplinariedad se reduzca a una intención pedagógica sin concreción práctica, lo que limita su impacto en la transformación del aprendizaje (Vásquez et al., 2024; Infante-Malachias & Araya-Crisóstomo, 2023; Bell et al., 2022).

Educación para la Creatividad

El desarrollo de la creatividad en el ámbito escolar está estrechamente vinculado a la posibilidad de que los estudiantes exploren diversas formas de expresión y razonamiento. La interdisciplinariedad potencia este proceso al incorporar múltiples lenguajes simbólicos (como el numérico, verbal, gráfico) que enriquecen la comprensión de los fenómenos, en consonancia con el enfoque de Duval (2006) sobre las representaciones semióticas. Por su parte, Moreira (2010) sostiene que no basta con establecer vínculos entre los nuevos conocimientos y los previos; es necesario que estos sean analizados, cuestionados y reconstruidos de manera reflexiva para generar aprendizajes significativos críticos. Sin embargo, se tienden a idealizar la creatividad sin considerar las restricciones del contexto educativo, existiendo el riesgo que se promueva de manera desarticulada de los contenidos disciplinares.

La creatividad trasciende el ámbito artístico y se manifiesta como la capacidad de generar ideas originales, establecer vínculos inesperados y otorgar significado a los saberes escolares. Para fomentar esta habilidad, Raso y Santana (2022) destacan la importancia de implementar metodologías docentes que promuevan activamente el pensamiento creativo, acompañadas de una formación teórica sólida. Pero, esto exige un equilibrio entre innovación y organización, de modo que las actividades creativas motiven y contribuyan al desarrollo de aprendizajes profundos y transferibles. En consecuencia, se vuelve imprescindible adoptar enfoques pedagógicos flexibles y dinámicos que integren el juego, la participación y la reflexión, sin perder de vista la coherencia curricular y los objetivos de aprendizaje (Santillán et al., 2024; Chancusig & Granja, 2023).

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se centra en la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque no busca generalizar resultados, sino interpretar significados, procesos y experiencias que emergen en contextos naturales (Caballero, 2025; Versfeld & Mapaling, 2024). De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa permite explorar la realidad educativa de manera flexible y contextualizada, privilegiando la reflexión, el diálogo y la comprensión de las prácticas docentes y de aprendizaje.

El diseño metodológico correspondió a una investigación-acción, entendida como un proceso cíclico de indagación y transformación que integra la acción práctica con la reflexión crítica. Según Niño (2019), este diseño promueve la mejora de las prácticas educativas mediante la participación activa de los docentes y estudiantes en la identificación de problemas, la implementación de estrategias y la evaluación de sus resultados. En este sentido, el estudio busca conocer una realidad y transformarla a partir de la práctica reflexiva y colaborativa (Huaranga & Mateo, 2025; Cabrera et al., 2021).

Para la recolección de la información se empleó la observación participante, lo que permitió al docente investigador registrar de manera directa las acciones y expresiones de los estudiantes, apoyándose en registros audiovisuales que sirvieron como evidencia de los procesos desarrollados en el aula (Sánchez et al., 2021; Ñaupas et al., 2018). En coherencia con ello, el instrumento principal fue una guía de trabajo secuenciada, diseñada con actividades que integraban las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales y el arte, orientando así la experiencia interdisciplinaria de los estudiantes.

La guía fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia, claridad y relevancia de las actividades propuestas. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes orientados a fortalecer la estructura y aplicabilidad del instrumento en el contexto escolar, con el fin de garantizar la

transparencia y posibilidad de replicación del estudio, la guía de trabajo secuenciada se incluye el Anexo 1.

Para el análisis de la información se aplicó la técnica de análisis de contenido, entendida como un procedimiento interpretativo que permite examinar textos, registros orales, audiovisuales y documentales dentro de su contexto de producción, con el fin de identificar significados explícitos e implícitos (Kriger, 2021; Sambrano, 2020).

La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia. Los participantes se distribuyeron en siete grupos de cuatro integrantes cada uno, con el propósito de favorecer el trabajo colaborativo y la interacción entre pares durante las actividades. Las edades de los estudiantes oscilaron entre 10 y 12 años, rango propio del nivel educativo en el que se encuentran. Entre los criterios de inclusión, se consideraron estudiantes matriculados en el grado quinto de primaria y que contaran con la autorización informada de sus acudientes para participar en el desarrollo de la propuesta didáctica.

La selección de la muestra se realizó de manera intencionada, atendiendo a la pertinencia del grupo para los objetivos del estudio y a la disposición de los estudiantes para participar en la propuesta pedagógica. Esta elección se fundamenta en que el grupo se encontraba en una etapa formativa clave para el desarrollo de competencias básicas y habilidades de pensamiento crítico, lo que resulta

adecuado para la implementación de propuestas interdisciplinarias orientadas a la creatividad y la integración de saberes.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propias de la investigación educativa: se garantizó la confidencialidad de las identidades de los participantes y se resguardó toda información personal, de manera que los resultados se presentaran sin comprometer la privacidad de los estudiantes.

Secuencia Didáctica Interdisciplinaria

La secuencia didáctica interdisciplinaria se estructuró en tres fases progresivas, cada una orientada a la integración de distintas áreas del conocimiento y al desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes:

- **Primera fase:** se aborda el tema del Antiguo Egipto, enfatizando en su ubicación geográfica y aspectos relevantes de su historia y cultura. Se promueve la lectura de textos y la producción escrita, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas y fomentar la interpretación crítica de la información.

- **Segunda fase:** se orienta a la construcción de un gorro egipcio, como recurso artístico y cultural, lo que permite la integración del área de arte. De manera paralela, se introduce el estudio del sistema de numeración egipcio, favoreciendo la comprensión de estructuras matemáticas antiguas y estimulando la creatividad en la resolución de ejercicios numéricos.

- **Tercera fase:** se centra en la construcción de pirámides utilizando

materiales físicos, lo cual permitió la exploración de sus elementos y características. En este espacio se fomenta construcción geométrica, fortaleciendo la identificación de figuras, medidas y relaciones espaciales a través de la manipulación y la experimentación.

En esta secuencia se articulan las matemáticas, el lenguaje, las ciencias

sociales y el arte, generando un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la comprensión científica en los estudiantes. En la Tabla 1 se muestran las fases, junto con sus contenidos principales, las áreas de conocimiento relacionadas y las habilidades que se espera fortalecer en los participantes.

Tabla 1

Diseño y organización de la secuencia didáctica interdisciplinaria.

	Contenidos principales	Áreas integradas	Habilidades trabajadas	Tiempos
Fase 1.	Ubicación geográfica del Egipto antiguo Aspectos históricos y culturales relevantes	Ciencias sociales Lenguaje	Localización espacial Lectura comprensiva Interpretación crítica de textos Escritura creativa	40 minutos
Fase 2.	Elaboración de un gorro egipcio Estudio del sistema de numeración egipcia	Arte Matemáticas	Creatividad artística Motricidad fina Reconocimiento y aplicación de sistemas numéricos Resolución de ejercicios matemáticos	60 minutos
Fase 3.	Identificación de elementos geométricos Construcción de pirámides con materiales físicos	Matemáticas (geometría) Lenguaje	Visualización y manipulación de figuras geométricas Construcción de pirámides Trabajo colaborativo Pensamiento espacial Escritura creativa	60 minutos

Nota. Los autores (2026)

Resultados y Discusión

Con el propósito de analizar los datos obtenidos en la experiencia pedagógica, se realizó un proceso de análisis de contenido cualitativo, a partir de los registros de observación participante y las evidencias audiovisuales recolectadas durante la implementación de la secuencia didáctica. Este proceso implicó la revisión sistemática de la información, la identificación de unidades de significado y su posterior organización en categorías emergentes. A partir de este procedimiento, se derivaron interpretaciones fundamentadas en la evidencia recolectada, que permitieron comprender los alcances y limitaciones de la propuesta interdisciplinaria.

El desarrollo de la experiencia interdisciplinaria evidenció diversas fortalezas relacionadas con la dinámica colaborativa, la actitud de los estudiantes y la coherencia metodológica de la propuesta. En los registros de observación se evidenció que la mayoría de los grupos mantuvieron una participación activa durante las actividades, manifestada en la distribución de roles, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de tareas. Este resultado concuerda con lo planteado por Moreira (2010) y Vásquez et al. (2024), quienes afirman que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes trabajan de forma colectiva y reflexiva dentro de proyectos que los sitúan como protagonistas del proceso educativo.

El rol del docente como guía y facilitador resultó fundamental para orientar el aprendizaje desde una perspectiva

dialógica y autónoma. En consonancia con Chevallard (2013) y Ponce et al. (2024), esta mediación pedagógica permitió acompañar los procesos de indagación y fomentar la responsabilidad individual y grupal en la construcción del conocimiento. Durante las sesiones, se observó que los estudiantes respondían positivamente a las orientaciones, formulaban preguntas y buscaban soluciones alternativas ante las dificultades planteadas. Hubo una marcada curiosidad intelectual y disposición hacia el aprendizaje autónomo, puesto que los estudiantes mostraron interés por profundizar en los temas abordados, trascendiendo los contenidos programados, lo cual evidencia el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico, tal como lo sostienen Raso y Santana (2022) y Santillán et al. (2024).

Los participantes comprendieron con rapidez los sistemas numéricos y los aplicaron adecuadamente en contextos significativos, integrando razonamiento lógico y expresión artística. Este desempeño se evidenció en la correcta resolución de las actividades propuestas y en la elaboración de producciones que integraban elementos matemáticos y representaciones visuales. La ambientación del aula y los recursos visuales empleados contribuyeron a crear un entorno estimulante, coherente con los “ambientes de aprendizaje integradores” descritos por Martín et al. (2025) y Bell et al. (2022). Estos resultados reflejan una práctica pedagógica que, en el sentido de Morin (2003), supera la fragmentación curricular y promueve una comprensión global, creativa y crítica de la realidad.

El alto nivel de participación y la disposición hacia el trabajo colaborativo evidenciado en la mayoría de los grupos sugiere la posibilidad de profundizar en estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje entre pares, fortaleciendo habilidades como la negociación, la argumentación y la resolución conjunta de problemas. En este sentido, diseñar actividades que estructuren de manera más intencionada los roles dentro de los equipos podría optimizar la interacción y favorecer una participación más equitativa.

La curiosidad intelectual y el interés por trascender los contenidos propuestos, identificados en los registros de observación, abren la oportunidad de incorporar tareas de mayor complejidad cognitiva, como proyectos basados en problemas, producción escrita y lectura crítica, que consoliden las competencias comunicativas y el pensamiento reflexivo. Esto resulta coherente con lo planteado por Moreira (2010) y Chevallard (2013), quienes destacan la importancia de promover aprendizajes activos y contextualizados.

Además, la adecuada comprensión de los contenidos matemáticos en contextos interdisciplinarios permite proyectar la ampliación de la propuesta hacia otros ejes temáticos, fortaleciendo la integración curricular. La incorporación de actividades que articulen lo conceptual con lo procedimental y lo expresivo, incluyendo el uso de recursos manipulativos y expresiones artísticas, representa una oportunidad para consolidar ambientes de aprendizaje más inclusivos y significativos (Barrios & Delgado, 2025).

A pesar del ambiente general de cooperación, se evidenciaron diferencias en los niveles de participación dentro de algunos grupos, donde ciertos estudiantes asumían un rol protagónico mientras otros mostraban una participación pasiva o dependiente. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer estrategias que regulen la dinámica grupal y promuevan una corresponsabilidad más equilibrada.

En el ámbito comunicativo, se observaron dificultades en la comprensión de símbolos (jeroglíficos), la argumentación de ideas y la producción escrita, lo cual afectó la profundidad de algunas respuestas y la articulación entre las distintas áreas del conocimiento. Estas limitaciones evidencian la necesidad de reforzar las competencias lingüísticas como base para el desarrollo del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad, en concordancia con lo planteado por Chevallard (2013).

Durante el desarrollo de actividades que implicaban representación gráfica o construcción de figuras, algunos alumnos presentaron dificultades en la organización espacial y en la precisión de sus producciones, lo que indica la necesidad de integrar de manera más sistemática experiencias que articulen lo motor, lo visual y lo conceptual. Estas debilidades ponen de manifiesto la importancia de atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje dentro del aula.

Aun con el alto nivel de motivación observado, se evidenció que la disponibilidad limitada de recursos materiales y tecnológicos restringe la posibilidad de diversificar las actividades y

mantener ambientes de aprendizaje altamente estimulantes. Esta situación puede incidir en la calidad de la experiencia interdisciplinaria y en la continuidad de este tipo de iniciativas. Del mismo modo, las restricciones de tiempo derivadas de la carga curricular y las exigencias institucionales dificultan la planificación y el desarrollo sostenido de propuestas interdisciplinarias, limitando los espacios para la profundización, la retroalimentación y la reflexión pedagógica. Este aspecto representa un

riesgo para la consolidación de prácticas innovadoras en el aula (Infante-Malachias & Araya-Crisóstomo, 2023; Morin, 2003).

En la Tabla 2 se presentan las categorías emergentes derivadas del análisis de contenido cualitativo, junto con sus respectivas subcategorías y evidencias observadas, lo que permite comprender de manera estructurada los principales hallazgos de la investigación.

Tabla 2

Categorías emergentes del análisis de contenido cualitativo.

Categoría	Subcategorías	Evidencia observada
Dinámica colaborativa y participación estudiantil	Participación activa; distribución de roles; trabajo cooperativo; diferencias en participación.	Intercambio de ideas, resolución conjunta de tareas, presencia de liderazgos y algunos casos de pasividad.
Mediación pedagógica y rol del docente	Docente como guía; orientación dialógica; acompañamiento; respuesta estudiantil.	Estudiantes formulan preguntas, siguen orientaciones y buscan soluciones alternativas.
Actitudes hacia el aprendizaje y motivación	Curiosidad intelectual; aprendizaje autónomo; interés por profundizar; actitud positiva.	Interés por ampliar contenidos, iniciativa en las actividades, disposición constante.
Desempeño académico e integración interdisciplinaria	Comprensión matemática; aplicación contextual; integración arte-matemática; producciones.	Resolución correcta de actividades y elaboración de trabajos con elementos matemáticos y visuales.
Desarrollo del pensamiento crítico y creativo	Generación de ideas; solución de problemas; conexiones entre saberes; pensamiento reflexivo.	Propuestas de soluciones alternativas y relaciones entre diferentes áreas del conocimiento.
Habilidades comunicativas	Comprensión de símbolos; argumentación; producción escrita; dificultades lingüísticas.	Dificultades en interpretación de jeroglíficos, expresión de ideas y escritura.

Categoría	Subcategorías	Evidencia observada
Habilidades visoespaciales y motrices	Representación gráfica; construcción de figuras; organización espacial; precisión.	Errores en proporciones, dificultades en ubicación espacial y elaboración de figuras.
Condiciones del ambiente de aprendizaje	Recursos visuales; ambientación; materiales didácticos; entorno estimulante.	Uso de recursos visuales que favorecen la motivación y comprensión.
Limitaciones contextuales e institucionales	Falta de recursos; tiempo limitado; carga curricular; condiciones institucionales.	Restricciones para desarrollar actividades, poca disponibilidad de materiales.
Proyección pedagógica y mejora	Fortalecimiento del trabajo colaborativo; tareas complejas; competencias comunicativas; expansión curricular.	Necesidad de estructurar roles, integrar lectura/escritura y ampliar la propuesta interdisciplinaria.

Nota. Los autores (2026)

En la Figura 1 se presentan algunos momentos significativos de la experiencia interdisciplinaria, evidenciando la articulación entre las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y arte. Las imágenes reflejan cómo los estudiantes integran saberes de distintas disciplinas para responder a situaciones contextualizadas, expresando sus ideas a través de la lectura, la escritura, el análisis numérico y la creación artística. Esta secuencia de actividades ilustra el carácter dinámico y colaborativo de la secuencia didáctica, en la que el aprendizaje se construye desde la exploración, la reflexión y la interacción entre diferentes ramas del conocimiento.

Si bien los resultados obtenidos

son valiosos, no pueden atribuirse únicamente a la propuesta interdisciplinaria. Parte de los logros, como el trabajo colaborativo y la participación activa, también pueden estar relacionados con experiencias previas del grupo, el ambiente de aula o las características propias de los estudiantes. Del mismo modo, la novedad de la actividad y la mediación del docente pudieron influir en la motivación y en la manera en que los estudiantes se involucraron. Por ello, los hallazgos deben interpretarse con cautela, reconociendo que la experiencia constituye un espacio que impulsa la integración de saberes, pero cuyos efectos dependen de múltiples factores del contexto educativo.

Figura 1

Desarrollo de la secuencia didáctica interdisciplinaria basada en la cultura del Antiguo Egipto.



Nota. Los autores (2026)

Conclusiones

La experiencia interdisciplinaria desarrollada demuestra que la integración de distintas áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y arte) potencia el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico en los

estudiantes. La combinación de estrategias colaborativas, actividades creativas y recursos visuales promueve la comprensión global de los fenómenos y estimula la curiosidad intelectual, consolidando una práctica educativa que trasciende la enseñanza fragmentada y fomenta la construcción activa del conocimiento.

El rol del docente se configura como un mediador esencial en este proceso, orientando la indagación, el diálogo y la reflexión desde una perspectiva participativa. Su actuación como guía y facilitador posibilita la autonomía del estudiante, el fortalecimiento del trabajo cooperativo y la creación de un clima emocional favorable para el aprendizaje. Este acompañamiento pedagógico, sustentado en la interacción y la confianza, contribuye al desarrollo integral de las competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

Entre las principales limitaciones de la experiencia se identifican la restricción de recursos materiales y tecnológicos, la falta de tiempo para la planeación y reflexión docente, y la carencia de espacios físicos adecuados para el desarrollo pleno de las actividades prácticas. Estas condiciones dificultan la continuidad y expansión de propuestas interdisciplinarias en contextos escolares. No obstante, tales limitaciones también abren la posibilidad de repensar la práctica educativa desde la creatividad, la gestión colaborativa de recursos y el fortalecimiento institucional orientado a la innovación pedagógica.

Se recomienda fortalecer las condiciones institucionales que favorezcan la implementación de propuestas interdisciplinarias, especialmente en lo relacionado con la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, dado que su escasez limitó la diversidad de actividades y los ambientes de aprendizaje. Asimismo, resulta necesario promover espacios de planeación conjunta y refle-

xión pedagógica, en respuesta a las restricciones de tiempo que afectaron la continuidad de la propuesta. En el plano didáctico, se sugiere estructurar de manera más intencionada el trabajo colaborativo, definiendo roles y mecanismos de seguimiento, para atender las diferencias en la participación observadas entre los estudiantes. Igualmente, se recomienda fortalecer las competencias comunicativas mediante actividades de lectura, escritura y argumentación, así como integrar experiencias que articulen lo motriz, lo visual y lo conceptual, en atención a las dificultades identificadas en la comprensión, expresión y representación espacial.

Agradecimiento

Los autores expresan su agradecimiento a las practicantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Atlántico, Dayana Macías y Cheyla Arrieta, por su valioso apoyo durante la implementación de la estrategia didáctica interdisciplinaria, cuya participación contribuyó significativamente al desarrollo de la experiencia investigativa.

Referencias

- Amemasor, S.K., Oppong, S.O., Ghan-sah, B., Benuwa, B.B., & Essel, D.D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices [Una revisión sistemática sobre el impacto del desarrollo profesional docente en

- la integración de la instrucción digital y las prácticas de enseñanza] *Frontiers in Education*, 10, 1541031.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Barrios, L. M., & Delgado, M. J. (2025). Modelo Pedagógico BARRISO para el Desarrollo del Pensamiento Geométrico Espacial. *Encuentro Educacional*, 32(1), 10-27.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15665563>.
- Bell, R. F., Orozco, I. I., & Lema, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101–116.
<https://revista.unian-des.edu.ec/ojs/index.php/EPIS-TEME/article/view/2518>
- Caballero, J. N. (2025). Metodología de la investigación desde un enfoque cualitativo, resultados y experiencias. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(2), 16–26.
<https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n2.2025.16-26>
- Cabrera, A., Rebollo, C., & Rodríguez, M. (2021). Desarrollo de estrategias investigativas a través de un diseño de investigación acción. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16), 1-13.
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/244>
- Caiza Cumbajín, M. S. (2025). El Rol de la Interdisciplinariedad en la Formación Docente: Hacia una Educación Integral. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 1346–1359.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.411>
- Cardozo, S. (2023). Una aproximación a la interdisciplinariedad como estrategia de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de docentes universitarios. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(1), 35–43.
<https://doi.org/10.53732/rccs-ciales/05.01.2023.35>
- Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del plan de estudio 2022 desde los consejos técnicos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165-189.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251>
- Chamo, N., & Broza, O. (2025). Bridging Disciplines: Exploring Interdisciplinary Curriculum Development in STEM Teacher Education [Integrando disciplinas: exploración del desarrollo curricular interdisciplinario en la formación docente en STEM]. *Education Sciences*, 15(8), 1064.
<https://doi.org/10.3390/educ-sci15081064>
- Chancusig Ruiz, F., & Granja Altamirano, K. (2023). Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. *Bastcorp International Journal*, 2(1), 33-41.

<https://doi.org/10.62943/bij.v2n1.2023.26>

- Chevallard, Y. (2013). Enseñar matemáticas en la sociedad de mañana: alegato a favor de un contraparádigma emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(2), 161-182.
<https://doi.org/10.4471/redimat.2013.26>
- Denti, L., Sturén, E., & Johansson, L. O. (2024). Scarcity mindset among schoolteachers: how resource scarcity negatively impacts teachers' cognition and behaviors [Mentalidad de escasez entre docentes escolares: cómo la escasez de recursos impacta negativamente en la cognición y el comportamiento de los docentes]. *Frontiers in Education*, 14, 1333735.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1333735>
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics [Un análisis cognitivo de los problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas]. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131.
<https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Gondao, L.V., & Paglinawan, J.L. (2025). Teachers' Perspectives and Practices in Implementing Interdisciplinary Approach in Teaching Science [Perspectivas y prácticas de los docentes en la implementación del enfoque interdisciplinario en la enseñanza de las ciencias]. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(05), 960-969.
<https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90500080>
- Gualacata, M. G., Cuenca, M. E., & Jumbo, J. B. (2025). Desarticulación curricular entre el bachillerato y la educación superior: análisis cualitativo de los vacíos formativos y sus implicaciones en la transición estudiantil. *Arandu UTIC*, 12(2), 3801-3815.
<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1193>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huaranga, J. R., & Mateo, E. E. (2025). La investigación acción en el sector educativo: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2892-2908.
<https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v9i39.1093>
- Infante-Malachias, M. E., & Araya-Crisóstomo, S. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación em Revista*, 39, e88371.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>

- Jimbo, F. M., & Bastidas, K. A. (2024). Impacto de la educación STEAM en la educación básica: integración interdisciplinaria y evaluación de su efectividad pedagógica. *Sapiens in Education*, 1(2), 13-26.
<https://sapiensjournal.ec/index.php/sie/article/view/160>
- Kruger, P. (2021). El análisis de contenido en textos normativos: propuesta práctica en ciencias sociales. *Revista de Investigación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales*, 1(1), 9-33.
<https://ojs.economicas.uba.ar/metodosexperimentales/articulo/view/2224>
- Maroto, S. E., Chariguamán, S. V., & Guevara, D. N. (2025). Estándares educativos y articulación de niveles: su impacto en la trayectoria universitaria de estudiantes de Pastaza. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1-10.
<https://doi.org/10.64747/dqn7hm10>
- Martín, F. J. L., Olivo, M. R., & Plaza, J. A. F. (2025). Explorando la interdisciplinariedad entre Matemática y Educación Física. *Epsilon*, (119), 21-35.
https://thales.cica.es/epsilon_d9/node/5051
- Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 101-114.
<https://doi.org/10.55813/gaea/jesr/v5/n2/191>
- Moreira, M. A. (2010). *Aprendizaje significativo crítico* (2ª ed.). Instituto de Física da UFRGS.
- Morin, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2ª ed.). UNESCO.
- Niño, V. (2019). *Metodología de la investigación: Diseño, ejecución e informe* (2ª ed.). Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ª ed.). Ediciones de la U.
- Ponce, L. G., Páez, R. W., Armijos, J. A., & Verduga, H. A. (2024). El docente investigador en el quehacer educativo: Visión interdisciplinaria. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42260.
[https://doi.org/10.59814/reso-fro.2024.4\(2\)260](https://doi.org/10.59814/reso-fro.2024.4(2)260)
- Proaño-Muñoz, M. M., Párraga-Cedeño, E. L., Zambrano-Moreira, K. G., & Zambrano-Salcedo, R. (2025). Intervención pedagógica y apoyo interdisciplinario en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(2), 36-49.
<https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.368>

- Raso Sánchez, F., & Santana Aranda, D. (2022). Perception of the students of Pedagogy of the University of Granada on the attitudes of promotion of creativity in the classroom: evaluative study [Percepción de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada sobre las actitudes de promoción de la creatividad en el aula: estudio evaluativo]. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (17), 215–230.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.4508>
- Sambrano, J. (2020). *Métodos de investigación* (1ª ed.). Alpha Editorial.
- Sánchez, C. F., Maldonado, I. A., Maldonado, G. M., Morocho, H. F., & Cuenca, K. M. (2024). Desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales para la educación inclusiva. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 740 – 750.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1913>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UIS-RAEL*, 8(1), 107-121.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Santaolalla, E., Urosa, B., Martín, O., Verde, A., & Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project [Interdisciplinarietà en la formació docente: evaluació de la efectivitat de un projecte de innovació educativa]. *Sustainability*, 12(17), 6748.
<https://doi.org/10.3390/su12176748>
- Santillán, O. M., Hadad, R., & Barriónuevo, A. del V. (2024). Fomentando la creatividad en el aula para la resolución de problemas complejos. Desde la voz de los protagonistas. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina de Ciencia y Tecnología*, (13).
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/2082>
- Torres, D. del C., & Montiel, G. (2021). La desarticulación matemática en Ingeniería. Una alternativa para su estudio y atención, desde la Matemática Educativa. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 29(58-1), 24–55.
<https://doi.org/10.20983/noesis.2020.3.2>
- Vásquez, S., Barquero, B., & Bosch, M. (2024). Interdisciplinarietà en educación secundaria: un recorrido de estudio e investigación. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 42(3), 115-138.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.6029>
- Velasco-Barragán, B. B. (2025). El aprendizaje basado en problemas como recurso en el mejoramiento

académico de las matemáticas. *EPISTEME KOINONIA*, 8(15), 65-84.

<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4358>

Versfeld, J., & Mapaling, C. (2024). A qualitative study illustrating factors that enable and constrain academic advising practices in a Global South context [Un estudio cualitativo que ilustra los factores que posibilitan y limitan las prácticas de asesoría académica en un contexto del Sur Global]. *Frontiers*

in Education, 9, 1419070.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1419070>

Zheng, X., Jiang, C., & Fu, J. (2025). Facilitating teachers' interdisciplinary teaching through boundary spanning leadership [Facilitación de la enseñanza interdisciplinaria de los docentes mediante el liderazgo de enlace entre fronteras]. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251320786>

Anexo 1. Guía de Trabajo Secuenciada

Propósito educativo: Analizar la civilización egipcia a través de un enfoque interdisciplinario que integre la historia, la geografía, las matemáticas y el arte, con el fin de comprender su contexto y su influencia en la humanidad.

Dato curioso:

Egipto está ubicado en el sudeste de África, limitado por el mar Mediterráneo al norte, el mar Rojo al este, el océano Índico al sur y Libia al oeste. Su territorio es atravesado por el río Nilo, eje fundamental de su geografía.

Parte 1

Observa el mapa del mundo. Colorea el continente donde se encuentra Egipto.



Parte 2

Ubica y colorea el río Nilo y el territorio de Egipto dentro del mapa del continente africano.



Parte 3

LA HISTORIA DEL ANTIGUO EGIPTO

El Antiguo Egipto fue una de las civilizaciones más importantes de la historia. Se desarrolló a orillas del río Nilo, que les daba agua, comida y tierras fértiles para cultivar. Los egipcios construyeron grandes pirámides, templos y estatuas que todavía podemos admirar. Creían en muchos dioses y pensaban que la vida continuaba después de la muerte, por eso preparaban cuidadosamente las tumbas de los faraones.

El faraón era el gobernante de Egipto y era considerado un dios en la Tierra. Entre los más conocidos están Keops, que mandó a construir la Gran Pirámide, y Ramsés II, famoso por sus templos. También



destaca la reina Cleopatra, que fue una de las últimas gobernantes. Además, los egipcios inventaron la escritura jeroglífica, que usaban para dejar mensajes en paredes, papiros y monumentos. Gracias a ella hoy conocemos gran parte de su historia. El Antiguo Egipto duró miles de años y dejó un legado que sigue siendo estudiado y admirado en todo el mundo.

Preguntas:

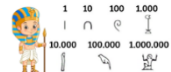
1. ¿En qué lugar se desarrolló la civilización del Antiguo Egipto?
2. ¿Qué inventaron los egipcios para dejar mensajes en paredes, papiros y monumentos?
3. ¿Por qué crees que el río Nilo fue tan importante para la vida de los egipcios?
4. ¿Qué nos dice la construcción de pirámides y templos sobre los conocimientos que tenían los egipcios?
5. Si fueras un arqueólogo y pudieras descubrir un objeto del Antiguo Egipto, ¿cuál te gustaría encontrar y por qué?

Parte 4

Datos curiosos:

Sobre los gorros egipcios: Los faraones usaban diferentes coronas y gorros según la región que gobernaban. La Corona Roja representaba al Bajo Egipto (zona norte) y la Corona Blanca al Alto Egipto (zona sur). Cuando un faraón unía ambos territorios, usaba la *Doble Corona*, que simbolizaba el poder sobre todo Egipto.

Sobre los jeroglíficos y el sistema numérico: Los egipcios tenían un sistema numérico basado en potencias de 10. Usaban dibujos para representar los números: un trazo vertical para el 1, una herradura o arco para el 10, una espiral para el 100 y un loto para el 1.000. Así, podían escribir grandes cantidades combinando estos símbolos.



- A. Con el modelo del gorro egipcio, decóralo utilizando figuras geométricas como triángulos, cuadrados, círculos y rombos, y añade colores llamativos para resaltar tu diseño.
- B. Utilizando el sistema numérico egipcio, representa las siguientes cantidades:

La edad de un compañero del equipo	
Cantidad de alumnos en el aula de clase	
La suma de $553 - 728$	
El año en el que estamos	

C. Escribe la cantidad que representan los jeroglíficos.

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Luis Barrios Soto: *Redacción de introducción, planteamiento del problema, metodología, análisis de datos, redacción y discusión de resultados, conclusiones, búsqueda de referencias (70%).*

Iván Padilla Escorcía: *Fundamentación teórica, discusión de resultados, búsqueda de referencias (30%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 52-69

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

Como citar: Fernández-Álvarez, A., (2026). Entorno Virtual de Aprendizaje en Otorrinolaringología: Una Propuesta Didáctica. *Encuentro Educacional*, 33(1), 52-69.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20582148>

Entorno Virtual de Aprendizaje en Otorrinolaringología: Una Propuesta Didáctica

Angelina Fernández Álvarez

Facultad de Medicina, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

angelinafernandez2411@gmail.com

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

Resumen

La enseñanza de la Otorrinolaringología enfrenta desafíos como el tiempo limitado en las rotaciones clínicas y la alta prevalencia de su patología en la atención primaria. Este estudio tiene como objetivo diseñar un entorno virtual de aprendizaje (EVA) en la plataforma Moodle como herramienta complementaria para la adquisición de los saberes esenciales de ORL en estudiantes de medicina de la Universidad del Zulia. Se enmarcó en una investigación de tipo descriptiva, de campo, transversal y propositiva, bajo la modalidad de proyecto factible. El estudio incluyó una fase de diagnóstico mediante un cuestionario tipo Likert, válido (CVTc = 0.84) y confiable ($\alpha = 0.87$), aplicado a 45 sujetos (42 estudiantes y 3 profesores). Los resultados demostraron una alta percepción de necesidad del aula virtual (media 4.37 ± 0.33), una buena disposición de los usuarios (media 4.22 ± 0.30) y una amplia disponibilidad de recursos institucionales (media 4.27 ± 0.06). El producto final fue el diseño de un prototipo de un EVA estructurado en tres bloques temáticos (oído; nariz, fosas nasales y senos paranasales; cavidad oral, faringe y laringe), que incorpora recursos multimedia, casos clínicos interactivos y herramientas de autoevaluación, todo ello fundamentado en un enfoque constructivista. Se concluye que el módulo virtual diseñado constituye una propuesta viable y pertinente para reforzar la formación presencial, optimizar el aprendizaje autónomo y dar respuesta a las limitaciones curriculares identificadas, quedando su implementación y validación práctica como una línea de investigación futura.

Palabras clave: educación médica, entornos virtuales de aprendizaje, Moodle, Otorrinolaringología

Recibido: 16-03-2026 ~ Evaluado: 01-04-2026 ~ Aceptado: 16-04-2026

Virtual Learning Environment in Otorhinolaryngology: A Didactic Proposal

Abstract

Undergraduate Otorhinolaryngology (ENT) teaching faces challenges such as limited time in clinical rotations and the high prevalence of its pathology in primary care. This study aims to design a virtual module on the Moodle platform as a complementary tool for the acquisition of essential ENT knowledge for medical students at the University of Zulia (LUZ). It was framed as descriptive, field, cross-sectional, and propositional research, under the feasible project modality. The study included a diagnostic phase using a Likert-scale questionnaire, valid (CVCtc = 0.84) and reliable ($\alpha = 0.87$), applied to 45 subjects (42 students and 3 professors). The results demonstrated a high perception of need for the virtual classroom (mean 4.37 ± 0.33), good user willingness (mean 4.22 ± 0.30), and wide availability of institutional resources (mean 4.27 ± 0.06). The final product was the design of a virtual learning environment (VLE) prototype structured into three thematic blocks (ear; nose and paranasal sinuses; oral cavity, pharynx, and larynx), incorporating multimedia resources, interactive clinical cases, and self-assessment tools, based on a constructivist approach. It is concluded that the designed virtual module constitutes a viable and pertinent proposal to reinforce face-to-face training, optimize autonomous learning, and respond to the identified curricular limitations, with its implementation and practical validation remaining as a future line of research.

Keywords: medical education, virtual learning environments, Moodle, Otorhinolaryngology

Introducción

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha propiciado el surgimiento de medios alternativos para la educación formal, los cuales se incorporan como herramientas de apoyo y refuerzo a la enseñanza presencial (Fernández et al.,

2002). En el contexto venezolano, las universidades, incluyendo la Universidad del Zulia (LUZ), realizan esfuerzos para integrar las TIC y garantizar la calidad educativa en términos de eficacia y pertinencia (Mogollón, 2016). Desde 2010, LUZ aprobó el uso de estrategias de aprendizaje bimodal o *Blended Learning (B-Learning)* en su

Consejo Universitario, apoyándose en el Sistema de Educación a Distancia (SEDLUZ) y la plataforma Moodle (Álvarez et al., 2015).

En educación médica, particularmente en asignaturas clínicas, la presencialidad es indispensable. Sin embargo, los entornos virtuales pueden utilizarse de manera auxiliar para complementar programas tradicionales, discutir tópicos complejos y aplicar conceptos en la solución de casos clínicos (Grasl et al., 2012; Freiherr et al., 2017). La rotación por Otorrinolaringología (ORL), integrada en la cátedra de Clínica Quirúrgica en el 5to año de medicina en LUZ (Universidad del Zulia, s.f.), tiene una duración limitada para abordar una especialidad con alta frecuencia de patología en consulta y emergencia.

Esta situación genera una brecha entre el tiempo disponible y la necesidad de adquirir competencias esenciales para el médico general, una realidad que no es exclusiva de Venezuela (Pascik et al., 2019), y está respaldada por estudios epidemiológicos que demuestran la alta prevalencia de esta patología en atención primaria (Gutiérrez-Maldonado et al., 2021; Dumkliang et al., 2024; Papadopoulos et al., 2025).

Estudios internacionales corroboran esta problemática. Wong y Fung (2009), así como Fung (2015), señalan que la ORL está subrepresentada en los currículos de pregrado, lo que resulta en médicos generales con un nivel de comodidad deficiente en el manejo de su patología. Ante esto, se han propuesto innovaciones educativas como el

aprendizaje electrónico (*e-learning*) y la simulación. Por otra parte, Lobach et al. (2021) y Benta et al. (2015) evidencian el impacto positivo del uso de plataformas como Moodle en educación médica, mejorando el interés, la participación y el rendimiento estudiantil.

Experiencias específicas en ORL, como las de Grasl et al. (2012) y Yoon-Kong et al. (2019), demuestran la viabilidad y efectividad del aprendizaje combinado (*Blended Learning o B-Learning*) en esta área. En la misma línea, una reciente revisión sistemática de Mughal et al. (2026) confirma que el E-Learning en educación de pregrado en ORL mejora significativamente los conocimientos y la confianza de los estudiantes, aunque reconoce limitaciones en habilidades prácticas, lo que refuerza el valor del B-Learning como enfoque complementario y no sustitutivo.

En ese contexto, surge la interrogante: ¿Puede diseñarse un módulo en la plataforma Moodle, con los saberes esenciales del área otorrinolaringológica, como herramienta complementaria para la adquisición de los conocimientos que debe dominar el Médico Cirujano? El objetivo general de esta investigación fue, por tanto, diseñar un entorno virtual de aprendizaje (EVA) en la plataforma Moodle como herramienta complementaria para la adquisición de los saberes esenciales de ORL en estudiantes de medicina de la Universidad del Zulia (LUZ). Específicamente, se buscó: (a) establecer la necesidad de un aula virtual de ORL como refuerzo a las actividades presenciales; (b) seleccionar el contenido programático más

relevante y los recursos multimedia más adecuados; y (c) estructurar un prototipo del módulo con materiales educativos e instrumentos evaluativos.

Fundamentación Teórica

El diseño de esta propuesta se sustenta en diversas teorías y conceptos clave. En cuanto a las modalidades educativas, el *B-Learning* o sistema bimodal se define como la combinación de la enseñanza presencial y no presencial, aprovechando las ventajas de ambos modelos (Álvarez et al., 2015). Este enfoque es el que adopta LUZ, que cuenta con SEDLUZ, un sistema de gestión de aprendizaje basado en Moodle que sirve como EVA (Quintero & Rivero, 2012).

La base pedagógica del módulo se fundamenta en el **constructivismo**, teoría en la que se inspira el creador de Moodle, Martin Dougiamas, quien afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante mediante la interacción y la colaboración, en lugar de ser transmitido pasivamente (Finnegan, 2025; Xiao, 2020). Este enfoque se complementa con perspectivas contemporáneas que integran el constructivismo con el conectivismo y la teoría sociocultural para el desarrollo de escenarios digitales innovadores en educación superior (Sousa et al., 2025). A su vez, Thomaz y Paulo (2024) se refieren al entorno Moodle como un sistema de gestión del aprendizaje basado en el uso de las TIC, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea.

En ese marco, el rol del docente-tutor virtual cambia hacia el de facilitador, cumpliendo funciones técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales (Aguirre & Manasía, 2018). El estudiante, por su parte, asume un rol activo y autónomo en la gestión de su aprendizaje, requiriendo competencias comunicativas y de manejo de herramientas virtuales (Cazenga, 2025).

Para el diseño del EVA se siguieron las fases propuestas por Gros (2005): análisis de necesidades, diseño pedagógico, desarrollo, creación del prototipo, implementación y evaluación. Las estrategias docentes aplicadas en entornos virtuales, como el estudio de casos y la resolución de problemas, son fundamentales para promover el pensamiento reflexivo y la aplicación de conocimientos. La simulación de pacientes virtuales integrada en Moodle permite a los estudiantes practicar escenarios clínicos complejos de manera autónoma, recibiendo retroalimentación estructurada que complementa la formación presencial (Walshe et al., 2026). Los materiales digitales educativos deben poseer características de multimedia, interactividad y flexibilidad para facilitar el aprendizaje (Posada, 2012). Finalmente, la evaluación en estos entornos puede ser diagnóstica, formativa o sumativa, empleando diversos recursos como cuestionarios, foros, rúbricas y e-portfolios (Domínguez-Rodríguez, 2022; Lezcano & Vilanova, 2017).

Todo este desarrollo se enmarca en el ordenamiento jurídico venezolano, que otorga rango constitucional al

interés público de la ciencia, la tecnología y la innovación (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), y que, a través de leyes orgánicas (Asamblea Nacional, 2001) y universitarias (Congreso Nacional, 1970), faculta y obliga a las universidades a mejorar la calidad educativa mediante la integración de las TIC.

Metodología

La investigación, de enfoque cuantitativo, se tipificó como descriptiva, de campo y transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Su finalidad fue propositiva, enmarcada en la modalidad de **Proyecto Factible**, definido como la elaboración de una propuesta viable para solucionar un problema o satisfacer una necesidad, derivada de un diagnóstico previo (Martínez & Vivas, 2022). El estudio se desarrolló en dos fases: (1) **Fase de diagnóstico**, para identificar las necesidades, la disposición y la disponibilidad de recursos; y (2) **Fase de diseño de la propuesta**, para la construcción del prototipo del entorno virtual.

La población para el diagnóstico estuvo constituida por los usuarios potenciales del módulo. Se seleccionó una muestra **no probabilística de tipo intencional** compuesta por 3 profesores y 42 estudiantes cursantes de la unidad curricular entre septiembre de 2024 y marzo de 2025, totalizando 45 sujetos. Como técnica de recolección de datos se utilizó la **encuesta** y como instru-

mento un **cuestionario** de 19 ítems con escala de calificación tipo Likert de cinco puntos (1: Totalmente en Desacuerdo a 5: Totalmente de Acuerdo). El instrumento fue diseñado para medir la variable *Opinión sobre la virtualidad como complemento educativo en ORL*, operacionalizada en cuatro dimensiones: *Necesidad* (ítems 1-6), *Pertinencia* (ítems 7-11), *Disposición* (ítems 12-15) y *Disponibilidad* (ítems 16-19).

La **validez de contenido** del instrumento se determinó mediante el juicio de tres expertos (metodología, ORL y diseño curricular). El cálculo del coeficiente de validez de contenido total corregido (CVC_{tc}) fue de 0.84, considerado como **Buena** según la escala de Hernández-Nieto (Sánchez-Sánchez, 2021). La **confiabilidad** se calculó mediante el coeficiente **Alpha de Cronbach**, obteniendo un valor de $\alpha = 0.87$, lo que indica una alta consistencia interna (Colorado et al., 2024).

Para la interpretación de los resultados obtenidos en la escala Likert de 5 puntos, se aplicó el método de rango para establecer las categorías de interpretación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Dado que la amplitud de la escala es 4 y se definieron cinco categorías, se obtuvo un intervalo constante de 0.8. Con base en este criterio, se estableció el baremo de decisión que permitió clasificar las Medias Aritméticas (M) obtenidas por dimensión e ítem en la fase de diagnóstico, mostrado en la Tabla 1.

Tabla 1

Baremo para la interpretación de la Media Aritmética (M)

M	Interpretación
1.00 a 1.80	Muy bajo
1.81 a 2.60	Bajo
2.61 a 3.40	Regular
3.41 a 4.20	Alto
4.21 a 5.00	Muy alto

Nota. Elaboración propia (2026).

Resultados y Discusión

Resultados del Diagnóstico

El análisis de los 45 cuestiona-

rios aplicados (previa recodificación de los ítems 3 y 14, que eran preguntas invertidas) arrojó los siguientes resultados, presentados en la Tabla 2.

Tabla 2

Media (M) y desviación estándar (DE) por ítem y dimensión

Dimensión / Ítem	Media ± DE por ítem	Media ± DE por Dimensión	% Ponderación ≥ 4
Necesidad (P1-P6)			
P1: Tiempo de pasantía insuficiente	4.38 ± 0.75		
P2: Virtualidad mejoraría aprendizaje	4.44 ± 0.62		
P3: Recursos actuales suficientes *	3.80 ± 0.97		
P4: Virtualidad refuerza temas complejos de ORL	4.38 ± 0.72	4.37 ± 0.33	83.33%
P5: ORL fundamental para médico general	4.84 ± 0.37		
P6: Materiales digitales facilitan el aprendizaje	4.36 ± 0.71		

Dimensión / Ítem	Media ± DE por ítem	Media ± DE por Dimensión	% Ponderación ≥ 4
Pertinencia (P7-P11)			
P7: Virtualidad adecuada para habilidades Clínicas	3.78 ± 1.17		
P8: Integración virtual-presencial	4.36 ± 0.71		
P9: Contenido de ORL puede ser enseñado parcialmente de forma digital	4.36 ± 0.71	4.14 ± 0.30	60%
P10: Entorno virtual permite más autonomía en el aprendizaje	4.36 ± 0.71		
P11: Evaluación digital útil	3.84 ± 1.15		
Disposición (P12-P15)			
P12: Disposición a utilizar tiempo extra en el entorno virtual	4.31 ± 0.76		
P13: Comodidad al usar plataforma Complementaria	4.40 ± 0.72	4.22 ± 0.30	75%
P14: Preferencia métodos tradicionales *	3.78 ± 1.02		
P15: Disposición a capacitarse	4.38 ± 0.71		
Disponibilidad (P16-P19)			
P16: Infraestructura universitaria adecuada	4.24 ± 0.83		
P17: Acceso estable a internet	4.27 ± 0.84	4.27 ± 0.06	100%
P18: Conocimientos básicos para uso de plataformas	4.33 ± 0.74		
P19: Apoyo institucional	4.29 ± 0.76		

Nota. Elaboración propia (2026). Se muestran los resultados del cuestionario diagnóstico (n=45). Los ítems con asterisco (*) fueron recodificados (P3 y P14).

Los resultados confirman una **muy alta percepción** de necesidad de un aula virtual (Media ± DE: 4.37 ± 0.33), destacando que la patología ORL es fundamental para la formación (P5: 4.84 ± 0.37) y que el tiempo de rotación es percibido como insuficiente (P1: 4.38 ± 0.75). Esta percepción se alinea con los hallazgos de Wong y Fung (2009) y Fung (2015) sobre la subre-

presentación de la especialidad en los currículos de pregrado.

En cuanto a la *pertinencia*, existe una muy alta aceptación de la integración virtual (P8: 4.36 ± 0.71), aunque se observa cierto escepticismo sobre la enseñanza de habilidades clínicas en entornos virtuales (P7: 3.78 ± 1.17) y sobre la utilidad de las evaluaciones digitales (P11: 3.84 ± 1.15). Esto refleja la dimensión práctica de la clínica y coincide con Fung (2015), quien señala que, aunque la enseñanza virtual funciona adecuadamente para conocimientos básicos, los paradigmas tradicionales mantienen un rol importante.

La *disposición* de los usuarios es muy alta, con una marcada intención de capacitarse (P15: 4.38 ± 0.71), pero existe a su vez una preferencia por los métodos tradicionales en un grupo minoritario (P14: 3.78 ± 1.02), lo que subraya la necesidad de una adecuada preparación docente, tal como lo advierten Benta et al. (2015) y Lobach et al. (2021). En este sentido, investigaciones recientes con recursos educativos en Moodle demuestran que, tras completar un módulo en línea, los estudiantes reportan mejoras significativas en su confianza y altos niveles de satisfacción, lo que sugiere que la exposición exitosa a estos entornos puede modificar positivamente las percepciones iniciales y reducir la preferencia por métodos exclusivamente tradicionales (Cassidy et al., 2026).

Finalmente, se evidencia un **consenso** sobre la *disponibilidad* de recursos tecnológicos y apoyo institucional (Media \pm DE: 4.27 ± 0.06), lo que,

sumado a la existencia de SEDLUZ (Álvarez et al., 2015), otorga viabilidad técnica a la propuesta.

Propuesta: Módulo Virtual de Otorrinolaringología

A partir del diagnóstico y la revisión teórica, se diseñó un prototipo de EVA en Moodle, alojado en SEDLUZ. Su objetivo es reforzar los conocimientos teórico-prácticos de ORL mediante recursos interactivos y actividades integradoras en modalidad híbrida. El EVA se estructuró en tres bloques temáticos:

(1) **Bloque 1: Oído.** Patologías: Otitis Media Aguda, Otitis Media con Efusión, Otitis Media Crónica, Otitis Externa, Síndrome Vertiginoso.

(2) **Bloque 2: Nariz, fosas nasales y senos paranasales.** Patologías: Rinosinusitis Aguda y Crónica, Epistaxis.

(3) **Bloque 3: Cavidad oral, faringe y laringe.** Patologías: Faringitis y anginas, Lesiones de mucosa oral, Disfonía.

Cada bloque contiene una variedad de recursos didácticos, organizados en tres categorías:

- **Material teórico complementario:** Videos de anatomía y fisiopatología, algoritmos de diagnóstico y tratamiento, infografías y guías clínicas.

- **Actividades integradoras:** Casos clínicos interactivos, talleres de resolución (ej. abordaje de epistaxis), foros de debate (ej. *¿Cuándo derivar a un paciente con disfonía persistente?*) y cuestionarios de autoevaluación con retroalimentación inmediata.

• **Recursos adicionales generales:** Banco de imágenes (otoscopias normales y patológicas), glosario interactivo construido colaborativamente, repositorio de guías clínicas y un foro

de preguntas al tutor.

En la Figura 1 se muestra la página principal del prototipo del EVA alojado en Moodle.

Figura 1

Página principal del EVA de Otorrinolaringología en Moodle

SEDLUZ
Sistema de Educación a Distancia

Página principal Área personal Mis cursos

Clínica Quirúrgica: Otorrinolaringología

Generalidades del aula virtual de ORL

Universidad del Zulia
Facultad de Medicina
Escuela de Medicina
Clínica Quirúrgica

Otorrinolaringología

Objetivo del Aula Virtual de ORL:
Reforzar los conocimientos teórico-prácticos de Otorrinolaringología mediante recursos interactivos, casos clínicos, actividades integradoras y material complementario para optimizar el aprendizaje en modalidad híbrida (presencial + virtual).

- Bloque 1: Oído
- Bloque 2: Nariz, fosas nasales y senos paranasales
- Bloque 3: Cavidad oral, faringe y laringe
- Recursos adicionales

Nota. Elaboración propia (2026). Captura de pantalla del prototipo desarrollado en SEDLUZ. Muestra la página principal del curso con la información general, objetivo del entorno virtual y la estructura por bloques temáticos.

La Tabla 3 presenta, de manera esquemática, la estructura y la finalidad

pedagógica de cada uno de los recursos didácticos implementados en el EVA.

Tabla 3

Descripción esquemática y finalidad pedagógica de los recursos didácticos implementados en el EVA

Tipo de recurso	Descripción de su estructura y funcionamiento	Finalidad pedagógica
Material teórico complementario	Incluye videos de anatomía y fisiopatología, algoritmos de diagnóstico y tratamiento (presentados como diagramas de flujo), infografías y guías clínicas actualizadas.	Facilitar la comprensión visual de conceptos complejos, sintetizar información y proporcionar referencias actualizadas para la toma de decisiones clínicas.
Casos clínicos interactivos	Escenarios simulados de pacientes reales presentados en tres pantallas: (1) motivo de consulta y antecedentes; (2) preguntas de opción múltiple sobre diagnóstico y tratamiento; (3) retroalimentación inmediata comentada que explica cada respuesta correcta e incorrecta.	Aplicar conocimientos teóricos a problemas clínicos concretos, desarrollar razonamiento diagnóstico y recibir retroalimentación inmediata.
Talleres de resolución	Actividades prácticas guiadas que simulan procedimientos o decisiones secuenciales (ej. abordaje de epistaxis, interpretación de otoscopias). Incluyen instrucciones paso a paso y verificación de respuestas.	Desarrollar habilidades de procedimiento y toma de decisiones en contextos simulados, reforzando la seguridad antes de la práctica presencial.
Foros de debate	Espacio asincrónico con una pregunta sobre controversias clínicas o criterios de derivación. Los estudiantes publican sus respuestas argumentadas, comentan participaciones de compañeros y el tutor virtual modera, resuelve dudas y cierra con una síntesis de consenso.	Fomentar el pensamiento crítico, la argumentación fundamentada en evidencia y el aprendizaje colaborativo entre pares.

Tipo de recurso	Descripción de su estructura y funcionamiento	Finalidad pedagógica
Cuestionarios de autoevaluación	Listado de preguntas (opción múltiple, verdadero/falso, emparejamiento) con retroalimentación inmediata en cada respuesta. Permiten múltiples intentos sin penalización.	Permitir al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades de manera autónoma, promoviendo el estudio dirigido y la autorregulación del aprendizaje.
Recursos adicionales	Banco de imágenes (otoscopias normales y patológicas), glosario interactivo construido colaborativamente por los estudiantes, repositorio de guías clínicas y foro de preguntas al tutor.	Proveer materiales de consulta permanente, fomentar la construcción colaborativa de conocimiento y ofrecer un canal directo de comunicación académica con el docente.

Nota. Elaboración propia (2026). Los recursos descritos son comunes a los tres bloques temáticos del EVA.

La distribución específica de estos recursos por cada bloque temático, así como las patologías incluidas en cada uno, se presenta en la Tabla 4. Esta selección de patologías responde a

los estudios epidemiológicos de mayor prevalencia en atención primaria (Gutiérrez-Maldonado et al., 2021; Dumkliang et al., 2024; Papadopoulos et al., 2025).

Tabla 4

Organización de los contenidos y recursos del EVA por bloques temáticos.

Bloque temático	Patologías incluidas	Recursos didácticos principales
Bloque 1: Oído	Otitis media aguda, Otitis media con efusión, Otitis media crónica, Otitis externa, Síndrome vertiginoso	<ul style="list-style-type: none"> • Material teórico (videos, algoritmos, infografías) • Caso clínico interactivo • Cuestionario de autoevaluación

Bloque temático	Patologías incluidas	Recursos didácticos principales
Bloque 2: Nariz, fosas nasales y senos paranasales	Rinosinusitis aguda, Rinosinusitis crónica, Epistaxis	<ul style="list-style-type: none"> • Material teórico (videos, algoritmos, infografías) • Caso clínico interactivo • Taller de resolución (ej. abordaje de epistaxis) • Cuestionario de autoevaluación
Bloque 3: Cavidad oral, faringe y laringe	Faringitis y anginas, Lesiones de mucosa oral, Disfonía	<ul style="list-style-type: none"> • Material teórico (videos, algoritmos, infografías, guías clínicas) • Foro de debate • Caso clínico interactivo • Cuestionario de autoevaluación
Recursos adicionales (disponibles en toda la plataforma)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de imágenes • Glosario interactivo colaborativo • Repositorio de guías clínicas • Foro de preguntas al tutor

Nota. Elaboración propia (2026). La selección de patologías responde a los estudios de mayor prevalencia en atención primaria (Gutiérrez-Maldonado et al., 2021; Dumkliang et al., 2024; Papadopoulos et al., 2025)

El diseño del módulo sigue un enfoque constructivista (Xiao, 2020) y de aprendizaje colaborativo, promoviendo la autonomía del estudiante (Cazenga, 2025) y permitiendo al tutor virtual realizar un seguimiento del progreso. Los recursos son liberados de forma sincrónica con las clases presenciales para reforzar los contenidos vistos en la rotación.

Conclusiones

La investigación cumplió con el objetivo de diseñar un EVA en Moodle para la enseñanza de ORL en la Facultad de Medicina de LUZ. El diagnóstico inicial confirmó la necesidad de un complemento educativo ante las limitaciones de tiempo de la rotación presencial, un problema ampliamente documentado en la literatura, así como una

alta disposición de la comunidad académica y la disponibilidad de recursos institucionales para su implementación.

La percepción generalizada de que el tiempo de rotación en ORL es insuficiente, sumada a la alta frecuencia de su patología en la práctica médica general, justifica plenamente la búsqueda de estrategias complementarias como la virtualidad. El diseño del prototipo, estructurado en tres bloques temáticos con patologías prioritarias y una variedad de recursos multimedia e interactivos, constituye una respuesta pedagógicamente fundamentada al problema identificado, en línea con las experiencias exitosas de *B-Learning* en ORL.

La propuesta se alinea con las directrices institucionales de LUZ para el uso de estrategias *B-Learning* y se basa en un sólido marco teórico constructivista, promoviendo un rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

El aporte fundamental de esta investigación es el propio diseño del EVA como una alternativa viable y pertinente para optimizar la formación en ORL.

Se reconoce como limitación del estudio que la fase de diagnóstico se circunscribió a una muestra intencional de 45 sujetos pertenecientes a una sola cohorte de estudiantes y profesores de la cátedra, lo cual, si bien permitió obtener información relevante para el diseño del prototipo, no permite generalizar los hallazgos a otras poblaciones. Asimismo, al tratarse de un estudio con una finalidad propositiva, no se evaluó

la efectividad del entorno virtual en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que los resultados se limitan al diseño de la propuesta y no a su impacto educativo.

Se recomienda, como línea prioritaria de investigación futura, la *implementación y validación práctica del prototipo diseñado* con una cohorte de estudiantes, idealmente mediante un diseño cuasi-experimental que compare el rendimiento académico y la percepción de los usuarios entre el grupo que utilice el entorno virtual como complemento y aquel que siga exclusivamente el método presencial; esto permitirá realizar los ajustes necesarios que aseguren su efectividad y consolidación como un recurso didáctico permanente en la cátedra. Además, se sugiere extender la evaluación a otras cátedras clínicas de la Facultad de Medicina que pudieran beneficiarse de estrategias similares de *blended learning*, así como realizar estudios cualitativos que exploren la experiencia de los estudiantes y docentes en el uso de estas herramientas.

Referencias

- Aguirre, A., & Manasía, N. (2018). *Estrategias y competencias tutoriales en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. Caso SEDLUZ*. https://www.researchgate.net/publication/324731403_Estrategias_y_competencias_tutoriales_para_entornos_virtuales
- Álvarez, A., Carbonell, D., Manzanero, R., & Petit, A. M. (2015). Edu-

- cación a distancia. Una experiencia en la universidad del Zulia. *Impacto Científico*, 10(2), 8-30. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/33911>
- Asamblea Nacional. (2001). *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Gaceta Oficial N° 37.291, 08 de diciembre de 2001. https://www.conati.gob.ve/wp-content/uploads/Ley_de_Ciencia-y_Tecnologia.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860, 30 de diciembre de 1999. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf
- Benta, D., Bologna, G., Dzitac, S., & Dzitac, I. (2015). University level learning and teaching via E-learning platforms [Aprendizaje y enseñanza a nivel universitario a través de plataformas de e-learning]. *Procedia Computer Science*, 55, 1366–1373. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.07.123>
- Cassidy, M., Longwell, S., & Khanche, S. (2026). Creating an E-Learning Resource to Improve Clinical Induction Within Hospices [Creación de un recurso de e-learning para mejorar la inducción clínica en hospicios]. *Journal of Pain and Symptom Management*, 71(2), e190-e195. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2025.10.017>
- Cazenga, F. C. (2025). Educación a distancia: Plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 111-119. <https://doi.org/10.59654/exkthg32>
- Colorado, J., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G., & Castillo, V. (2024). Análisis comparativo de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y alfa ordinal en la validación de cuestionarios. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.836>
- Congreso Nacional. (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario, 8 de septiembre de 1970. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/documentos/ley_de_universidades.pdf
- Domínguez-Rodríguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. *Con-Ciencia Serrana*, 4(7), 37-39. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460>
- Dumkliang, A., Pentrakan, A., & Dumkliang, E. (2024). Epidemiological Profile of Ear, Nose, and Throat (ENT) Diseases in the Outpatient Department at Thung Song Hospital, a General Hospital in Southern Thailand, from

- 2016 to 2019 [Perfil epidemiológico de las enfermedades de oído, nariz y garganta (ORL) en el departamento ambulatorio del Hospital Thung Song, un hospital general del sur de Tailandia, 2016-2019]. *Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 76, 2531-2536.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38883503/>
- Fernández, C., Govea de Guerrero, M., & Belloso, O. J. (2002). La Universidad virtual en Venezuela. Un caso de estudio. *Revista de Ciencias Sociales*, VIII(1), 170-180.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28080111>
- Finnegan, M. (2025). Embedding Social constructivism in a First-year Online Economics Module [Incorporación del constructivismo social en un módulo de economía en línea de primer año]. *All Ireland Journal of Higher Education*, 17(1).
<https://pure.atu.ie/en/publications/embedding-social-constructivism-in-a-first-year-online-economics-/>
- Freiherr, P., Klenzner, T., Scheckenbach, K., & Chaker, A. (2017). E-learning in ENT: Usage in University Medical Centers in Germany [E-learning en ORL: Uso en centros médicos universitarios en Alemania]. *Laryngorhinotologie*, 96(3), 175-179.
<https://doi.org/10.1055/s-0042-117640>
- Fung, K. (2015). Otolaryngology--head and neck surgery in undergraduate medical education: advances and innovations [Otorrinolaringología-cirugía de cabeza y cuello en la educación médica de pregrado: avances e innovaciones]. *The Laryngoscope*, 125 (Suppl 2), 1-14.
<https://doi.org/10.1002/lary.24875>
- Grasl, M. C., Pokieser, P., Gleiss, A., Brandstaetter, J., Sigmund, T., Erovic, B. M., & Fischer, M. (2012). A new blended learning concept for medical students in otolaryngology [Un nuevo concepto de aprendizaje combinado para estudiantes de medicina en otorrinolaringología]. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 138(4), 358-366.
<https://doi.org/10.1001/archoto.2012.145>
- Gros, B. (2005). Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje. En A. Parcerisa Aran (Coord.), *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos* (pp. 45-81). Ediciones Octaedro, S.L.
- Gutiérrez-Maldonado, S., Gutiérrez-Gómez, E., & Bastidas-Rosas, D. (2021). Características demográficas de la población con las principales patologías otorrinolaringológicas en Colombia. *Acta de Otorrinolaringología & Cirugía de Cabeza y Cuello*, 49(4), 272-278.

- <https://doi.org/10.37076/acorl.v49i4.608>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- Lobach, N., Isychko, L., Dymar, N. M., Vakaliuk, I., Yuryk, O., & Bokova, S. I. (2021). Moodle innovation learning technology for medical education: From theory to practice [Tecnología de aprendizaje innovadora Moodle para la educación médica: De la teoría a la práctica]. *Journal of Pharmaceutical Research International*, 33(59A), 245-260.
<https://doi.org/10.9734/jpri/2021/v33i59a34269>
- Martínez, M., & Vivas, A. (2022). *Guía de modalidad de proyecto factible: etapas, propuesta, ejecución y evaluación*. Universidad Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/guia-de-modalidad-de-proyecto-factible-etapas-propuestas-ejecucion-y-evaluacion-1375000/>
- Mogollón, I. (2016). La educación a distancia y virtual en Venezuela: una realidad. En *La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe* (pp. 97-118). Editorial Búho.
<http://dspaceudual.org/handle/RepositorioUDUAL/1732>
- Mughal, Z., Gupta, K. K., di Traglia, R., & Fruhstorfer, B. (2026). Effectiveness of E-Learning in Undergraduate ENT Education: A Mixed-Methods Systematic Review [Efectividad del E-Learning en la educación de pregrado en ORL: Una revisión sistemática de métodos mixtos]. *The Laryngoscope*, 136(3), 1062-1076.
<https://doi.org/10.1002/lary.70164>
- Papadopoulos, P., Prokopakis, E. P., Linardakis, M., Karatzanis, A. D., Mourellou, E., & Symvoulakis, E. K. (2025). Annual epidemiologic trends of 6000 ENT cases in the Emergency Department in the post-pandemic era: A cross-sectional study from Crete, Greece [Tendencias epidemiológicas anuales de 6000 casos ORL en el Servicio de Urgencias en la era post-pandemia: un estudio transversal de Creta, Grecia]. *Otolaryngologia Polska*, 79(5), 1-8.
<https://doi.org/10.5604/01.3001.0055.2374>
- Pasick, L. J., Benito, D., Zapanta, P., & Sataloff, R. T. (2019). Assessing medical student basic otolaryngology knowledge: A multi-institutional study [Evaluación

- del conocimiento básico de otorrinolaringología en estudiantes de medicina: Un estudio multi-institucional]. *Ear, Nose, & Throat Journal*, 98(1), 44-49.
<https://doi.org/10.1177/0145561318823369>
- Posada, F. (2012, noviembre 12). Diseño de recursos digitales educativos. *canalTIC.com*.
[canalTIC.com](https://canaltic.com).
<https://canaltic.com/blog/?p=889>
- Quintero, H., & Rivero, V. (2012). Capacidad y motivación del desempeño docente en las aulas virtuales de la Universidad del Zulia. *Revista Investigación en Ciencias Humanas*, 3(1), 123-134.
- Sánchez-Sánchez, R. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(3), 3309-1 - 3309-5.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358273>
- Sousa, J. P., Mertanen, J., Tavares, R., & Lopes, R. P. (2025). *Volume 3: Development of digital scenarios for innovative courses* [Volumen 3: Desarrollo de escenarios digitales para cursos innovadores]. Instituto Politécnico de Bragança.
<https://doi.org/10.34620/dadosipb/0H7G0V>
- Thomaz, A. P. L., & Paulo, J. R. de. (2024). Plataforma Moodle: reflexões entre teorias e práticas [Plataforma Moodle: reflexiones entre teorías y prácticas]. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(9), 1-21.
<https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-079>
- Universidad del Zulia. (s.f.). *Diseño curricular de la carrera de Medicina*. Facultad de Medicina.
- Walshe, C., Bruen, C., & Kent, F. (2026). Digital transformation of communication skills in health professional education: Virtual Patients [Transformación digital de las habilidades de comunicación en la educación profesional de la salud: Pacientes Virtuales]. Higher Education Authority Teaching and Learning Conference 2025, Dublin, Ireland.
<https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/6780/>
- Wong, A., & Fung, K. (2009). Otolaryngology in undergraduate medical education [Otorrinolaringología en la educación médica de pregrado]. *Journal of Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, 38(1), 38-48.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19344612/>
- Xiao, Q. (2020). Using open-source learning platform (Moodle) in university teachers' professional development [Uso de la plataforma de aprendizaje de código abierto (Moodle) en el desarrollo profesional de docentes universitarios]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1646(1), 012036.

<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1646/1/012036>

Yoon-Kong, R., Tjahjono, R., Raymond, M. J., Lambert, T., & Deboever, N. (2019). The evaluation of e-learning resources as an adjunct to otolaryngology teaching: a pilot study [Evalua

ción de los recursos de aprendizaje electrónico como complemento de la enseñanza de la otorrinolaringología: un estudio piloto]. *BMC Medical Education*, 19(1), 181-189.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1618-7>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Fernández Álvarez Angelina: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 70-91

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

Como citar: Obaco Soto, E. E., Campaña Bravo, B. A., & Sabando García, A. R. (2026). Matices del Conflicto Escolar: Sexo, Edad y Otros Factores Condicionantes. *Encuentro Educacional*, 33(1), 70-91.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20582386>

Matices del Conflicto Escolar: Sexo, Edad y Otros Factores Condicionantes

Edgar Efraín Obaco Soto, Bolívar Alexander Campaña Bravo y Ángel Ramón Sabando García

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo-Ecuador.

eeobaco@pucesd.edu.ec, bacampanab@pucesd.edu.ec,

arsabando@pucesd.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7243-5869>,

<https://orcid.org/0000-0002-8710-6718>,

<https://orcid.org/0000-0001-5438-9590>

Resumen

El conflicto escolar puede estar relacionada con una serie de variables que reflejan la complejidad de esta problemática que por su importancia es necesario conocer. El objetivo del estudio es analizar la incidencia que tiene la conflictividad escolar en relación con las variables intervinientes, edad, sexo, sección y nivel educativo en el contexto de la Educación General Básica en Santo Domingo, Ecuador. La metodología responde a un modelo empírico-inductivo, enmarcado en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, se aplicó un diseño no experimental-transversal y el alcance de la investigación es correlacional-descriptivo. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se estableció una muestra de 33 profesores. Para el levantamiento de la información se utilizó el cuestionario CUVE3 de los autores Álvarez et al. (2013) dirigido a los docentes. Los resultados demostraron que existe un nivel moderado de conflictividad; el personal docente masculino percibe mayor conflictividad que el femenino; asimismo, los docentes menores de 40 años de edad perciben mayor conflictividad en la institución educativa, mientras en la jornada vespertina es donde se identifican más conflictos entre los estudiantes; finalmente se estableció que existe mayor conflictividad en los niveles más altos de Educación Básica, es decir que en la medida en que los estudiantes avanzan hacia niveles superiores la conflictividad aumenta. En conclusión, el sexo, la edad, la sección y el nivel educativo son condiciones que determinan los conflictos escolares.

Palabras clave: comunidad escolar, conflicto escolar, educación, estudiante, docente

Recibido: 24-02-2026 ~ Evaluado: 07-04-2026 ~ Aceptado: 22-04-2026

Nuances of School Conflict: Sex, Age and Other Conditioning Factors

Abstract

School conflict may be linked to a range of variables that reflect the complexity of this issue, which, given its significance, it is essential to understand. The aim of this study is to analyze the impact of school conflict in relation to the relevant variables-age, gender, class and educational level-within the context of General Basic Education in Santo Domingo, Ecuador. The methodology follows an empirical-inductive model, framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach; a non-experimental, cross-sectional design was applied, and the scope of the research is correlational-descriptive. Non-probabilistic convenience sampling was used, and a sample of 33 teachers was established. The CUVE3 questionnaire by Álvarez et al., (2013), aimed at teachers, was used to collect the data. The results showed that there is a moderate level of conflict; male teaching staff perceive a higher level of conflict than female staff; likewise, teachers under 40 years of age perceive greater conflict within the educational institution, whilst the afternoon session is where the most conflicts between students are identified; finally, it was established that there is greater conflict at the higher levels of Basic Education, meaning that as students' progress to higher levels, conflict increases. In conclusion, gender, age, session and educational level are factors that determine school conflicts.

Keywords: school community, school conflict, education, student, teacher

Introducción

En el vasto escenario de la educación, el conflicto emerge como un fenómeno multidimensional que impacta profundamente en el entorno educativo, influyendo en el rendimiento académico, la convivencia estudiantil y el bienestar emocional de los actores involucrados (Coronel González et al., 2025; Medranda et al., 2024; Álvarez et al., 2020; Oróstica, 2020; Carmona, 2020). En este contexto, la comprensión de las

dinámicas subyacentes a esta problemática se convierte en un imperativo para educadores, autoridades institucionales y la sociedad en general. En el mundo actual debido al acelerado ritmo y los vertiginosos cambios, la educación se convierte en un elemento indispensable para el desarrollo de los pueblos. Partiendo de esta premisa resulta sustancial trabajar en aquellos aspectos que obstaculizan la formación de los individuos; de estos aspectos uno que sobresale, por los efectos que tiene en el aprendizaje de

los estudiantes es la conflictividad escolar.

La conflictividad en el ámbito educativo es una variable que involucra una serie de factores que atentan contra la convivencia y relaciones que se dan en la comunidad educativa, haciendo que se generen situaciones de violencia, desacuerdo entre los actores educativos y el deterioro progresivo del ambiente y clima educativo institucional. En consecuencia, la conflictividad trae consigo serias secuelas sobre el desempeño que un estudiante puede alcanzar en su proceso formativo (Medranda et al., 2024; Cedeño Anchundia & Obaco Soto, 2023; Moreno & Jurado, 2023; Jordán et al., 2021; Ramón et al., 2020).

En ese sentido, diferentes organizaciones buscan establecer el impacto que la conflictividad en contextos educativos puede tener en la formación de los estudiantes. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) realizó un estudio en 25 países a nivel mundial, los resultados demostraron que del 20% al 50% de los estudiantes en edades comprendidas entre 13 a 15 años sufren agresiones físicas por parte de otros educandos. Por otra parte, el regreso a las aulas después de la pandemia evidenció la presencia de una serie de problemas en la escuela relacionados con la violencia física y psicológica. De la misma forma, la Unesco (2023) y el Ministerio de Educación (2021) revelan que en Ecuador el 30% de los alumnos padecen de acoso tanto sexual y físico siendo estos los más constantes en las instituciones educativas. No obstante, los hechos observados en el contexto educativo registran elevados niveles de conflictividad, haciendo suponer

que tiene incidencia directa en la formación de los alumnos.

El análisis detallado de estas variables (edad, sexo, sección, nivel educativo), proporciona una visión integral del conflicto escolar y sus implicaciones. Al comprender las complejidades de este fenómeno desde múltiples perspectivas, los educadores y responsables de las políticas educativas pueden desarrollar estrategias más efectivas para prevenir, gestionar y resolver esta problemática en el entorno de la escuela. Además, este análisis destaca la necesidad de abordar el conflicto entre escolares como un fenómeno multifacético que requiere un enfoque holístico y colaborativo para promover una convivencia pacífica y un ambiente de aprendizaje saludable para todos los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, la presente investigación tiene por objetivo analizar la incidencia que tiene la conflictividad escolar en relación con las variables intervinientes edad, sexo, sección y nivel educativo en el contexto de la Educación General Básica en Santo Domingo, Ecuador.

Fundamentación Teórica

Estudios realizados sobre la conflictividad escolar indican que está latente en las instituciones educativas, al respecto Camps et al., (2019); Cerda et al., (2019); Moreno y Jurado (2023); Cedeño Anchundia y Obaco Soto (2024); Vera et al., (2021); Jordán et al., (2021), señalan que los problemas dentro de las aulas se presentan de forma directa en los estudiantes e influyen de distintas

maneras en su formación. De igual forma, Martínez-Otero (2018) menciona que los problemas de conflictividad más frecuentes surgen entre los alumnos y docentes. Así mismo, Zepeda (2020) exponen que en los salones de clase se presentan los conflictos en los estudiantes de manera natural.

Además, Mendoza y Barrera (2018); Monge-López y Gómez-Hernández (2021); Vera et al. (2021); Ruiz et al., (2019); Márquez y Gaeta (2017), plantean que, la convivencia escolar se constituye un aspecto indispensable no solo dentro del perímetro educacional, sino también en el social; ya que estos elementos se erigen como indicadores de la llamada Educación de Calidad, en consecuencia, la existencia de conflictos escolares rompe la armonía en el ámbito educativo, afectando el proceso de enseñanza aprendizaje (Oróstica, 2020; Álvarez et al., 2020).

Por otro lado, Cuervo (2019), Martínez y Prado (2019), definen el conflicto como una acción perjudicial de tipo física o verbal ejecutada entre integrantes del colectivo educativo (alumnos, profesores, padres de familia, y/o autoridades). Así mismo, Quintero (2018), Ramón et al. (2020), Álvarez et al. (2020), Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz (2023); expresan que los conflictos escolares generan violencia general, lo que significa que el uso de

la fuerza física puede causar daños a la integridad de la persona con el agravante de producir daño psicológico. Con base en lo expuesto, el conflicto escolar es una subdivisión de la violencia interpersonal comunitaria que se ubica dentro de

la violencia escolar. Por lo tanto, los conflictos escolares violentos son factores nocivos que afectan el desarrollo académico de los estudiantes y la situación se agrava porque este tipo de problemas pueden generar una serie de manifestaciones de violencia tanto física como psicológica. Sin embargo, Toro (2017), Moreno y Jurado (2023), Carmona (2020), Rubio y Caballero (2018), plantean que los conflictos tienen diferentes niveles de intensidad que depende de la forma como se gestionan los mismos.

El conflicto tiene correspondencia con las relaciones sociales, y surge de manera necesaria como consecuencia de diferencias surgidas por posiciones, intereses y necesidades distintas. No obstante, la conflictividad escolar es el resultado de la desigualdad y abuso de poder. Es una conducta socialmente adquirida que involucra una clara intención de control, imposición, manipulación o perjuicio a otros. En el contexto educativo, el conflicto se genera mayormente en la escuela obstaculizando las metas educativas y afectando la integridad de cualquier miembro de la institución educativa. Más allá de ser un fenómeno fortuito o eventual, el conflicto escolar es un problema integral que afecta el dinamismo social sobre el que debe generarse el quehacer educacional (Pacheco, 2018; Monge-López & Gómez-Hernández, 2021; Vera et al., 2021; Cedeño Anchundia & Obaco Soto, 2023; UNESCO, 2023).

El comportamiento de los estudiantes puede verse afectado debido a los cambios drásticos experimentados

durante la adolescencia. Autores como Ezeiza Pohl (2020), Goleman (2017), Davidson (2012), Rodríguez (2014), presentan diferentes factores que inciden en el desarrollo físico durante la adolescencia, aunque ellos ni siquiera lo noten, también el desarrollo emocional debido a las alteraciones hormonales se hace presente generando cambios de ánimo drásticos que, consecuentemente, perturbando la estabilidad emocional provocando entre otras cosas ciertas dudas existenciales y una serie de conflictos propios de la edad. El entorno social, el medio donde los adolescentes llevan a cabo sus actividades, puede ser el motivo de un pobre desarrollo educativo, de ahí que la construcción de un clima escolar pacífico y una convivencia saludable son fundamentales para un adecuado desarrollo. La desatención de estos aspectos, sumado a ambientes familiares disfuncionales pueden convertirse en factores de riesgo en la generación de conflictos.

Pocas veces se analiza el conflicto en las instituciones educativas, por lo que su existencia es difícil de documentar. Los conflictos entre alumnos y profesores son cada vez más frecuentes, con reiterados litigios, hostilidad y actitudes negativas. Un ambiente de discordia exagera las relaciones existentes dentro de la escuela. El ambiente en el que el conflicto es visto como negativo en las escuelas no solo tiene un impacto significativo en el trabajo profesional de los docentes, sino también en la organización escolar, la convivencia y las percepciones de los estudiantes sobre la escuela, el personal, los docentes, los compañeros y el aprendizaje (Zepeda, 2020;

García, 2021; Hernández et al., 2020; Fernández Baños et al., 2018).

Los conflictos escolares han venido teniendo una gran influencia en la formación integral de los alumnos, y se ha menospreciado el grado de relevancia que este fenómeno posee; pues se registra una incidencia negativa sobre el desarrollo académico de aquellos alumnos que enfrentan conflictos o violencia, principalmente aquellos con necesidades educativas especiales (Cerdeña et al., 2018; Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023; Oróstica, 2020; Medina & Reverte, 2019; Santana, 2018).

Metodología

La investigación se desarrolló en un paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un modelo empírico-inductivo, que pretende establecer patrones de regularidad sobre el fenómeno de la conflictividad. Además, siguió un diseño no experimental-transversal, puesto que no se manipularon las variables y se realizó en un período de tiempo predeterminado. El alcance fue correlacional-descriptivo, pues se buscó determinar la relación entre las variables intervinientes y describir de forma específica las características que son más relevantes del fenómeno conflictividad escolar (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El estudio se ejecutó en una Institución de Educación General Básica (EGB) de la ciudad de Santo Domingo, Ecuador, la cual cuenta con una población de 72 docentes que imparten clases en los distintos paralelos de los años de

EGB. En la selección de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se estableció una muestra de 33 profesores. Al ser un muestreo, no probabilístico por conveniencia se establecieron criterios de inclusión y exclusión, como: disposición para participar en el estudio; contar con al menos 5 años en la institución; dictar clase en algún subnivel de la EGB y conocimiento de la realidad del contexto de estudio. Con relación a los criterios de selección se realizaron entrevistas personales con el profesorado para determinar aquellos que constituirían la muestra.

Se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3) de los autores Álvarez et al. (2013) dirigido a los docentes, con el fin de establecer la incidencia de las variables edad, sexo, sección y nivel educativo en el nivel de conflictividad escolar. El cuestionario tiene una alta confiabilidad, pues ha sometido a distintas pruebas de validez interna de los ítems, garantizando consistencia de sus características psicométricas; en general las pruebas de confiabilidad un Alfa de Combrach de 0,939 y los factores de correspondencia oscilan entre 0,714 y 0,872. La versión del CUVE3 está compuesto de declaraciones enunciativas de escala Likert de cinco niveles de respuesta, (1) Nunca; (2) Pocas Veces; (3) A veces; (4) Muchas Veces y (5) Siempre. El cuestionario consta de 44 ítems que evalúan ocho dimensiones: disrupción escolar; violencia verbal alumno-alumno; violencia verbal alumno-profesor; violencia física directa entre estudiantes; violencia física indirecta entre alumnos; exclusión social; violencia profesorado-alumnado y vio-

lencia ejercida por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Para el análisis de los datos se emplearon estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de identificar diferencias en la variable dependiente (VI) Conflictividad según algunas variables independientes (VI) (sexo, edad, sección y nivel de educación básica). Inicialmente se calcularon el tamaño de la muestra (N), la media y la desviación estándar (DE), para describir el comportamiento de la variable en cada grupo. Posteriormente, para la comparación de dos grupos independientes (sexo, edad y sección), se utilizó la prueba t de Student, considerando los grados de libertad (gl) correspondientes y el valor de significación estadística (Sig./p). Para la comparación de tres grupos en la variable nivel de educación básica, se aplicó un análisis de varianza de un factor (ANOVA), empleando el estadístico F, sus respectivos grados de libertad y el valor de p.

En todos los contrastes se adoptó un nivel de significancia de 0.05, criterio a partir del cual se determinó la aceptación o el rechazo de la hipótesis nula. Los análisis permitieron establecer la existencia o ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la conflictividad según las variables analizadas. Para este propósito se utilizó el Programa Estadístico o Paquete para las Ciencias Sociales SPSS versión 29.

A continuación, se definen las abreviaturas de los datos presentados en las tablas, producto de los cálculos realizados.: (1) N (Tamaño de la muestra) representa el número total de partici-

pantes incluidos en cada grupo de comparación, (2) Media es el promedio aritmético de los puntajes obtenidos por cada grupo en la variable dependiente, (3) DE (Desviación estándar) expresa el grado de dispersión de los puntajes respecto a la media, (4) t (Estadístico t de Student) se utiliza para comparar las medias de dos grupos independientes y determinar si la diferencia observada es estadísticamente significativa, (5) T (Valor crítico o contraste estadístico reportado) representa el estadístico de contraste utilizado para verificar diferencias globales, especialmente cuando existen más de dos grupos, (6) F (Estadístico F de ANOVA) se emplea en el Análisis de Varianza para contrastar si existen diferencias significativas entre tres o más medias, (7) p (Valor de probabilidad) indica la probabilidad de que las diferencias observadas se deban al azar, (8) P (Nivel de significancia estadística) representa la decisión estadística final del contraste, indicando si se acepta o rechaza la hipótesis nula según el valor de p. En los casos donde $p \leq 0.05$, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas (Sig.), entre los grupos comparados, (9) Subnivel Básica Elemental (B. elemental: segundo a cuarto año), Básica Media (B. media:

quinto a séptimo año) y Básica Superior (B. superior: octavo a décimo año), representa los tres subniveles en que se divide la Educación General Básica en el sistema educativo del Ecuador, (10) gl (Grados de libertad) representan la cantidad de valores independientes que pueden variar en un análisis estadístico sin violar los supuestos del modelo.

Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los principales resultados del estudio, los cuales se interpretan y discuten a la luz de la teoría científica ya existente.

En la Tabla 1, al comparar la variable independiente sexo con la variable dependiente conflictividad, se puede evidenciar que el grupo de mujeres alcanzó una media de 56.67, con una desviación estándar equivalente a 12.62, mientras que, en el grupo de varones, la media se ubicó en 66.33, con una DE de 18.55. Estos datos precisan que, no hay una diferencia estadísticamente significativa en la conflictividad entre hombres y mujeres, así lo demuestra la Prueba t que es igual a -1.78, ya que el valor de p (valor de probabilidad) de 0.099, es mayor que el umbral comúnmente utilizado de 0.05.

Tabla 1

Comparación de medias de la conflictividad según ciertas condiciones educativas

VI	VD	Grupos	N	Media	D. t	T	p	F	P
Sexo		Femenino	18	56.67	12.62	-	0.09		
		Masculino	15	66.33	18.55	1.78	9		
Edad		< a 40 años	8	65.25	17.22				
		40 años o +	25	59.72	15.85	0.84	0.406		
Sección	Conflic- tividad	Matutino	12	52.58	9.19	-	0.00		
		Vespertino	21	65.90	17.33	2.88	7		
Nivel de Educa- ción Bá- sica		B. elemental	12	53.00	9.63				
		B. media	11	52.73	5.73			23.91	0.000
		B. superior	10	79.90	14.33				

Nota. Elaboración propia (2026)

De acuerdo con estos datos, se puede observar que el sexo masculino percibe mayores niveles de conflictividad en comparación al sexo femenino. Esta situación obedece a la relación que tiene con los estudiantes, que se manifiesta más cercana con las docentes de sexo femenino, situación que a veces no es igual con el sexo masculino que en ocasiones se puede percibir con cierto grado de indiferencia.

En la Tabla 2, respecto a la variable independiente edad y la variable dependiente conflictividad, el grupo de edad mayor a 40 años obtuvo una media igual a 65.25, con una DE de 17.22, con relación al grupo de 40 años en adelante,

cuya media es igual a 59.72, y una DE de 15.85. Estos datos manifiestan que no hay una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de la conflictividad entre las personas menores de 40 años y las de 40 años en adelante, ya que la Prueba t es equivalente a 0.84, y el p valor corresponde a 0.406, mayor que 0.05.

Por consiguiente, los docentes jóvenes son más perceptivos ante las situaciones conflictivas que se presentan en el salón de clases, esto podría obedecer a una gestión adecuada del clima de aula y la convivencia entre los alumnos, fortaleciendo el espíritu de grupo y el sentido de comunidad, demostrando mayor capacidad para gestionar los conflictos.

Tabla 2

Conflictividad escolar según la edad

Estadísticos de grupo										
Edad (Agrupada)		N		Media		DE				
Conflictividad 1	< a 40 años	8		65.25		17.22				
	De 40 años en adelante	25		59.72		15.85				
Prueba de muestras independientes										
Prueba de Levene de igualdad de varianzas					Prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Conflictividad 1	Se asumen varianzas iguales	0.65	0.425	0.842	31	0.406	5.530	6.5670	-7.8636	18.924
	No se asumen varianzas iguales			0.806	11.07	0.437	5.530	6.8635	-9.5645	20.625

Nota: Elaboración propia (2026)

Por otro lado, en la Tabla 3, al contrastar la variable independiente sección o jornada laboral y la variable dependiente conflictividad, la sección matutina presenta una media de 52.58, y una desviación estándar de 9.19 en relación con la sección vespertina que alcanzó una media de 65.90 y una des-

viación estándar de 17.33. Estos datos, exponen que hay una diferencia estadísticamente significativa en la conflictividad entre las secciones matutina y vespertina, ya que el valor de p es menor que 0.05, como lo indica la Prueba t que es igual a -2.88, con un valor de 0.007.

Tabla 3

Conflictividad según la sección o jornada escolar

		Estadísticos de grupo								
		Sección	N	Media	DE					
Conflic- tividad 1		Matutino	12	52.58	9.19					
		Vespertino	21	65.9	17.33					
		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Conflic- tividad 1	Se asumen varianzas iguales	8.65	0.006	-2.46	31	0.020	-13.321	5.4116	-24.3585	-2.2843
	No se asumen varianzas iguales			-2.88	30.91	0.007	-13.321	4.6186	-22.7422	-3.9005

Nota: Elaboración propia (2026)

Con base en el análisis, se puede deducir que la jornada escolar, se establece como un factor de influencia en el nivel de conflictividad. Esto puede deberse a la presencia de elementos que

alteran el comportamiento de los alumnos, como puede ser el cansancio, que repercuten en la pasividad del estudiante, el estrés escolar, las condiciones ambientales como el clima, entre otros.

Tabla 4

Conflictividad escolar según el nivel educativo

Conflictividad 1	N	Media	DE	Desv. Error	Descriptivos			
					95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Básica elemental	12	53.00	9.63	2.7798	46.8817	59.1183	46.00	77.00
Básica media	11	52.73	5.73	1.7272	48.8787	56.5759	45.00	64.00
Básica superior	10	79.90	14.33	4.5300	69.6524	90.1476	54.00	106.0
Total	33	61.06	16.09336	2.8014	55.3541	66.7671	45.00	106.0

ANOVA						
Conflictividad 1	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Entre grupos	5092.797	2	2546.398	23.91	0.000	
Dentro de grupos	3195.082	30	106.5027273			
Total	8287.879	32				

Nota: Elaboración propia (2026)

En la Tabla 4, al analizar la variable independiente nivel educativo y la variable dependiente conflictividad entre los subniveles de Educación Básica; se pudo comprobar que el grupo de la básica elemental alcanzó una media de 53.00, con una desviación estándar de 9.63, en comparación con los dos subniveles restantes, cuya media corresponde a 52.73 y 79.9 respectivamente, pero el valor de confianza de la diferencia es significativo con un p valor igual a 0.000. En consecuencia, hay una diferencia estadísticamente significativa de

la conflictividad entre los grupos de educación básica elemental y los otros subniveles de educación básica (media y superior), ya que el valor p es menor que 0.05 en la prueba de ANOVA. Por lo tanto, se puede concluir que el nivel de conflictividad es mayor en los subniveles superiores de la EGB.

En síntesis, la conflictividad a nivel institucional se encuentra en un rango superior a la media, lo que indica un nivel de conflictividad escolar moderado con tendencia a aumentar debido a

diversos factores de riesgo como: apatía de cierta parte del personal docente, la rigidez en las normas de convivencia, el desconocimiento de metodologías y técnicas para gestionar los conflictos, la desorganización de la dirección escolar y su incapacidad de liderazgo, pero sobre todo la actitud de los miembros de la comunidad educativa; estos aspectos se convierten en variables intervinientes que se asocian con las características del profesorado y los niveles de educación; lo cual incide en el clima institucional y el ambiente del aula, con repercusiones en el aprendizaje. Este nivel de conflictividad indica que en las instituciones educativas se presentan conflictos con cierta frecuencia que, en algunas ocasiones son poco perceptibles, porque se ha normalizado dichos comportamientos, dando la impresión de que es una situación relativamente común y que no tiene mayor trascendencia.

Los resultados de esta investigación revelan un nivel medio de conflictividad entre los estudiantes de la institución educativa analizada. Jordán et al. (2021) identificaron un nivel bajo de conflictividad, dado que solo el 37.4% de los alumnos ha presenciado algún conflicto en la institución, y las situaciones de violencia y conflicto que se presentan pueden ser intervenidas y resueltas sin mayores complicaciones. En contraste, Ramón et al. (2020) y Cedeño Anchundia y Obaco Soto (2023) señalan un alto nivel de conflictividad en el sector escolar de Ecuador, atribuible a la ausencia de normativas que mitiguen estos conflictos.

La UNESCO (2023) también muestra preocupación por la situación en las escuelas, reportando que más del 36% de los estudiantes se ven afectados por conflictos escolares, y uno de cada tres estudiantes es víctima de violencia escolar. Además, investigaciones han demostrado que la edad y el sexo son variables significativas para comprender el nivel de conflictividad escolar (Romera et al., 2022).

En relación con la variable sexo, el personal docente masculino, a diferencia del femenino, es quien percibe más situaciones conflictivas. Este resultado discrepa de las investigaciones realizadas por Hernández et al., (2020) y Fernández Baños et al., (2018), quienes concluyeron que el personal docente de sexo femenino es quien percibe mayores niveles de conflicto dentro de las escuelas, debido a que, las docentes mujeres son propensas a sufrir conductas disruptivas, en consecuencia, registran índices altos de conflictividad.

Algunas investigaciones señalan que las mujeres poseen un mayor desarrollo de habilidades sociales, lo que les permite gestionar de mejor forma los conflictos (Portnow et al., 2018; Moreno et al., 2019). También, se ha demostrado claramente que los varones tienen más probabilidades de involucrarse en conductas conflictivas (Smith et al., 2019; Malonda et al., 2019, Vera et al., 2021). Por tanto, la variable sexo está relacionada con la capacidad para gestionar los conflictos vinculada a las competencias sociales, es decir, que las mujeres presentan menor tendencia a la conflictivi-

dad (Sek-yum et al., 2018; Coelho & Marchante, 2021).

Por consiguiente, debido a la mayor capacidad que tienen las docentes mujeres para resolver situaciones conflictivas, perciben un menor nivel de conflictividad en comparación con el personal docente de sexo masculino. A pesar del contraste de los resultados, García (2021), manifiesta que el rol del docente, sin importar el sexo, es el de promotor y moderador de las habilidades interpersonales en el estudiantado, teniendo en cuenta el desarrollo socio-emocional, el proceso de enseñanza aprendizaje y la promoción de vínculos afectivos para una convivencia escolar armónica.

Por otra parte, respecto a la variable edad, los docentes menores de 40 años son quienes perciben con mayor facilidad los conflictos escolares. En contraste a ello, Valdez et al. (2018) demuestran que el personal docente más antiguo es quien percibe y delata los conflictos escolares, esto se debe a que ellos se encuentran acostumbrados a sus normas y reglas, las cuales deben ser cumplidas, sin pasar por alto ninguna falta. Del mismo modo, Rojo (2019) menciona que los profesores con más edad perciben más conflictos en las escuelas, debido a la dilatada experiencia profesional. El mismo autor expone que el profesorado muestra diferentes actitudes hacia el conflicto según su edad. Mientras que los profesores de 36 a 45 años prefieren evitarlo, los de mayor edad lo ven como un desafío y los profesores más jóvenes lo consideran una oportunidad de cambio positiva.

Esta situación se puede explicar, desde lo propuesto por Avivar-Cáceres et al. (2021) quien señala que a menor edad del profesorado existe un mayor nivel de confianza en el estudiantado, debido a que los docentes noveles tienen expectativas más alentadoras sobre el comportamiento de los estudiantes, por lo que la percepción de la conflictividad escolar es menor. En definitiva, Carmona (2020), menciona que a pesar de que el conflicto crea molestias y enfado en el estudiantado y el resto de comunidad educativa no siempre tiene connotaciones negativas, por el contrario, según Rubio y Caballero (2018), este da apertura a nuevas formas de aprender desde la resolución de estos.

En lo referente a la variable sección (turno o jornada escolar), según la percepción del profesorado, en la jornada vespertina es donde se observa mayor conflictividad escolar. Según Neira (2017) en el turno vespertino es donde se tiende a suscitar mayores problemas de convivencia y los estudiantes generan hábitos de desorden y violencia, dejando a la institución como la responsable para la intervención en dichas situaciones. Por otro lado, Olarte (2019) describe que las manifestaciones de conflictividad escolar (agresiones y violencia) son observadas principalmente en estudiantes pertenecientes al turno matutino, quienes provocan o participan en conflictos, como abusos y agresiones hacia sus compañeros.

La transgresión de la convivencia en los centros escolares provoca un sinnúmero de efectos en las distintas dimensiones formativas del educando. Al

respecto, la UNESCO (2023) manifiesta que los conflictos escolares tienen graves repercusiones en la salud física y mental de un estudiante, deteriorando el rendimiento escolar (Oróstica, 2020; Álvarez et al. 2020). Asimismo, Toscano Ruiz et al. (2019) describen que las buenas relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa “generan un clima de convivencia armónica en los salones de clase e instituciones escolares, que estimula la mejora del rendimiento escolar como indicador de la pertinencia y calidad de la enseñanza brindada a los educandos” (p. 63).

Ante esa situación, Pacheco (2018), manifiesta que los conflictos escolares, más allá de ser un fenómeno fortuito o eventual; la violencia y conflictividad escolar, son un problema integral que afecta de manera progresiva la dinámica social que debe generarse en el quehacer educacional. Por ello, Márquez y Gaeta (2017) plantean que las escuelas pueden prevenir conductas de agresión y violencia, fortaleciendo los procesos de gestión y resolución de conflictos, de este modo favorece las buenas relaciones interpersonales y la creación de un clima adecuado para el aprendizaje.

En cuanto a la conflictividad escolar en función del nivel educativo, se observó que esta es más pronunciada en los últimos años de la EGB. Santana (2018) identificó un mayor índice de conflictos en los últimos años de la educación primaria, manifestados a través de conductas violentas o agresivas. Medina y Reverte (2019) también reportan una alta incidencia de conflictividad en

la educación primaria, con una prevalencia notable de victimización individual. Los varones, en particular, experimentan niveles más altos de conflictividad y victimización, especialmente en forma de violencia física y mediante las TIC. En contraste, en la educación secundaria, las mujeres muestran tasas más bajas de conflictividad y victimización escolar. La alta prevalencia de violencia física en la educación primaria para ambos sexos subraya la necesidad de estrategias para prevenir y resolver conflictos, mejorar el autocontrol y proteger a todos los estudiantes, en especial aquellos frecuentemente involucrados en situaciones violentas.

Estos hallazgos pueden ser explicados por estudios sobre el cerebro que indican que, durante la preadolescencia y adolescencia, las decisiones y la resolución de problemas están más influenciadas por la amígdala que por la corteza frontal (Davidson, 2012; Goleman, 2017), lo que lleva a comportamientos impulsivos, malinterpretación de señales emocionales y sociales, y participación en conflictos (Rodríguez, 2014; Goleman, 2017). Comprender estos procesos biológicos y emocionales es esencial para anticipar y educar el comportamiento de los jóvenes a medida que avanzan en su trayectoria escolar.

Futuras investigaciones deberían centrarse en cómo el clima institucional, incluyendo la cultura escolar, el liderazgo y la participación de la comunidad educativa, se relaciona con los niveles de conflictividad escolar y cómo estas dinámicas pueden modificarse para fomentar un ambiente más armonioso.

Además, es fundamental considerar limitaciones del estudio, como el tamaño de la muestra, factores no controlados y el contexto temporal, evitando así la generalización de los resultados.

Conclusiones

Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción del conflicto entre docentes hombres y mujeres, los resultados sugieren que los docentes masculinos tienden a percibir mayores niveles de conflictividad en comparación con sus colegas femeninas. Esta discrepancia podría deberse a diferencias en las estrategias de afrontamiento y en la relación entre docentes y estudiantes, destacando el sexo como un factor influyente tanto en la dinámica del conflicto escolar como en la percepción de los actores educativos.

La jornada vespertina está asociada con niveles más altos de conflictividad escolar en comparación con la jornada matutina. Esta diferencia puede ser atribuida a factores como el cansancio, el estrés y las condiciones ambientales, que afectan el comportamiento de los estudiantes y la dinámica en el aula. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el contexto temporal en la gestión del conflicto escolar.

Aunque no se observaron diferencias significativas en la percepción del conflicto entre docentes menores de 40 años y aquellos de 40 años en adelante, los docentes más jóvenes tienden a ser más perceptivos ante situaciones conflictivas. Esta mayor sensibilidad podría

relacionarse con una relación más cercana con los estudiantes y un enfoque proactivo en la gestión del clima escolar. Así, la edad emerge como un factor influyente en la percepción y gestión del conflicto.

Los niveles superiores de la EGB muestran mayor conflictividad en comparación con los niveles inferiores (elemental y media). Esta diferencia puede deberse a una mayor complejidad en las interacciones sociales y a los cambios hormonales que los estudiantes experimentan durante la transición de la niñez a la adolescencia, los cuales implican cambios cognitivos y emociona-

les que son factores de riesgo para la generación de conflictos. Estos resultados subrayan el papel crucial del profesorado en guiar a los estudiantes durante estos cambios, haciendo que la percepción del docente sea fundamental para desarrollar estrategias de gestión del conflicto adaptadas a cada nivel educativo.

Dada la complejidad del conflicto escolar, es esencial adoptar enfoques integrales que involucren a todos los actores de la comunidad educativa. La prevención y gestión efectiva del conflicto requiere la implementación de estrategias que promuevan la convivencia pacífica, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el fortalecimiento de la comunicación y el trabajo en equipo. Además, es crucial contar con el apoyo de los responsables de las políticas educativas para abordar las causas subyacentes de la conflictividad escolar y fomentar una cultura de paz y respeto en las instituciones educativas.

Referencias

- Álvarez, A., Gélvez, A., & Mosquera, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 5-15.
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Álvarez-García, D., Núñez-Pérez, J. C., & Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en educación primaria y en educación secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
<https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.322>
- Avivar-Cáceres, S., Parra-Camacho, D., & Prado-Gascó, V. (2021). Confianza de los docentes en la capacidad resolutoria del adolescente frente al conflicto en las aulas. (2021). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 178-202.
<https://doi.org/10.17583/remie.2021.7950>
- Camps, B., Jaume, Selvam, M., & Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1-22.
<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>
- Carmona, M. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100.
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>
- Ceballos Vacas, E., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals [¿Cómo abordan los docentes y los estudiantes los conflictos? Un análisis de las estrategias y objetivos de resolución de conflictos]. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572.
<https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Cedeño Anchundia, E., & Obaco Soto, E. (2023). Conflictividad escolar y rendimiento académico: una relación por definir. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(1), 91-98
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v11i1.651>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52.
<https://doi.org/10.1016/j.psi-cod.2018.05.001>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la per-

- cepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Coelho, V. A., & Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies [Un análisis multinivel de la influencia de los roles de los participantes en el acoso escolar sobre las trayectorias de las competencias sociales y emocionales de los adolescentes]. *School Psychology International*, 42(3), 306-323.
<https://doi.org/10.1177/0143034321988972>
- Coronel González, L. T., Peralta Vera, M. C., Jurado Álava, M. I., Verduga Ormazá, E. K., Laso Arias, R. N., & Velásquez Tite, K. G. (2025). Impacto de la conflictividad escolar en el rendimiento académico de unidades educativas ecuatorianas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 109-124.
<https://doi.org/10.69516/htgrxx45>
- Cuervo, A. (2019). *Diseño de estrategias participativas para la intervención de los conflictos que inciden en la convivencia escolar de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral* [Tesis de grado maestría, Universidad de Tolima].
bit.ly/3UYMHmN
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.
- Ezeiza Pohl, A. C. (2020). *Factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales y su implicancia en el rendimiento académico* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de La Matanza].
bit.ly/49mGXYa
- Fernández Baños, R., Ortiz-Camacho, M. del M., Baena-Extremera, A., & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 52-257.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018). *Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas #ENDViolence*. UNICEF.
<https://uni.cf/3zjqPKm>
- García, P. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 44-66.
<https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>
- Goleman, D. (2017). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Zeta

- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2023). Relación de la violencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria y secundaria: un estudio de revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(3), 1-11. <https://doi.org/10.32348/1852.42.06.v15.n3.36813>
- Hernández, M., Penalva, A., & Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 2(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial: Mc Graw Hill Education.
- Jordán, J., Jiménez, Á., & López, M. (2021). Violencia y mediación escolar en adolescentes ecuatorianos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2656>
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study [¿Padres o compañeros? Predictores del comportamiento prosocial y la agresión: Un estudio longitudinal]. *Frontiers in Psychology*, 10, 23-79. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>
- Márquez Cervantes, M. C., & Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Martínez, L. A., & Prado, D. A (2019). Justicia y conflicto infantil. *Vía inveniendi et iudicandi*, 14(1), 191-206. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.07>
- Martínez-Otero, V. (2018). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie380829>
- Medina, J. A, & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18(37), 97-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7037497>
- Medranda, J., Contreras, M. & Obaco, E. (2024). Conflicto escolar frente al desempeño académico: un tema que debe ser estudiado. *Alteridad*, 19(1), 127-136.

<https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.10>

Mendoza, B., & Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102.

<https://doi.org/10.24320/revdie.2018.20.2.1729>

Ministerio de Educación (2021). *Política nacional de convivencia escolar*. Ministerio de Educación. Quito, Ecuador. bit.ly/4a0hWlv

Monge López, C., & Gómez Hernández, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220.

<https://doi.org/10.14201/teri.23580>

Moreno, C. B., Segatore, M. E., & Tabullo, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9259>

Neira, K. (2017). *La convivencia escolar: factores que afectan el desarrollo integral de los niños del grado cuarto de primaria en la institución educativa Francisco de Paula Santander sede Pacande*. [Trabajo de grado, Universidad del Tolima].

bit.ly/48zQA56

Olarte, C. (2019). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*, (28), 1-7.

<https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9246>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Oróstica, F. (2020). *Estudio descriptivo sobre la incidencia de los conflictos escolares en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de 2° ciclo de una escuela particular Subvencionada de la comuna de Quinta Normal*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Alberto Hurtado].

<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24876>

Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.

<https://doi.org/10.24320/revdie.2018.20.1.1523>

Portnow, S., Downer, J., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom -and

- student- level mechanisms [Reducción de la conducta agresiva en el contexto de un programa universal de aprendizaje socio-emocional: Mecanismos a nivel de aula y de estudiante]. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Quintero, L. (2018). Dinámicas de la interacción social vinculada a la conflictividad escolar entre estudiantes, pertenecientes a una institución educativa del Valle del Cauca, Colombia. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD]. <https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/21447>
- Ramón, M., Longoria, M. & Olalde, A. (2020). Conflictos escolares en la ciudad de Machala, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 243-259. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/rcs/article/view/34125>
- Rodríguez, V. (2014). La formación afectivo-sexual en los adolescentes: conocerse desde la sensorialidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 57, 85-88. <https://r.issu.edu.do/myN>
- Rojo, M. I. (2019). La percepción de la conflictividad en el profesorado de Educación Secundaria: estudio de caso. AZARBE, *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*. (8), 27-38. <https://doi.org/10.6018/azarbe.384081>
- Romera, E. M., Luque, R., García, C. M. & Ortega, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*. 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30461>
- Rubio, A., & Caballero, R. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Sánchez Vera, F., Martínez Guirao, JE, Tellez Infantes, A., & Antón Hurtado, F. (2021). Conflictos y sostenibilidad de la convivencia en la Educación Secundaria: un estudio etnográfico en España. *Sostenibilidad*, 13(21), 11888. <https://doi.org/10.3390/su132111888>
- Santana, E. A. (2018). El conflicto en niños y niñas de educación primaria. *Revista Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 11(10), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977379>
- Sek-yum Ngai, S., Xie, L., Ng, Y., & Ngai, H. (2018). The effects of parenting behavior on prosocial behavior of Chinese adolescents

- in Hong Kong [Los efectos del comportamiento parental en la conducta prosocial de los adolescentes chinos en Hong Kong]. *Children and Youth Services Review*, 87, 154-162.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.030>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistencia de las diferencias de género en el acoso escolar en encuestas transculturales. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Toro, E. (2017). *Propuesta para el manejo de conflictos laborales en el área de Mantenimiento de la Universidad Central del Ecuador*. [Trabajo de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
bit.ly/3Ib9sw0
- Toscano Ruíz, D. F., Peña Nivicela, G. E., & Lucas Aguilar, G. A. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 62-68.
<https://doi.org/10.62452/Ost5an92>
- Valdez, H., Cantúa, J., Balderrama, M., & Martínez, E. (2018). Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del Cobach plantel Navojoa. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, 7(18), 1-16.
<https://r.issu.edu.do/nFe>
- Vera, F., Guirao, J. E., Infantes, A. & Hurtado, F. (2021). Conflicts and Sustainability of Coexistence in Secondary Education: An Ethnographic Study in Spain [Conflictos y sostenibilidad de la convivencia en la educación secundaria: un estudio etnográfico en España]. *Sustainability (Switzerland)*, 13(21), 1-18.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/11888>
- Zepeda, M. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100.
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Edgar Efraín Obaco Soto: *Redacción o revisión del artículo en cada uno de sus apartados (50%).*

Bolívar Alexander Campaña Bravo: *Gestión y levantamiento de la data. Búsqueda de información y ajuste de formato (30%).*

Ángel Ramón Sabando García: *Análisis estadístico de los datos (20%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 92-111

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

Como citar: Granado, B., & Ocando, M. (2026). Análisis Comparativo de la Agenda Informativa Venezolana Como Estrategia Didáctica para la Alfabetización Mediática. *Encuentro Educacional*, 33(1), 92-111.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20582542>

Análisis Comparativo de la Agenda Informativa Venezolana Como Estrategia Didáctica para la Alfabetización Mediática

Bryan Granado y Mauricio Ocando

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

granado.academico@gmail.com, ocando.academico@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4656-2782>

<https://orcid.org/0009-0003-0234-400X>

Resumen

En las sociedades contemporáneas, los medios de comunicación influyen significativamente en la construcción de la realidad social al establecer jerarquías informativas y definir los temas de interés público. En este contexto, la prensa constituye un espacio privilegiado para observar los procesos de selección, priorización y representación de los acontecimientos que configuran la agenda mediática. El propósito de este artículo es analizar la agenda informativa de la prensa venezolana desde una perspectiva educativa, sustentando el análisis de portadas periodísticas como estrategia didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática en estudiantes universitarios. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido, destinado a identificar prioridades informativas, criterios de jerarquización y estrategias discursivas presentes en las primeras páginas de los diarios seleccionados. Desde el ámbito educativo, se sostiene que el análisis sistemático de la agenda mediática favorece el desarrollo de competencias analíticas, interpretativas y reflexivas. Asimismo, se resalta que el análisis de portadas constituye un recurso pedagógico pertinente para fortalecer la educación mediática, promoviendo una comprensión crítica del tratamiento informativo y de los mecanismos mediante los cuales los medios construyen significados sobre la realidad social y política.

Palabras clave: alfabetización mediática, pensamiento crítico, agenda mediática, educación superior, prensa

Recibido: 20-02-2026 ~ Evaluado: 31-03-2026 ~ Aceptado: 10-04-2026

Comparative Analysis of the Venezuelan News Agenda as a Teaching Strategy for Media Literacy

Abstract

In contemporary societies, the media significantly influence the construction of social reality by establishing informational hierarchies and defining issues of public interest. In this context, the press represents a privileged space to observe the processes of selection, prioritization, and representation of events that shape the media agenda. The purpose of this article is to analyze the Venezuelan press's informative agenda from an educational perspective, framing the analysis of newspaper front pages as a didactic strategy aimed at fostering critical thinking and media literacy in university students. Methodologically, a qualitative approach based on content analysis is adopted to identify informational priorities, criteria of hierarchy, and discursive strategies present on the front pages of selected newspapers. From an educational standpoint, the systematic analysis of the media agenda is argued to enhance students' analytical, interpretative, and reflective competencies. Moreover, front page analysis is highlighted as a relevant pedagogical resource to strengthen media education processes, encouraging a critical understanding of news treatment and the mechanisms through which media construct meanings about social and political reality.

Keywords: media literacy, critical thinking, media agenda, higher education, press

Introducción

Las portadas de los periódicos constituyen un espacio estratégico para la construcción de la agenda informativa, al sintetizar los acontecimientos que los medios consideran prioritarios dentro de un contexto sociopolítico determinado. Desde una perspectiva educativa, el análisis de portadas permite examinar críticamente los procesos de

selección, jerarquización y encuadre de la información, contribuyendo al desarrollo de competencias analíticas en los estudiantes (Buckingham, 2022).

En el ámbito universitario, particularmente en las áreas de comunicación social y educación, la alfabetización mediática se ha consolidado como un eje fundamental para la formación integral. Analizar productos periodísticos implica comprender las estrategias discursivas y

visuales mediante las cuales los medios construyen representaciones de la realidad (Livingstone, 2021; Hobbs & Mihailidis, 2022).

En el contexto venezolano, caracterizado por dinámicas informativas complejas y una marcada polarización mediática, el análisis comparativo de portadas adquiere relevancia pedagógica. El propósito de este artículo es analizar la agenda informativa de la prensa venezolana desde una perspectiva educativa, sustentando el análisis de portadas periodísticas como estrategia didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática en estudiantes universitarios.

Fundamentación Teórica

El análisis de portadas se vincula con cuatro enfoques conceptuales:

La Agenda Informativa y su Relevancia Educativa

La agenda informativa constituye un eje central en los estudios contemporáneos sobre comunicación y educación mediática. Los desarrollos actuales de la teoría de la agenda-setting sostienen que los medios influyen en los temas que adquieren visibilidad pública y en los atributos con los que estos son presentados (McCombs, 2021).

Desde el ámbito educativo, esta perspectiva permite analizar cómo se construyen las prioridades informativas y cómo estas pueden ser cuestionadas críticamente en el aula.

El estudio de la agenda informativa en contextos formativos favorece la comprensión del carácter selectivo del proceso informativo y del rol de la autoridad periodística en la construcción de la realidad social (Vos & Thomas, 2018).

Jerarquización Informativa y Construcción de Significados

La jerarquización informativa se expresa en las portadas periodísticas mediante la disposición espacial, el tamaño tipográfico y el uso de imágenes. Estos elementos orientan la interpretación del lector y jerarquizan simbólicamente los acontecimientos (D'Angelo & Kuypers, 2022). Desde una perspectiva educativa, analizar estos recursos permite identificar criterios de relevancia informativa y estrategias discursivas dominantes.

Educación Mediática y Alfabetización Informativa

La educación mediática y la alfabetización informativa han sido reconocidas como componentes esenciales de la educación contemporánea.

La UNESCO (2021, 2023) sostiene que estas competencias permiten analizar críticamente los mensajes mediáticos y participar de manera informada en la vida democrática.

Autores como Kellner y Share (2020), Silverblatt (2021) y Buckingham (2022) destacan que la alfabetización mediática crítica promueve una comprensión reflexiva de la relación entre medios, poder y cultura.

El Análisis de Portadas como Estrategia Didáctica

El análisis de portadas en contextos educativos constituye una práctica pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje activo y el pensamiento crítico. McDougall et al. (2021) señalan que el análisis de productos mediáticos reales fortalece habilidades analíticas al vincular teoría y práctica. Asimismo, Hobbs y Mihailidis (2022) destacan su potencial para cuestionar narrativas mediáticas y promover la reflexión crítica. En este marco, la estrategia didáctica se implementó con estudiantes de comunicación social de la Universidad del Zulia, específicamente en la asignatura taller de redacción y estilo periodístico durante el primero y segundo periodo de 2025, mediante un proceso estructurado en fases que articulan la observación, el análisis y la reflexión crítica.

En una primera etapa de diagnóstico y sensibilización, se exploraron los hábitos de consumo informativo de los estudiantes y se introdujo el concepto de agenda informativa (agenda-setting), lo que permitió reconocer la jerarquización de las noticias. Posteriormente, en la fase de selección y monitoreo, los estudiantes recopilaron portadas digitales de medios nacionales, asumiendo un rol activo como observadores de la realidad mediática. En la fase de análisis comparativo, se aplicaron herramientas de análisis de contenido para contrastar las agendas mediáticas, identificar los temas priorizados por cada medio, analizar el uso de adjetivación, reconocer omisiones informativas y examinar la jerarquización visual y el uso de imágenes, generando discusiones sobre las

diferencias en la construcción de un mismo hecho noticioso.

Seguidamente, en la etapa de producción y reconstrucción, los estudiantes elaboraron interpretaciones críticas y propusieron alternativas de presentación de las portadas, evidenciando comprensión de los procesos de construcción mediática. Finalmente, en la fase de reflexión y evaluación, se analizó el cambio en la percepción de los estudiantes frente a los medios mediante discusiones guiadas, lo que permitió evidenciar el desarrollo de habilidades críticas, la identificación de sesgos informativos y el fortalecimiento de la alfabetización mediática.

Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo con diseño documental y alcance descriptivo, basado en el análisis de contenido, lo que permitió examinar de manera sistemática las portadas de periódicos venezolanos desde una perspectiva educativa (McDougall et al., 2021). Este enfoque permitió identificar las jerarquías temáticas predominantes, analizar los encuadres editoriales y comprender cómo los elementos discursivos y visuales contribuyen a la construcción de la agenda informativa. Además, el análisis de contenido se abordó como herramienta didáctica que facilita la interpretación crítica de los medios, promueve la alfabetización mediática y fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en contextos universitarios (Saez, 2022).

Como instrumento, se empleó una tabla de síntesis comparativa que permi-

tió sistematizar los hallazgos sobre jerarquización temática, visual y discursiva en las portadas, así como documentar la evidencia derivada de la aplicación de la estrategia didáctica con los estudiantes. El estudio se centró exclusivamente en el contenido visible y legible de las portadas seleccionadas, garantizando un análisis objetivo de la información presentada en cada medio.

Recolección de datos: La población estuvo conformada por diarios nacionales venezolanos de circulación digital. La muestra fue intencional y estuvo integrada por tres periódicos: Versión final, El Oriental y el Diario de Guayana, correspondientes al 10 de noviembre de 2025. Los criterios de selección incluyeron disponibilidad digital, relevancia informativa nacional y diversidad de líneas editoriales, con el fin de garantizar un análisis comparativo significativo.

Codificación temática: Se clasificaron los titulares en seis categorías: política nacional, política internacional, economía, seguridad, sociedad y cultura.

Análisis comparativo: Se identificaron similitudes y diferencias en la jerarquización, lenguaje, imágenes y

encuadres.

Interpretación: Se evaluaron las implicaciones discursivas y los sesgos editoriales.

El análisis se centró exclusivamente en contenido visible y legible.

Resultados y Discusión

A continuación, se presenta en la Tabla 1 un resumen de los principales criterios de jerarquización temática, visual y discursiva identificados en las portadas analizadas. Estos resultados derivan de la aplicación de la estrategia didáctica con estudiantes de comunicación social de la Universidad del Zulia, quienes, durante las fases de análisis comparativo y discusión, lograron identificar los temas centrales, los tipos de encuadre y los recursos visuales predominantes en cada medio. Asimismo, la actividad permitió evidenciar el desarrollo de habilidades críticas debido a que ellos reconocieron diferencias en el tratamiento informativo, la presencia de sesgos editoriales y la construcción de la agenda mediática, consolidando así la alfabetización mediática en el contexto académico.

Tabla 1

Síntesis comparativa de la jerarquización informativa en portadas venezolanas

Periódico	Tema central jerarquizado	Tipo de encuadre	Rasgo visual predominante	Utilidad didáctica
Versión Final	Detenciones políticas y migración	Crítico-denunciante	Titular de gran cuerpo, alto contraste cromático	Estimular lectura crítica y análisis de derechos humanos.

Periódico	Tema central jerarquizado	Tipo de encuadre	Rasgo visual predominante	Utilidad didáctica
El Oriental	Diplomacia e integración regional	Institucional-equilibrado	Diseño modular y cromática diversa	Analizar pluralidad temática y jerarquización visual.
El Diario de Guayana	Política exterior y gestión local	Institucional-positivo	Titular central y fotografía de gestión pública	Reflexionar sobre encuadres oficiales y narrativa de estabilidad.

Nota. Elaboración propia (2026)

Figura 1

Portada de Versión Final

VF VERSIÓN FINAL
Lunes 10 - 11 - 2025 | diarioversionfinal.com | \$ BCV Bs. 231,04

@magazinevf moda, salud y espectáculo para todos

ORGULLO VENEZOLANO Incluyen a Barin Olivares en lista de investigadores más influyentes del planeta

CRISIS Eliminación de subsidios en gobierno de Trump impacta en los seguros de salud

MÚSICA Shakira destumbra en Guito en inicio de gira "Las mujeres ya no lloran World Tour"

El Peto Penal contabiliza 875 detenidos por motivos políticos en el país

Cada 15 horas hay un nuevo preso político en Venezuela

Según Laboratorio de Paz y el Comité de Derechos Humanos de Vente Venezuela (VV), en octubre al menos 54 personas fueron detenidas arbitrariamente, entre ellas niños, estudiantes y periodistas, lo que equivale a una aprehensión cada 15 horas. Rafael Uzcátegui, director de la ONG, dijo que el recrudecimiento de la persecución se evidencia desde septiembre, coincidiendo con operativos de EE.UU. en el Caribe. "Antes se producía una detención cada 40 horas", asegura.

ESTADOS UNIDOS Multan a migrantes con hasta \$ 200 mil por ignorar ordenes de deportación

SUCESOS Los accidentes de motorizados provocan una de cada dos muertes viales en Venezuela. Rosibel González, coordinadora del Observatorio de Seguridad Vial (OSV) asegura que lo más lamentable es que las víctimas no superan los 26 años de edad en promedio.

COLOMBIA Petro llama "barbarie" a ataques en el Caribe en una Celac con apenas nueve dignatarios

TENSIÓN EE.UU. difunde imágenes de bombarderos B-52 sobrevolando Península de Paraguaná

ECONOMÍA Financial Times: Crisis económica golpea más a Maduro que maniobras militares del Comando Sur

GUERRA Ucrania intenta recuperar la electricidad y la calefacción tras ola de ataques rusos

QUEBECOS Maestros proponen bono navideño de 400 dólares ante precariedad salarial

ANGELUS Papa León XIV llama a cese al fuego en el mundo y negociar para la paz

EDITORIAL María Corina Machado, entre adulación y realismo

Dieciséis meses ha sido el tiempo transcurrido desde las elecciones de julio de 2024.

El mundo está al tanto que nunca se mostraron y Nicolás Maduro se aferró al el poder.

María Corina Machado, quién es reconocida como la gran articuladora de una oposición real, sigue sin poder concretar un avance medible y efectivo hacia una transición.

VENEZUELA no olvida SUS presos políticos

ROCHO SAN MIGUEL Detenido en Malveitia el 9 de febrero de 2022.

YANKE LOBONODICE Activista detenido el 15 de julio en el estado Bolívar.

MANUEL GALLO Condenado argentino detenido en Venezuela desde diciembre.

Gracias a nuestros lectores que ya suman **+2 millones en Web**

Continúa en diarioversionfinal.com

Nota. Extraído de Versión Final

La portada de Versión Final (Figura 1) correspondiente al lunes 10 de noviembre de 2025 se estructura bajo un diseño modular que privilegia la organización segmentada del contenido, generando una jerarquía clara en la presentación informativa. En el plano del encuadre se observa una composición que distribuye el peso visual hacia el centro–superior mediante un titular principal en tipografía de gran cuerpo (la más prominente de toda la página) que declara: “Cada 15 horas hay un nuevo preso político en Venezuela”. Esta frase, al ocupar considerable espacio horizontal y vertical, funciona como eje semántico y emocional de la portada, imponiendo una lectura inmediata de gravedad y urgencia. Su ubicación centrada, junto a la negrita expansiva y el diseño de alto contraste, refuerza la noción de alerta social y política.

Desde una perspectiva cromática, la portada alterna tonos corporativos característicos del diario (azules y amarillos) con bloques de color que delimitan secciones temáticas. El azul se emplea para secciones vinculadas a internacional, economía y notas de contexto global, mientras el amarillo encuentra presencia en franjas de identificación del medio y titulares secundarios, estableciendo un contraste que evoca institucionalidad y autoridad informativa. La cromaticidad intensa del recuadro “ESTADOS UNIDOS” (azul saturado con tipografía blanca) refuerza la percepción de un bloque noticioso contundente y de impacto, en correspondencia con el contenido sensible: multas de hasta 200 mil dólares a migrantes que ignoren órdenes

de deportación. El color no solo organiza, sino que actúa como un vector semiótico que asigna niveles de prioridad emocional y política.

La semiótica de la portada se construye sobre una matriz narrativa centrada en la crisis política y social venezolana, reforzada por el subtítular previo al gran titular que señala: “El Foro Penal contabiliza 878 detenidos por motivos políticos en el país”. Esta línea funciona como anclaje interpretativo del titular mayúsculo, legitimándolo con una autoridad reconocida dentro del discurso de derechos humanos. Debajo, el texto explicativo añade profundidad: menciona cifras, detalla tipos de detenciones y contextualiza con declaraciones del director de una organización no gubernamental, articulando un discurso que combina denuncia, registro y alarma.

La frase final “Antes se producía una detención cada 40 horas” introduce un componente de comparación temporal que intensifica la percepción de aceleración del conflicto, reforzando la narrativa del deterioro.

La selección fotográfica ubicada a la derecha del titular principal muestra un grupo de personas en un espacio exterior, junto a un funcionario uniformado que parece dirigir o interpelar al grupo. Aunque no se identifica a nadie en concreto, la imagen actúa como icono mediante su fuerte carga simbólica: representa tensión, control y movilidad humana, y visualmente respalda el bloque informativo contiguo sobre migración en Estados Unidos. El encuadre cerrado sobre el funcionario y las personas

genera una sensación de confrontación directa y dramatiza el impacto institucional sobre cuerpos y vidas, en sintonía con la densidad política de la portada.

A la izquierda del titular central se ubican tres micro-secciones sobre temas de orgullo nacional, crisis y música, cada una acompañada por fotografías pequeñas. El diseño de estas cápsulas informativas genera un contrapunto temático que introduce elementos de entretenimiento, cultura y notas de interés general, pero también revela una estrategia editorial de balancear la dureza del tema principal con contenidos más ligeros. La semiótica aquí opera mediante la yuxtaposición: la figura de moda, el joven destacado y la artista internacional contrastan con la rigidez política del titular principal, produciendo un mosaico noticioso más integral, la composición visual sigue priorizando la gravedad política.

En la zona media-baja de la portada, la sección “SUCESOS” incorpora un pequeño bloque con el título “*Motos peligrosas*”, acompañado de una imagen en la que se muestra la escena de un accidente, probablemente de tránsito, sin identificación de personas. El texto aclara que los accidentes de motorizados provocan una de cada dos muertes viales en Venezuela y destaca el dato de que la mayoría de las víctimas no supera los 26 años. Esta inclusión, de menor prominencia, amplía la narrativa de riesgo social que permea la portada, construyendo un ambiente de preocupación estructural: política, migratoria, vial y climática.

La portada también incorpora un espacio para noticias internacionales, como la proveniente de Filipinas, donde se informa que “*Supertifón obliga a Filipinas a evacuar un millón de personas*”.

El texto señala vientos de 230 km/h y el desplazamiento masivo de más de 220 mil personas, reforzado por una fotografía de inundación que exhibe techos sumergidos y precariedad estructural. Esta imagen introduce una dimensión adicional: la vulnerabilidad climática global. En términos de diseño, aporta respiración visual a la portada mediante un encuadre más abierto, con colores terrosos y grisáceos que contrastan con el predominio de azules superiores.

El editorial, colocado hacia la derecha en un recuadro de fondo verde pálido, presenta el título: “*María Corina Machado, entre adulación y realismo*”. Aunque no se describen imágenes asociadas, el texto expone una posición analítica del medio respecto a procesos políticos venezolanos, mencionando explícitamente que dieciséis meses han transcurrido desde la elección de julio de 2024, y que la figura mencionada continúa siendo foco de tensiones políticas. El recuadro editorial, debido a su color diferenciado, cumple una función semiótica clara: destacar la voz interpretativa del diario, distinguiéndola del resto de las noticias, que responden a un discurso informativo más directo.

La columna titulada “*Venezuela no olvida a sus presos políticos*” presenta fotografías tipo ficha de tres perso-

nas acompañadas por textos que informan sobre fechas específicas de su detención y reclusión. Si bien la portada muestra sus rostros, no los describo por política, pero el diario sí los identifica nominalmente. Este segmento articula el eje semántico del tema principal al personalizar la abstracción estadística mediante casos concretos. En términos discursivos, opera como un recordatorio moral y político, estableciendo continuidad entre el titular principal y las historias individuales, reforzando la percepción de injusticia y urgencia humanitaria.

A nivel tipográfico, la portada utiliza fundamentalmente una tipografía sans serif para titulares (robusta y de excelente legibilidad) combinada con serif para textos secundarios, aunque esto depende del diseño del diario. Las medidas de jerarquía visual están claramente establecidas por cuerpo, grosor y color, lo cual orienta la lectura de manera ordenada: primero el titular central, luego el bloque migratorio, después las secciones de sucesos y exteriores, para finalizar con el editorial y el segmento testimonial sobre presos políticos. Esta organización responde a un diseño de lectura en “Z”, común en prensa moderna, donde el ojo viaja diagonalmente desde la esquina superior izquierda hacia la derecha y luego baja.

Finalmente, la intención comunicacional de la portada construye un relato en torno a la crisis estructural venezolana, condensado en el tiempo pre-

sente como un estado de excepción continuo. Se conjugan tres grandes ejes discursivos: la represión política, la vulnerabilidad social y la movilidad forzada. La presencia de notas internacionales y culturales no desarticula este enfoque, sino que lo contextualiza dentro de un mundo igualmente convulso, creando un efecto de simultaneidad de crisis. La portada se convierte así en un artefacto comunicacional que interpela al lector mediante cifras, imágenes y testimonios, presentando un país fracturado donde la libertad, la seguridad y la estabilidad se encuentran en disputa permanente.

La portada de *El Oriental* (Figura 2) correspondiente al 10 de noviembre de 2025 presenta una configuración gráfica que combina el estilo clásico de los diarios regionales con elementos de diseño contemporáneo orientados a una lectura ágil y segmentada. En su encabezado, el logotipo del periódico aparece en una tipografía redondeada y de alto contraste, acompañada por un pequeño motivo gráfico alusivo a una hoja verde y un punto rojo que sugiere un guiño navideño anticipado, o al menos una alusión estética estacional. Esta elección cromática transmite cercanía y cierta calidez emocional, características que forman parte de la identidad visual de este medio oriental del país. La franja superior contiene también accesos a redes sociales y al portal digital, reforzando la convergencia multimedia y la vocación de inmediatez informativa.

Figura 2

Portada de El Oriental

cix Vital **El Oriental** **FALTAN 3 DIAS Flor Café CARIBE 2025**

Maturín, 10 de noviembre de 2025 @diariooriental Diario El Oriental www.elorientaldemonagas.com

DEPORTES
 Aramburu en observación tras un duro golpe en la cabeza 

REGIONES
 Sabor y música en la Feria de la Arepa Barcelona 2025 

MUNICIPIOS
 Hospital de Sotillo suma más de 600 intervenciones quirúrgicas 

INTERNACIONAL
 Japón emite una alerta de tsunami tras un terremoto de 6,7 de magnitud 

ENTRETENIMIENTO
 "The Batman: Part II" comenzará su rodaje el próximo año 

SUCESOS
 FANB apprehendió a conductor que ocultó 30 panelas de marihuana en un compresor de aire

LOCAL
 Más de 700 personas participan en el Primer Culturatón realizado por el ICUM

GRACIAS A NUESTROS **ALIADOS COMERCIALES** **HYUNDAI** **UGMA** **lar** **SURTICARNES**

Nota. Extraído de El Oriental

El titular principal ocupa el centro superior de la portada en tipografía negra, limpia y contundente: “*Venezuela reafirma su compromiso con la integración regional en la CELAC-UE*”. Esta declaración, de naturaleza diplomática e institucional, se articula semióticamente como un mensaje de continuidad y participación activa del país en procesos multilaterales. El verbo “*reafirma*” implica reiteración y consolidación de una postura, mientras que la construcción “*integración regional*” introduce un marco discursivo de cooperación y alianza. El lead explica que el canciller venezolano acude a Santa Marta, Colombia, para participar en la reunión de alto nivel entre la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y la Unión Europea (UE), en representación del presidente Nicolás Maduro. El texto menciona que la delegación venezolana busca fortalecer el multilateralismo y la cooperación, subrayando acuerdos concretos que generen beneficios recíprocos. Toda esta narrativa textual sitúa al país dentro de un mapa geopolítico que aspira a la legitimidad y al consenso, presentando una imagen diplomática mesurada y estratégica.

Bajo este titular se ubica una fotografía horizontal de gran anchura que muestra a un grupo de funcionarios (sin identificación de personas) descendiendo por la pista de un aeropuerto, con una aeronave de fondo y luces nocturnas que crean un ambiente de formalidad y protocolo. La composición de la imagen da protagonismo a la delegación en movimiento, proyectando dinamismo y sentido de misión. El encuadre nocturno

añade una atmósfera solemne, reforzada por la iluminación artificial del aeropuerto, que subraya la continuidad del trabajo diplomático más allá del horario común.

Iconográficamente, la fotografía representa movilidad, representación internacional y disposición institucional. Su presencia justo debajo del titular articula una sinergia visual-textual que otorga credibilidad y materialidad al discurso diplomático descrito. En el extremo superior izquierdo aparece el bloque deportivo, identificado por una franja celeste que semióticamente evoca frescura, dinamismo y actividad física. Allí se informa que “*Aramburu en observación tras un duro golpe en la cabeza*”, acompañado por una fotografía de un jugador atendido por personal médico. La imagen transmite preocupación y fragilidad, mostrando el rostro del deportista inclinado y asistido. Aunque no se identifica a la persona, el encuadre genera empatía con el lector a través del gesto corporal del afectado y el guante protector del asistente. Este relato visual funciona como contrapeso emotivo frente a la racionalidad política del titular principal.

A la derecha del bloque deportivo aparece una nota sobre “*Sabor y música en la Feria de la Arepa Barcelona 2025*”, adscrita a la sección “*Regiones*”. La fotografía muestra a un conjunto de personas en un entorno festivo, manipulando alimentos y participando en actividades culinarias. La composición es cálida, con iluminación alta y tonalidades doradas que evocan gastronomía

local, celebración e identidad cultural. Esta pieza cumple la función de insertar alegría comunitaria y cultura popular dentro del mosaico informativo general.

En la misma columna derecha se encuentra otra sección, “Municipios”, donde se anuncia que el Hospital de Sotillo suma más de 600 intervenciones quirúrgicas. La fotografía asociada muestra a un equipo médico trabajando en un quirófano, con batas azules y mascarillas que remiten a profesionalismo, rigurosidad y asepsia. Esta imagen transmite seguridad sanitaria y progreso institucional, reforzada por el uso de colores fríos que generan sensación de control técnico.

Más abajo se despliega la sección “*Internacional*”, destacada en un fondo amarillo que semióticamente indica urgencia y alerta. La noticia principal informa que Japón emite una alerta de tsunami tras un terremoto de 6,7 de magnitud. La fotografía que acompaña la nota muestra a equipos de asistencia, escombros, estructuras destruidas y un paisaje de impacto evidente. La presencia de un rescatista de espaldas, con un chaleco identificable por símbolos de emergencia, crea una atmósfera de crisis humanitaria. Esta imagen equilibra el carácter festivo y comunitario de otras secciones con un mensaje severo sobre la vulnerabilidad global ante desastres naturales.

En la parte inferior izquierda se aloja la sección de entretenimiento, donde se destaca que “*The Batman: Part II*” comenzará su rodaje el próximo año, acompañado por una imagen promocional donde aparece un personaje vestido con traje oscuro emblemático junto a

otro personaje. No se trata de personas reales sino de representación de ficción, por lo que su aparición cumple las normas del análisis. Esta pieza añade un elemento de cultura pop que actualiza la oferta temática del diario y atrae a un lector más amplio.

En la zona inferior derecha, dentro de la sección de “*Sucesos*”, se informa que la FANB aprehendió a un conductor que ocultó 30 panelas de marihuana en un compresor de aire, lo cual utiliza una imagen donde se observan funcionarios y elementos incautados, sin identificar a nadie en particular. La semiótica del bloque sugiere vigilancia estatal, control territorial y lucha contra delitos de tráfico de sustancias, estructurando un discurso de orden institucional. Seguidamente, en la etiqueta “*Local*”, se afirma que más de 700 personas participaron en el Primer Cuatratón realizado por el ICUM, acompañado de una imagen donde se observa actividad deportiva masiva, transmitiendo energía, salud y participación comunitaria.

El diseño integral de la portada se articula mediante módulos rectangulares limpios, con paletas cromáticas diferenciadas para cada sección. Este recurso facilita la fragmentación temática y la navegación visual del lector. El uso de colores vivos —celeste, amarillo, naranja— crea un clima de dinamismo editorial que evita monotonía cromática. Las tipografías predominantes son sans serif, incluso en el titular principal, lo que da modernidad, claridad y un carácter más directo, en contraste con la solemnidad serif usada por otros cotidianos regionales. Los márgenes amplios y

el uso de blancos permiten respirar visualmente la portada, evitando saturación.

La carga semiótica general proyecta una narrativa equilibrada que integra diplomacia, comunidad, festividad, salud pública, emergencias globales y seguridad interna. En conjunto, la portada configura un discurso donde lo político-diplomático ocupa la jerarquía superior, mientras que el resto de los bloques construyen un panorama social diverso y activo.

El Oriental combina así identidad regional con proyección internacional y asuntos de interés doméstico, logrando un mapa noticioso que retrata simultáneamente la estabilidad institucional, la vida cotidiana y las preocupaciones sociales contemporáneas.

La portada de El Diario de Guayana (Figura 3) correspondiente al 10 de noviembre de 2025 despliega una arquitectura visual que combina tradición gráfica de la prensa regional con una clara voluntad de priorizar asuntos de política exterior, gestión gubernamental y problemáticas locales asociadas al clima y a la estructura social. La organización general se asienta sobre un encabezamiento dominado por el rojo institucional característico del diario, el cual enmarca el nombre del medio en blanco

y tipografía serif clásica, proyectando una sensación de antigüedad, formalidad editorial y continuidad histórica. El uso del rojo, además, actúa semióticamente como un color de impacto que busca captar la atención inmediata del lector, reforzado por la banda horizontal superior que integra el nombre del periódico, su edición, la fecha y la ubicación geográfica, generando identidad territorial y sentido de pertenencia regional.

El titular principal, “*Venezuela celebra que la ONU rechace ataques en el Caribe*”, aparece centrado, extenso, con una tipografía grande y de alto peso visual, reforzando su función jerárquica de eje informativo de la portada. La frase, al conjugar un verbo con carga emocional positiva (“celebra”) y un sujeto institucional de dimensiones globales (“la ONU”), construye una narrativa diplomática que presenta al país en una posición de legitimidad y respaldo internacional. El lead que acompaña el titular explica que la postura firme del Gobierno de Venezuela recibió apoyo de la Organización de las Naciones Unidas ante el rechazo a acciones militares de Estados Unidos contra embarcaciones en aguas del Caribe. Este contexto se amplifica con la mención al canciller venezolano, quien expresa agradecimiento, pero también advierte sobre riesgos persistentes en la región.

Figura 3

Portada de El Diario de Guayana

Director: Edilmar Abella Suárez
Sub-Directora: Nancy Suárez Abella
Info@eldiariodeguayana.com.ve

@eldiariodeguayana @DiarioDeGuayana El Diario de Guayana

CARTAGO 84

Aramburu en observación tras un duro golpe en la cabeza

EL Diario de Guayana AÑO XXI EDICIÓN N° 0112 Ciudad Guayana, Lunes 10 de Noviembre de 2025

"La energía y la permanente creación (del) de cosas".
Benjamin Franklin

Venezuela celebra que la ONU rechace ataques en el Caribe

El Gobierno de Venezuela saludó la postura firme y el pronunciamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que rechazó las acciones militares de Estados Unidos contra embarcaciones en aguas del Caribe. El canciller Yván Gil, agradeció este domingo la postura del organismo internacional; sin embargo, advirtió que persisten riesgos en una región declarada Zona de Paz, por lo que reiteró el llamado a los organismos multilaterales para que activen sus mecanismos en defensa de la estabilidad de los pueblos

Limpian áreas afectadas por la crecida del río Orinoco

Equipos se despliegan en el Páramo Orinoco de Ciudad Bolívar, para continuar con la limpieza de las áreas afectadas por la crecida del río Orinoco, con el fin de restituir la vida económica y mejorar la movilidad del transporte. Estas jornadas son impulsadas por el alcalde Sergio Hernández, de la mano de la gobernadora Yvelisbeth García

Los tortuosos conflictos de las empresas familiares

Nacional

Vehículos que transitan por la vía del BusCaracas serán multados

Plataforma Unitaria Democrática

PUD pide "protección" para venezolanos en EE.UU. tras fin del TPS

Internacional

Tornado en Brasil dejó seis muertos y 750 heridos

Petro desafía a Trump: "No despierten al jaguar del Caribe"

Seminario Mayor Jesús Buen Pastor: tres décadas formando sacerdotes

El Seminario Mayor Jesús Buen Pastor conmemoró su aniversario con una Misa de Acción de Gracias en la Catedral Santa Teresita Apóstol de Ciudad Bolívar, cuya solemnidad reglamentó con la veneración de los santos José Gregorio Hernández y Carmen Rondón. La eucaristía, oficiada por monseñor Ulises Antonio Guzmán, arzobispo de Ciudad Bolívar, contó con la presencia de monseñor María Quirós Quinto, obispo de Cartagena de Indias, así como del prelado de la Diócesis de Ciudad Guayana, monseñor Carlos Cabezas y el arzobispo emérito de Coro monseñor Mariano Pantoja Sandoval. Además, se contó con la participación del presbítero Hernán Bastidas, rector de la casa de formación pastoral en Ciudad Bolívar; del presbítero Juan Carlos Ratta, rector del Seminario San José de Calabozo y el presbítero Anthony Pérez, rector del Seminario San Pablo Apóstol de Matucana.

Sucesos

Dos fallecidos deja accidente vial en San Félix

Padres detenidos por "vender" a una menor por 5.000 €

Premio Regional de Periodismo "Andrés Roderick" www.eldiariodeguayana.com.ve

Nota. Extraído de El Diario de Guayana

La semiótica de este bloque no solo refleja un discurso complaciente desde el punto de vista nacional, sino que posiciona al país como actor geopolítico activo y respaldado por un organismo multilaterales, creando un marco interpretativo favorable a la política exterior nacional. Justo debajo del titular principal se coloca un segundo encabezado de relevancia moderada: “*Limpian áreas afectadas por la crecida del río Orinoco*”. La ubicación inmediata después del tema de la ONU introduce un viraje discursivo desde la esfera internacional hacia la problemática local y municipal. Una fotografía de gran tamaño ilustra este contenido, mostrando maquinaria pesada removiendo restos de vegetación, lodo y escombros en una vía urbana anegada.

Si bien no se identifican personas concretas, el encuadre evidencia presencia de trabajadores y la magnitud del desastre natural. El cielo despejado en contraste con el suelo aún húmedo sugiere una fase de recuperación posterior al evento climático. La imagen tiene una doble carga simbólica: por un lado, revela la vulnerabilidad ambiental de la región y, por otro, proyecta la narrativa de gestión, respuesta institucional y recuperación. El texto que acompaña a la fotografía destaca que los equipos desplegados actúan para restituir la movilidad del transporte y la vida económica, subrayando la integración entre infraestructura, ciudad y reconstrucción social. Esta articulación textual-visual fortalece la intención comunicacional de mostrar que las autoridades enfrentan el impacto

climático con organización y capacidad operativa.

En la columna izquierda se despliega un mosaico temático característico de la prensa regional, donde se intercalan asuntos sociales, eventos comunitarios y análisis económicos bajo secciones diferenciadas por bandas de color. La sección “*Regional*” utiliza un fondo anaranjado que sugiere cercanía, calidez y pertenencia. Allí se destaca un reportaje que lleva por título “*Cuando llega la presión social*”, acompañado por una imagen de un rostro masculino que, más que representar a una persona específica, funciona como indicador de conflicto social y preocupación ciudadana. Este bloque incluye también información sobre un foro titulado “*Hablemos de vivir entre pantallas y hagamos prevención*”, lo cual introduce temas contemporáneos relativos a salud mental, tecnología y convivencia, reforzando la dimensión comunitaria de la portada.

Debajo se encuentra otro bloque, marcado como “*Nacional*”, que destaca los “tortuosos conflictos de las empresas familiares”, lo que constituye una pieza informativa que apunta a dinámicas económicas y retos internos del tejido empresarial del país. Más abajo, otra noticia informa que vehículos que transiten por la vía del BusCaracas serán multados, lo cual evidencia una línea editorial interesada en la regulación urbana y el ordenamiento del tránsito nacional. Esta decisión de incluir múltiples problemas del día a día dentro de una columna lateral responde a una intencionalidad de

construir un mapa de asuntos cotidianos que afectan la vida del lector, creando cercanía y reconocimiento.

La sección “*Internacional*”, identificada con un fondo verde que semióticamente suele asociarse con temas globales, diplomacia y lecturas más frías del entorno noticioso, presenta dos tópicos relevantes: el primero describe un tornado en Brasil que deja seis muertos y setecientos cincuenta heridos; el segundo menciona declaraciones del presidente colombiano Gustavo Petro respecto a Estados Unidos y el Caribe.

Estas piezas informativas, de menor tamaño, amplían el horizonte del lector y refuerzan la percepción de un mundo convulso, lo que dialoga indirectamente con el titular principal sobre tensiones militares en el Caribe. En la parte inferior central y con peso visual destacado se encuentra el artículo “*Seminario Mayor Jesús Buen Pastor: tres décadas formando sacerdotes*”, acompañado de una fotografía de carácter ceremonial que muestra a un grupo de religiosos en un interior litúrgico. La imagen transmite solemnidad, tradición y continuidad institucional a través de la vestimenta clerical, la postura formal y el espacio sacro. El texto conmemora aniversarios y resalta figuras vinculadas a la formación eclesial, integrando una narrativa religiosa que dialoga con la identidad cultural regional y con el imaginario de valores tradicionales. Este bloque suaviza la densidad política de los temas superiores y ofrece un contrapunto espiritual dentro del conjunto noticioso.

En la esquina inferior derecha aparece el segmento “*Sucesos*”, acompañado por una imagen donde se observa un accidente vial atendido por funcionarios. Sin identificar a ninguna persona, la fotografía cumple una función de alarma social y evidencia un patrón recurrente en la prensa venezolana: la incorporación de noticias de violencia, accidentes o inseguridad como parte de la agenda diaria. El titular “*Dos fallecidos deja accidente vial en San Félix*” y el subtítulo adicional sobre padres detenidos por “*vender*” a una menor por 5.000 € profundizan la atmósfera de vulnerabilidad social y moral que se desprende de esta sección.

La paleta cromática de este recuadro (rojo en la etiqueta “*Sucesos*”) refuerza simbólicamente el carácter urgente y dramático de estos contenidos. Toda la portada articula una semiótica compleja basada en contrastes: diplomacia global frente a crisis climática local, problemas comunitarios frente a celebraciones religiosas, y accidentes frente a gestiones municipales. A nivel de diseño, la portada mantiene un patrón de lectura en bloques rectangulares que permiten al lector navegar con facilidad jerárquica.

Las tipografías combinan serif para titulares principales, lo que aporta solemnidad y un aire de autoridad clásica, con sans serif en cuerpos menores que garantizan agilidad y legibilidad. La disposición visual en la que la mayor fotografía (correspondiente a la limpieza postrecida) ocupa casi todo el ancho in-

ferior del titular principal refuerza la intención de señalar que la realidad local es tan urgente como la diplomática, articula ambas esferas y crea un puente emocional entre la comunidad lectora y los procesos globales que afectan indirectamente la región.

La intención comunicacional del diario se orienta hacia un discurso que mezcla énfasis gubernamental positivo en cuanto al respaldo de la ONU, preocupación ciudadana por asuntos cotidianos, y reafirmación de identidad religiosa y comunitaria. Esta combinación proyecta una portada equilibrada entre política exterior, gestión local y temas sociales sensibles. Su narrativa global-local refuerza la idea de una región que no es ajena ni al acontecer internacional ni a las urgencias propias de su territorio.

La lectura cruzada de las portadas de Versión Final, El Diario de Guayana y El Oriental permite identificar no solo diferencias temáticas y estilísticas entre los medios, sino también la manera en que cada uno construye una representación del país, del entorno internacional y de su propia audiencia. Aun cuando todos pertenecen al ecosistema regional venezolano, sus enfoques, prioridades informativas, estrategias visuales y marcos discursivos divergen profundamente, delineando tres modelos de aproximación a la realidad nacional en un mismo día informativo.

Semióticamente, las tres portadas se diferencian también en su tratamiento de la imagen fotográfica debido a que cada diario concibe a su audiencia. Versión Final interpela a un lector crítico,

preocupado por los derechos civiles, los riesgos de autoritarismo, la cuestión migratoria y la vulnerabilidad ciudadana. Su selección noticiosa asume que el lector desea un panorama problematizado del país. El Diario de Guayana, por el contrario, se dirige a una audiencia que valora la institucionalidad, la estabilidad simbólica, el progreso local y la gestión pública.

Sus decisiones editoriales apelan a la confianza comunitaria y a la estructura del orden social. El Oriental, finalmente, parece dirigirse a un lector híbrido, interesado tanto en asuntos formales del Estado como en la vida regional, la cultura, el entretenimiento y el ámbito internacional. Su propuesta se mueve hacia una lectura más polifónica, menos polarizada, más cercana al diario de consumo amplio y familiar.

En ese contexto, las tres portadas ofrecen una visión fragmentada, pero complementaria del país. Ninguna puede considerarse una representación única o total de Venezuela, pero cada una encapsula un enfoque particular que revela tensiones ideológicas, prioridades informativas y estrategias discursivas propias del paisaje mediático regional.

Si Versión Final encarna la alerta crítica, El Diario de Guayana representa la estabilidad institucional, y El Oriental la diversidad cotidiana en clave de coexistencia narrativa. Esta variedad confirma que el panorama periodístico venezolano continúa siendo un lugar donde se negocian sentidos, se disputan interpretaciones y se construyen identidades colectivas a través de la selección,

ordenamiento y visualización de la información.

Conclusiones

El análisis comparativo de las portadas de Versión Final, El Oriental y El Diario de Guayana evidencia que estas no son meros contenedores de noticias, sino estructuras comunicativas cuidadosamente diseñadas que guían la atención, jerarquizan la información y construyen significados. La tipografía, el color, la disposición modular y la relación entre imagen y titular funcionan como dispositivos semióticos que articulan la narrativa visual y textual, permitiendo al lector identificar rápidamente los temas principales y secundarios. Las fotografías refuerzan la narrativa, mientras que la organización del espacio facilita una lectura escalonada y eficiente.

Aun cuando el consumo mediático se ha desplazado hacia plataformas digitales, la portada conserva su valor simbólico como registro cotidiano, elemento identitario del medio y herramienta de legitimación editorial. Además, cumple funciones performativas al destacar la relevancia de ciertos temas y reproducir rituales de atención que refuerzan la memoria colectiva y la comprensión de la agenda pública.

Desde la perspectiva educativa, el análisis de portadas constituye un recurso didáctico valioso para fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, tal como señalan McDougall et al. (2021) y Hobbs y Mihailidis (2022). En este estudio, la estrategia di-

dáctica se implementó con estudiantes de comunicación social de la Universidad del Zulia, en la asignatura Taller de Redacción y Estilo Periodístico durante los periodos primero y segundo de 2025, siguiendo un proceso estructurado en fases: diagnóstico y sensibilización, selección y monitoreo, análisis comparativo, producción y reconstrucción, y reflexión y evaluación.

La aplicación de la estrategia permitió que los estudiantes identificaran los temas centrales de cada portada, analizaran recursos visuales y discursivos, reconocieran omisiones y sesgos informativos, y propusieran alternativas de presentación, evidenciando comprensión de la construcción mediática. La lectura conjunta de las portadas mostró consenso en el uso del diseño como lenguaje interpretativo, que modela la percepción pública y facilita la comprensión de la agenda social, política y cultural.

Se recomienda que los medios seleccionados revisen la relación entre densidad informativa y claridad visual, priorizando la jerarquización del contenido y la coherencia gráfica (tipografía, color, ubicación de titulares y balance entre imágenes y texto) para fortalecer la narrativa editorial. Asimismo, en el ámbito académico, se sugiere integrar sistemáticamente el análisis de portadas en programas de comunicación y educación, promoviendo la reflexión crítica y consolidando competencias analíticas, interpretativas y comunicativas, mientras estudios futuros podrían ampliar el periodo analizado o incluir otros formatos mediáticos, enriqueciendo la com-

presión de la agenda informativa y su potencial pedagógico.

Referencias

- Buckingham, D. (2022). *The media education manifesto* [El manifiesto de la educación mediática]. Polity Press.
- D'Angelo, P., & Kuypers, J. A. (2022). *Doing news framing analysis II: Empirical and theoretical perspectives* [Análisis del encuadre informativo II: Perspectivas empíricas y teóricas]. Routledge.
- Hobbs, R., & Mihailidis, P. (2022). *Media literacy in action: Questioning the media* [Alfabetización mediática en acción: cuestionando los medios de comunicación]. Rowman & Littlefield.
- Kellner, D., & Share, J. (2020). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education* [La guía de alfabetización mediática crítica: cómo involucrar a los medios y transformar la educación]. Brill Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004404533>
- Livingstone, S. (2021). *Media literacy for all* [Alfabetización mediática para todos]. Polity Press.
- McCombs, M. (2021). *Setting the agenda: Mass media and public opinion* [Marcando la agenda: Los medios de comunicación y la opinión pública] (3ª ed.). Polity Press.
- McDougall, J., Potter, J., & Jensen, A. (2021). *The media literacy handbook* [El manual de alfabetización mediática]. Routledge.
- Silverblatt, A. (2021). *Media literacy: Keys to interpreting media messages* [Alfabetización mediática: Claves para interpretar los mensajes de los medios] (5ª ed.). Praeger.
- Saez, V. (2022). Las búsquedas de información como contenido de la Educación Mediática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 155-170.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000200155
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literacy Curriculum - E-version* [Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa - Versión electrónica]. UNESCO.
<https://www.unesco.org/mil4teachers/en/curriculum-framework/about-curriculum>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report: Technology in education*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>
- Vos, T. P., & Thomas, R. J. (2018). The discursive construction of journalistic authority in a post truth age [La construcción discursiva de la autoridad periodística en la era de la posverdad]. *Journalism Studies*, 19, 2001-2010.
<https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492879>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Bryan Granado: *Diseño y planteamiento del problema, análisis de datos, redacción y discusión de resultados, conclusiones, búsqueda de referencias (70%).*

Mauricio Ocando: *Fundamentación teórica, metodología, búsqueda de referencias (30%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 112-130

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

Como citar: Thomas Pacheco, T., (2026). Liderazgo del Personal Docente en la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela. *Encuentro Educacional*, 33(1), 112-130.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20582746>

Liderazgo del Personal Docente en la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela

Thais Thomas Pacheco

*Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela,
Maracay-Venezuela*

thais.thomas@ucv.ve, thomaspthais@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3296-1219>

Resumen

En universidades públicas de Venezuela las condiciones de funcionamiento para la ejecución de actividades de docencia, investigación y extensión son mínimas debido al presupuesto reconducido desde 2007 y a la inflación en el país. En este escenario, el funcionamiento universitario se aborda desde su gestión, concibiéndola como una función gerencial de procesos y recursos para lograr objetivos con ejercicio de un liderazgo integral. El presente trabajo tiene por objetivo establecer las características y tendencia del liderazgo en los niveles directivo, de apoyo y operativo en la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela. La metodología se basó en un enfoque cuantitativo, con un diseño de campo transeccional descriptivo. La unidad de análisis fue la Facultad de Agronomía y la muestra fue de 22 docentes que se desempeñan en niveles directivo, de apoyo y operativo. Los datos se recabaron mediante la técnica de la encuesta, como instrumento un cuestionario y fueron analizados utilizando Microsoft Excel (2016) e INFOSTAT VP/2018. En las conclusiones se destaca que el líder es capaz de influir en otros para lograr metas y tiene la autoridad que le otorga el cargo; liderazgo y gerencia son diferentes, ya que no siempre el líder tiene capacidad para desempeñar un cargo administrativo; cumple las funciones del cargo con esfuerzo y no siempre se obtienen los logros esperados en el plan de trabajo. La corriente predominante fue el liderazgo visionario.

Palabras clave: liderazgo, personal docente, facultad de agronomía

Recibido: 30-03-2026 ~ Evaluado: 24-04-2026 ~ Aceptado: 12-05-2026

Teaching Staff Leadership at the Faculty of Agronomy, Central University of Venezuela

Abstract

In several universities in Venezuela, the operating conditions for carrying out teaching, research, and extension activities are minimal due to the rolled-over budget in place since 2007 and the country's inflation. In this context, university functioning is approached from a management perspective, conceived as a managerial function of processes and resources aimed at achieving objectives through the exercise of comprehensive leadership. The present work aims to establish the characteristics and trends of leadership at the managerial, support, and operational levels within the Faculty of Agronomy at the Central University of Venezuela. The methodology was based on a quantitative approach, with a descriptive cross-sectional field design. The unit of analysis was the Faculty of Agronomy, and the population consisted of 22 faculty members performing roles at the managerial, support, and operational levels. Data were collected using the survey technique, with a questionnaire as the instrument, and were analyzed using Microsoft Excel (2016) and INFOSTAT VP/2018. The conclusions highlight that the leader is capable of influencing others to achieve goals and holds the authority conferred by their position; leadership and management are different, since a leader does not always have the capacity to perform an administrative role; the functions of the position are carried out with effort, and the expected outcomes in the work plan are not always achieved. The predominant current was visionary leadership.

Keywords: leadership, teaching staff, faculty of agronomy

Introducción

El Congreso de la República de Venezuela (1980), la Ley Orgánica de Educación define en sus artículos 1°, 2° y 3° a la universidad como una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de

buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Asimismo, señala que las universidades son instituciones al servicio de la nación que contribuyen en el esclarecimiento de los problemas nacionales y deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia, es decir, lideran la

formación de profesionales y la producción de conocimiento para solucionar problemas y aportar soluciones que favorezcan la calidad de vida de la sociedad venezolana. Para Cairra et al. (2020):

Las organizaciones universitarias autónomas venezolanas tienen como reto tomar decisiones para emprender iniciativas, convenios y adecuaciones diversas como vía para demostrar su capacidad de enfrentar limitaciones propias y lograr dar cabida al cumplimiento de su misión en un escenario, caracterizado en el siglo XXI, por la tendencia de observar la realidad desde un enfoque integral y humanista (p. 400).

Por su parte, Pérez y Moreno (2017), señalan que uno de los objetivos de las autoridades universitarias es el cumplimiento de calidad de las funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión, las cuales deben estar contextualizadas con la problemática social, involucrando en esa tarea la misión y visión institucional, lo que exterioriza la necesidad de contar con un liderazgo desafiante ante los procesos de cambio, para permitir la sostenibilidad de la Universidad del siglo XXI.

A juicio de Hernández et al. (2016), la gestión universitaria es la conjunción estratégica que determina el desarrollo institucional y las condiciones institucionales mínimas que permiten la realización de las actividades de la organización. El liderazgo tiene importante vinculación con las formas de gestión que se realizan en la institución, resultando determinante para el ejercicio del liderazgo la capacidad de gestión y

sus resultados. En síntesis, la conducción institucional demanda capacidades de gestión y liderazgo.

En opinión de Ramírez et al. (2025), el liderazgo en la gestión universitaria es un proceso dinámico y contextual que desarrolla la armonía académica con una filosofía institucional, que guía a las universidades hacia la excelencia, la pertinencia social y la sostenibilidad.

Desde un cargo como autoridad formal, el liderazgo en las universidades tiene que motivar a la comunidad desde una posición jerárquica que pondere un rol estratégico, ético, comunicativo y transformador. Por ello, Mera et al. (2021) expresan que es fundamental la existencia del líder dentro de las organizaciones, siendo una persona que desde el primer momento en que comienza sus funciones toma las riendas de la organización, convirtiéndose en el responsable de guiar al personal para alcanzar los objetivos institucionales, ya que de esto depende el éxito o fracaso de toda organización y, por consiguiente, de su gestión. El líder vislumbra los caminos para el logro de los objetivos y diseña las estrategias para obtenerlos. Comparte el liderazgo creando equipo para comprometerlos con los procesos clave, tiene capacidad para motivar la participación en planes y de simbolizar lineamientos y valores que mantienen unidos a sus seguidores.

En el contexto propio de la gestión universitaria de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela (UCV), inmersa en la situa-

ción crítica del país y por ende de las universidades públicas, se estableció en este estudio la tendencia del liderazgo de los profesores que ejercen cargos gerenciales y que son responsables del desarrollo de la actividad educativa y administrativa de las unidades académicas, de extensión y de investigación en las que les corresponde actuar como gerentes. Se incluye a los líderes universitarios que desempeñan funciones de autoridades, directores de institutos, jefes de departamento y coordinadores de postgrado. Se describe cómo su desempeño se orienta a promover, liderar y desarrollar procesos que permitan interpretar adecuadamente la realidad en que opera la dependencia en que se inscribe su acción. El presente trabajo tiene por objetivo establecer las características y tendencia del liderazgo en los niveles directivo, de apoyo y operativo en la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela.

Fundamentación Teórica

Liderazgo

Robbins (1999) define liderazgo como “la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas” (p. 374). Acota el autor que la fuente de esta influencia puede ser formal cuando se trata de tener un cargo gerencial en la organización, dado que las posiciones gerenciales vienen con algún grado de autoridad formal donde una persona asume el rol de líder por el puesto o cargo que ocupa. En este contexto, Robbins (1999) señala que no todos los líderes son

gerentes, ni todos los gerentes son líderes, y que los líderes pueden emerger dentro de un grupo o por la designación formal para dirigir al grupo. Asimismo, sostiene dicho autor que un individuo será líder cuando: Sus ideas y acciones movilicen a otros para lograr objetivos y metas, Consiga apoyo sin dar órdenes, Pida compromiso e implicación, Obtenga credibilidad a través de sus actuaciones, Dé ejemplo y sirva de modelo, Genere procesos nuevos y cambie el entorno habitual, Experimente y corra riesgos, Visualice el futuro, Genere una visión compartida, Promueva un rápido aprendizaje, Potencie la creatividad y la innovación, Favorezca la sinergia dentro y fuera de la organización, Sea proactivo y Comunique asertivamente los cambios y sus implicaciones.

Madrigal (2009) señala que “el conocimiento genera poder, y el poder un liderazgo, y para desempeñarlo se requieren habilidades, definiendo habilidad como el trato de las personas con inteligencia y astucia, siendo necesario combinar estas características para formar a un líder y directivo eficiente” (p. 4). Asimismo, Maxwell (2007), expone que la verdadera medida del liderazgo es su capacidad de influencia, entendida como la capacidad de detectar problemas y oportunidades y llevar a cabo soluciones a través de la acción de las personas en la organización. Adicionalmente, Goleman et al., (2010), expresan que una persona es líder cuando gestiona las emociones de los compañeros de equipo, es decir, les proporciona pautas para interpretar y reaccionar emocio-

nalmente ante determinadas situaciones, sintoniza con los sentimientos de las personas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva. Para Mera et al., (2021), “básicamente, es el deber de todo líder hacer que se cumplan los objetivos de la organización, ya sea a corto, mediano o largo plazo” (p. 5) con la participación voluntaria, activa y coordinada de sus integrantes.

Otro aspecto fundamental del liderazgo para Maxwell (2007), es “la confianza y para ganar la confianza de los demás, el líder debe ser ejemplo de las siguientes cualidades: competencia, conexión y carácter. La gente no confiará en un individuo con fallas en el carácter” (p. 47). El carácter hace posible la confianza y la confianza hace posible el liderazgo. Para Robbins y Judge (2009), “la primera cualidad que produce el liderazgo auténtico es la confianza (...). Los líderes auténticos comparten información, estimulan la comunicación abierta y siguen sus ideales. El resultado: la gente tiene fe en los líderes auténticos” (p. 422). En este contexto, aplicando la teoría de Morin (2005), el Principio del Bucle Recursivo rompe con la idea tradicional de causa y efecto. En un bucle, los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Desde la recursividad de Morin, estos elementos se coproducen, el carácter se refina a medida que la confianza es puesta a prueba y el liderazgo es ejercido. Ahora bien, el Bucle: Carácter - Confianza - Liderazgo, se puede visualizar como un remolino donde cada elemento sustenta

al siguiente y, al mismo tiempo, vuelve sobre el anterior para fortalecerlo, así: (a) El carácter produce confianza: sin una base ética y coherente (carácter) la confianza no se genera; (b) La confianza produce liderazgo: como bien señalan Robbins y Judge (2009), la confianza es el motor que permite que la influencia del líder sea aceptada y no impuesta; (c) El liderazgo (re)produce el carácter: aquí es donde entra la recursividad. El ejercicio del liderazgo auténtico enfrenta al individuo a dilemas éticos que, al ser resueltos, vuelven a forjar y transformar su carácter. El liderazgo auténtico es un proceso emergente. El sistema de relaciones que el líder genera produce confianza, la cual a su vez lo valida como líder, obligándolo a mantener un carácter que sostenga esa misma confianza. Si se elimina un elemento, el bucle colapsa. Si el líder pierde el carácter, la confianza se evapora; si la confianza se pierde, el liderazgo se convierte en simple autoridad burocrática o dictatorial, perdiendo su esencia auténtica.

Bracho-Fuenmayor (2023) señala que “un líder en tiempo de cambio debe mostrar habilidades para proyectar confianza” (p. 521), expresando Jaén y Cortés (2020) que es la persona que todos buscan para saber qué deben hacer; son realistas, auténticos, por cuanto los individuos necesitan a alguien en quien puedan confiar proporcionando dirección para responder a la situación de manera oportuna.

Para Robbins y Decenzo (2013), “en épocas de cambio e inestabilidad, las personas recurren a las relaciones perso-

nales como guía, y la calidad de estas relaciones está determinada en gran medida por el grado de confianza” (p. 314). Por otra parte, Caira et al., (2021), considera que la “transformación de las organizaciones requiere un líder agente generador de cambio y adaptación organizacional, siendo importante contar con la aceptación de ese liderazgo por parte de sus grupos de interés” (p. 402). Esto implica que la confianza se verá reflejada en la aceptación del líder y sus acciones.

Adicionalmente, en la teorización sobre liderazgo aportada por Romero-Parra et al., (2022), sobresale la destreza de motivar e inspirar a otros individuos, generar seguidores con una actitud abierta a la innovación, al conocimiento, a las relaciones con una posición dirigida al trabajo en equipo. Como se puede observar, la habilidad, la influencia y la gestión de emociones son componentes que sirven para definir un liderazgo efectivo en la organización.

En este marco, afirma Bracho-Fuenmayor (2023), que es necesario “contar con gerentes líderes preparados para cambios, según los escenarios laborales, información, personas y su manera de percibir los hechos, analizando causas, consecuencias, mostrando un papel relevante al saber transformar las debilidades en oportunidades, sin temerle a las amenazas externas” (p. 519). Un líder que perciba la incertidumbre del entorno, la analice y la comparta con el equipo convertida en propósito y oportunidad. Es transitar a la gestión estratégica del cambio.

Nuevas Corrientes del Liderazgo

Liderazgo Carismático

Según Franklin y Krieger (2012), el término carisma se refiere a la tendencia de los seguidores de hacer atribuciones heroicas o extraordinarias a ciertos comportamientos que encarna el líder. El líder carismático puede ser distante o cercano. Maneja el tiempo y el espacio. En cuanto al tiempo, no admite imposiciones y establece su propio ritmo; respecto al espacio, busca la ventaja de fuerzas en el lugar y momento de la decisión. Ejerce la certeza metódica por el interrogante permanente, busca la eficacia en la acción y para ello organiza a los seguidores.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), indica que carisma, significa especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar. Para Ganga y Navarrete (2014), el carisma está constituido por una “serie de características y cualidades llamativas y auténticas, que hacen único, excepcional y extraordinaria a una persona; es decir, condiciones que le posibilitan al sujeto generar atraktividad y magnetismo, posición que le permite cautivar de forma natural a sus seguidores” (p. 460). Por ello, el liderazgo carismático, dentro de las organizaciones de educación ha demostrado ser positivo en los resultados con visión futurista, empoderando a todos los miembros, influenciando en la satisfacción laboral, compromiso, motivación; estudia los rasgos personales y fomenta la inspiración de sus miembros,

desde esta perspectiva se caracteriza como un liderazgo ético; fomentando el trabajar sinérgicamente para el logro de los objetivos; también busca satisfacer las necesidades como incentivos para mejorar y aumentar su autoestima (Ganga & Navarrete, 2014).

Liderazgo Visionario

Groves (2006) define el liderazgo visionario como la capacidad para crear y articular una visión realista, creíble y atractiva sobre el futuro de una organización, que nace del presente y lo mejora. La visión, cuando es elegida e instituida correctamente, infunde tanta energía que provoca que comience el futuro porque convoca las habilidades, los talentos y los recursos necesarios para que se haga realidad. Con respecto a la visión, hay opiniones acerca de su construcción. Se presenta la postura centralizada de Kotter (2007), quien argumenta que el líder debe establecer una visión clara ya que, sin una dirección impuesta desde la alta gerencia, los esfuerzos del equipo se dispersan. Así mismo, apoyando esta postura David (2013), enfatiza que, aunque la participación es útil, la responsabilidad final de la declaración de visión recae en los estrategas, quienes alinean los recursos con las oportunidades del entorno.

Por otro lado, hay una postura participativa de la construcción de la visión como la de Senge (1992), quien introduce el concepto de la visión compartida y sostiene que las visiones impuestas rara vez logran total aceptación. Para este autor, la visión debe ser un lazo que

una a las personas en torno a una identidad y un futuro común, lo cual solo se logra si los individuos sienten que sus aspiraciones están reflejadas en ella.

En este marco, Groves (2006) afirma que una visión contiene imágenes claras y motivadoras, ofrece una forma innovadora para mejorar, reconoce y se funda en las tradiciones, y se relaciona con poder realizar el cambio. Las propiedades básicas de una visión están centradas en los valores. Es probable que la visión falle si no presenta una imagen clara del futuro, evidente y fehacientemente mejor para la organización y sus miembros.

Goleman (2014), el líder autorizado es un visionario, motiva a la gente expresándole que su trabajo encaja en una visión más amplia de la organización. Las personas que trabajan para este tipo de líderes se sienten valorados. El liderazgo autorizado o visionario también maximiza el compromiso con los objetivos y la estrategia de la organización. Al enmarcar las tareas individuales dentro de una visión más amplia, el líder autorizado define los estándares que la definen. Cuando ese líder proporciona información sobre el rendimiento obtenido (ya sea positivo o negativo), el criterio que sigue radica en si ese rendimiento fomenta la visión de futuro. Los estándares para lograr el éxito resultan claros para todos los empleados, tanto como las recompensas por conseguirlo. Los líderes autorizados o visionarios dan a los empleados la libertad de innovar, experimentar y tomar riesgos calculados.

Liderazgo Transaccional y Liderazgo Transformacional

En opinión de Robbins y Decenzo (2013), “los líderes transaccionales guían o motivan a sus seguidores hacia las metas establecidas, aclarándoles los requisitos de los roles y las tareas” (p. 308). Mientras que los líderes transformacionales inspiran a sus seguidores para que vayan más allá de sus intereses personales en bien de la organización y son capaces de producir un efecto profundo y extraordinario en ellos. Robbins (1999), señala que prestan atención a los intereses y las necesidades de desarrollo de cada seguidor, cambian la conciencia de los seguidores sobre los temas ayudándolos a ver los viejos problemas de nuevas formas y son capaces de emocionar, despertar e inspirar a los seguidores para que pongan un esfuerzo extra en el logro de las metas del grupo.

Robbins y Judge (2009) consideran que los líderes transaccionales guían a sus seguidores en la dirección de las metas establecidas al definir los requerimientos del rol y la tarea. Mientras que, los líderes transformacionales inspiran a quienes los siguen para que trasciendan sus intereses propios por el bien de la organización y son capaces de tener en ellos un efecto profundo y extraordinario. Es decir, los líderes transaccionales se enfocan en tareas específicas, roles definidos y recompensas por el cumplimiento de metas establecidas. A diferencia de los transformacionales que inspiran una visión compartida que crea un compromiso significativo con la organización.

Liderazgo en Equipos

Robbins y Decenzo (2013) afirman que “el liderazgo ocurre, cada vez más, en el contexto de los equipos. El mayor reto de los gerentes es ser un buen líder de equipo” (p. 308). Al respecto, Alatrística (2020), expresa que el trabajo en equipo orienta por donde andar y trabajar unidos para lograr un fin común; para ello es importante que el líder cimiente las sinergias donde se puede fusionar el conocimiento de cada miembro del equipo, logre colaboración recíproca, reforzando el sentido de responsabilidad en el rol de cada uno. El liderazgo en los equipos de trabajo genera aptitudes para lograr mejor comunicación, así como buscar y encontrar la mejor solución cuando hay desacuerdos y lograr ser unidos y fuertes en los momentos críticos.

En ese orden de ideas, Robbins y Decenzo (2013) señalan que el trabajo de un líder de equipo se basa en cuatro roles: Nexos con los componentes externos, Resolver problemas, Manejo de conflictos: ante desacuerdos y ser Entrenadores. Por tanto, Alatrística (2020), enfatiza que el trabajo en equipo es importante en las organizaciones, pues un colaborador tendrá el factor de motivación, diligencia, aprendizaje y soporte que da un equipo de trabajo, donde se plantean objetivos claros y la ruta a seguir. Esto permite que se incremente la productividad y se genere un alto rendimiento, por lo que el liderazgo efectivo en los equipos es pieza esencial para lograr la unificación y asegurar el crecimiento de la organización.

Liderazgo en las Instituciones de Educación Universitaria

El liderazgo en las instituciones de educación universitaria es generalmente asumido de manera formal por la figura del rector; sin embargo, que el rector sea designado o electo no implica necesariamente que sea un líder producto de una construcción social. En este sentido, existe un creciente distanciamiento entre la administración y la academia. Las críticas de los académicos pueden deberse a que los rectores, presionados y abrumados por el cumplimiento de las políticas públicas, destinan la mayor parte de su tiempo a la gestión de recursos económicos, al cuidado de los indicadores y al cumplimiento de los requisitos para acreditaciones y certificaciones externas, todo ello con menoscabo de la dedicación a lo propiamente académico (López, 2013).

En lo referente al perfil del gerente de una institución de educación universitaria, se requiere de un liderazgo que responda a las características de la burocracia universitaria con su lógica racionalizadora, además de tener un perfil profesional que le dé probidad y experiencia académico-administrativa para desempeñar el cargo gerencial. En este contexto, señalan Castillo et al. (2020), que el docente universitario como líder efectivo debe exhibir características específicas como: inspirar confianza, credibilidad y compromiso, dar mayor fuerza a las relaciones interpersonales y fomentar los valores que conduzcan a la formación de un hombre nuevo com-

prometido con la sociedad donde está inmerso.

El liderazgo en el mundo académico, abarca distintos niveles, incluyendo a individuos, grupos y a la organización en su conjunto (Gosling et al, 2009). Por lo tanto, el liderazgo que la universidad requiere tiene que sumar voluntades y las visiones de los diferentes grupos e individuos involucrados en la institución, donde el líder sea el primero en creer en la sinergia colectiva y asuma el compromiso de integrar y ganar las voluntades. Es decir, es el líder el primer llamado a exhibir y practicar los valores de unidad, optimismo, esfuerzo, franqueza, entre otros (Adán, 2006).

Metodología

Basado en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en el estudio se utilizó el *paradigma* positivista, un *enfoque* cuantitativo, un *diseño* de campo con *nivel* descriptivo y un *alcance* transeccional, donde los datos se recabaron directamente de la realidad estudiada, como son los docentes que se desempeñan en los niveles directivo, de apoyo y operativo de la Facultad de Agronomía de la UCV.

La *población* fue de tipo estratificado constituida por 39 docentes que se desempeñan en los niveles gerenciales de la Facultad como se presenta a continuación:

Nivel Directivo: Asamblea de la Facultad, Consejo de la Facultad y Decanato.

Nivel de Apoyo: Coordinación Académica, Coordinación de Investigación, Coordinación de Extensión, Coordinación de Estudios de Postgrado, Coordinación de Tecnología de Información y Comunicaciones, Coordinación de Estaciones Experimentales y Coordinación Administrativa.

Nivel Operativo: Escuela de Agronomía, Instituto de Agronomía, Instituto de Botánica Agrícola, Instituto de Economía Agrícola y Ciencias Sociales, Instituto de Edafología, Instituto de Genética, Instituto de Ingeniería Agrícola, Instituto de Producción Animal, Instituto de Química y Tecnología e Instituto de Zoología Agrícola.

Se realizó un muestreo intencional, en el cual como indica Sabino (2006), se escoge las unidades en forma arbitraria, designando a cada unidad según características que son de relevancia para la investigación. En este caso, la característica principal se basa en ser personal docente ejerciendo cargos de gestión directiva en los estratos correspondientes a los niveles directivos, de apoyo y operativo. La muestra definitiva fue de 22 profesores que respondieron efectivamente el cuestionario, lo que representó el 61% del total de los integrantes.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta y como *instrumento* para el registro de datos se utilizó el cuestionario, el cual fue elaborado con base en las variables de estudio y se estructuró en: Portada, Presentación, Información general y 20 preguntas de tipo cerradas con varias **opciones de respuesta, donde se utilizó la escala del 1 a 5**, ascendente y la mayor cali-

ficación positiva la representa el 5, de la siguiente manera: (1): No sé, (2): En desacuerdo, (3): De acuerdo, (4): Medianamente de acuerdo y (5): Totalmente de acuerdo.

El cuestionario fue aplicado a los docentes que se encuentran en cargos de autoridad jerárquica y/o directiva de la institución en estudio: decano, coordinadores, directores, coordinadores de postgrado y jefes de departamento de la facultad de agronomía de la UCV. El cuestionario fue autoadministrado con dos condiciones: individual y enviado por correo electrónico o entregado impreso.

La validación del cuestionario se realizó mediante juicio de expertos, obteniendo una media general de 4,8 y una desviación estándar de 0,4; lo cual representa una variación mínima que evidencia pertinencia y coherencia con los objetivos y variables del estudio.

Para calcular la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 13 integrantes de la población, obteniéndose: (1) Coeficiente alfa de Cronbach = 0,8266, considerado altamente confiable; y (2) medida de estabilidad (test-retest), con un CR = 0,71, igualmente confiable.

Respecto a las técnicas de análisis de los datos, los mismos se resumieron, codificaron y se analizaron. Una vez recabados los datos del cuestionario aplicado al personal docente en cargo de función directiva en la facultad de agronomía, se procedió a la tabulación en una hoja de cálculo electrónica (Microsoft Excel 2016), donde se refleja en las primeras columnas la información sociodemográfica, laboral y académica y seguidamente los resultados de los ítems.

Después de tabulados los datos se realizó un Análisis por Componentes Principales de la Varianza Total (ACP) por dimensión.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo por variables, como son: 1) Características del liderazgo de los do-

centes que se desempeñan en los niveles directivo, de apoyo y operativo de la Facultad de Agronomía, con sus dimensiones Naturaleza, Rasgos y Tareas y 2) Tendencia de liderazgo.

Características del Liderazgo de los Docentes

Se presentan tres tablas que resumen los resultados de las mencionadas dimensiones con su respectivo análisis e interpretación por indicador.

Tabla 1

Dimensión: Naturaleza

Dimensión/ Indicadores	Ítems	Opciones - Número de Respuestas/Porcentaje (%)					Total / %
		1	2	3	4	5	
Naturaleza de liderazgo / Formal o informal	Capacidad de influencia y autoridad del líder.	0	4/18.18	3/13.64	5/22.73	10/45.45	22/100
	El líder puede ser nombrado o surgir de un grupo.	0	2/9.09	8/36.36	4/18.18	8/36.36	22/100
	El gerente es un líder.	2/9.09	10/45.45	3/13.64	4/18.18	3/13.64	22/100
	Liderazgo y gerencia son diferentes.	0	3/13.64	6/27.27	4/18.18	9/40.91	22/100
	No todo líder es gerente, ni todo gerente es líder.	0	0	6/27.27	2/9.09	14/63.64	22/100
	Capacidad del líder para desempeñar un cargo administrativo.	0	2/9.09	8/36.36	1/4.55	11/50	22/100
	El cargo de gerente capacita para ejercer el liderazgo con eficacia y eficiencia.	1/4.55	5/22.73	2/9.09	10/45.45	4/18.18	22/100

Nota. Elaboración propia (2026)

En la Tabla 1 se presenta que el 45.45% de los docentes está totalmente de acuerdo en que el líder es capaz de influir en otros para lograr metas y tiene la autoridad que le otorga el cargo, mientras que el 22.73% manifestó estar medianamente de acuerdo. Esto es sustentado por Robbins (1999), quien señala que las posiciones gerenciales vienen con un grado de autoridad formal donde una persona asume el rol de líder por su cargo en la organización.

Con respecto a que el líder puede ser nombrado o surgir del interior del grupo, el 36.36% respondió estar de acuerdo y el 36.36% estar totalmente de acuerdo, lo cual es reforzado por Robbins (1999), cuando señala que los líderes pueden emerger dentro de un grupo o por la designación formal para dirigir al grupo.

Así mismo, con relación al planteamiento del ítem: un gerente es líder, se constata polaridad: el 45.45% manifestó estar en desacuerdo, mientras que el 18.18% expresó estar medianamente de acuerdo en que un gerente es líder por naturaleza.

También se observa que liderazgo y gerencia son diferentes, el 40.91% expresa estar totalmente de acuerdo y el 27.27% de acuerdo, diferenciando mayoritariamente ambos conceptos. También se observa que, al planteamiento del ítem que no todo líder es gerente, ni todo gerente es líder, el 63.64% está totalmente de acuerdo, sin asociar el liderazgo a la gerencia por se.

Se visualiza que el 50% está de totalmente de acuerdo y el 36.36% está de acuerdo en que no siempre el líder tiene capacidad para desempeñar un cargo administrativo. El liderazgo forma parte de la acción del gerente, sin embargo, hay gerentes que pueden no ser líderes eficaces, así como empleados que, sin ser gerentes, ejercen una marcada influencia en sus compañeros. Se concluye que un gerente posee un cargo y una autoridad formal.

Finalizando con los resultados de la Tabla 1, se evidencia que el cargo de gerente capacita para ejercer el liderazgo con eficacia y eficiencia, el 45.45% manifestó estar medianamente de acuerdo y el 22.73% en desacuerdo, tendiendo la opinión que desempeñar un cargo gerencial no garantiza un liderazgo efectivo.

Tabla 2

Dimensión: Rasgos

Dimensión/ Indicadores	Ítems	Opciones - Número de Respuestas/Porcentaje (%)					
		1	2	3	4	5	Total/%
Rasgos/Autoridad, Visión, Confianza en sí mismo, Conocimientos relativos al cargo	El líder debe usar la autoridad, recompensas y castigo.	1/4.55	13/59.09	1/4.55	6/27.27	1/4.55	22/100
	El líder y una visión de futuro.	0	0	3/13.64	4/18.18	15/68.18	22/100
	Importancia del liderazgo no formal.	0	1/4.55	6/27.27	4/18.18	11/50	22/100
	Capacidad del líder para generar estructura y precisión de tareas.	1/4.55	3/13.64	5/22.73	11/50	2/9.09	22/100
	Las características organizacionales, grupos cohesivos de trabajo y liderazgo formal.	1/4.55	7/31.82	4/18.18	9/40.91	1/4.55	22/100

Nota. Elaboración propia (2026)

Como se observa en la Tabla 2, un 59.09% manifestó estar en desacuerdo en que el líder deba usar la autoridad, recompensas y castigos para ejercer influencia en los seguidores, lo cual es sustentado por Robbins (1999), al señalar que un líder moviliza a otros con sus ideas y acciones, consigue apoyo sin dar órdenes, genera visión compartida y se comunica asertivamente. Mientras Franklin y Krieger (2011), argumentan al respecto que “la buena conducción es garante de la consecución de las metas, de la solidaridad, de la contención y del involucramiento de los miembros del equipo, además de resguardar las rela-

ciones entre ellos y resolver los conflictos” (p. 213).

Con relación al ítem: el líder establece la dirección al desarrollar una visión de futuro, la comunica e inspira a superar los obstáculos, el 68.18% señaló estar totalmente de acuerdo. Al respecto, Pérez (2006), señala que el líder acompaña a su equipo hasta el final y su participación es evidente, posicionándolo como líder visionario. Se observa que el 50% de los encuestados opina estar totalmente de acuerdo en que establece el ítem el liderazgo no formal es tan importante como la influencia formal del car-

go, y un 27.27% está de acuerdo. Ramírez et al., (2025), expresan al respecto que un líder debe tener competencias evidenciadas para guiar los procesos académicos y administrativos, con legitimidad académica basada en trayectoria en docencia, investigación y vinculación comunitaria e institucional.

Igualmente, en la Tabla 2, el siguiente resultado muestra que un 50% expresó estar medianamente de acuerdo en que la experiencia y el entrenamiento pueden reemplazar la capacidad del líder para generar estructura y precisión de tareas. En ese orden de ideas, Madrigal (2009),

señala que el conocimiento genera poder y el poder un liderazgo, para el cual se requieren habilidades que combinen inteligencia y astucia en el trato con las personas.

Finalmente, se refiere que respecto a las características organizacionales y grupos cohesivos de trabajo pueden reemplazar el liderazgo formal, el 40.91% respondió estar medianamente de acuerdo y el 31.82% en desacuerdo. Robbins y Decenzo (2013), afirman que el mayor reto de los gerentes es ser buen líder de equipo, aprender a compartir información, confiar en otros, ceder autoridad y saber cuándo intervenir.

Tabla 3

Dimensión: Tareas

Dimensión/ Indicadores	Ítems	Opciones - Número de Respuestas/Porcentaje (%)					Total/%
		1	2	3	4	5	
Tareas / Cumplimiento de Funciones, Logros, Ambiente Laboral	Esfuerzo del líder para cumplir las funciones del cargo.	0	1/4.55	4/18.18	8/36.36	9/40.91	22/100
	Obtiene logros esperados en el plan de trabajo.	1/4.55	0	2/9.09	10/45.45	9/40.91	22/100
	Persistencia del líder en sus actividades.	0	0	2/9.09	4/18.18	16/72.73	22/100
	Líder, iniciativa y propuesta de ideas.	0	0	6/27.27	5/22.73	11/50	22/100
	El líder y las responsabilidades.	0	0	3/13.64	3/13.64	16/72.73	22/100
	El líder y las relaciones de confianza.	0	0	3/13.64	10/45.45	9/40.91	22/100
	El líder tiene confianza en sí mismo.	0	0	3/13.64	9/40.91	10/45.45	22/100

Nota. Elaboración propia (2026)

Se constata en la Tabla 3 que el 40.91% de los docentes señaló estar totalmente de acuerdo en que realiza el cumplimiento de las funciones del cargo con esfuerzo, mientras que el 36.36% manifestó estar medianamente de acuerdo. Ello permite inferir que la crisis universitaria limita el desarrollo de funciones y actividades, generando un esfuerzo adicional para cumplir con los objetivos institucionales. El 45.45% expresó estar medianamente de acuerdo con los logros esperados en el plan de trabajo, mientras que el 40.91% está totalmente de acuerdo, evidenciando una satisfacción parcial con los resultados obtenidos.

Con relación al ítem de la persistencia en sus actividades, el 72.73% manifestó estar totalmente de acuerdo en ser persistente a pesar de las circunstancias adversas y críticas de la institución, lo que ha contribuido determinante al funcionamiento actual de la Facultad de Agronomía. Se aprecia que el 50% de los docentes está totalmente de acuerdo en tener iniciativa y proponer ideas originales y útiles en su gestión. La iniciativa, originalidad y utilidad de las propuestas han permitido que las dependencias sigan funcionando a pesar de no contar con las condiciones y recursos necesarios.

Respecto al ítem de la disposición para aceptar responsabilidades, el 72.73% señaló estar totalmente de acuerdo, actitud loable en tiempos de crisis nacional que requiere de identificación y sentido de pertenencia institucional. El 45.45% de la muestra opinó estar medianamente

de acuerdo y el 40.91% totalmente de acuerdo en lo que expresa el ítem: establece relaciones de confianza con el personal de la dependencia, lo cual permite trabajar mancomunadamente por el logro de los objetivos.

Finalizando con la Tabla 3, se aprecia que el 54.55% señaló tener confianza en sí mismo para convencer al personal de que las metas y decisiones son correctas y el 45.45% afirmó ser capaz de resolver problemas y tomar decisiones correctas respectivamente. Estas son acciones fundamentales de un líder para el desempeño de una gestión efectiva. Al respecto, Franklin y Krieger (2012), afirman que los miembros del equipo otorgarán reconocimiento a su líder (formal o informal) dependiendo de cómo los interprete y conduzca, y según los conocimientos y experiencia que demuestre. Esta legitimidad constituye la base de la confianza en las relaciones que se den dentro del equipo, de la reciprocidad y de la justicia con que se realice el trabajo.

Tendencia del Liderazgo

En los docentes consultados, se presentó dispersión con una leve tendencia (32%) a identificarse con el **liderazgo visionario**, es decir, con la capacidad para crear y articular una visión realista, creíble y atractiva del futuro, la cual nace del presente y lo mejora (Groves, 2006). Los miembros de la organización también deben creer que la visión es alcanzable y factible. Esto permite deducir que, ante la crisis actual, entre los

docentes que desempeñan cargos de gestión universitaria surge la visión de mantener en funcionamiento la Facultad y de rescatarla para un futuro más productivo. Al respecto, Franklin y Krieger (2012), afirma que el líder se enfoca en las personas y equipos, inicia y origina procesos; se interesa por desentrañar el porqué de las cosas. Es capaz de asumir riesgos, busca superar la cotidianidad, piensa de manera estratégica. Su visión es de mediano y largo plazo.

Conclusiones

Los docentes que se desempeñan en los niveles directivo, de apoyo y operativo de la Facultad de Agronomía de la UCV, expresaron que el líder es capaz de influir en otros para lograr metas y tiene la autoridad que le otorga el cargo; puede ser nombrado o surgir del interior del grupo. Para ellos, liderazgo y gerencia son acciones diferentes y no siempre el líder tiene capacidad para desempeñar un cargo administrativo. Otras características relevantes expresadas en el estudio, son que el cargo de gerente no garantiza ejercer el liderazgo con eficacia y eficiencia, que el líder no debe usar la autoridad, las recompensas ni el castigo para ejercer influencia en los seguidores y el líder establece la dirección al desarrollar una visión de futuro, comunicarla e inspirar a superar los obstáculos. Para los docentes, el liderazgo no formal es tan importante como la influencia formal del cargo, y la experiencia y el entrenamiento pueden reemplazar la capacidad del líder para generar estructura y precisión de tareas.

Un aspecto fundamental fue que los docentes en los diferentes niveles gerenciales, cumplen con esfuerzo las funciones del cargo que desempeñan para lograr los objetivos de la dependencia que dirigen. A esto se suma que son persistentes en sus actividades, tienen iniciativa y aceptan responsabilidades a pesar de las circunstancias adversas y críticas por las que atraviesa la Facultad de Agronomía. Se manifestó en los docentes una leve tendencia hacia el **liderazgo visionario**, ya que los mismos se sienten capaces para crear y articular una visión realista, creíble y atractiva sobre el futuro de la facultad, que surge del presente y lo mejora a pesar de la compleja situación del país.

Se destaca que, los docentes líderes, además de poseer un alto nivel de formación disciplinar, deben desarrollar e implementar herramientas gerenciales que les garanticen el desempeño efectivo del cargo. Condición que la Facultad de Agronomía no ha cumplido con los profesores que actualmente desempeñan cargos de gestión universitaria en los niveles directivo, de apoyo y operativo.

La limitación de este estudio básicamente fue la falta de financiamiento institucional.

Se recomienda realizar programas de capacitación en gerencia y liderazgo para los docentes en cargos directivos, de apoyo y operativo de la Facultad de Agronomía de la UCV que refuercen su gestión universitaria cuando corresponda ejercer cargo gerencial y que representen una estrategia de fortalecimiento institucional. Ello implicaría ali-

near las competencias técnicas académicas con las habilidades directivas necesarias para la sostenibilidad universitaria.

Referencias

- Adán, E. (2006). Liderazgo renovador y esperanzador para construir la universidad del futuro *Laurus*, 12, 170-179.
<http://redalyc.org/articulo.oa?id=76109910>
- Alatrística, G. (2020). Gestión universitaria en el tercer milenio. *Gestión en el Tercer Milenio*, 23(46), 89-98.
<https://doi.org/10.15381/gtm.v23i46.19157>
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 2.635 de fecha 28 de julio de 1980.
<https://tugacetaoficial.com/leyes/ley-organica-de-educacion-gaceta-2635-1980-texto/>
- Bracho-Fuenmayor, P. L. (2023). Habilidades de liderazgo en tiempos de cambio: Una mirada en las universidades del Zulia-Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX (3), 517-530.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9102171>
- Caira, N., Sánchez, J., & Lescher, I. (2021). Universidad autónoma venezolana: Perspectiva gerencial de una organización social. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 399-413.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28065533032/28065533032.pdf>
- Castillo, A., Pastrán, F., & Mendoza, J. (2020). El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 55-64
<https://www.redalyc.org/journal/7300/730076299006/html/>
- David, F. R. (2013). *Conceptos de administración estratégica* (14^a ed.). Pearson Educación.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25139w/conceptos-de-administracion-estrategica.pdf>
- Franklin, E. & Krieger, M. (2012). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
https://www.pucesa.edu.ec/wp-content/uploads/2022/04/1_Comportamiento_organizacional_-_Enrique.pdf
- Ganga, F., & Navarrete, E. (2014) Aportaciones teóricas significativas sobre el liderazgo carismático y transformacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19(67), 456-476.
<https://www.redalyc.org/pdf/290/29031856009.pdf>
- Goleman, D. (2014). *Cómo ser un líder* (D. Hernández, Trad.) EPBS.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). *El líder resonante crea más*. Debolsillo.

- Gosling, J., Bolden, R., & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? [Liderazgo distribuido en la educación superior: ¿Qué beneficios aporta?] *Leadership*, 5(3), 299-310.
https://www.researchgate.net/publication/41636088_Distributed_Leadership_in_Higher_Education_What_Does_It_Accomplish
- Groves, K. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership and organizational change. [Expresividad emocional del líder, liderazgo visionario y cambio organizacional]. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.
<https://www.emerald.com/loj/article-abstract/27/7/566/2683-95/Leader-emotional-expressivity-visionary-leadership?redirected-From=fulltext>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jaén, P., & Cortés, A. (2020). Liderazgo en tiempos de crisis sanitaria por covid-19. *Metas de Enfermería*, 23(6), 67-72.
https://www.researchgate.net/publication/342604788_Liderazgo_en_tiempos_de_crisis_sanitaria_por_covid_19
- Kotter, J. (2007). *Liderar el cambio: Por qué fracasan los intentos de transformación*. Harvard Business School Publishing Corporation.
<https://c15208330.ssl.cf2.rackcdn.com/uploads/public/d998b4d5652c781ce97ac89109e171b0.pdf>
- López, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 811-837.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662013000300007
- Madrigal, B. (2009). *Habilidades directivas* (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Maxwell, J. C. (2007). *The 21 irrefutable laws of leadership workbook: Revised and updated*. Bergain Books.
- Mera, M., Cruz, K., & Zambrano, E. (2021). El liderazgo y su importancia en las organizaciones. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, (15), 1-9.
<https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/15-enero21/liderazgo-organizaciones>
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Editorial Gedisa.

- <https://estacion-cia.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/-episte-mo-logc3adadelacompleji-dad-morinedgar.pdf>
- Pérez, G. & Moreno, Z. (2017). Constructo teórico sobre gerencia universitaria. *Revista Criterio Libre*, 15 (26), 23-42.
https://www.researchgate.net/publication/326756560_Constructo_Teorico_Sobre_La_Gerencia_-_Universitaria
- Pérez, R. (2006). Liderazgo visionario: Centro del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (58), 79-85.
<https://www.re-dalyc.org/pdf/206/20605806.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es>
- Ramírez, M., Delgado, N., Solís, P., Bringas, J., & Aquije, C. (2025). *Liderazgo académico y gestión universitaria*. Ediciones Clio.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8^a ed.). Prentice Hall.
- Robbins, S., & Decenzo, D. (2013). *Fundamentos de administración: Conceptos esenciales y aplicaciones* (8^a ed.). Pearson Educación.
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13^a ed.). Pearson Educación.
https://frrq.cvg.utn.edu.ar/plu-ginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROB-BINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed_nodrm.pdf
- Romero-Parra, R., Romero, J. & Barboza, L. (2022). Relación entre perfil y visión emprendedora de estudiantes universitarios. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(23), 67-82.
<https://doi.org/10.17163/ret.n23.2022.04>
- Sabino, C. A. (2006). *Los caminos de la ciencia: Una introducción al método científico*. Lumen-Humanitas.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
<https://rionegro.gov.ar/download/archivos/00002739.pdf>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Thais Thomas Pacheco: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 131-149

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

Como citar: Alexander Vázquez, L. M. (2026). Reingeniería de Sistemas Educativos: Modelo de Gestión del Talento Humano Para Contextos de Alta Vulnerabilidad. *Encuentro Educativo*, 33(1), 131-149.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20582837>

Reingeniería de Sistemas Educativos: Modelo de Gestión del Talento Humano Para Contextos de Alta Vulnerabilidad

Luz Marina Alexander Vázquez

*Maestría en Educación Mención Planificación Educativa,
Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela*

marinitavazquez18@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3757-8861>

Resumen

La ausencia de un modelo de inducción sistémico-integral y de incentivos no económicos en la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín ha derivado en una desmotivación progresiva y un liderazgo administrativo que descuida el acompañamiento pedagógico. El objetivo general de este artículo es proponer un Modelo de Gestión Estratégica del Talento Humano (GETH-EBN) para la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín, ante la vulnerabilidad institucional detectada. Metodológicamente, se asumió un enfoque cuantitativo, se tipificó como una investigación proyectiva con diseño de campo, no experimental y transeccional, sobre una población censal de 12 participantes (2 directivos y 10 docentes). La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario tipo Likert con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,80. Los resultados revelaron una entropía operativa crítica, destacando que el 91,67% de los sujetos percibe una ausencia total de protocolos de onboarding y una nula plasticidad estructural para la asignación de tareas por competencias. Ante este diagnóstico, se diseñó el modelo GETH-EBN, articulado en cuatro nodos: Gobernanza, Plasticidad, Optimización y Acoplamiento. Se concluye que la implementación de este constructo permite transitar de una administración burocrática reactiva hacia una organización inteligente, capaz de transformar el talento individual en competencias colectivas de alto rendimiento.

Palabras clave: gestión estratégica, talento humano, procesos gerenciales, capital intelectual, resiliencia organizacional

Recibido: 19-03-2026 ~ Evaluado: 01-04-2026 ~ Aceptado: 14-05-2026

Educational Systems Reengineering: A Human Talent Management Model for High-Vulnerability Contexts

Abstract

The absence of a systemic-integral induction model and non-economic incentives at the Juana Soto de Chacín National Basic School has led to progressive demotivation and an administrative leadership that neglects pedagogical guidance. The objective of this article is to propose a Strategic Human Talent Management Model (GETH-EBN) to strengthen academic quality in the face of the detected institutional vulnerability. Methodologically, a quantitative approach was adopted, it was classified as projective research with a non-experimental, cross-sectional, and field design, conducted on a census population of 12 participants (2 directors and 10 teachers). Data collection was carried out through a Likert-type questionnaire with a Cronbach's Alpha coefficient of 0.80. The results revealed a critical operational entropy, highlighting that 91.67% of the subjects perceive a total absence of onboarding protocols and a null structural plasticity for the assignment of tasks based on competencies. Given this diagnosis, the GETH-EBN model was designed, articulated into four nodes: Governance, Plasticity, Optimization, and Coupling. It is concluded that the implementation of this construct allows for a transition from a reactive bureaucratic administration toward an intelligent organization, capable of transforming individual talent into high-performance collective competencies.

Keywords: strategic management, human talent, managerial processes, intellectual capital, organizational resilience

Introducción

La gestión estratégica del talento humano en las instituciones educativas ha dejado de ser una función adjetiva de soporte para convertirse en el eje vertebrador de la sostenibilidad organizacional, especialmente en contextos donde la precariedad institucional amenaza la continuidad del hecho pedagógico. En la era contemporánea, la complejidad

de los entornos escolares exige una transición definitiva desde la administración burocrática tradicional hacia modelos de arquitectura de capital intelectual. Desde este punto de vista, el docente no puede ser reducido a un recurso funcional, sino que debe ser potenciado como el activo estratégico determinante para la innovación y la transformación social (Chiavenato, 2020).

De acuerdo con Chiavenato (2020), la gerencia del siglo XXI demanda un cambio de paradigma que sustituya el control punitivo y la supervisión reactiva por un compromiso ético y profesional, posicionando al gerente como un facilitador del desarrollo humano de alto desempeño. Esta visión es refrendada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2025), cuyos informes sobre liderazgo escolar global enfatizan que los sistemas educativos de excelencia no dependen únicamente de la infraestructura, sino de una gestión estratégica que prioriza la formación continua y el bienestar integral del equipo docente constituyéndose en el eje que garantiza la calidad institucional.

Aunado a ello, la gobernanza del capital intelectual debe entenderse como un proceso sistémico de planificación prospectiva, identificación de competencias clave y asignación eficiente de recursos, donde la eficiencia operativa no es un evento fortuito, sino una consecuencia directa del compromiso del personal. Desde este enfoque, Louffat (2022) sostiene que la administración del talento bajo una visión sistémica permite que la organización deje de ser una estructura rígida para convertirse en un organismo adaptable. Esta orquestación de capacidades asegura que, incluso en contextos de vulnerabilidad institucional, la institución mantenga un estándar de gestión de alta calidad académica, blindando el sistema contra la entropía y el estancamiento operativo.

Sin embargo, en el escenario latinoamericano, la realidad es ambivalente y, a menudo, crítica. Autores como

Gairín (2021) advierten sobre la persistencia de una fractura en la transferencia operativa de políticas públicas; reduciéndose así la praxis gerencial a una ejecución de trámites burocráticos, postergando el desarrollo del capital humano. Tal distorsión impide la consolidación de una gestión de alta calidad académica y exige un liderazgo capaz de transformar el talento individual en competencias colectivas de alto rendimiento. Dicho desacoplamiento resulta particularmente dramático en el contexto venezolano, espacio donde la crisis socioeconómica ha tensionado las estructuras escolares hasta el punto del colapso, obligando a los directivos a ejercer una gerencia de supervivencia carente de visión estratégica.

En este entorno de alta vulnerabilidad, la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín se erige como un laboratorio de validación crítica, donde convergen las demandas de calidad educativa con las limitaciones de un modelo gerencial que ha fallado en integrar el potencial de su talento humano. Al diagnosticar la problemática en dicho plantel, se identifica la persistencia de procesos centralizados y reactivos que ignoran los postulados de la gestión por competencias de Alles (2017).

Aunado a ello, la ausencia de un modelo de Inducción sistémico-integral y de sistemas de incentivos no económicos, han derivado en una desmotivación progresiva y un liderazgo que prioriza el recaudo administrativo sobre el acompañamiento pedagógico real. Las consecuencias de este vacío estratégico son alarmantes, se observa una desvinculación emocional del docente, prácticas

rutinarias carentes de innovación y una incidencia crítica del síndrome de Burnout. Esta descapitalización intelectual y la rotación constante de los cuadros docentes comprometen la misión social de la institución, generando un ciclo de inestabilidad sistémica que solo puede ser revertido mediante una intervención gerencial de alto impacto.

En consonancia con esa realidad, la literatura científica actual, representada por autores como Leithwood (2024), expone que el liderazgo estratégico es la segunda variable interna con mayor incidencia en la eficacia operativa y el éxito institucional; no obstante, en la institución objeto de estudio, el nexo de articulación estratégica que debería vincular los propósitos de la organización con el fortalecimiento del talento, se encuentra fracturado por una cultura de subordinación. El problema, por tanto, trasciende la escasez de recursos materiales y se ubica en la incapacidad sistémica para optimizar el capital intelectual. Es imperativo, entonces, repensar la praxis administrativa bajo una perspectiva de ingeniería social que integre la planificación participativa y el desarrollo humano en un todo sistémico.

Desde esa perspectiva, la presente investigación trasciende el ejercicio descriptivo, planteándose el desarrollo de una arquitectura gerencial propia: el Modelo de Gestión Estratégica del Talento Humano (GETH-EBN), cuya estructura no se limita al diagnóstico, sino que está diseñado para la intervención, escalabilidad y transformación de organizaciones educativas en contextos de

crisis estructural. Se fundamenta en la necesidad de dotar a las instituciones de protocolos de resiliencia. Según Muñoz (2023), la gerencia en entornos de incertidumbre no puede depender de la intuición del directivo, por el contrario, debe orientarse en modelos validados que permitan la estandarización de resultados de alta calidad.

La propuesta GETH-EBN se articula como un motor de cambio que busca impactar la entropía organizacional mediante la optimización científica del capital intelectual. Atendiendo a este imperativo de transformación institucional y social, la presente investigación se orienta bajo la siguiente interrogante estratégica: ¿De qué manera la implementación de un modelo de gestión estratégica del talento humano, fundamentado en procesos gerenciales educativos transformadores, contribuye a revertir la vulnerabilidad organizacional y fortalecer el desempeño profesional en la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín?

El objetivo general de este artículo es proponer un Modelo de Gestión Estratégica del Talento Humano (GETH-EBN) para la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín, ante la vulnerabilidad institucional detectada. Este modelo no solo busca fortalecer el desempeño docente local, sino que sirva como un estándar replicable para instituciones que operan bajo condiciones de presión política, social y estructural, garantizando que cada miembro de la comunidad educativa alcance su máximo potencial profesional.

Fundamentación Teórica

Gestión Estratégica del Talento Humano (GETH)

La gestión estratégica del talento humano ha evolucionado de una concepción periférica de soporte administrativo hacia una consolidación como la arquitectura central de la efectividad y resiliencia organizacional. En el ámbito educativo, este constructo se define como la sincronización sistémica de las capacidades intelectuales y las motivaciones del personal con los objetivos macrosistémicos de la institución. Conforme con Chiavenato (2020), gestionar el talento implica transitar hacia un paradigma donde el capital humano no es un recurso inerte, sino el agente proactivo dotado de inteligencia estratégica y una capacidad adaptativa inagotable.

Históricamente, la administración escolar operó bajo un enfoque mecanicista centrado en el control de asistencia. No obstante, autores como Dolan et al. (2024) expresan que la verdadera estrategia en la gestión de personas emerge como una respuesta necesaria ante entornos de extrema incertidumbre. Para una institución como la Escuela Básica Nacional (EBN) Juana Soto de Chacín, la GETH representa la plataforma para transformar una estructura estática en una organización inteligente. La visión de Ullrich (2024) complementa esta tesis al proponer que el gestor de talento debe actuar como un arquitecto de capacidades, diseñando un entorno de empoderamiento que catalice la innovación. Para profundizar en esta arquitectura, es

imperativo analizar sus dimensiones como nodos de un sistema integrado:

Protocolos de Onboarding y Acoplamiento Estratégico

El Onboarding trasciende la inducción convencional para constituirse en un proceso de acoplamiento sociotécnico. A diferencia de la selección tradicional, basada en la validación de credenciales académicas, la gerencia estratégica del talento humano prioriza la alineación del capital humano entrante con la filosofía de gestión institucional. De acuerdo con Stein y Christiansen (2022), el Onboarding estratégico se define como el mecanismo que garantiza la sincronización del nuevo talento con los objetivos macrosistémicos, la normativa interna y las dinámicas operativas de la organización, mitigando la entropía inicial y optimizando la curva de productividad.

Bajo esa premisa, la gestión por competencias de Alles (2017) adquiere una dimensión operativa crítica, permitiendo identificar el saber, el saber hacer y el saber estar en función de los requerimientos reales del entorno educativo. En la EBN. Juana Soto de Chacín, ante la rigidez normativa que caracteriza los ingresos en el sector público, la ingeniería gerencial debe desplazar el foco desde el reclutamiento hacia un diseño de inmersión sistémica. Como declaran Dolan et al. (2024), cuando el margen de maniobra en la contratación es limitado, la capacidad de la organización para integrar y alinear al personal mediante protocolos de acogida robustos se constituye en el principal garante de la eficacia.

Este proceso asegura que el docente se incorpore de forma inmediata a los nodos operativos y al sistema de valores de la institución, transformando una designación administrativa en una incorporación estratégica de alto impacto.

Optimización del Capital Intelectual y Desarrollo de Carrera

La obsolescencia del conocimiento constituye un riesgo crítico para la estabilidad del sistema educativo, actuando como un factor de entropía que degrada la calidad del servicio. La UNESCO (2024) advierte que la actualización docente no debe ser un evento episódico, sino un flujo de acompañamiento continuo y sistémico. Bajo el esquema del modelo GETH-EBN, este proceso se define como la gestión de activos intangibles, promoviendo la mejora de competencias técnico-pedagógicas, y la reconfiguración profesional ante los desafíos emergentes de la sociedad del conocimiento.

Para sustentar esa visión, es imperativo mencionar a Nonaka y Takeuchi (2021) quienes, en su teoría de la creación del conocimiento organizacional, sostienen que la ventaja competitiva de una institución radica en su capacidad para convertir el conocimiento tácito (la experiencia individual) en conocimiento explícito (protocolos institucionales). En este sentido, autores como Gairín (2021) enfatizan el valor estratégico de las comunidades de práctica. Estas estructuras permiten que el saber circule como un activo compartido, mitigando la erosión del capital intelectual provocado por la rotación constante de los docentes.

Asimismo, Senge (2023) propone que la formación debe orientarse a la consolidación de una organización que aprende, donde el desarrollo de carrera se desvincula de la simple jerarquía administrativa para enfocarse en el dominio personal y la construcción de modelos mentales alineados con la visión institucional. En la EBN. Juana Soto de Chacín, la optimización del capital intelectual funciona como un mecanismo de blindaje estratégico, asegurando que, a pesar de las limitaciones de infraestructura, el sistema mantenga su operatividad basada en la excelencia del talento humano altamente cualificado.

Sistemas de Monitoreo de Desempeño y Retroalimentación Sistémica

La evaluación estratégica se distancia de la fiscalización punitiva para constituirse en un mecanismo de ajuste y mejora. Según Louffat (2022), la evaluación debe ser un diálogo constructivo basado en indicadores de gestión compartidos. En el entorno escolar, esto implica auditar no solo la planificación pedagógica, sino la capacidad de resolución de conflictos y la cohesión colaborativa, variables que determinan la salud del clima organizacional.

Partiendo de lo expuesto, la gestión del talento requiere de una gobernanza educativa fundamentada en el liderazgo transformacional. Leithwood (2024) declara que la influencia de la dirección sobre los resultados es una variable de mediación poderosa que opera a través del fortalecimiento de las capacidades docentes. Un gerente estratégico actúa como un arquitecto de significa-

dos, planteando que cada miembro del sistema comprenda su relevancia dentro del engranaje institucional.

Al proyectar esta fundamentación teórica en la realidad de la EBN Juana Soto de Chacín, la GETH deja de ser una opción administrativa para convertirse en un imperativo organizacional. Como afirma Muñoz (2023), en contextos de crisis sistémica, el único activo que no puede ser confiscado es la creatividad estratégica. La gerencia de la institución tiene la misión de transitar de una administración de vigilancia hacia una ingeniería de talento y trascendencia.

En definitiva, solo mediante la implementación de modelos gerenciales de alto impacto que aseguren la formación técnica y un clima de sincronía profesional, será posible alcanzar estándares de calidad educativa. La Gestión Estratégica del Talento Humano es la herramienta de diseño que permite que la escuela trascienda su dimensión física para transformarse en una comunidad de aprendizaje de alto rendimiento, donde la arquitectura del sistema garantiza que cada individuo alcance su máximo potencial operativo.

Configuración Sistémica de los Procesos Gerenciales Educativos

Los procesos gerenciales en el ámbito educativo constituyen el conjunto de acciones sistémicas y deliberadas mediante las cuales la alta dirección orquesta el quehacer institucional. Según Gairín (2021), esta praxis no debe interpretarse como una transferencia lineal de técnicas corporativas, sino como la adaptación de la ciencia administrativa a la ontología humanista de la

educación. Se define, por tanto, como un marco de gobernanza estratégica orientado a la optimización de activos para garantizar el derecho a una formación de alta calidad.

Bernal (2024) expone que estos procesos se rigen por una dinámica no lineal y multicausal, exigiendo una visión de 360 grados sobre las variables pedagógicas y administrativas. Para que la arquitectura gerencial trascienda la inercia burocrática, debe estructurarse en cuatro dimensiones críticas de intervención sistémica:

Planificación Estratégica y Prospectiva

Representa el proceso de configuración de escenarios futuros y el diseño de la hoja de ruta estratégica institucional. Senge (2023) sugiere que, en entornos educativos, la planificación debe ser participativa para garantizar la alineación de modelos mentales. Esta dimensión permite la anticipación de nodos críticos (como la deserción o el déficit de recursos), estableciendo prioridades basadas en un diagnóstico fáctico del entorno. Autores como Lück (2024) advierten que, en ausencia de una planificación robusta, la gestión deriva en activismo reactivo, carente de intencionalidad estratégica.

Ingeniería de la Organización y Coordinación de Activos

Esta fase comprende la estructuración de responsabilidades y la asignación eficiente de recursos humanos, financieros y tecnológicos. Chiavenato (2020) postula que la organización escolar debe poseer una plasticidad estruc-

tural que le permita adaptarse a la escasez. En contextos de alta restricción, la organización se centra en la optimización de tiempos y redes de apoyo. Para el articulador de la gobernanza escolar, organizar implica sincronizar las competencias del capital humano con los requerimientos técnicos de los nodos pedagógicos, eliminando obstáculos burocráticos que drenan la eficacia del sistema.

Dirección y Liderazgo de Alto Impacto

La dirección constituye el motor humano del sistema. Leithwood (2024) argumenta que el liderazgo es la variable de mediación con mayor impacto indirecto en el éxito académico. Los procesos de dirección bajo el modelo GETH-EBN exigen un enfoque transformacional, donde el gerente actúa como un catalizador de motivación y resiliencia. En la institución objeto de estudio, la dirección debe poseer la capacidad de mantener la cohesión sistémica frente a las perturbaciones externas, transformando las crisis en procesos de aprendizaje organizacional.

Auditoría, Seguimiento y Retroalimentación Sistémica

El control se redefine como un mecanismo de monitoreo cualitativo para la toma de decisiones basada en evidencia. Pérez Gómez (2023) asevera que el seguimiento debe orientarse a la mejora continua y no a la fiscalización punitiva. Un sistema que no audita sus propios procesos está condenado a la entropía operativa. Por ello, la evaluación institucional debe integrar la perspectiva de todos los actores del ecosistema,

asegurando la trazabilidad de los objetivos estratégicos.

Desde el enfoque de la teoría general de sistemas, una institución como la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín opera como un sistema abierto en constante intercambio de flujos informacionales. Krichesky (2024) señala que la eficacia gerencial se valida únicamente cuando se traduce en mejora escolar, vinculando la capacidad de gestión con los resultados tangibles del aprendizaje. Por su parte, Fullan (2024) enfatiza que la gerencia basada en la coherencia estratégica (alineación entre la visión y la praxis cotidiana) posee la capacidad de revertir estados de colapso y transformar escuelas en crisis en centros de excelencia pedagógica.

En síntesis, los procesos gerenciales educativos operan como la columna vertebral del modelo GETH-EBN. Su ejecución técnica garantiza que el talento humano sea potenciado, que los activos sean optimizados y que la visión institucional se concrete en resultados de alto impacto. No constituyen fines autónomos, sino los dispositivos de ingeniería necesarios para alcanzar la justicia social a través de una educación de excelencia.

Metodología

La presente investigación se asume desde un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por el uso de la recolección de datos usando la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Al respecto, Hernán-

dez-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, permitiendo al investigador examinar la realidad desde una perspectiva objetiva mediante el procesamiento de indicadores medibles.

La investigación se tipificó como proyectiva, trascendiendo el nivel descriptivo para consolidarse en el diseño de un modelo de gestión de talento para contextos de alta vulnerabilidad. La propuesta no solo diagnostica la gestión del talento, sino que formula una solución sistémica para la eficacia operativa. Según de Hurtado de Barrera (2020), la investigación proyectiva se orienta hacia la elaboración de un modelo o plan de acción funcional que resuelve necesidades prácticas a través de un diagnóstico fáctico y riguroso.

El diseño fue de campo, no experimental y transeccional. Se define como de campo dado que la recolección de datos se realizó en el entorno operativo real, específicamente en la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín. El carácter no experimental responde a que las variables de estudio se observaron en su estado natural, sin manipulación deliberada por parte del investigador, mientras que su naturaleza transeccional se fundamenta en la recolección de información en un corte temporal único (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Estos autores aseveran que este tipo de diseño permite describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, garantizando la fidelidad de los datos obtenidos en su contexto original.

Respecto a la delimitación poblacional, se trabajó bajo la modalidad de muestreo censal, dada la naturaleza finita y accesible de la unidad de estudio. La población censal quedó constituida por 12 participantes (2 directivos y 10 docentes), quienes integran la totalidad del talento humano de la institución. De acuerdo con Arias (2020), el censo garantiza la representatividad absoluta de las variables al incluir a todos los elementos del sistema, eliminando el margen de error estadístico asociado a las técnicas de muestreo probabilístico y asegurando que la propuesta del modelo GETH-EBN sea un reflejo exacto y fiel de las demandas reales de la institución.

La recolección de información se fundamentó en la triangulación de métodos para asegurar la robustez de los hallazgos. Para la técnica de observación directa, se utilizó como instrumento un guion de observación no participante, el cual permitió registrar la praxis gerencial cotidiana en el entorno operativo. Por otra parte, la técnica de la encuesta se instrumentó mediante un cuestionario con escala tipo Likert, compuesto por cinco alternativas de respuesta: Siempre (5), Casi Siempre (4), A veces (3), Casi Nunca (2) y Nunca (1). El instrumento, estructurado con un total de 8 ítems, fue diseñado para auditar dos variables críticas.

La primera variable, denominada *Gestión Estratégica del Talento Humano* (GETH), se operacionalizó a través de la dimensión de Inducción y Alineación, la cual evalúa los procesos de onboarding e integración sistémica me-

dian­te los ítems 1 y 2, así como la di­men­sión de Desarrollo del Talento Hu­mano, que audita la capacita­ción con­ti­nua y el re­co­no­ci­mien­to del ca­pi­tal in­tel­lec­tual a través de los ítems 3 y 4. La se­gun­da variable, denomi­nada *Con­fi­gu­ra­ción Sis­témica de los Pro­ce­sos Ge­ren­ciales Edu­ca­tivos*, se es­truc­tu­ró bajo la di­men­sión de Planifi­ca­ción y Gober­

nanza, enfocada en el diseño de escenarios prospectivos y la visión compartida mediante los ítems 5 y 6, y la dimensión de Liderazgo y Control, evaluada mediante el ejercicio del liderazgo transformacional y la efectividad de los mecanismos de control institucional a través de los ítems 7 y 8, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de las Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Gestión Estratégica del Talento Humano	Inducción y Alineación	Procesos de inducción (Onboarding).	1
		Integración sistémica	2
	Desarrollo del Talento Humano	Capacitación continua.	3
		Reconocimiento del capital intelectual.	4
Procesos Gerenciales Educativos	Planificación y Gobernanza	Escenarios prospectivos.	5
		Visión compartida.	6
	Liderazgo y Control	Liderazgo transformacional.	7
		Mecanismos de control institucional.	8

Nota. La autora (2026)

La validez de contenido del instrumento fue garantizada mediante el juicio de tres expertos en gerencia y metodología, quienes verificaron la coherencia técnica y la pertinencia de las preguntas. Por su parte, la confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,80; resultado que, según la escala de consistencia interna, indica un nivel alto

y fiable, validando que el instrumento es capaz de producir mediciones estables y precisas para la posterior configuración del modelo GETH-EBN.

El procesamiento de la información se ejecutó mediante la estadística descriptiva, organizando los hallazgos en tablas de frecuencias absolutas y relativas por variables. Este análisis permitió cuantificar la percepción de los su-

jetos sobre la gestión institucional. El tratamiento de los datos, permitió interpretar los resultados a la luz de las teorías de sistemas y gestión estratégica. Este análisis constituye el fundamento empírico para la configuración del modelo de intervención gerencial, cerrando así el ciclo de la investigación proyectiva.

Resultados y Discusión

Los hallazgos derivados de la auditoría

diagnóstica aplicada a la muestra censal revelan un escenario de descapitalización intelectual y una ausencia casi total de procesos estratégicos en la Escuela Básica Nacional (EBN) Juana Soto de Chacín. La Tabla 2 (expresada en frecuencias, F y porcentajes, %) evidencia una tendencia de respuesta críticamente negativa, donde la categoría nunca promedia más del 80% en todos los indicadores evaluados.

Tabla 2

Gestión Estratégica del Talento Humano (GETH)

Ítems / Indicadores	Siempre		Casi Siempre		A veces		Casi Nunca		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. ¿Se ejecutan protocolos de Onboarding y acoplamiento estratégico para el personal?	0	0	0	0	0	0	1	8.33	10	91.67	12	100
2. ¿Existen flujos de capacitación orientados a la optimización del capital intelectual?	0	0	0	0	0	0	3	25	9	75	12	100
3. ¿La institución dispone de un sistema de incentivos y reconocimiento al desempeño?	0	0	0	0	0	0	1	8.33	11	91.67	12	100
4. ¿Se aplican auditorías de desempeño con enfoque de retroalimentación sistémica?	0	0	0	0	1	8.33	1	8.33	10	83.33	12	100

Nota. La autora (2026), basado en instrumentos aplicados en la EBN. Juana Soto de Chacín.

En cuanto a los protocolos de Onboarding y acoplamiento estratégico, los datos son contundentes, el 91.67% (11 sujetos) manifiesta que estos procesos nunca se ejecutan. Esta cifra evidencia que la institución opera bajo una lógica de incorporación mecánica, donde el docente es insertado en el sistema sin una alineación previa con la filosofía de gestión o la estructura operativa.

Respecto a los flujos de capacitación continua para la optimización del capital intelectual, el 75% de los encuestados afirma su inexistencia absoluta, mientras que el 25% restante se ubica en casi nunca. No se detectó ninguna percepción positiva, lo que confirma que la organización se encuentra en un estado de estancamiento técnico y pedagógico.

El escenario se agudiza en cuanto a los sistemas de incentivos y reconocimiento, donde el 91.67% de la población indica que nunca se perciben estímulos al desempeño. Con respecto a la evaluación de desempeño con enfoque de retroalimentación sistémica el ítem 4 revela que es inexistente para el 83.33% de los sujetos, perdiéndose la oportunidad de utilizar la auditoría como una herramienta de crecimiento profesional.

La evidencia recolectada demuestra una brecha crítica entre la praxis de la institución y los estándares de la gerencia moderna. La ausencia casi absoluta de procesos de Onboarding (91.67% de negatividad) contradice los postulados de Alles (2017), quien sostiene que la inducción estratégica es el mecanismo vital para mitigar la entropía inicial del nuevo talento. En la EBN Juana Soto de

Chacín, la falta de este acoplamiento genera una desarticulación cultural que debilita el sentido de pertenencia desde el ingreso.

Asimismo, el déficit en capacitación continua (100% de tendencia negativa) choca frontalmente con las directrices de la UNESCO (2024). Mientras el organismo internacional promueve la actualización docente como un flujo ininterrumpido para evitar la obsolescencia, los resultados muestran una organización que ha descuidado la gestión de sus activos intangibles, comprometiéndose la calidad del servicio educativo.

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas, la inexistencia de incentivos (91.67% Nunca) y de retroalimentación (83.33% Nunca) genera lo que Chiavenato (2020) define como un sistema cerrado con tendencia a la entropía negativa. Al no haber flujos de energía (motivación) ni de información (evaluación formativa), el sistema humano de la escuela se encamina hacia el agotamiento profesional. Esta realidad valida la urgencia de transitar hacia el modelo GETH-EBN, el cual propone una reingeniería total de estos nodos para transformar el capital humano en un socio estratégico de la gestión.

La Tabla 3 expone la fragilidad estructural de la infraestructura de gestión en la EBN Juana Soto de Chacín. Los resultados obtenidos, muestran una tendencia de respuesta que oscila entre el 75% y el 91.67% en la categoría nunca, lo que traduce una gestión carente de visión prospectiva y rigor técnico.

En cuanto a la planificación participativa y prospectiva, el 75% (9 sujetos) afirma que este proceso nunca se realiza bajo parámetros estratégicos. Es-

to sugiere que la institución se limita a una gestión del día a día, omitiendo la configuración de escenarios futuros que permitan mitigar crisis.

Tabla 3

Configuración Sistémica de los Procesos Gerenciales Educativos

Ítems / Indicadores	Siempre		Casi Siempre		A veces		Casi Nunca		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5. ¿La planificación institucional integra un diseño participativo enfocado en la prospectiva estratégica?	0	0	0	0	1	8.33	2	16.67	9	75	12	100
6. ¿La organización de flujos de trabajo garantiza una plasticidad estructural basada en competencias?	0	0	0	0	0	0	1	8.33	11	91.67	12	100
7. ¿El líder de gestión sistémica ejerce un liderazgo transformador que catalice la resiliencia del equipo?	0	0	0	0	1	8.33	2	16.67	9	75	12	100
8. ¿Se ejecutan procesos de monitoreo y retroalimentación cualitativa sobre los vectores operativos?	0	0	0	0	1	8.33	2	16.67	9	75	12	100

Nota. La autora (2026), basado en la auditoría de procesos realizada en la EBN Juana Soto de Chacín.

La situación alcanza su punto más crítico en relación a la plasticidad estructural basada en competencias. El 91.67% (11 sujetos) indica que nunca se garantiza una organización de flujos de trabajo que aproveche el talento específico del personal. Este dato es revelador, la escuela opera bajo una rigidez burocrática donde el capital humano es subutilizado, generando una sobrecarga ineficiente de tareas.

Respecto al Ítem 7 (Liderazgo transformador) y al Ítem 8 (Mecanismos de control institucional), ambos presentan un 75% de negatividad absoluta. La ausencia de un liderazgo que catalice la resiliencia y de mecanismos de retroalimentación cualitativa confirma que la gerencia es percibida como una figura meramente administrativa y no como un eje articulador de soluciones.

La configuración sistémica de la institución se encuentra en un estado de entropía operativa. La carencia de planificación prospectiva (75% nunca) choca con los postulados de Senge (2023), quien asevera que las organizaciones inteligentes requieren una visión compartida para sobrevivir al cambio. En la EBN Juana Soto de Chacín, la ausencia de este cerebro estratégico condena a la organización al activismo reactivo descrito por Lück (2024).

Asimismo, la nula plasticidad estructural (91.67% Nunca) contradice a Chiavenato (2020) y Alles (2017), para quienes la eficiencia organizacional depende de la sincronía entre el perfil del cargo y las competencias del individuo. La institución ignora su propia riqueza

intelectual, operando mediante una asignación mecánica de funciones que drena la energía del sistema docente.

La debilidad en el liderazgo y el monitoreo (75% de ausencia) confronta la tesis de Leithwood (2024) y Pérez (2023). Si el liderazgo es el segundo factor de mayor impacto en el éxito escolar y el monitoreo es el garante del ajuste sistémico, la carencia de ambos explica el estancamiento institucional. En conclusión, la desarticulación funcional detectada en esta tabla constituye la justificación técnica definitiva para la implementación del Modelo GETH-EBN, diseñado precisamente para restaurar estos vectores operativos y dotar a la escuela de una gobernanza de alto impacto.

Modelo GETH-EBN: Constructo Estratégico para la Transformación Institucional

Con base en la sistematización de los hallazgos y la interpretación de las brechas detectadas, se detalla visualmente en la Figura 1 el modelo de gestión estratégica para la Escuela Básica Nacional Juana Soto de Chacín. Este modelo, denominado GETH-EBN, se fundamenta en la integración sistémica de activos intelectuales y nodos operativos, donde la gestión del talento humano deja de ser una función periférica para convertirse en la columna vertebral que sostiene la planificación, la organización, el liderazgo y el control institucional. En este sentido, se concibe la gestión del talento como el factor determinante para la viabilidad de la función directiva, asumiendo una filosofía basada en el dinamismo de los siguientes nodos:

El primer nodo, *Gobernanza*, implementa procesos de onboarding estratégico que garantizan la sincronía del personal con la cultura organizacional. Esta visión se alinea con la tesis de Alles (2017), quien plantea que la integración inicial no es un acto administrativo, sino una fase crítica de acoplamiento conductual que previene la entropía y la desvinculación prematura del capital humano.

Posteriormente, el nodo *Plasticidad* establece flujos de capacitación permanente orientados a optimizar el capital intelectual frente a la obsolescencia técnica. Este componente operacionaliza el paradigma del aprendizaje organizacional de Senge (2023), transformando a la escuela en una comunidad que aprende, capaz de renovar sus estructuras de conocimiento para dar respuesta a las demandas de la UNESCO (2024) sobre la calidad educativa global.

Asimismo, la propuesta integra el nodo *Optimización*, el cual promueve una plasticidad estructural que permite asignar tareas basadas en el perfil real y el potencial del docente. Esta perspectiva rompe con el organigrama rígido tradicional y se sustenta en los postulados de Chiavenato (2020), quien afirma

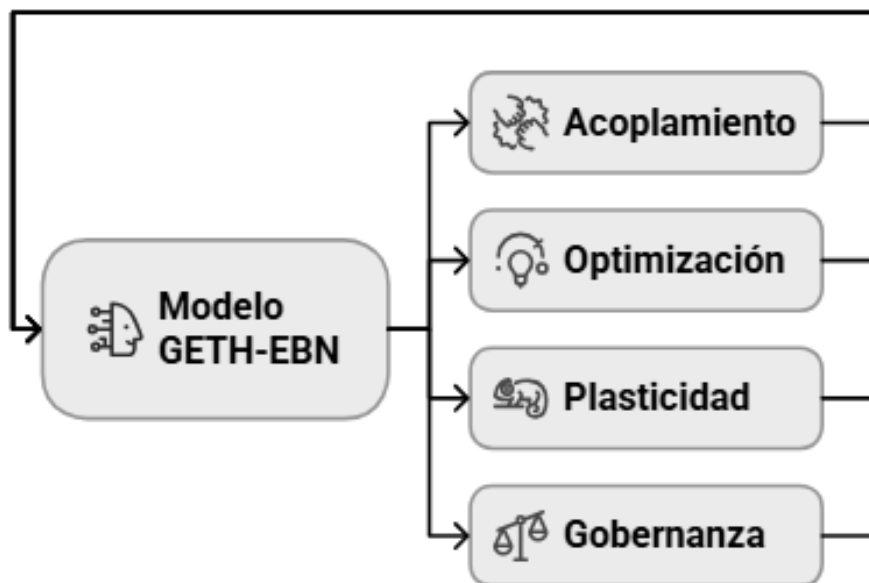
que las instituciones resilientes deben ser elásticas, colocando a la persona correcta en el puesto operativo correcto para maximizar la eficiencia sistémica.

El nodo *Acoplamiento*, propone sistemas de seguimiento cualitativo que transforman el control en una herramienta de retroalimentación y reconocimiento. Bajo la mirada de Pérez (2023), este tipo de monitoreo prospectivo permite realizar ajustes en tiempo real sobre los vectores de desempeño, asegurando que la evaluación pierda su sesgo punitivo y se convierta en el motor de la mejora continua.

Es indispensable señalar que, para ejercer el modelo GETH-EBN (Figura 1), se requiere de un liderazgo con visión flexible y prospectiva. Como advierte Leith-wood (2024), el directivo moderno debe actuar como un gestor de significados, capaz de movilizar el talento hacia metas de excelencia. En conclusión, este modelo no es una estructura estática, sino un proceso cíclico y orgánico que permite a la institución evolucionar desde una administración reactiva hacia una organización inteligente, preparada para los desafíos de la educación del siglo XXI.

Figura 1

El Modelo GETH-EBN



Nota: La autora (2026).

Conclusiones

La investigación realizada en la EBN Juana Soto de Chacín evidencia que la institución atraviesa un estado de entropía organizacional, caracterizado por una desconexión profunda entre las capacidades del talento humano y los procesos gerenciales. Al contrastar los objetivos planteados con la realidad, se derivan las siguientes conclusiones:

Se confirma una fractura en la integración del capital humano, evidenciada en la ausencia casi absoluta de pro-

tolos de onboarding y acoplamiento estratégico. Esta carencia condena al personal de nuevo ingreso a una inserción mecánica que debilita la cultura organizacional y acelera la desvinculación emocional, sobre la importancia crítica de la inducción sociotécnica.

El déficit total en flujos de capacitación, evidencia una obsolescencia y descapitalización intelectual, revelando que la institución ha descuidado la gestión de sus activos intangibles. La falta de una comunidad que aprende compromete la calidad educativa, transformando la praxis docente en una rutina

reactiva frente a los desafíos del siglo XXI.

La configuración sistémica de la escuela carece de prospectiva y plasticidad. Esto se traduce en inoperatividad de los procesos gerenciales, marcada por rigidez administrativa que impide que el talento humano sea asignado por competencias, generando una sobrecarga ineficiente. El liderazgo, es percibido como meramente no asumiendo su rol de gestor de significados y catalizador de resiliencia.

Los resultados constituyen la justificación técnica para la validación e implementación del modelo GETH-EBN como solución sistémica: no es solo un diseño teórico, sino una herramienta de ingeniería social necesaria para restaurar los procesos operativos de la institución, moviéndola desde una gerencia de supervivencia hacia una organización inteligente y resiliente.

Atendiendo a la urgencia de transformación detectada, se proponen las siguientes líneas de acción estratégica para la alta dirección y la comunidad educativa:

Institucionalizar el protocolo de acoplamiento. Implementar formalmente el nodo de gobernanza y onboarding, asegurando que cada nuevo integrante reciba una inducción que trascienda lo administrativo y se enfoque en la alineación con la visión estratégica de la escuela.

Activar nodos de formación situada, diseñar un plan de capacitación basado en el aprovechamiento del talento interno. Se recomienda crear co-

munidades de práctica donde los docentes compartan sus saberes tácitos, mitigando la erosión del capital intelectual sin depender de presupuestos externos.

Transitar hacia una estructura elástica. Reconfigurar la organización de tareas bajo el principio de plasticidad estructural. El directivo debe realizar un mapeo de competencias para asignar responsabilidades basadas en el potencial real del docente, optimizando los flujos de trabajo y reduciendo el Burnout.

Redefinir el monitoreo como retroalimentación. Sustituir la supervisión tradicional por sistemas de seguimiento cualitativo. Es imperativo que el control se convierta en una oportunidad de reconocimiento y ajuste prospectivo, utilizando la auditoría de procesos para celebrar los logros y corregir las desviaciones en tiempo real.

Escalabilidad de la propuesta. Se sugiere utilizar el modelo GETH-EBN como un estándar de gestión para otras instituciones del circuito escolar que operen bajo condiciones de vulnerabilidad, promoviendo una red de gerencia estratégica interinstitucional.

Referencias

- Alles, M. (2017). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Granica.
- Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.

- Bernal, J. (2024). *Gerencia Educativa: Teoría y Práctica en contextos de cambio*. Ediciones Pirámide.
- Chiavenato, I. (2020). *Gestión del Talento Humano: El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones* (11^a ed.). McGraw-Hill.
- Dolan, S., Martínez, P., & Díez, F. (2024). La gestión de personas y los recursos humanos en el siglo XXI: cambio de paradigmas, roles emergentes, amenazas y oportunidades. *Capital Humano: Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, (399), 12-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9652204>
- Fullan, M. (2024). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact* [El director: tres claves para maximizar el impacto]. San Francisco. Jossey-Bass.
- Gairín, J. (2021). *La gestión del conocimiento en las instituciones educativas*. Editorial Graó.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2020). *Metodología de la Investigación Holística*. Bogotá. Editorial Quirón.
- Krichesky, G. (2024). *Mejora Escolar y Justicia Social*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Leithwood, K. (2024). *The Role of School Leadership in Talent Development* [El papel del liderazgo escolar en el desarrollo del talento]. *Journal of Educational Administration*. 62(1), 45-62.
- Louffat, E. (2022). *Administración del Talento Humano: Un enfoque sistémico*. Esan Ediciones.
- Lück, H. (2024). *Gestão Democrática da Escola e Articulação da Gestão com o Ensino* [Gestión democrática de la escuela y articulación de la gestión con la enseñanza]. Editora Vozes.
- Muñoz, D. (2023). *Retos de la gerencia educativa en entornos de incertidumbre*. Publicaciones Universitarias.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (2021). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press.
- Pérez Gómez, A. (2023). *La cultura escolar en la sociedad digital*. Morata.
- Senge, P. (2023). *La quinta disciplina en escuelas*. Doubleday.
- Stein, M., & Christiansen, L. (2022). *Successful Onboarding: Strategies for unlocking employee potential* [Onboarding exitoso: Estrategias para desbloquear el potencial del empleado]. McGraw-Hill.
- Ullrich, D. (2024). *Human Resource Champion in Public Education* [Líder de recursos humanos en la

educación pública]. *Educational Leadership Review*, 25(2), 101-118.

UNESCO (26 de febrero de 2024). Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession [Informe mundial sobre el profesorado:

cómo abordar la escasez de docentes y transformar la profesión]. UNESCO.

<https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Luz Marina Alexander Vázquez: *Elaboración total (100%).*

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. 33

Nº 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 150-166

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

Como citar: Machado Barrios, Y. M. (2026). Modelo de Transformación Educativa: Consolidación de la Identidad en Estudiantes de Educación Superior. *Encuentro Educativo*, 33(1), 150-166.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583221>

Modelo de Transformación Educativa: Consolidación de la Identidad en Estudiantes de Educación Superior

Yajaira María Machado Barrios

Programa Educación, Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt, Maracaibo-Venezuela.

yajairamachado959@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4721-7322>

Resumen

El problema de la identidad sigue siendo una constante manifestación de la sociedad, desde lo histórico-simbólico, hasta el verdadero reconocimiento de la misma, partiendo del enfoque identidad/alteridad. El propósito del presente trabajo es proponer un modelo de transformación educativa, orientado a consolidar la identidad en los estudiantes de educación superior. Es por ello que, todas las sociedades necesitan producir el mayor número de elementos que contribuyan a la construcción de su identidad, así como también, en la búsqueda permanente de premisas que aporten a la revalorización de esta. Para la propuesta del modelo de transformación educativa, se partió del paradigma Socio Crítico. Metodológicamente la investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo con diseño etnográfico, utilizando como técnica la entrevista semi estructurada aplicada a diez estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), del Programa Educación. Se utilizó el análisis del discurso, con el propósito fundamental de proponer un modelo de transformación educativa, que permita consolidar la identidad en los estudiantes universitarios del Programa Educación de la UNERMB. Se concluye en la necesidad de afianzar la identidad en los estudiantes que están en proceso de formación en la carrera de educación.

Palabras clave: modelo de transformación, educación superior, identidad estudiantil

Recibido: 05-03-2026 ~ Evaluado: 31-03-2026 ~ Aceptado: 13-04-2026

Model for Educational Transformation: Consolidating Identity in Higher Education Students

Abstract

The problem of identity remains a constant manifestation of society, from its historical and symbolic aspects to its true recognition, based on the identity/otherness approach. The purpose of this work is to propose a model of educational transformation aimed at consolidating identity in higher education students. Therefore, all societies need to produce as many elements as possible that contribute to the construction of their identity, as well as to engage in the ongoing search for premises that contribute to its reevaluation. The proposed model of educational transformation is based on Socio-Critical theory. Methodologically, the research was grounded in the qualitative/ethnographic paradigm, using semi-structured interviews with ten students from the Rafael María Baralt National Experimental University (UNERMB), specifically from the Education Program. Discourse analysis was employed with the fundamental purpose of proposing a model of educational transformation that allows for the consolidation of identity among university students in the Education Program at UNERMB. It is concluded that there is a need to strengthen the identity of students who are in the process of training in the education career.

Keywords: transformation model, higher education, student identity

Introducción

En las aulas de clases, y a través de la praxis diaria, encontramos a estudiantes que muestran una inestabilidad e incertidumbre en su proceso de formación como docentes, los mismos consideran que su futuro profesional está matizado por una realidad social cambiante, cargada de mensajes contradictorios tanto en la práctica como en las políticas que regulan el ejercicio docente. Su vocación a

la carrera universitaria, el reconocimiento de su identidad como estudiantes en formación, son algunos de los problemas que los estudiantes dejan al descubierto en sus dinámicas cotidianas. Sin embargo, y bajo estas circunstancias, nosotros los docentes, debemos tener presente la importancia de preservar la calidad educativa universitaria, en todas las instituciones de educación superior, tal como lo establece La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

En este camino, la universidad, como espacio micro-social y como núcleo central de convivencia, los estudiantes experimentan diferentes situaciones, que reflejan hasta qué punto tienen conciencia de su identidad y alteridad. La universidad entonces, es ese espacio social y de interacción continua, donde se adquieren conocimientos, no solo desde lo académico/intelectual, sino también el desarrollo de principios éticos y valores personales. Por lo tanto, la universidad “es la cuna del saber, portadora de la historia de la humanidad, baluarte de la conservación de las costumbres y la herencia cultural, promotora de la identidad de los pueblos, laboratorio del saber y facilitadora del proceso de desarrollo del ser humano” (Fariás et al., 2023, p. 184).

La construcción de la identidad, a nivel nacional, regional, personal y educativo, adquiere hoy en día un carácter prioritario en nuestra sociedad, en un contexto donde la globalización ha pretendido ser hegemónica, enajenando la identidad del individuo, imponiendo su lógica del mercado, consumo y explotación, generando a su vez grandes desigualdades sociales. Sin embargo, en estos tiempos globalizados, donde la individualización supera lo comunitario, afianzar y mantener las identidades concebidas históricamente desde nuestro entorno, resulta complejo, esto apunta al debilitamiento y desaparición de las mismas. En este sentido, la identidad en su contexto, se actualiza durante los periodos de crisis e incertidumbre, es cuando se pregunta sobre qué normas y valores se necesitan el día de mañana, así

como también de qué forma se irán transformando las reglas de comportamiento, social y culturalmente (González, 2021).

Es así, como en el actual mundo globalizado los grupos sociales y prácticamente todas las particularidades que se reconocen a sí mismas frente al conjunto de alteridades y diversidades con las cuales interactúan, necesitan producir el mayor número de elementos que contribuyan a la construcción de una identidad, que faciliten la elaboración de un *nosotros* frente a los diferentes *otros*, y a la construcción de relaciones de reciprocidad que marquen el sentido de *lo mismo* y *lo diferente*. Es relevante tener en consideración que las identidades: “no se mantienen idénticas así mismas, merced a una pretendida esencia invariable que flota por encima de la historia, sino que se hacen y deshacen, y a veces entran en “hibernación” y posteriormente renacen” (Díaz-Polanco, 2020, p. 8).

El propósito del presente trabajo es proponer un modelo de transformación educativa, orientado a consolidar la identidad en los estudiantes de educación superior. Es necesario afianzar y consolidar la identidad en las y los jóvenes que eligen la universidad y el campo de la educación como opción de futuro y preparación, en circunstancias situacionales diferentes entre cada uno de ellos.

Fundamentación Teórica

Identidad

Este término ha resultado una ruta compleja para los diferentes campos de

las ciencias; sin embargo, etimológicamente el término identidad según el Diccionario de la Lengua Española, RAE (2024), proviene del latín *identitas* que significa la calidad de idéntico; es decir, es el cúmulo de factores propios que definen la naturaleza de un ente o colectivo, diferenciándolo en su entorno social. La identidad es parte de nuestra cotidianidad, nos permite entender el desarrollo de la vida a nivel psicológico, social y cultural, es por ello que puede definirse como “la noción de ser el mismo, en el pasado, presente y futuro. Por lo tanto, la identidad se refiere a la concepción de permanecer igual mientras es diferente de todos los demás seres humanos en el mundo” (González, 2021, p. 25).

Para comprender la problemática de la identidad, se debe partir de algunas perspectivas importantes, como es entenderla en términos relacionales en vez de esenciales. Así como también concebirla como una reconstrucción parcial y continua, resultado del desarrollo y de los procesos históricos. Se puede hablar de identidad o identidades colectivas, las mismas son producto de construcciones sociocognitivas, que nacen a través de representaciones sociales que conforman lo relativo de la realidad común y de las relaciones humanas (Ibarra-López, 2023).

El tema de la identidad supone transitar por su multidimensionalidad y complejidad, es un término que abarca lo personal, lo social, lo cultural, lo psicológico. Desde esta óptica, se puede

decir que:

Podría entenderse el concepto –y experiencia– de la identidad como una categoría entre otras (cognizada o no lingüísticamente) de la clasificación y de la práctica relacional social, una construcción de representaciones, ordenaciones, interpretaciones por la que nos relacionamos de maneras específicas con nosotros mismos respecto a los demás en términos de semejanzas y diferencias, proximidad y distancia, en sus varias gradaciones y configuraciones (Ramírez, 2023, p. 185-186).

La identidad resulta de esa red elaborada por los grupos sociales, para la conformación y elaboración de sus propios códigos y sistemas de convivencia. Es inevitable a la existencia del ser humano, el hombre no se encuentra sujeto necesariamente a ninguna identidad específica, las identidades son cambiantes, y los sujetos tienen la capacidad relativa de discriminación, selección y adscripción, es decir, que el sujeto mismo a partir de interiorizar o asumir roles y estatus (impuestos o adquiridos) con los que se configura la personalidad social, adquiere su identidad, puesto que, está en continuo desarrollo, inicia en la adolescencia y sigue su curso a lo largo de la vida, es por ello que “la importancia de varios dominios, como la ocupación, las relaciones románticas, la paternidad y el equilibrio entre ellos, varía según las edades y los contextos” (González, 2021, p. 25).

La identidad se ha convertido en una herramienta de estudio bastante amplia, que maneja variedad de fenómenos, como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, de igual forma, el lugar que ocupa cada individuo en los grupos sociales, la sensación de ser parecido o distinto, el reconocimiento social. Su definición se sigue abordando desde diferentes disciplinas, como la filosofía, la sociología, la antropología, la pedagogía, entre otras áreas, teniendo como base fundamental distintas visiones teóricas, analíticas y metodológicas, todas van en función de las necesidades de la investigación (Navarrete, 2024).

Existe una diversa variedad de contenidos y procesos en relación a la identidad, la primera que vincula al estudio de la internalización de las posiciones sociales y sus significados como parte de la estructura del yo, la segunda, sobre el impacto de los significados culturales y las situaciones sociales en las identidades de los actores y la tercera, vinculadas con los procesos identitarios a nivel de grupo.

La identidad puede ser vista como un conjunto único de características asociadas a un individuo, en relación con las percepciones y las características de los demás; es un reflejo del contexto o de la actividad en la que se encuentra el individuo, es un esfuerzo continuo orientado a dar sentido a lo que somos, a partir de las experiencias pasadas, las presentes y las futuras, está cambiando continua-

mente: “ella consiste en una interpretación subjetiva de nuestra individualidad en un contexto de actividades, de esta manera la identidad se aprende y se reaprende” (Guzmán, 2017, p. 12). No solo es lo que creemos que somos a nivel individual o colectivo, sino también, tiene que ver con el reconocimiento social, de otras acciones que recibimos de otras personas o grupos, de esa combinación binaria de identidad/alteridad.

El Estudiante y su Identidad

El estudiante universitario inicia su camino construyendo su propio mecanismo de inclusión, esto conlleva a determinar su identidad personal dentro del colectivo universitario. La universidad como espacio social, juega un papel fundamental en la formación y consolidación de la identidad estudiantil, por ello es necesario formar a individuos en diferentes planos, desde lo filosófico, sociológico, ético, solo así el alumno podrá valorar su compromiso como ciudadano y como alumno, en este sentido la universidad es fundamental para lograr este desarrollo (Farías et al., 2023).

El estudiante universitario empieza su transición en un espacio educativo donde se vinculan diversos elementos, creencias, valores, condiciones sociales, reconocimiento hacia ellos mismos y hacia los demás. La universidad, es entonces un espacio educativo de socialización, donde se gestan vínculos de diferente índole, y se configura una trama de elementos que deben ser internalizados por el estudiantado, se entre-

cruzan procesos de aprendizaje, de género, diversidad cultural, entre otras, todas ellas suman a la compleja práctica estudiantil.

El alumnado que se está formando para la docencia, ingresa al Programa Educación con un conjunto de creencias de lo que significa ser profesor y del sentido que posee la enseñanza a partir de experiencias previas acumuladas durante su periodo de escolarización. El proceso de la construcción de la identidad docente en los educandos, comienza con las creencias, las imágenes y las teorías implícitas que sostienen los futuros docentes acerca de los profesores y de la enseñanza al ingresar a la universidad.

En el contexto de la construcción de la identidad en los estudiantes universitarios, el tema ha sido de interés en la educación venezolana, ya que en los últimos años se han dado diferentes cambios que han incidido en la forma de percibir el ejercicio docente, y como se ven a sí mismo quienes eligen transitar por este camino. La identidad de los alumnos es un proceso vivo que evoluciona bajo la influencia de su realidad social y su paso por la universidad. Durante este tiempo, los futuros graduados van asimilando las competencias esenciales que definen su perfil profesional. Este aprendizaje les otorga las herramientas fundamentales para responder con solidez a los retos y exigencias de su futura vida laboral (Ovando & Dzib, 2025).

La construcción de la identidad del estudiante en formación, es un proceso situacional, que se va construyendo por las diferentes etapas en las que transita. La misma, implica un proceso de integración. El educando pasa entre sus conocimientos, creencias, las propias actitudes y valores personales, junto a las demandas profesionales de las instituciones formadoras de docentes, quienes son las responsables en transmitir como entender y ejercer su trabajo profesional, su lugar en la sociedad, y las expectativas sobre lo que un docente debe ser capaz de conocer y hacer. Es así, como los docentes formadores deben generar un conjunto de experiencias para que los alumnos puedan desarrollar procesos identitarios, desde la perspectiva personal y social, consolidando la identidad en lo social y en lo académico.

De igual forma, es de suma importancia estudiar la configuración docente, desde los primeros años de preparación profesional de quienes se están formando en esta área, este tránsito se relaciona con su futuro académico, con un desempeño profesional exitoso, reflejado en una mejor educación. Es por ello que, la construcción de la identidad se inicia previo a los procesos de formación inicial (cultura, sociedad, familia) de igual forma, la experiencia vivida como estudiante es parte de dicha construcción (Madueño et al., 2020).

Es importante señalar, que esa prefiguración identitaria que tienen los

estudiantes universitarios de educación, antes y durante sus años de formación, están conectadas con sus historias personales, sus expectativas sobre la escuela y la propia visión que sostienen sobre lo que significa ser un docente, es un proceso de crecimiento constante, dentro y fuera del salón de clases.

La Teoría Socio Crítica

El paradigma socio crítico, tuvo lugar a partir de la Escuela de Frankfurt, que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano, y estaba orientado por las ciencias sociales y la educación, como respuesta a la necesidad de la transformación social: “por tales razones, desde el paradigma socio-crítico se evidencia diferentes posturas relacionadas con la educación que indiscutiblemente redundan en la emancipación del ser humano como ser pensante y social” (Álvarez et al., 2022, p. 121).

La teoría socio crítica, nace en respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas que han tenido poca influencia en la transformación social, la misma pretende ofrecer aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Según Loza et al. (2020) es fundamental fomentar el crecimiento de individuos capaces de ejercer un pensamiento crítico y de analizar con agudeza su entorno. Solo a través de esta comprensión profunda de su realidad social, podrán tomar decisiones informadas que les

permitan superar obstáculos y transformar las limitaciones de su día a día en oportunidades de mejora.

De acuerdo con Vera y Jara (2018), este paradigma va más allá de la descripción e interpretación, permite la transformación de diferentes contextos sociales, esta perspectiva se interesa por estar inmersa en situaciones reales, de esta forma podrá lograr condiciones para que el individuo sea capaz de transformar la práctica y lograr la emancipación. Esta corriente de pensamiento, se fundamenta básicamente en la crítica social, con un carácter reflexivo, considera que el conocimiento se autoconstruye para y por las necesidades de los sujetos que pretenden una autonomía racional y liberadora. Esta teoría crítica, quiere dar un paso más allá del entendimiento (interpretativo), para encontrar las soluciones a los problemas sociales y procurar los cambios que sean precisos, por lo tanto:

Para este paradigma es importante la interpretación de símbolos y signos culturales, así como los motivos individuales y colectivos de sus acciones en el medio que se desenvuelven para encontrar la verdadera realidad; esa que comúnmente se oculta y a partir de ella descubrir, interpretar y concientizar sobre sus problemas para emanciparse y mejorar la calidad de vida del grupo (Loza et al., 2020, p. 34).

Algunos de los principios de esta teoría son: conocer y comprender la rea-

lidad como praxis, unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano, propone la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, también procura la emancipación del saber, sus objetos de estudios están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores (Vera & Jara, 2018).

El paradigma socio crítico, en relación al contexto educativo, se presenta desde una visión global y dialéctica de la realidad educativa, es importante reconocer que las prácticas educativas basadas en este paradigma no se reducen a la estricta relación con quienes se encuentran en el contexto estudiado, se refiere también a un compromiso político de cambio social y de emancipación. Desde la perspectiva sociocrítica, la educación cobra sentido cuando la teoría se funde con la praxis. El propósito emancipador de esta corriente no solo desdibuja la frontera entre quienes diseñan y quienes ejecutan el currículo, sino que transforma la relación pedagógica: tanto docentes como alumnos asumen el derecho y el compromiso de construir juntos los contenidos. Así, el acto educativo deja de ser un proceso aislado para nutrirse del tejido social y cultural en el que se inserta (Vera & Jara, 2018).

La visión educativa, basada en el paradigma socio crítico, parte de un compromiso político de reforma y conscientización social, un interés de emancipación, que tiene como finalidad última, lograr la transformación social, a

través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. El papel del docente es de un intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum. Desde la mirada socio crítica, se espera que la educación sitúe a la teoría dentro de la práctica, donde el compromiso sea la emancipación a través de la transformación social, su objetivo es supra-educativo, y pretende mejorar la sociedad humana.

La teoría crítica impulsa varias acciones a nivel social, desde el campo educativo, de acuerdo con Macías (2024) es esencial que la formación del profesorado integre una metodología basada en la experiencia vivida más que en la recepción de teorías. Cuando el docente enseña a través de lo que practica, proyecta una visión educativa capaz de moldear el futuro: una formación de individuos proactivos, listos para encarar con solvencia los retos cotidianos. Bajo esta premisa, la educación se convierte en un compromiso con el cambio constante y en una capacitación real para generar nuevas soluciones

La teoría socio crítica, desde el punto de vista educativo, no solo busca interpretar los contextos, sino también tiene como propósito contribuir al cambio y a la transformación social a través del currículum, el dialogo permanente y el debate. Buscar mejorar la práctica educativa, desde un conocimiento profundo, reflexivo y transformador.

Modelo Educativo

Un modelo se define como el conjunto de conceptos, principios y proce-

dimientos destinados a regular la vida académica, representa el qué se persigue, para qué y cómo lograrlo. Realizar un modelo consiste en el diseño de un conjunto de elementos, en el marco educativo, de modo que presida y oriente claramente la forma en que éste debe ser llevado a la práctica. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica. Un modelo educativo:

Abarca las teorías pedagógicas que una determinada institución ha seleccionado para encarar la educación que imparte a sus estudiantes. Estas teorías guían a los docentes y no docentes en cómo debe ser la educación de los estudiantes en su paso por la institución. Para ello es necesario visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se asume para lograr los objetivos que se han propuesto. En suma, el modelo educativo es la filosofía de la institución, es lo que piensa, lo que cree, lo que es, con sus correspondientes fundamentos teóricos acompañantes (Bournissen, 2017, p. 46).

En ese orden de ideas, un modelo debe estar enmarcado en las necesidades educativas actuales, enfocado en principios teóricos y metodológicos que contribuyan a la transformación de la comunidad educativa en general.

Metodología

El desarrollo de este trabajo se realizó a través de un enfoque cualitativo y diseño etnográfico, que permitió describir e interpretar en un ámbito sociocultural concreto, los puntos clave para el desarrollo de esta investigación. La naturaleza abierta del método asumido, permite al investigador entender y registrar las impresiones de las personas participantes en sus propias palabras, tiene por finalidad captar las expectativas que los actores otorgan a sus acciones sociales: “La investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 390).

Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semi estructuradas, empleando como instrumento un guion de entrevista, estructurado sobre aspectos temáticos relativos a la identidad y la percepción de la identidad docente en los estudiantes. Dentro del guion estaban las siguientes interrogantes: ¿Qué es para ti la identidad?, ¿Qué es la identidad docente para el estudiante en formación?, ¿Cómo te identificas dentro del programa Educación?, ¿Cómo fue tu recorrido para llegar hasta aquí? La entrevista es uno de las técnicas más utilizados en la investigación cualitativa, la misma se da a través de una

conversación estructurada que configura una relación dinámica y comprensiva, el desarrollo de esta conversación debe darse en un clima de confianza y aceptación, su intención es informar y orientar (Guzmán, 2017).

La investigación se desarrolló con estudiantes activos de la Licenciatura en Educación de la UNERMB, la selección de los mismos se estableció bajo los siguientes criterios: (1) Ser estudiantes regulares de la UNERMB, del Programa Educación, sede San Francisco, Estado Zulia. (2) Ser estudiantes de las diferentes menciones del Programa Educación. (3) Ser estudiantes de cualquier semestre del Programa Educación. (4) Aceptar ser grabados durante los encuentros y entrevistas. Para su desarrollo participaron un total de diez (10) estudiantes. Los datos recogidos, fueron procesados mediante el análisis del discurso, a través de categorías de análisis, e interpretación.

Resultados y Discusión

Los resultados del estudio permitieron establecer que, si existe una identidad docente en los estudiantes en formación del Programa Educación de la UNERMB, es una identidad pre establecida, la misma se va modelando y transformando en el transcurso de su formación, dentro de estos referentes, encontramos estudiantes que comprenden y asumen su compromiso académico, esto se refleja a través de sus pensamientos, emociones, sobre quienes son en un contexto académico y social determinado.

Al respecto, existe concordancia entre la definición de identidad expuesta por los estudiantes entrevistados y las teorías analizadas, la identidad para los estudiantes en formación del Programa Educación, está representada en su configuración como personas, que los diferencia de los demás, asumiendo características, rasgos y creencias, que los distingue del resto, tanto en un plano individual como colectivo. En comparación con la teoría expuesta, la similitud sigue estando marcada en el aspecto de la diferencia con el resto: *otros*, reconocimiento social de las *diferencias*, es por ello que, las personas comparan a los grupos a los que pertenecen con otros grupos, de esta forma se crean valores y se logra distinguir de manera positiva a su grupo de los demás, esta búsqueda por las diferencias transmite información sobre quiénes somos y forma parte de nuestra identidad, en concordancia con lo planteado por Gonzáles (2021).

La identidad se presenta como esa configuración del *yo*, persona/individuo, en la mayoría de los entrevistados es una característica en común, su visión de la identidad se inicia con esta apreciación a priori. La primera identidad que se configura es la identidad personal, individual, esta se va formando lentamente, a lo largo de la experiencia, en el hacer de la biografía personal. Es así como, la interpretación de la identidad como la consistencia del posible *yo* pasado y futuro, es la base fundamental de la persona, desde su espacio microsocioal, hasta su propia existencia, según lo expuesto por Gonzáles (2021).

Las identidades están continuamente en proceso de reconstrucción, el sujeto debe constituirse una y otra vez, esto implica que la identidad está abierta a transformaciones, ha sido construida desde un discurso institucionalizado y desde un modelo de formación. Las representaciones del *yo* docente y las creencias sobre el desempeño docente, explican la existencia de una identidad en continuo desarrollo.

De igual forma, se puede decir que los procesos de transformación de la identidad en los estudiantes, están atribuidos a las diferentes etapas vivenciales en sus procesos de formación y todo su tránsito dentro de los espacios de formación profesional, en efecto, los procesos identitarios construidos por los estudiantes en formación están vinculados a su espacio académico.

Otra característica importante que se pudo analizar en estos hallazgos, es que los estudiantes también definen la identidad y se ven a ellos mismos como ciudadanos dentro de una sociedad, dejan claro que tener una identidad está asociado a su configuración como personas, esta configuración los lleva a entender la identidad como esos rasgos culturales, aptitudes, creencias y costumbres que se va modelando en cada persona. Los elementos identitarios expuestos por los estudiantes, demuestran que el ser docente representa un acto vocacional y de compromiso, se destaca la presencia de procesos estables de la identidad en los estudiantes, caracterizada por la similitud en la producción de los discursos sobre la identidad.

Modelo de Transformación Educativa: Consolidación de la Identidad en Estudiantes de Educación Superior

La fase de teorización realizada, aportó los constructos teóricos necesarios para el diseño de un que fortalezca la formación académica de los estudiantes y permita la consolidación de su identidad. La identidad, está reflejada en la personalidad de cada estudiante, los mismos asumen esta perspectiva como un proceso que se va modelando y transformando a lo largo de su preparación, está en completa conexión con la vocación y la responsabilidad del ejercicio docente. Su finalidad debe estar acompañada con el desarrollo cognitivo de los saberes educativos. En este sentido, se hace necesaria la valoración del espacio educativo, como ente vital para reforzar la identidad.

A continuación, se presentan las diferentes partes en las que está constituida esta propuesta de modelo de transformación educativa.

Propósito del Modelo

El propósito del modelo se enmarca en establecer algunos lineamientos teóricos y prácticos que fortalezcan la transformación y consolidación de la identidad en los estudiantes, desde los contenidos programáticos del pensum de estudio establecido en las diferentes menciones, hasta la reflexión crítica que los docentes junto a sus estudiantes puedan fortalecer sistemáticamente. Este modelo se debe desarrollar desde el ini-

cio de su preparación académica, hasta el momento de su egreso, con la finalidad de aportar elementos que apunte a la calidad educativa, a nivel individual y colectivo.

Desde el enfoque socio crítico, la formación del estudiante de educación superior, debe apuntar a una formación reflexiva, que observe, analice y se mueva en función de las necesidades de la comunidad educativa.

En este contexto, los docentes, son el pilar fundamental para lograr una educación que esté completamente contextualizada con nuestra realidad, a través de la mediación de los docentes, este modelo educativo puede verse reflejado en los estudiantes, su aporte se podrá observar en los cambios y transformaciones de la gestión educativa. Es evidente la importancia de la participación activa de los docentes, como sujetos gestores de reflexión permanente, para lograr de esta manera una praxis liberadora, en correspondencia con la opinión de Bermúdez y Silva (2018).

Relevancia del Modelo

El modelo pretende reforzar y reconducir el Programa Educación, en sus diferentes menciones, desde el punto de vista académico y de formación en relación estudiante/docente, hacia niveles de mayor aprehensión teórica/práctica, para fortalecer la identidad de los estudiantes que están en proceso de formación dentro de la carrera docente. Se requiere la sustentabilidad del mismo en su entorno, para lograr una eficaz aplicabili-

dad. En este sentido, el principal objetivo del paradigma Socio Crítico, está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad.

Estructura del Modelo

En el marco de su estructura se destacan tres elementos que no deben verse por separado: (1) Contenidos programáticos del pensum de estudio; (2) Docentes; (3) Estudiante del Programa Educación. Esta triada debe garantizar y fortalecer las estructuras de cambio.

La validez del modelo considera las siguientes premisas:

(a) Consolidación de la identidad docente de los estudiantes del Programa Educación, se concibe como un proceso complejo, que considera lograr su formación integral, en lo social, académica y profesional.

(b) Emancipación del conocimiento, permitirá al estudiante asumir su corresponsabilidad en cuanto a la identidad docente, desde el inicio de su formación hasta su integración en el campo laboral.

Visión del Modelo

El modelo está centrado en el desarrollo personal, profesional y social, desde una perspectiva socio crítica y reflexiva, orientada a promover la identidad docente del estudiante en formación, como la reflexión permanente de los docentes. Se debe propiciar la transformación de los estudiantes, que sean innovadores e investigadores de su propia práctica socioeducativa, con énfasis

en la identidad docente dentro del Programa Educación. Se orienta en el desarrollo humano, personal (estudiantes), profesional y social, desde una perspectiva ética, crítica y reflexiva, orientada a valorar el ejercicio docente, desde la multiculturalidad, la diversidad, la multidisciplinariedad, la corresponsabilidad, promoviendo la consolidación de conocimientos sobre la acción del estudiante.

Este modelo debe insertarse en el pensum de estudio de manera transversal, que proporcione contenidos y valores que conduzcan a competencias que permitan que los sujetos involucrados estudiantes/docentes, mejoren su comprensión en cuanto a la identidad docente, haciendo transferencias de conocimiento y propiciando contextos de investigación en esta temática.

Concepción Teórica

La fundamentación teórica se presenta en primer lugar, desde el paradigma Socio Crítico, que asume situar la teoría dentro de la práctica, para la transformación social a través del diseño curricular, donde el docente actúa como mediador, de esta manera se dirige el análisis a las necesidades del estudiante, enfocadas desde sus cualidades empíricas. Este paradigma, en relación al contexto educativo, se presenta desde una visión global y dialéctica de la realidad educativa, es importante resaltar la participación de todos los actores del proceso, de forma compartida y democrática, ya que es un espacio para la elabo-

ración de conocimientos, así como también para activar las formas de trabajo social que las caracteriza, en congruencia con lo expresado por Vera y Jara (2018).

Esta fundamentación teórica debe estar acompañada de la definición de identidad e identidad docente, la primera, se construyen, se fija o se marcan por el contraste y por el reconocimiento social de las diferencias, son representaciones, ideas, imágenes construidas en la confrontación con el otro a partir de la cultura propia con puntos de intersección en las vidas individuales y cuya objetivación se hace en la cotidianidad.

La segunda proposición es la identidad docente como base fundamental para la construcción de este modelo. En opinión de Guzmán (2017), el desarrollo de la identidad del profesor no parte de cero; se articula inicialmente a partir de los esquemas cognitivos y las valoraciones subjetivas que el futuro docente posee sobre el acto educativo. Estas concepciones iniciales, presentes desde el primer contacto con la universidad, constituyen el marco referencial desde el cual se interpreta y construye la profesión.

Consideraciones

- El propósito central de este modelo es consolidar y fortalecer la identidad en los estudiantes en formación del Programa Educación; para ello, es necesario intervenir en el contenido programático del pensum de estudio, en el mismo, se deben establecer los plan-

teamientos teóricos/prácticos, que definen los principios de esta inclusión, estos principios deben estar inmersos desde el primer hasta el último semestre del programa, con la intención de asegurar la transmisión de conocimiento en esta área.

- El docente, debe ser el mediador y garante que esta identidad se consolide en cada uno de los estudiantes que se formen en el Programa Educación, los mismos, deben estar conscientes de la importancia que tiene consolidar los principios básicos de la teoría de las identidades y como esta a su vez, se van afianzando en una identidad docente, que siente las bases en la formación teórico/práctica de los estudiantes. Para ello, es necesario aplicar algunas estrategias, que permitan reforzar el conocimiento necesario en esta materia: foros, conferencias, charlas, intercambio de conocimiento, entre otros recursos, serán indispensables para afianzar el conocimiento en los profesores y que estos a su vez sean los multiplicadores y refuercen la importancia de construir una identidad docente.

- El estudiante, que ingresa al Programa Educación de la UNERMB, viene con una información pre establecida, y con un conocimiento a priori sobre lo que es su identidad docente, la vocación, y la responsabilidad. En su trayectoria, es importante sentar las bases necesarias para que los y las estudiantes consoliden de manera consciente su identidad docente, la misma enmarcada en un proceso de construcción y modificación. La importancia radica, en que la identidad docente bien constituida y consolidada marca la diferencia en el momento

de su egreso y en la inserción en el campo laboral, de esta manera se podrá tener a un docente, innovador, transformador, reflexivo, comprometido con el ejercicio docente, con una mirada social diferente que lo lleve a romper paradigmas en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La aproximación a este modelo, abarca diferentes actores educativos, el primero es el Programa Educación, su pensum de estudio y los contenidos programáticos de las diferentes especialidades, es la base fundamental para el constructo teórico/práctico de esta propuesta transformadora.

En segundo lugar, los docentes del Programa Educación, son los mediadores y multiplicadores de este proceso formativo, ellos deben fomentar las bases de la consolidación y transformación de la identidad docente en el estudiantado.

En tercer lugar, los estudiantes del Programa Educación, a pesar de traer una noción de su identidad personal, y de la identidad docente, es necesario reforzar permanentemente esta noción, como también es necesario lograr que ellos vayan transformando esta identidad, hasta lograr la consolidación de la misma, en función de su formación individual y colectiva.

Conclusiones

Se propone ampliar los enfoques de formación de la identidad docente en los estudiantes, al interior de los programas de formación. Establecer un con-

junto de acciones formativas que permitan acompañar la construcción de significaciones identitarias de los estudiantes en formación durante todo su proceso, si bien es cierto, los estudiantes son considerados sujetos de su desarrollo y creadores de su propia identidad docente, es importante el acompañamiento dentro del programa.

Es importante el proceso de formación en esta temática, para que los estudiantes del Programa Educación construyan de manera activa, a partir de sus propias experiencias y en acompañamiento de sus docentes y compañeros de estudio, el sentido de la profesión docente, la misión y la tarea del mismo, así como también, el desarrollo de la propia identidad profesional docente, la construcción de su *yo* docente, debe ser considerado uno de los objetivos fundamentales dentro del programa de formación.

La identidad docente se desarrolla a través del tiempo y el espacio, en la interacción con los miembros de su entorno, es un aspecto fundamental durante la trayectoria de formación para convertirse en docentes, se constituye en un elemento central, donde se articulan las creencias, valores y prácticas.

Se requiere de un proceso de revisión de los actuales programas, que favorezcan una visión crítica y reflexiva del *yo* docente. La identidad del estudiante en formación, ha de ser construida en el proceso de socialización profesional, a partir de sus experiencias y prácticas, estos estudiantes, deben

considerarse como generadores de conocimiento y profesionales en formación, que reflexionan anticipadamente sobre el quehacer docente, de manera contextual, social e institucional. Se espera que los estudiantes en formación, sean capaces de reconfigurar el saber teórico-práctico y reconstruir su identidad profesional docente.

A través del ejercicio de prácticas reflexivas, los y las estudiantes pueden desarrollar su identidad docente, esto les ayuda a dar forma a su identidad profesional, a reafirmar sus propios valores, analizar sus creencias y aprender de sus experiencias de prácticas de enseñanza. Las instituciones de educación universitaria, en este caso la UNERMB y su Programa Educación, deben apuntar a formar un estudiante reflexivo que observa, analiza y se mueve en función de las necesidades de la comunidad educativa.

Sin embargo, existen algunas limitaciones para el abordaje de esta temática: a) no revisar y actualizar oportunamente los contenidos programáticos, b) excluir el tema de la identidad en las diferentes áreas de formación, c) en algunos casos, la falta de interés en los docentes para abordar este tema desde lo teórico y reflexivo.

Se recomienda que en este proceso de consolidación de la identidad en los estudiantes en formación, estén involucrados todos los actores del quehacer educativo a nivel superior, esta transformación no debe verse como un cuerpo aislado exclusivo solo del estudiante.

También debe existir un conjunto de factores que aporten de manera consciente a este proceso: universidad, contenidos programáticos (currículo, incorporando como eje transversal el tema de la identidad), docentes, estudiantes y todo aquel actor que esté involucrado en el ejercicio docente.

Referencias

- Álvarez, N., Cardozo, J., & Mejía, S. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, 6(10), 119–133.
<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/678/1623>
- Bermúdez, Y., & Silva, D. (2018). Modelo de formación docente desde la perspectiva socio crítica. *Data Ciencia. Revista Electrónica Multidisciplinaria*, 1(1), 217-231.
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/data-ciencia/article/view/29812/30788>
- Bourmisen, J. (2017). *Modelo Pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales de la Universidad Adventista del Plata* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402708/tjmb1de%206.pdf?se>
- Díaz-Polanco, H. (2020). *El jardín de las identidades. La comunidad y el poder*. Grupo Editor Orfila Valentini.
- Diccionario de la Lengua Española, RAE (2024). *Identidad*.
<https://dle.rae.es/identidad>
- Fariás, D., & Pérez, J. (2023). Perfil del estudiante universitario venezolano. *Encuentro Educativo*, 30(1), 181-201.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40380>
- González, J. (2021). *Identidad*. Editorial Tirant Humanidades.
https://www.researchgate.net/publication/374544493_Identidad
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral]. Universidad de Girona, Chile.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482110/tlagnp_20180228.pdf?sequence
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas, y mixtas*. McGraw Hill Education.
- Ibarra-López, J. (2023). Identidad y Pertenencia – Factores que determinan el presente y el futuro del devenir social, observados desde la complejidad. *Digital Publisher CEIT*, 8(5), 157-170.
https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1993/1695

- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., & Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206>
- Macías, K. (2024). Enfoque sociocrítico clave para el fortalecimiento del aprendizaje Significativo. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 12(1), 1-9.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804850008/>
- Madueño, M., & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera educación primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-68.
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n5/0718-5006-formuniv-13-05-57.pdf>
- Navarrete, Z. (2024). Estudios sobre identidad y formación de los universitarios en México. *Revista Praxis Educacional*, 20(51), 1-18.
http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v20n51/es_2178-2679-apraxis-20-51-e12487.pdf
- Ovando, C., & Dzib. D. (2025). La construcción de identidad profesional en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 12(24), 1-18.
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/941/1425>
- Ramírez, E. (2023). *Identidades, Alteridades. Etnopolíticas de la diferencia y la desigualdad en relaciones humanas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
https://www.google.co.ve/books/edition/Identidades_alterida-des/_KCzE-AAAQBAJ?hl=en&gbpv=1
- Vera, A., & Jara P. (2018). *El paradigma socio crítico y su contribución al prácticum en la formación inicial docente*. Repositorio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
<https://repositorio.ucsc.cl/entities/publication/e4e275e6-2b68-4cec-9626-850a222e0d8a>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Yajaira María Machado Barrios: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 167-184

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

Como citar: Bettín Hoyos, J. D., & Quintero Galbán, L. G. (2026). Implicaciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Secundaria: Perspectivas y Desafíos Éticos. *Encuentro Educacional*, 33(1), 167-184.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583290>

Implicaciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Secundaria: Perspectivas y Desafíos Éticos

Juan David Bettín Hoyos¹ y Luis Guillermo Quintero Galbán²

¹Doctorado en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá-Panamá

²Doctorado en Ciencias Políticas y Ciencias Sociales, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo-Venezuela

juandabettin.est@umecit.edu.pa, luisgquinterogalban.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-9190-5678>,

<https://orcid.org/0000-0002-7819-8753>

Resumen

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en el nivel de la educación secundaria, ha generado tensión en cuanto a las oportunidades y los riesgos de su uso, llevando a plantearse la problemática de si fortalece o socava el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El propósito del presente trabajo es analizar las diferentes posturas que hay sobre la implementación de la inteligencia artificial frente a su pertinencia o no en las escuelas. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo, de revisión documental, bajo un diseño protocolario PRISMA, de alcance descriptivo e interpretativo. Inicialmente se identificaron 80 registros en bases de datos como Scopus, Dialnet, Redalyc y repositorios (tesis doctorales), de los cuales se seleccionó un corpus de 17 estudios bajo los criterios de idoneidad, a saber: la IA generativa en educación, el enfoque en nivel de secundaria y que las publicaciones fueran cercanas al año 2022. El análisis contrastó los marcos normativos internacionales hasta la fecha y aborda la divergencia de las distintas posturas. En conclusión, se encuentra que es imperativo que haya una mediación pedagógica pertinente entre maestro-alumno y que la alfabetización digital docente no es negociable si se desea lograr que la IA actúe como colaboradora en la construcción de conocimiento sin sustituir el juicio autónomo de los estudiantes.

Palabras clave: inteligencia artificial, enseñanza secundaria, pensamiento crítico, ética de la ciencia

Recibido: 20-03-2026 ~ Evaluado: 23-04-2026 ~ Aceptado: 12-05-2026

Implications of Artificial Intelligence in Secondary Education: Perspectives and Ethical Challenges

Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) at the secondary education level has generated tension regarding the opportunities and risks of its use, leading to the question of whether it strengthens or undermines the development of critical thinking in students. The purpose of this study is to analyze the different perspectives on the implementation of artificial intelligence and its relevance in schools. The methodology employed a qualitative, documentary review approach, using a PRISMA protocol design with a descriptive and interpretive scope. Initially, 80 records were identified in databases such as Scopus, Dialnet, Redalyc, and repositories (doctoral dissertations). From these, a corpus of 17 studies was selected based on the following suitability criteria: generative AI in education, a focus on the secondary level, and publications close to 2022. The analysis compared the international regulatory frameworks to date and addressed the divergence of the different positions. In conclusion, it is found that relevant pedagogical mediation between teacher and student is imperative, and that digital literacy for teachers is non-negotiable if AI is to act as a collaborator in knowledge construction without replacing students' autonomous judgment.

Keywords: artificial intelligence, secondary education, critical thinking, ethics of science

Introducción

La llegada de la Inteligencia Artificial (IA) a la sociedad actual ha permitido observar lo rápido que pueden avanzar los procesos que antes requerían mucho tiempo en campos como la productividad, los procesos administrativos, la investigación científica, el desarrollo de software y tecnología, entre otros que requieran automatizaciones (Bolaño García & Duarte Acosta, 2024). Por esta

situación, lo que convoca a esta revisión y análisis temático, es la implicación que ha tenido en la educación, específicamente en el nivel de la secundaria relacionado con las oportunidades que ha brindado en el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, también se ha generado una fuerte tensión frente a los riesgos que la IA trae consigo para las aulas de clases (Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024).

La tensión que se observa como producto de las posturas polarizadas, parte de que un lado piensa que el uso de la tecnología, específicamente la IA, resulta en fortalecimiento del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje y de otro, quienes aducen que terminará por atrofiar la capacidad de pensar por sí solo al estudiantado. No cabe duda de que, implementar herramientas nuevas supone un reto para todos, pues significa actualizarse. Jay-Vanegas et al. (2024) plantean que es imperativo capacitarse y orientarse en la dirección que vaya marcando la evolución inexorable de la capacidad humana, incluyendo las necesidades y exigencias de los jóvenes en la era digital.

Por lo tanto, a los docentes la misma demanda educativa los obliga a repensar la metodología de su práctica pedagógica, adaptándose a la actualidad, en facetas como el diseño curricular y la evaluación de los procesos de aprendizaje. Esta última debe analizarse desde los diseños curriculares actuales, que deberían medir la capacidad en la que los estudiantes afrontan situaciones problemáticas para darle solución con los saberes y aprendizajes obtenidos en el aula. En consecuencia, la pregunta que los docentes se hacen hoy es; ¿hasta dónde llevará el uso indiscriminado, irresponsable y poco ético de la inteligencia artificial generativa?

Así, escenario global de la actualidad ha presenciado un vertiginoso crecimiento de la IA y ha modificado de manera profunda los entornos educativos, abriendo paso a nuevas oportunidades, pero también a desafíos sin precedentes en el desarrollo de competencias

críticas. En muchos países, especialmente aquellos en vía de desarrollo, el acceso y la utilización de herramientas basadas en IA dentro de las aulas se ha vuelto cada vez más extendido.

En regiones como América Latina y, en particular, en Colombia, este fenómeno cobra fuerza producto de iniciativas tanto estatales como privadas que promueven la formación docente y la implementación de plataformas tecnológicas en distintos territorios y sectores poblacionales. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2024), han hecho énfasis en la urgencia de que los sistemas educativos fortalezcan capacidades relacionadas con el pensamiento crítico y la alfabetización digital, pues dichas habilidades son fundamentales para enfrentar los dilemas éticos, cognitivos y sociales que trae consigo la IA.

En ese mismo sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), plantean en su numeral 4 que la educación debe garantizarse de calidad, así como la inclusión y la equidad. Sin embargo, no menciona específicamente a la inteligencia artificial dado que los ODS entraron en vigor en 2016, pero al analizar las metas 4.4 y 4.7, se observa que se pretende formar ciudadanías globales que sean competentes para el trabajo que se traduce en la sostenibilidad del desarrollo (Naciones Unidas-CEPAL, 2019). Esto permitió que la UNESCO (2019), potenciara implícitamente el ODS 4 con la vinculación de la IA, argumentando que esta debe permitir cerrar las brechas de acceso que todavía son una realidad.

Pero también advierte que, la inteligencia artificial puede estandarizar el pensamiento y reducir la diversidad cultural.

En vista de lo anterior, se entiende que las tecnologías deben actuar sinérgicamente con el ODS en cuestión, porque se espera que los estudiantes desarrollen competencias para la ciudadanía global trascendiendo de un mero uso instrumental hacia uno con enfoque social y ético. Lograr esto implica que la educación no se separe de los avances tecnológicos que trae consigo la IA, sino que se utilice de manera responsable, así como crítica, en los entornos educativos partiendo de la premisa que esta debe servirle al ser humano, no al revés. Por consiguiente, el propósito del presente trabajo es analizar las diferentes posturas que hay sobre la implementación de la inteligencia artificial frente a su pertinencia o no en las escuelas; es decir, la conveniencia o no abrirle las puertas a esta nueva tecnología, caracterizando el estado actual del conocimiento existente y a su vez, analizando de manera crítica los aportes teóricos encontrados.

Fundamentación Teórica

El Parlamento Europeo (2024), ha dado un paso adelante con la Ley de inteligencia artificial que busca regular el uso de la IA a través de un marco normativo en aras de mitigar los riesgos y proteger los derechos fundamentales. También define las obligaciones específicas para los proveedores de modelos de IA para uso general.

El documento citado aporta a la presente investigación una visión general de lo que se conoce como alto riesgo en el uso de ciertos sistemas de IA, como aquellos que pretendan inferir en las emociones de una persona en los centros educativos, o que quieran evaluar los resultados del aprendizaje y sistemas destinados a supervisar la detección de comportamientos en los exámenes en las escuelas. Ante esto, se puede decir que la situación que se aborda en la Unión Europea, gira en torno a proteger a los estudiantes de que se les vulnere derechos fundamentales y no se enfoca en cómo estos pueden mejorar o empeorar el pensamiento crítico.

En el contexto Latinoamericano y en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Arias-Ortiz y Giambruno (2025), a través del análisis de la encuesta Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey. TALIS, por sus siglas en inglés), sistematizaron varias temáticas de interés en lo referente al uso que se le está dando a la IA, pudiendo observar en sus hallazgos, que países como Costa Rica, Colombia, Brasil y Chile han implementado esta nueva tecnología, aunque persisten barreras como la poca formación docente, donde más del 60% aduce que tienen dificultades por falta de conocimientos y de las habilidades necesarias para enseñar a los estudiantes haciendo uso de la IA, además de las infraestructuras de los entornos educativos poco adecuadas.

En comparación con países como Francia y Japón, en Colombia se reporta una actitud más abierta hacia el uso de la IA (Arias-Ortiz & Giambruno, 2025). No obstante, lo paradójico es que en los países de Latinoamérica persisten mayores restricciones para los estudiantes debido a las limitaciones de las normativas y políticas escolares, que algunos maestros encuestados argumentan que es para evitar riesgos como el plagio o la suplantación de trabajos.

Referente a la parte normativa, la Cumbre Ministerial y de Altas Autoridades de América Latina y el Caribe (2023), a diferencia del Parlamento Europeo, no tiene una ley regulatoria, sino que se centra en normas blandas que priorizan el uso adecuado que se debe tener con la IA, como la protección de la vida privada, datos personales y surgimientos de nuevas desigualdades. Adicionalmente, promueve la implementación de políticas robustas frente al uso seguro, ético y responsable, dejando aprobado el establecimiento de un grupo de trabajo con miras a la creación de un Consejo intergubernamental de inteligencia artificial para América Latina y el Caribe.

En currículos como el colombiano, según la Ley 115 denominada Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), se debe promover la formación integral del estudiante, y el Decreto 1290 (2009), que regula la evaluación del aprendizaje, define que esta valorará los procesos, desempeños y avances del desarrollo personal. Esto es, que se evalúa por competencias para que los estudiantes

adquieran pensamiento crítico y habilidades para determinadas situaciones, lo que implica pensar por sí mismos, efectuar procesos autónomos y a la vez democráticos, tener juicios fundamentados, entre otras competencias.

Frente al aspecto ético del uso de la IA en entornos educativos, pasa más por un tema de concienciación, puesto que como se mencionó, es necesario apropiarse de esta nueva tecnología en vez de estigmatizarla y mucho menos eliminarla de las escuelas (Santana-Soriano & Baez-Vizcaíno, 2025). Entender que puede ser una ayuda para mejorar la eficiencia de los trabajos como búsqueda de fuentes bibliográficas que aporten al proyecto o problema que se aborde en las escuelas en las diferentes materias; no significa que todo lo deba hacer la IA, sino que haya un razonamiento de hasta dónde el estudiante se permite pensar por sí mismo y no perder su facultad natural otorgándose a una máquina basada en algoritmos.

Santana-Soriano y Baez-Vizcaíno (2025), añaden que este asunto debe abordarse a través de una mejor familiarización y experiencia con la IA generativa, o lo que Selwyn (2019), propone desde la alfabetización digital de los docentes en primer lugar, para que puedan fungir un rol de mediadores o gestores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, planteando con ello, la necesidad de formarse continuamente en las tecnologías actuales y emergentes.

En concordancia, se convierte en un reto para el maestro poder hacer uso de manera idónea y ética de las herramientas y avances tecnológicos como la

IA en su práctica pedagógica de aula con el fin de formar personas competentes para la sociedad que aclama sujetos críticos, democráticos y participativos a pesar de las adversidades que tiene la educación en materia de infraestructura. Lo que llama la atención de todo esto, es la capacidad de los docentes colombianos, que según Arias-Ortiz y Giamb Bruno (2025), 7 de cada 10 no se rinde ante estas dificultades porque entienden que la IA ayuda a potenciar procesos desde las adaptaciones temáticas, preparación de materiales y optimización de tiempos en asuntos administrativos. Sin embargo, la encuesta también arrojó que 7 de cada 10 docentes teme que la IA le facilite el plagio a los estudiantes o la suplantación de trabajos, mostrando así que todavía, por lo menos al día de hoy, es un camino que se debe recorrer con cuidado, pensando en potenciar habilidades desde el uso responsable y ético de la tecnología.

De esa manera, hay quienes defienden a la IA como un recurso indispensable para la evolución de las prácticas educativas y el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores. Por otro lado, aparecen voces críticas que alertan sobre un posible deterioro del juicio crítico y de la autonomía intelectual, debido a una dependencia progresiva, a la exposición a información errónea y al uso poco reflexivo (a veces nulo) de las herramientas tecnológicas. Villacis-Chusin et al. (2025), argumentan que ChatGPT es una ventaja para los estudiantes porque facilita el acceso a la información ayudándolos a explorar diferentes perspectivas, pero que también su uso genera ciertos interrogantes asociados con la

promoción de habilidades críticas, evaluación de la información y análisis profundo, es decir, si facilita el proceso o lo dificulta.

Frente a esto hay que añadir que, se observa en la práctica docente cotidiana que algunos estudiantes en conversaciones espontáneas, dicen usar la IA porque los docentes proponen actividades que son cuestionarios basados en algún texto y al final solo revisan el cuaderno o el trabajo escrito sin integrarlo a un problema o situación donde puedan emplear ese aprendizaje. Esta tensión permite inferir que la falta de acuerdos entre docentes, padres familias y estudiantes en torno a los beneficios y los riesgos de incorporar la IA en las aulas alimenta esta dicotomía.

Ante ello, la ausencia de propuestas pedagógicas que incentiven la reflexión sobre la información generada por máquinas, y una cultura generalizada que tiende a privilegiar la inmediatez de los resultados por encima de los procesos analíticos rigurosos, no deja de traer consigo mucha suspicacia en torno al fin último de la educación, que es formar personas críticas que aporten a una sociedad democrática y participativa.

Metodología

Para realizar el presente análisis temático, se empleó una metodología con enfoque cualitativo de revisión documental de tipo descriptivo-interpretativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los documentos son fuente valiosa de datos cualitativos porque son

una ayuda que permite entender el fenómeno del que trata determinado estudio. Al respecto añaden que “la literatura es útil para detectar conceptos clave y nutrirnos de ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, así como entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (p. 401). Esta revisión se orientó bajo los lineamientos que establece la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review an Meta-Analyses) propuesta por Page et al. (2021), estructurando el proceso en cuatro momentos o fases que permitieran dar garantía de forma rigurosa de la evidencia sobre la inteligencia artificial y el pensamiento crítico en la educación secundaria.

La primera fase fue la identificación, donde se localizaron registros en bases de datos de alto impacto como Scopus, Dialnet, y Redalyc, además de

repositorios académicos para tesis doctorales, obteniendo un total 80 registros para analizar.

Después de ello, se llevó a cabo la fase de cribado o idoneidad (Tabla 1), que sirviera ir eliminando duplicados refinando así los documentos que serían objeto de estudio, fue así que se trabajó con setenta registros, de los cuales se excluyeron quince adicionales mediante análisis de títulos y resúmenes al no abordar de forma directa el debate entre la inteligencia artificial y el pensamiento crítico. Ya en la etapa de idoneidad, se pudo evaluar cincuenta y cinco registros completos. Se le aplicaron filtros de exclusión bastante específicos: trabajos que se centraran en educación superior o primaria, así como aquellos cuya fecha de publicación fuera previa al lanzamiento al público en general de la inteligencia artificial generativa hacia el año 2022.

Tabla 1

Fase de cribado

Criterio	Inclusión	Exclusión
Población	Educación secundaria (bachillerato).	Educación primaria o superior.
Tipo de documento	Artículos indexados, documentos y tesis doctorales.	Blogs, noticias o artículos no académicos.
Temática	Inteligencia artificial y pensamiento crítico.	Usos administrativos sin enfoque pedagógico.
Temporalidad	Enfoque en tecnología vigente e inteligencia artificial generativa.	Estudios previos al avance rápido de la tecnología actual.

Nota: Elaboración propia (2026)

Por último, la fase de exclusión dejó como resultado la consolidación de

un *corpus* bibliográfico de diecisiete estudios y documentos (Tabla 2). Esta se

convirtió en la selección definitiva que incluyó artículos de investigación, revisiones temáticas, soporte legal regulatorio, así como tesis doctorales. Con este insumo, el análisis temático se estructuró de manera jerárquica, donde en primera instancia se presenta el problema desde un panorama global, seguidamen-

te del contexto Latinoamericano y posteriormente del colombiano. Dicho abordaje permitió desglosar la tensión dialéctica entre las diversas miradas de los autores para concluir con un debate académico sobre los beneficios y riesgos potenciales de la inteligencia artificial aplicada en el aula.

Tabla 2

Corpus bibliográfico analizado

	Título	Autor (es)	Año	Tipo
1	Nota CIMA #37: Inteligencia artificial en las escuelas: evidencia desde TALIS 2024.	Arias-Ortiz y Giambruno	2025	Artículo de revista.
2	La inteligencia artificial como mediadora pedagógica en entornos latinoamericanos: desafíos y oportunidades.	Caballero Barragán	2025	Artículo de revista.
3	La influencia de la inteligencia artificial en el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria.	Correal Romero	2025	Artículo de revista.
4	Declaración de Santiago para promover una inteligencia artificial ética en América Latina y el Caribe.	Cumbre Ministerial y de Altas Autoridades de América Latina y el Caribe	2023	Documento-cumbre.
5	Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior.	Delgado et al.	2024	Artículo de revista.
6	Metacognición y pensamiento crítico en la sociedad de la Inteligencia Artificial: del aula a la sociedad.	Fondón-Ludueña	2024	Artículo de revista.
7	Modelo didáctico basado en redes neuronales artificiales para el fortalecimiento del aprendizaje de los contenidos académicos en el área de tecnología e informática de estudiantes de grado sexto del municipio Chiquinquirá.	Guerrero	2023	Tesis doctoral.

	Título	Autor (es)	Año	Tipo
8	Disrupción tecnológica de la inteligencia artificial-IA en educación. Contribuciones y riesgos en constructos de aprendizaje.	Jay-Vanegas et al.	2024	Artículo de revista.
9	Pensamiento crítico vs inteligencia artificial, un desafío para la educación.	Navarro Guaimares	2024	Artículo de revista.
10	Inteligencia artificial, gamificación y realidad virtual en educación secundaria dominicana: un análisis descriptivo.	Santana-Soriano y Baez-Vizcaíno.	2025	Artículo de revista.
11	El ChatGPT en el pensamiento crítico de estudiantes del BGU.	Villacis-Chusin et al.	2025	Artículo de revista.
12	Entornos inteligentes de aprendizaje: modelos, análisis y prospectiva.	García-Tudela	2023	Tesis doctoral.
13	Constructive Criticism? Working with (Rather than Against) the AIED Back-Lash.	Selwyn	2024	Artículo de revista.
14	Guidance for generative AI in education and research.	UNESCO	2024	Guía-documento.
15	Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación.	UNESCO	2019	Consenso-documento.
16	Ética de la programación estructurada en la IA para fines educativos	Rodríguez y Del Cid	2025	Artículo de revista.
17	Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act).	Parlamento Europeo	2024	Documento-ley

Nota: Elaboración propia (2026)

Resultados y Discusión

Analizando la literatura existente hasta el momento, en los documentos

analizados, se evidencian posturas divergentes: mientras algunos investigadores señalan que la IA puede convertirse en una aliada para fomentar el pen-

samiento crítico, otros advierten que su uso indiscriminado puede automatizar el razonamiento y reforzar prejuicios, especialmente entre aquellos estudiantes que cuentan con una alfabetización digital limitada, algunos de autores son: Villacis-Chusin et al. (2025), argumentan que ChatGPT se convierte en una ventaja para los estudiantes dado que facilita el acceso a la información, ayudándolos a explorar diferentes perspectivas, voces y panoramas, pero que también, su uso genera ciertos interrogantes frente a si la IA permite promover habilidades críticas como el análisis profundo y la evaluación de la información.

En otras palabras, los autores citados anteriormente plantean que el temor radica en que el uso excesivo pueda terminar por socavando aquellas habilidades de vital importancia en el proceso de aprendizaje y en la capacidad autónoma de resolución de problemas en entornos reales desarrollando una antítesis del individuo que la escuela debe entregar a una sociedad cada día más exigente.

En cuanto a la inclusión de la población con necesidades educativas diferenciales, Caballero Barragán (2025) menciona que las ventajas de la IA, pueden permitir personalizar el aprendizaje de la población con condiciones diferenciales en las escuelas, automatizando tareas administrativas que le permitan centrarse en otras tareas más complejas como el desarrollo emocional y cognitivo del estudiantado. No obstante, el riesgo reside en que se puede convertir en una automatización excesiva al grado de reducir la interacción humana, lo que llevaría a una afectación socioemocional

de pensamiento crítico, llegando quizás a sustituir el juicio pedagógico del profesor o profesora.

De acuerdo con la perspectiva de Caballero Barragán (2025), implementar la IA en casos particulares con estudiantes que requieran adaptaciones curriculares, debe ser para priorizar las relaciones interpersonales en apoyo de la socio-emocionalidad del estudiante, de manera que no se quede en procesos netamente administrativos y burocráticos, dado que la diferencia entre un maestro de carne y hueso y uno de IA, está marcado por el acompañamiento humano que no actúa con algoritmos sesgados sino mediado por la empatía y la necesidad de construir sociedades críticas y participativas.

Adicionalmente, Navarro Guaimares (2024) afirma que la IA puede ser una herramienta positiva si se utiliza adecuadamente, puesto que permite hacer búsqueda y procesamiento de información de manera eficiente, lo que implica formar personas más críticas como contraste de las pasivas, facilitando de esta forma la adquisición de habilidades de orden superior. En contraposición, también aclaran que el uso acrítico de la IA, terminará por crear una dependencia excesiva, porque siempre querrán respuestas rápidas, haciendo que se disminuya en gran medida la autonomía.

En el sentido en que Navarro Guaimares (2024) muestra los pros y contras del uso de la IA, se puede observar que la principal preocupación que se cierne sobre las escuelas es la necesidad de orientar el trabajo con esta tecnología de manera consciente, es decir, que haya

una claridad seria sobre las bondades que se pueden obtener en la formación del estudiantado, a la vez que, se advierte sobre los resultados negativos para las futuras generaciones cuyo resultado podría ser, en suma, personas dependientes e incapaces de explotar el potencial del cerebro humano en materia de pensamiento y creatividad.

Por su parte, Correal Romero (2025) advierte que el uso indiscriminado de la IA que se basa en algoritmos, puede generar sesgos y limitaciones que al momento de los estudiantes tomarla como verdadera, confiando ciegamente en las respuestas generadas, socavarán el proceso crítico de las múltiples perspectivas que le ofrecen antes de llegar a una conclusión producto de cuestionar premisas subyacentes. En consecuencia, se puede inferir que, el riesgo no es la tecnología en sí misma (*per se*), sino lo que puede terminar fomentando en tanto no se tenga el respectivo cuidado: la pasividad intelectual. En otras palabras, cuando el estudiante delega su capacidad de juicio a un algoritmo, está voluntariamente aceptando la respuesta generada por este como algo plenamente verdadero e incuestionable y que el conocimiento ya no requiere de la construcción dialéctica y humana.

En vista de lo anterior, Fondón-Ludeña (2024) resalta la urgencia de diseñar estrategias que promuevan la metacognición y el pensamiento crítico en entornos escolares atravesados por la expansión de la IA. Su estudio de corte cualitativo y apoyado en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, así como el uso de portafolios

digitales, subraya la necesidad de superar un enfoque meramente instrumental de la tecnología e incorporar prácticas pedagógicas que favorezcan una interacción reflexiva y consciente con estas herramientas.

En ese orden de ideas, Fondón-Ludeña (2024) permite pensar el proceso de vinculación de la IA en la escuela desde un trabajo guiado y dirigido con metodologías participativas que promuevan en el estudiante la capacidad de sacar conclusiones propias, debata información entre pares, construya ideas cooperativamente que lo lleven plantear argumentos para la resolución de problemas reales de la sociedad que transita. Así pues, se trata de generar espacios donde la IA sea un ayudante para la optimización de los tiempos, enfatizando la importancia de que nunca reemplace la capacidad de pensamiento de la persona que la utiliza a través de una instrucción o pregunta (lo que se entiende como *prompt*).

En una línea complementaria, Guerrero (2023) en su tesis doctoral propone un modelo didáctico sustentado en redes neuronales artificiales, con el propósito de fortalecer el aprendizaje en áreas como tecnología e informática. Su enfoque mixto, de tipo cuasi experimental, permitió analizar tanto el impacto cuantitativo como la viabilidad educativa de la propuesta. Si bien su estudio se concentra en estudiantes de grado sexto, ofrece aportes valiosos que justifican explorar el uso de herramientas como ChatGPT de OpenAI en la educación básica y media.

En correspondencia con lo que menciona Guerrero (2023), se puede promover el aprendizaje en cuanto al lenguaje de la programación, que implica la necesidad de que los estudiantes tomen decisiones acertadas. Sin embargo, aunque al día de hoy, las inteligencias artificiales generan códigos computacionales, necesitan de una mente humana que diseñe *prompts* adecuados, corrija errores generados y entrene a estas redes neuronales. Entender que la IA ha venido a transformar las dinámicas del mundo, lleva a que los estudiantes puedan desarrollarse críticamente para una sociedad que demanda esas competencias para interpretación de los patrones complejos que arrojan los algoritmos.

Por otro lado, García-Tudela (2023), en su tesis doctoral realiza una revisión sistemática sobre entornos inteligentes de aprendizaje, al tiempo que diseña y valida instrumentos para evaluar competencias como el pensamiento crítico y la creatividad digital. Aunque su investigación se enfoca en la educación superior, sus hallazgos fortalecen la comprensión del papel de la IA en los procesos educativos y abren la puerta para adaptar tales herramientas a niveles escolares como el bachillerato.

De acuerdo con las ideas expuestas, se puede que la IA debe usarse de manera pensada y controlada en el aula de clases (pensada como una ayuda para fortalecer las habilidades de orden superior) por parte del docente a través de instrumentos de evaluación que le permitan observar los avances y las correcciones que deba tomar en cada caso,

pensando siempre en potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes autónomos.

Selwyn (2024), pone sobre la mesa tanto las oportunidades como los riesgos de integrar la IA en el ámbito educativo. Su trabajo documenta la creciente división entre posturas académicas y sociales respecto a la presencia de estas tecnologías, y subraya la importancia de implementar políticas públicas que logren equilibrar la innovación tecnológica con la protección y fortalecimiento de los procesos formativos.

En concordancia con lo mencionado, se puede deducir que, la IA debe tomarse con pinzas a la hora de emplearla en el salón de clases, pero aclara que son más las oportunidades que tiene esta práctica. Como fiel defensor del uso de la tecnología en la escuela, satanizar la inteligencia artificial es una anatema; en lo que sí hace el llamado es en la necesidad de unas orientaciones generales desde los gobiernos políticos (en Colombia sería por parte del Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009), para que hayan unas reglamentaciones claras más allá que por ahora a nivel internacional solo se esté persuadiendo a usar la IA de forma responsable y ética, confiando de esta manera en la buena fe de estudiantes, profesores, empresas, entre otros.

Por otra parte, Delgado et al., (2024), aseguran que el profesorado, en general, observa más limitaciones que beneficios al usar la inteligencia artificial por parte de los estudiantes, argumentando que los fallos de esta no permiten la correcta utilización de la misma. Entre las ventajas que observaron

están el fomento de la creatividad, el desarrollo de habilidades que van más allá de la mera interiorización de contenidos aislados; en contraposición, aducen que la posible falta de revisión crítica de los resultados ofrecidos por la IA puede llevar al deterioro de las habilidades de orden mayor. También encontraron que la línea para distinguir lo que hace el alumno y lo que no, se hace más delgada cada día, lo que implica el aumento de plagio en algunos casos.

Por lo tanto, se evidencia que una gran cantidad de docentes siente que el uso de la IA debe seguir siendo objeto de estudio en lo relacionado con sus riesgos, porque está visto que, si se utiliza de manera responsable y ética, puede mejorar la calidad de la educación, así como potenciar las habilidades de los estudiantes, desde lo cognitivo hasta lo creativo. Pero, para que esto sea viable, es necesario que la preocupación siga viva, pues es la que se va a encargar de que el uso de esta tecnología se de en entornos académicos controlado, guiado y monitorizado, para evitar caer en la tendencia de aceptar como cierto e incuestionable todo aquello que sea generado por un modelo de IA.

En esa misma línea, Rodríguez y Del Cid (2025), van más allá del mero uso de la IA en el aula, argumentando que si se quieren lograr avances importantes en la educación, los programadores de los modelos de inteligencia artificial deben trabajar profundamente en su diseño-programación estructurada así como el propósito de esta hacia la promoción del pensamiento crítico y analí-

tico en aras de que los estudiantes no dejen obsoletas habilidades trascendentales como las ya mencionadas por ofrecer respuestas directas sin incentivar a la comprensión, dando como resultado un aprendizaje superficial. Además, enfatizan en la necesidad de utilizar la IA mediada por principios éticos claramente fundamentados, de modo que, no se caiga ineludiblemente en la dependencia excesiva que erosione las habilidades de orden superior, pasando de ser una herramienta -como debería ser- al reemplazo del razonamiento de los sujetos.

Teniendo presente la perspectiva de esos autores, es evidente que la dicotomía tratada en el presente artículo, no gira en torno a usar o prohibir la IA, sino reconfigurar su propósito ya que, la invitación es a romper el paradigma actual de pedir respuestas sin cuestionar y buscar que haya una garantía de la mediación tecnológica respetando los principios éticos de la formación humana. En otras palabras, la IA no debería recibir el rol de piloto sino de cooperador/ayudante en la navegación hacia el conocimiento académico sin arrebatarse el timón (para seguir con la metáfora) en el proceso de construcción de sentidos. En efecto, se puede inferir que los autores anteriormente citados, defienden la idea de hacer uso de los modelos de inteligencia artificial para delegarle búsqueda de información, porque se optimiza esta labor, pero que dejar que ella haga procesos de síntesis y juicios valorativos, se convierte en un riesgo latente, atrofiando las habilidades de pensamiento superior.

Conclusiones

La revisión temática realizada permite entender que utilizar inteligencia artificial en el aula no tiene que ser una cuestión determinista que apruebe todo ciegamente por ir a la vanguardia tecnológica del mundo globalizado, pero tampoco de desconfiar viendo únicamente riesgos en la aplicación de la IA en aula poniendo un muro entre las nuevas formas de aprender y los estudiantes, puesto que, es una tensión donde no se puede hablar exclusivamente desde un punto de vista que condene o que apruebe.

Debe considerarse de manera más cauta para entender este fenómeno irruptivo como una coexistencia de oportunidades y riesgos presentes en la inclusión de esta nueva tecnología en la escuela, donde dichos riesgos sean de algún modo la precaución necesaria que invite a ser críticos y autónomos para poder enseñar que las decisiones no deben ser tomadas por otros sino por la capacidad de raciocinio de cada ser humano, atendiendo la finalidad de la educación que es formar personas integrales.

La literatura analizada muestra que las IA actuales pueden disminuir las brechas de acceso a la información y promover habilidades como el pensamiento crítico siempre que haya mediación pedagógica idónea, donde el docente debe fungir sus funciones como formador de ciudadanos democráticos desde las orientaciones pertinentes desde metodologías activas donde el aprendizaje sea transversal y contextualizado. En ese sentido, es imperativo

prestar mucha atención al riesgo que representa dejar que los estudiantes acepten como verdades incuestionables aquellas respuestas que reciben de la IA dado que, estas presentan alucinaciones o cosas que no tienen sustento a tal punto de inventarse referencias bibliográficas, *fake news*, entre otras, teniendo como resultado la proliferación falsos positivos en el ámbito educativo y en el peor de los casos la socavación la autonomía crítica de estos.

El debate existente sobre el uso de la IA en las aulas de clase de secundaria no debe girar en torno a si es correcto o incorrecto permitirlo, sino empezar a buscar qué tipo de medidas deben aplicarse en materia legal, es decir desde el contexto normativo así como en el contexto escolar a través de las políticas internas de las escuelas, porque la mera prohibición de algo que el sector de la educación lleva años invitando a usar son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para evitar caer en prácticas obsoletas, ineficaces y ajenas a los tiempos actuales. Se entiende pues, que se debería optar por enfoques menos punitivos frente a la integración de la IA en los currículos, así como su alineación con los ODS para la consecución de lo planteado en la agenda 2030 en materia de educación con miras a la formación de ciudadanos críticos y democráticos.

A partir de los hallazgos de esta revisión, se observan implicaciones que se ubican entre el potencial de la IA en lo referente al acceso de la información, así como fortalecer habilidades de orden

superior, en tanto exista una orientación pedagógica idónea, y el riesgo latente de reforzar la pasividad en el estudiantado que acepta sin cuestionarse las respuestas dadas por la máquina. El estudio también presenta limitaciones relacionadas con el carácter novedoso del fenómeno dado el tamaño y recorte del corpus bibliográfico abordado, además de la naturaleza documental del diseño que se centra en las realidades escolares de la educación media.

Se recomienda que las futuras investigaciones exploren diversos contextos, que puedan avanzar en cuanto al campo normativo y lineamientos institucionales que tengan presente el uso responsable de la IA, priorizando también en la alfabetización digital de los docentes y metodologías activas donde la inteligencia artificial sea una colaboradora del pensamiento crítico y no un factor que sustituya la autonomía de los estudiantes.

Referencias

- Arias-Ortiz, E., & Giambruno, C. (2025). Nota CIMA #37: *Inteligencia artificial en las escuelas: evidencia desde TALIS 2024*. OCDE. <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-37-inteligencia-artificial-en-las-escuelas-evidencia-desde-talis-2024>
- Bolaño García, M., & Duarte Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/2011758.2365>
- Bustamante Bula, R., & Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>
- Caballero Barragán, C. (2025). La inteligencia artificial como mediadora pedagógica en entornos latinoamericanos: desafíos y oportunidades. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 16(2), 90-107. <https://doi.org/10.18175/VyS16.2.2025.5>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-406829_recur-so_9.pdf
- Correal Romero, T. (2025). La influencia de la inteligencia artificial en el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. *Dialéctica*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i25.3882>
- Cumbre Ministerial y de Altas Autoridades de América Latina y el Caribe. (2023). *Declaración de Santiago para promover una inteligencia artificial ética en América Latina y el Caribe*. Santiago: Gobierno de Chile.

https://minciencia.gob.cl/uploads/filer_public/40/2a/402a35a0-1222-4dab-b090-5c81bbf34237/-declaracion_de_santiago.pdf

Delgado, N., Campo Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., & Etxabe-Urbietta, J. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224.

<https://doi.org/10.6018/reifop.577211>

Fondón-Ludueña, A. (2024). Metacognición y pensamiento crítico en la sociedad de la Inteligencia Artificial: del aula a la sociedad. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-492>

García-Tudela, P. A. (2023). *Entornos inteligentes de aprendizaje: modelos, análisis y prospectiva*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia].

<https://hdl.handle.net/10201/135373>

Guerrero, N. M. (2023). *Modelo didáctico basado en redes neuronales artificiales para el fortalecimiento del aprendizaje de los contenidos académicos en el área de tecnología e informática de es-*

tudiantes de grado sexto del municipio Chiquinquirá. [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá].

<https://repositorio.ume-cit.edu.pa/handle/001/8096>

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

Jay-Vanegas, W., Rodelo-Molina, M. K., Padilla-Santamaria, M., & Soto-Molina, J. E. (2024). Disrupción tecnológica de la inteligencia artificial-IA en educación. Contribuciones y riesgos en constructos de aprendizaje. *ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 475-486.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15467776>

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Decreto 1290: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>

Naciones Unidas-CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales* | CEPAL. Naciones Unidas.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

- Navarro Guaimares, J. M. (2024). Pensamiento crítico vs inteligencia artificial, un desafío para la educación. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento y Praxis*, 14(1), 17-36.
<https://revistaorinoco-pyp.org.ve/index.php/home/article/view/20>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Parlamento Europeo. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)*. *Official Journal of the European Union*. [Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (Reglamento de Inteligencia Artificial)]
<http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
- Rodríguez, A., & Del Cid, A. (2025). Ética de la programación estructurada en la AI para fines educativos. *Revista Semilla Científica*, (7).
<https://doi.org/10.37594/sc.v1i7.1767>
- Santana-Soriano, E., & Baez-Vizcaíno, K. (2025). Inteligencia artificial, gamificación y realidad virtual en educación secundaria dominicana: un análisis descriptivo. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (92), 196-215.
<https://doi.org/10.21556/educ.2025.92.3833>
- Selwyn, N. (2019). *What is digital sociology? [¿Qué es la sociología digital?]*. Polity Press. <https://research.monash.edu/en/publications/what-is-digital-sociology/>
- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education [Sobre los límites de la inteligencia artificial (IA) en la educación]. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk Og Kritik*, 10(1), 3-14.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. Beijing: Education 2030*.
<https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.180.61303>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. [Guía para la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación] <https://www.unesco.org/es/articulos/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

Villacis-Chusin, E., Singaicho-Anchautuña, C., & Pallo-Almache, J. (2025). El ChatGPT en el pensamiento crítico de estudiantes del BGU. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(4), 46-55. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.665>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Juan David Bettín Hoyos: *Redacción de cada uno de los apartados del artículo. (60%).*

Luis Guillermo Quintero Galbán: *Revisión de cada uno de los apartados del artículo (40%).*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 185-207

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

Como citar: Velaidés Ariza, W., & Cardona Palacio, L. F. (2026). Revisión Sistemática de Tecnologías Digitales para Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en Contextos Rurales. *Encuentro Educativo*, 33(1), 185-207.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583392>

Revisión Sistemática de Tecnologías Digitales para Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en Contextos Rurales

Wilfredo Velaidés Ariza y Luis Fernando Cardona Palacio

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Tecnología y Educación, Pembroke Pines-Estados Unidos.

wilfredo.velaidesa2024@uted.us, luis.cardona@uted.us

<https://orcid.org/0009-0003-6890-1139>

<https://orcid.org/0000-0002-6526-9508>

Resumen

El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para impulsar la lectura en el alumnado de educación primaria, sobre todo en las situaciones rurales donde las posibilidades de acceder a recursos educativos pueden ser muy limitadas. El objetivo de este trabajo es analizar las herramientas digitales interactivas y su relación con el pensamiento crítico y la comprensión lectora. La búsqueda, a partir de una revisión sistemática tipo PRISMA, se centró en bases de datos especializadas (Scopus, ERIC, ScienceDirect y SpringerLink) en relación con estudios publicados entre los años 2018 y 2024; a partir del proceso de cribado fueron seleccionados 23 estudios. Los datos extraídos revelan que las tecnologías digitales tienen potencial para favorecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico siempre que su uso vaya mediado por modelos pedagógicos claros, estrategias didácticas adecuadas y procesos de evaluación formativa, con un impacto que depende más de la intencionalidad educativa y de la mediación del docente o del entorno familiar que del recurso digital por sí mismo. También desde los hallazgos empíricos se concretan implicaciones para la práctica pedagógica y para futuras líneas de investigación, destacando dimensiones críticas como la mediación pedagógica, el diseño instruccional de las actividades para el desarrollo de la lectura reflexiva e inferencial, la conexión con el entorno familiar y la pertinencia de la integración tecnológica en relación con las condiciones estructurales y socioculturales del entorno rural.

Palabras clave: TIC, pensamiento crítico, comprensión lectora, educación primaria, herramientas digitales

Recibido: 28-02-2026 ~ Evaluado: 01-04-2026 ~ Aceptado: 22-04-2026

Systematic Review of Digital Technologies for Critical Thinking and Reading Comprehension in Rural Contexts

Abstract

The development of critical thinking is fundamental to promoting reading among primary education students, especially in rural settings where access to educational resources may be very limited. The objective of this study is to analyze interactive digital tools and their relationship with critical thinking and reading comprehension. The search, based on a PRISMA systematic review, focused on specialized databases (Scopus, ERIC, ScienceDirect, and SpringerLink) and included studies published between 2018 and 2024; after screening, 23 studies were selected for analysis. The extracted data show that digital technologies have the potential to enhance reading comprehension and critical thinking, provided that their use is mediated by clear pedagogical models, appropriate didactic strategies, and formative assessment processes; this impact depends more on educational intentionality and on teacher and family mediation than on the technological resource itself. Therefore, based on the empirical findings, implications are outlined for pedagogical practice and future lines of research, highlighting critical dimensions such as pedagogical mediation, the instructional design of activities aimed at developing reflective and inferential reading, the connection with the family environment, and the relevance of technological integration in relation to the structural and sociocultural conditions of the rural context.

Keywords: ICT, critical thinking, reading comprehension, primary education, digital tools

Introducción

La era digital en la que nos encontramos, junto con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha transformado significativamente la manera de hacer enseñanza y aprendizaje en educación primaria (Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2023; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD, 2019). Las herramientas digitales han modificado los modos de hacer uso de la enseñanza, traduciendo nuevos espacios para mejorar la comprensión lectora y fomentar el pensamiento crítico en los alumnos. La

incorporación de recursos interactivos y multimedia, junto con estrategias derivadas de la gamificación, permite generar experiencias de aprendizaje más dinámicas y estimulantes (Mayer, 2024; Romero-Rodríguez et al., 2024).

La investigación ha evidenciado, al efecto, que las TIC en el aula no solamente fundamentan la modernización del proceso de hacer escuela, sino que también trabajan la motivación y el compromiso del alumnado con la lectura. Todo ello es a partir de la riqueza de los recursos visuales, auditivos e interactivos que contienen los textos de toda categoría (Herrera-Cano et al., 2023). Ahora bien, la evolución de las TIC en la comprensión lectora no se limita a captar el interés por parte del alumnado. La incorporación de tales tecnologías en el currículo también permite acceder a ciertas habilidades cognitivas de orden superior, como determinadas lecturas críticas de los textos, el análisis de los argumentos o la detección de los sesgos que contiene la información.

El pensamiento crítico se convierte así en una competencia fundamental de la formación académica de los alumnos y les permite reflexionar, comparar y evaluar de manera independiente aquello que leen. No obstante, en las realidades rurales, donde los recursos didácticos y tecnológicos son escasos, cobra especial importancia la búsqueda de estrategias innovadoras que permitan potenciar estas habilidades lectoras (OECD, 2019; OECD, 2023; UNESCO, 2023).

De ese modo, la gamificación ha ido consolidándose como una método-

logía atractiva para estimular la lectura y, de manera complementaria, promover habilidades asociadas con el pensamiento crítico en la infancia y la adolescencia. La gamificación convierte la lectura en una experiencia interactiva, en la que el alumnado participa en retos, actividades lúdicas y dinámicas que favorecen una aproximación más activa a la interpretación textual (Romero-Rodríguez et al., 2024).

Dicho de otra forma, aunque la digitalización ha ampliado las posibilidades de innovación educativa, persisten barreras importantes para su implementación, especialmente en el ámbito rural. La brecha digital sigue condicionando el acceso a estas herramientas debido a diferencias en conectividad, infraestructura y formación del profesorado, factores que limitan la integración efectiva de las TIC en las aulas (UNESCO, 2023; Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], Pontificia Universidad Javeriana, 2024).

Por tal razón, se considera necesario un análisis completo de la literatura científica para describir cuáles son aquellas buenas prácticas y modelos pedagógicos que funcionan en la enseñanza de la comprensión lectora y que añaden las herramientas digitales a nuestra práctica. Las investigaciones evidencian que el uso de plataformas digitales, redes educativas sociales o aplicaciones educativas interactivas pueden fomentar el hábito lector o la relación que los alumnos mantengan con los textos literarios. Por otro lado, estas herramientas no solo ayudan a acceder a la más

variada tipología de contenidos educativos, sino que también propician el intercambio de saberes, que contribuye al desarrollo de las competencias lectoras de una forma más activa (Coronel-González & Mier-Sanmartín, 2023).

También hay que mencionar que la incorporación de las TIC en la enseñanza de la lectura debe ir acompañada de un modelo de enseñanza flexible y robusto que les permita al profesorado adaptar los recursos digitales a las características del estudiantado; la creación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, la personalización de contenidos, la evaluación de tipo formativa, entre otros, se consideran indispensables para asegurarse de que la tecnología suponga un impacto en la comprensión lectora y en el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, la formación del profesorado adquiere un papel determinante en la implementación e integración de estas herramientas en el aula, en la medida en que su preparación y dominio de los recursos digitales condicionan la calidad del uso pedagógico que se haga de ellos. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar las herramientas digitales interactivas y su relación con el pensamiento crítico y la comprensión lectora, mediante una revisión sistemática PRISMA.

Fundamentación Teórica

Tecnologías Digitales en la Educación

Las tecnologías digitales en la educación abarcan el conjunto de recursos, dispositivos, plataformas y entornos

interactivos que median procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los diversos niveles educativos. Su incorporación ha modificado la manera de acceder a la información, organizando las actividades escolares y transformando las relaciones entre docentes, estudiantes y contenidos (UNESCO, 2023; OECD, 2023). Sin embargo, su uso pedagógico no depende sólo de la infraestructura técnica, sino de cómo los docentes o los propios centros educativos las integren dentro de propuestas didácticas orientadas a objetivos formativos específicos, es decir, que las tecnologías digitales no constituyen una mejora automática del aprendizaje, sino una serie de mediaciones cuyo efecto dependerá de las condiciones de utilización y del propio contexto educativo (UNESCO, 2023; Campos & Rivera-Alegre, 2024).

Si se combinan varios lenguajes (verbales, visuales, interactivos) para facilitar los procesos de aprendizaje, si se amplía el acceso a materiales y se promueven experiencias de participación más activas, las tecnologías digitales pueden favorecer procesos de aprendizaje más dinámicos. No obstante, la literatura educativa advierte que estos efectos no se producen de manera homogénea ni garantizada. Cuando las tecnologías se limitan a una transposición de prácticas tradicionales al formato digital, su contribución pedagógica resulta limitada y convencional (Salmerón & Delgado, 2019). En cambio, cuando se integran mediante estrategias didácticas estructuradas y orientadas a la comprensión, pueden favorecer aprendizajes más complejos, por lo que el foco del análisis educativo no debe centrarse en la tecno-

logía en sí misma, sino en su sentido pedagógico (Romero-Rodríguez et al., 2024).

El Pensamiento Crítico en Educación Primaria

El pensamiento crítico es de orden superior y consiste en un conjunto de habilidades que se agrupan en el análisis, la interpretación, la inferencia, la evaluación y la argumentación, así como en disposiciones intelectuales orientadas al juicio racional (Andreucci-Annunziata et al., 2023). No consiste sólo en opinar o en dar una respuesta, sino que es examinar información, evaluar evidencias, identificar supuestos y construir posiciones racionales. Esta competencia es especialmente importante en el ámbito educativo de educación primaria, ya que en esta etapa se van constituyendo las bases cognitivas y actitudinales que permitirán a los estudiantes poder relacionarse de forma más autónoma con el conocimiento.

Promover el pensamiento crítico desde el inicio de la escolarización implica formar lectores y aprendices que sean capaces de interrogar, verificar y elaborar sentido sobre aquello que reciben (Andreucci-Annunziata et al., 2023). En el entorno escolar, no se manifiesta de forma espontánea y es un comportamiento ajeno a las prácticas de clases del aula. Requiere contextos de enseñanza que promuevan el planteamiento de preguntas, la comparación de ideas, la justificación de respuestas y la reflexión sobre los contenidos abordados.

Esto implica que su fortalecimiento depende tanto de habilidades cognitivas como de situaciones didácticas que permitan a los alumnos parti-

cipar en la construcción del conocimiento. Dentro de esas condiciones, la lectura ocupa un lugar determinante, ya que es uno de los espacios privilegiados en los cuales se puede indagar sobre los argumentos, avanzar hacia intenciones discursivas y elaborar interpretaciones propias. En consecuencia, la formación del pensamiento crítico está muy ligada a prácticas de lectura profundas y mediadas pedagógicamente (Andreucci-Annunziata et al., 2023; Paige et al., 2024).

Comprensión Lectora y Niveles de Lectura en el Entorno Digital

Se concibe la comprensión lectora como un proceso complejo de construcción de significado que trasciende la mera decodificación de palabras. Comprender un texto no implica solo relacionar ideas, sino también activar conocimientos previos, realizar inferencias, identificar propósitos comunicativos y valorar la coherencia de la información. En el ámbito educativo, suele distinguirse entre niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, que expresan distintos grados de elaboración cognitiva frente al texto (Delgado et al., 2018; Salmerón & Delgado, 2019). Esta distinción adquiere especial relevancia en la educación primaria, donde la lectura no solo contribuye al aprendizaje de contenidos escolares, sino también a la formación de la autonomía intelectual, el juicio y la participación reflexiva en la vida escolar y social (Paige et al., 2024; Peras et al., 2023).

En los entornos digitales, la comprensión lectora adquiere complejidades particulares derivadas de la hipertextualidad, la multimodalidad y la velocidad

con que circula la información. La lectura en pantalla puede ampliar el acceso a contenidos y enriquecer la experiencia lectora mediante recursos audiovisuales e interactivos, pero también puede propiciar recorridos fragmentarios, dispersión atencional y formas de lectura más superficiales (Delgado et al., 2018; Salmerón & Delgado, 2019). La evidencia reciente indica que los resultados de la lectura digital no dependen únicamente del soporte, sino también del tipo de tarea, del diseño de la actividad y de la mediación pedagógica que reciba el estudiante. En este sentido, la discusión educativa no debería centrarse en oponer lectura impresa y lectura digital, sino en identificar las condiciones que favorecen que los estudiantes comprendan, interpreten y evalúen críticamente los textos en ambos medios (Delgado et al., 2018; Díaz Calle et al., 2024; Peras et al., 2023).

Contexto Rural, Brecha Digital y Mediación Pedagógica

El análisis del uso de las tecnologías digitales en la educación primaria exige considerar las especificidades del contexto rural, ya que todavía persisten desigualdades estructurales ligadas a la conectividad, la infraestructura, el equipamiento y la disponibilidad de recursos pedagógicos. En estos contextos, la brecha digital no es sólo la falta de dispositivo o de acceso a internet, sino que también incluye limitaciones en la formación de los docentes, escasas oportunidades para la sostenibilidad de procesos formativos permanentes y la insuficiente disponibilidad de materiales contextualizados, lo que dificulta que las TIC se consoliden como un apoyo pedagógico

real para el desarrollo de la lectura y del pensamiento crítico. Cualquier discusión sobre educación digital rural debe ser consciente de que la cuestión material incide de manera decisiva tanto en los usos pedagógicos de los recursos tecnológicos como en los efectos formativos que estos generan (LEE, 2024; UNESCO, 2023).

La mediación pedagógica ocupa una posición central frente a esas condiciones. La tecnología solo se convierte en recurso formativo cuando es el docente quien orienta su uso, organiza actividades con fines explícitos y conduce interacciones que van más allá de la recepción de información por parte del estudiante. En el caso de la lectura, esa mediación implica ayudar a seleccionar fuentes de información, estructurar contenidos, producir interrogantes, contrastar argumentos, construir significados situados en el caso de que esté vinculada a la lectura en contextos rurales, incluir la realidad sociocultural del territorio, validar formas de conocimiento popular y adaptar recursos tecnológicos a las posibilidades concretas de su entorno (Campos & Rivera-Alegre, 2024; Romero-Rodríguez et al., 2024). La mediación pedagógica no se convierte en una característica más, es una condición mínima para que la tecnología sea una verdadera aportación a la lectura reflexiva y crítica (Campos & Rivera-Alegre, 2024; Peixoto, 2022).

Las TIC pueden apoyar en el acceso y diversificar las experiencias de aprendizaje, pero sus efectos sobre la lectura y el pensamiento crítico dependen de la mediación pedagógica, de las condiciones institucionales, de los con-

textos socioculturales específicos. Desde esta perspectiva, el foco está en asumir la tecnología no como una solución de por sí misma, sino en entender críticamente las tensiones que se producen al incorporarla en los escenarios rurales donde se mantienen desigualdades históricas. Esta articulación teórica sirve para justificar la investigación que realizamos y para encauzar la interpretación de sus resultados.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, ya que tuvo como propósito la interpretación, organización y el análisis crítico de estudios científicos publicados sobre tecnologías digitales, pensamiento crítico y comprensión lectora en educación primaria (Arias, 2016; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se asumió un diseño bibliográfico, ya que implicó la búsqueda, selección y examen sistemático de fuentes secundarias especializadas, sin manipulación de variables ni trabajo de campo. Asimismo, tuvo un alcance descriptivo-analítico, dado que se orientó a la identificación de tendencias, condiciones de implementación y hallazgos relevantes en investigaciones publicadas entre 2018 y 2024.

El estudio se desarrolló mediante la revisión sistemática de la literatura, apoyada en los lineamientos PRISMA 2020 para la identificación, cribado, la elegibilidad y la inclusión de los estudios analizados (Arias, 2016; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Page et al., 2021). A fin de asegurar la solvencia metodológica, la revisión fue elaborada

a partir del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), el cual guía la identificación, la selección, la evaluación y la presentación de estudios en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). La búsqueda se efectuó en Scopus, ERIC, ScienceDirect y Springer-Link, valiéndose de ecuaciones booleanas vinculadas con pensamiento crítico, comprensión lectora, educación primaria, herramientas digitales y contextos rurales o de acceso limitado. Los criterios utilizados para seleccionar los estudios fueron los siguientes:

Criterios de Inclusión

(1) Estudios publicados entre 2018 y 2024, a fin de asegurar la actualidad de la evidencia recopilada; (2) Artículos revisados por pares, garantizando así un mínimo de calidad científica; (3) Investigaciones de naturaleza empírica o bien revisiones sistemáticas que contemplaran explícitamente el uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico; (4) Investigaciones realizadas en contextos de educación primaria, dando preferencia a los contextos relacionados con la enseñanza que se encuentran en sitios rurales o con limitada conectividad tecnológica; (5) Publicaciones en lengua española o inglesa, para no perder la posibilidad de acceso a la investigación que fundamenta el contenido.

Criterios de Exclusión

(1) Estudios que se presentaban en más de una base de datos como duplicados, retirando así las investigaciones redundantes; (2) Investigaciones que se encontraban solamente en contextos de

educación secundaria o universitaria, por no ajustarse a la población objetivo del estudio; (3) Artículos a los que no se pudo acceder en texto completo, por la imposibilidad de profundizar en su contenido; (4) Publicaciones de tipo editorial, de opinión o ensayos no empíricos, por no aportar evidencia empírica para las conclusiones; (5) Estudios que, aunque abordaban el uso de herramientas TIC, no guardaban relación con el pensamiento crítico ni con la comprensión lectora.

La aplicación de estos criterios permitió depurar la información y finalmente contar con 23 estudios. La revisión que se realizó no se limitó a identificar las tecnologías utilizadas, también exploró su integración didáctica, las condiciones de mediación pedagógica y la pertinencia de sus hallazgos, especialmente en contextos escolares con limitaciones de conectividad o escasos recursos. La Tabla 1 expone los procesos de identificación, chequeo e inclusión de los estudios.

Tabla 1

Diagrama de flujo PRISMA

Fase	Descripción	Resultado	Observación
Identificación	Registros recuperados en Scopus, ERIC, ScienceDirect y SpringerLink.	n = 95	Búsqueda inicial en bases de datos especializadas.
Depuración	Registros duplicados eliminados.	n = 24	Se conservaron registros únicos para cribado.
Cribado	Registros evaluados por título y resumen.	n = 71	Se excluyeron registros no pertinentes.
Cribado	Registros excluidos por título y resumen.	n = 30	No respondían al objetivo o al nivel educativo.
Elegibilidad	Textos completos evaluados y estudios excluidos.	41 evaluados / 18 excluidos	Se descartaron por no cumplir criterios de inclusión.
Inclusión	Estudios incorporados en la revisión.	n = 23	Corpus final analizado.

Nota. Elaboración propia (2026)

El diagrama de flujo resume el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios según PRISMA 2020. La búsqueda inicial recuperó 95 registros procedentes de Scopus, ERIC, ScienceDirect y SpringerLink. Tras eliminar 24 duplicados, se cribaron 71 registros por título y resumen; posteriormente, 41 textos completos fueron evaluados para elegibilidad. Finalmente, 18 fueron excluidos por no cumplir los criterios de inclusión y se incorporaron 23 en la revisión, publicados entre 2018 y 2024.

Resultados y Discusión

Los trabajos analizados muestran que las tecnologías digitales pueden apoyar la comprensión lectora y, en ciertos casos, el pensamiento crítico, pero sus efectos dependen del tipo de herramienta, del propósito pedagógico y de la calidad de la mediación docente. La Tabla 2 sistematiza los 23 estudios incluidos en la revisión.

Tabla 2

Sistematización de los 23 estudios analizados sobre el uso de tecnologías digitales

Autor y año	Nivel educativo	Diseño metodológico	Tecnología o variable central	Hallazgos clave fieles al estudio
Campos & Rivera-Alegre (2024)	3.º y 6.º de Educación Primaria	Cuantitativo, ex post facto comparativo-correlacional	Uso extracurricular de TIC, mediación parental y comprensión lectora	Estudio con N = 410. La mediación parental fue mayor en 3.º que en 6.º (M = 2.61 vs. 2.13). En 6.º, el uso híbrido de TIC se asoció con mejor comprensión lectora que el uso predominantemente re-creativo.
Jiménez-Pérez et al. (2020)	Educación Secundaria Obligatoria, no primaria	Cuantitativo analítico, ex post facto	Hábitos lectores maternos, inteligencia emocional y competencia lectora	Participaron 644 estudiantes de secundaria. El alumnado con madres con hábitos lectores obtuvo mejores puntuaciones de competencia lectora; también hubo diferencias por sexo. No es un estudio centrado en TIC.
Mariam et al. (2022)	Educación secundaria superior, lectura de recount text	Cualitativo descriptivo	Quipper School	El estudio describe la implementación de Quipper School como herramienta digital para trabajar comprensión lectora de recount text y reporta mayor implicación del alumnado. No prueba causalidad fuerte.

Autor y año	Nivel educativo	Diseño metodológico	Tecnología o variable central	Hallazgos clave fieles al estudio
Wijanayu et al. (2018)	Secundaria básica, grado VIII, no primaria	Cuasiexperimental, pretest-postest con grupo control no equivalente	Blended learning con Quipper School	No estudia comprensión lectora, sino comprensión conceptual e independencia de aprendizaje. El grupo experimental mostró mayor logro clásico (28.13%) que el control (15.62%) y 76.78% de independencia en aprendizaje en categoría autosuficiente.
Huda (2018)	10.º grado de secundaria superior	Experimental con grupo control	Quipper School para comprensión lectora de texto descriptivo	La fuente accesible corresponde a una tesis, no a un artículo indexado. Re-porta media postest superior en el grupo experimental (70.8571) frente al control (63.5714), con $t = 3.271 > 1.98$.
Klimova & Zamborova (2020)	Aprendices de segunda lengua de niveles diversos, especialmente adolescentes y jóvenes	Revisión de estudios	Aplicaciones móviles y MALL para comprensión lectora L2	La revisión identificó 10 estudios y concluyó que, pese a diferencias metodológicas, todos reportaron mejora en comprensión lectora tras la intervención con apps móviles; además, se observaron actitudes positivas y mayor motivación.
Kong et al. (2022)	Estudiantes de 15 años, PISA 2018, no nivel escolar convencional	Cuantitativo comparativo, análisis secundario transnacional	Actitud hacia dispositivos digitales, frecuencia de lectura digital y uso de TIC	Con datos de Estados Unidos, Singapur y Finlandia, halló que la actitud positiva hacia el uso de dispositivos digitales se asoció positivamente con el logro en lectura digital; la frecuencia de uso de dispositivos se asoció negativamente, mientras que la frecuencia de lectura en dispositivos se asoció positivamente.
Gubbels et al. (2020)	Estudiantes neerlandeses de 15 años, PISA 2015	Cuantitativo correlacional, análisis secundario	Recursos ICT, uso en escuela y hogar, actitudes hacia ICT	Los mejores resultados en lectura digital se asociaron con niveles moderados de disponibilidad y uso de ICT. El uso excesivo mostró una relación curvilínea inversa. El uso para ocio se asoció negativamente con el rendimiento.

Autor y año	Nivel educativo	Diseño metodológico	Tecnología o variable central	Hallazgos clave fieles al estudio
Borgonovi & Pokropek (2021)	Estudiantes de 15 años en 28 países, ciclos PISA 2009-2018	Cuantitativo longitudinal de tendencias, análisis secundario transnacional	Uso de ICT para ocio y aprendizaje, y logro lector	Entre 2009 y 2018 el uso de ICT aumentó notablemente. La asociación entre ICT y lectura fue en U invertida en todos los años: uso medio, mejores resultados; uso muy bajo o muy alto, peores resultados.
Delgado et al. (2018)	Múltiples niveles educativos	Metaanálisis	Lectura en pantalla frente a papel	Incluyó 171055 participantes. Encontró ventaja significativa del papel sobre lo digital en comprensión lectora (Hedges' $g = -0.21$; IC 95% [-0.28, -0.14]). La ventaja del papel aumentó con presión de tiempo y en textos informativos o mixtos.
Støle et al. (2020)	Niños de 10 años, educación primaria	Experimental intra-sujetos	Comprensión lectora en pantalla y en papel	Estudio con $n = 1139$. En promedio, el alumnado obtuvo peores resultados en pantalla que en papel. El efecto negativo fue más marcado entre niñas de alto rendimiento.
Salmerón et al. (2023)	4.º y 8.º grado	Cuantitativo correlacional, análisis secundario de NAEP 2017	Frecuencia y tipo de uso de herramientas digitales en Language Arts	Con 149400 estudiantes de 4.º y 144900 de 8.º, halló que el uso diario de dispositivos digitales en clase se asoció negativamente con la comprensión lectora. La asociación negativa fue más fuerte en 4.º que en 8.º (estimate = -4.03 en 4.º).
Salmerón & Delgado (2019)	No aplica un nivel único, no es estudio empírico muestral	Revisión crítica / análisis teórico	Tecnologías digitales, lectura y aprendizaje	Revisión crítica de la evidencia sobre lectura digital. El impacto de las tecnologías no es lineal ni automáticamente beneficioso, y subraya riesgos de superficialidad, distracción y sobreconfianza.

Autor y año	Nivel educativo	Diseño metodológico	Tecnología o variable central	Hallazgos clave fieles al estudio
Romero-Rodríguez et al. (2024)	Educación primaria	Revisión sistemática	Gamificación en primaria, habitualmente con apoyo de apps y recursos digitales	Crecimiento de investigaciones sobre gamificación en primaria, pero no encuentra evidencia sólida de mejora consistente del aprendizaje y advierte posibles efectos negativos sobre la cooperación. La referencia correcta es <i>International Journal of Educational Research</i> , 128, 102481.
Bin Noor-dan & Yunus (2022)	Contextos escolares de enseñanza del inglés, niveles diversos	Revisión sistemática de literatura	Integración de ICT en comprensión lectora de inglés	Revisó 37 estudios de 2015 a 2020. Concluye que la integración de ICT mejora el desempeño lector, la motivación y la actitud del alumnado hacia el inglés, aunque los resultados dependen del modo de implementación.
Samoylenko et al. (2022)	Educación superior, no primaria	Estudio descriptivo con encuesta y análisis de estrategias	LMS, MOOC y herramientas ICT para entornos en línea	El estudio se centra en diseño de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. Aporta una tipología de herramientas y estrategias, pero no ofrece evidencia directa sobre comprensión lectora en primaria.
Campos & Marco (2021)	3.º de Educación Infantil, niños de 5-6 años y sus familias	Cuantitativo exploratorio, correlacional	Alfabetización familiar, control parental del uso de TIC y competencia lecto-escritora percibida	Investigación con 100 familias. Halló correlación positiva entre alfabetización familiar y competencia lectoescritora percibida ($r = .250$; $p = .012$) y entre control parental de TIC y competencia lectoescritora ($r = .306$; $p = .002$).
Campos & Arantegui (2022)	6.º de Educación Primaria, alumnado preadolescente	Cuantitativo, transversal ex post facto retrospectivo	Mediación parental en uso extraescolar de TIC y comprensión lectora	Trabajó con 158 estudiantes de 5 centros aragoneses; 29.7% pertenecía a centros rurales. El alumnado con mejor comprensión lectora tendió a percibir mayor control parental en el uso doméstico de TIC.

Autor y año	Nivel educativo	Diseño metodológico	Tecnología o variable central	Hallazgos clave fieles al estudio
Gil Pelluch et al. (2020)	Contexto escolar, sin muestra empírica delimitada en metainformación accesible	Artículo de reflexión didáctica / revisión aplicada	Lectura en pantalla en el aula	No debe etiquetarse simplemente como “descriptivo”. El artículo problematiza la lectura en pantalla en el aula y destaca la necesidad de mediación didáctica y autorregulación para evitar procesamiento superficial.
Suci et al. (2023)	Educación superior, estudiantes universitarios EFL de tercer semestre	Causal-comparativo / cuasi-experimental	Socrative, Moodle y estrategia KWL	Participaron 70 estudiantes. El grupo intervención mostró una ganancia mayor entre pretest y posttest (34.94) que el grupo control (23.21). Aun así, el estudio pertenece a educación superior, no a primaria o secundaria escolar.
De-La-Peña et al. (2018)	Educación infantil, niños de 4-5 años y sus familias	Cuantitativo, no experimental, ex post facto correlacional	Prácticas de alfabetización familiar según tipo de familia	Muestra de 60 familias de Medellín, con selección intencional no probabilística. Halló relación significativa entre prácticas alfabetizadoras y tipo de familia; las familias monoparentales realizaron con más frecuencia diversas prácticas de alfabetización. No es un estudio de TIC.
Coronel-González & Mier-Sanmartín (2023)	3.º de bachillerato, 16-18 años	No experimental, enfoque mixto con encuesta y grupo focal	Redes sociales, especialmente YouTube y Facebook, para poslectura literaria	Trabajó con 250 estudiantes. Las redes más usadas fueron YouTube (4.26), Facebook (3.93) y WhatsApp (3.47). El estudio propone actividades de poslectura mediadas por TIC y reporta incidencia positiva en motivación y disfrute de la obra literaria.
Herrera-Cano et al. (2023)	Niveles diversos, según los estudios revisados	Revisión sistemática con PRISMA adaptado	TIC y gamificación para fortalecer habilidades lectoras	Incluyó 30 estudios y concluyó que las TIC y la gamificación pueden favorecer motivación e interés por la lectura, el efecto depende de la ejecución pedagógica. La referencia accesible no coincide con la revista consignada en el manuscrito.

Nota. Elaboración propia (2026)

Una primera tendencia indica que el impacto de las TIC no depende únicamente de la frecuencia de uso, sino del sentido educativo con el que se incorporan. Borgonovi y Pokropek (2021), Gubbels et al. (2020) y Kong et al. (2022) coinciden en que el tipo de uso, la moderación y la orientación hacia tareas de aprendizaje explican mejor los resultados lectores que la simple exposición a dispositivos.

Una segunda línea de hallazgos destaca la importancia del diseño didáctico y de la mediación pedagógica. Bin Noordan y Yunus (2022), Klimova y Zamvoroba (2020), Romero-Rodríguez et al., (2024) y Samoylenko et al., (2022), revelan que las herramientas digitales aportan más cuando se integran en actividades estructuradas, con objetivos claros, acompañamiento docente y oportunidades para la interacción, la retroalimentación y la autorregulación.

En relación con plataformas y entornos virtuales de lectura, los estudios sobre Quipper School y modelos híbridos reportan resultados favorables, aunque condicionados por el contexto de implementación. Mariam et al., (2022), Wijanayu et al., (2018) y Huda (2018) describen mejoras en participación, autonomía o comprensión en tareas específicas, pero estos efectos no deben generalizarse sin considerar acceso, conectividad y apoyo pedagógico.

Otra tendencia relevante se refiere a la mediación familiar y al entorno sociocultural de la lectura. Jiménez-Pérez et al., (2020), Campos y Marco (2021),

Campos y Arantegui (2022) y De-La-Peña et al., (2018) sugieren que las variables familiares, la alfabetización en el hogar y la mediación parental inciden en la relación entre TIC y desempeño lector, especialmente cuando la lectura digital exige acompañamiento y regulación.

Los estudios centrados en lectura en pantalla también advierten límites importantes. Delgado et al., (2018), Støle et al. (2020), Gil Pelluch et al., (2020) y Salmerón y Delgado (2019) señalan que la lectura digital puede verse afectada por la dispersión atencional, la navegación fragmentaria y el procesamiento superficial, de modo que el soporte tecnológico no garantiza por sí mismo una comprensión profunda.

Por otro lado, algunas investigaciones muestran que las herramientas interactivas pueden enriquecer la experiencia lectora cuando se articulan con propósitos concretos. Suci et al. (2023), Salmerón et al., (2023), Coronel-González y Mier-Sanmartín (2023) y Herrera-Cano et al., (2023) reportan que la combinación de recursos digitales, actividades inferenciales y estrategias motivacionales puede fortalecer la participación y el trabajo con textos, siempre que exista coherencia metodológica.

En conjunto, los estudios revisados permiten sostener que la incorporación de tecnologías digitales no produce un efecto homogéneo sobre la comprensión lectora. Más que una relación directa entre tecnología y mejora del rendimiento, la evidencia sugiere una re-

lación mediada por el tipo de uso, la orientación pedagógica y el contexto en que se desarrolla la lectura. En esa línea, se observa que los resultados tienden a ser más favorables cuando las TIC se emplean con finalidades académicas claras, acompañamiento docente o familiar y tareas estructuradas de comprensión (Campos y Rivera-Alegre, 2024). En contraste, cuando el uso digital se orienta principalmente al entretenimiento o se incorpora sin regulación didáctica, sus efectos sobre la lectura suelen ser débiles o incluso desfavorables, tal como lo reportan Gubels et al. (2020).

Esa diferencia permite identificar una primera tendencia del campo: no es la presencia de la tecnología lo que explica los mejores resultados, sino la calidad de la mediación pedagógica. Los trabajos revisados coinciden en que las herramientas digitales aportan más cuando se integran en secuencias de aprendizaje con objetivos explícitos, retroalimentación y orientación para interpretar, inferir y valorar lo leído. Desde esta perspectiva, la tecnología funciona como un recurso de apoyo y no como un factor autónomo de mejora. Esa idea se refuerza en las revisiones de Bin Noordan y Yunus (2022), que destacan beneficios recurrentes en comprensión lectora cuando las TIC se articulan con estrategias didácticas consistentes. A su vez, Klimova y Zamborova (2020) manifiestan que las aplicaciones móviles pueden favorecer la comprensión en segunda lengua, aunque sus efectos dependen del diseño de la actividad y de la guía proporcionada durante el proceso.

Al comparar los estudios empíricos con los de revisión, también se advierte una segunda tendencia: la lectura digital presenta potencial, pero igualmente introduce riesgos que no deben minimizarse. Algunos trabajos señalan que el soporte digital puede favorecer la motivación, la participación y el acceso a recursos multimodales; sin embargo, otros advierten que la lectura en pantalla puede asociarse con procesamiento superficial, dispersión atencional y menor profundidad comprensiva. Esta tensión aparece con claridad en Delgado et al. (2018), cuyo metaanálisis reporta una ventaja general del papel frente a la pantalla en comprensión lectora. En un sentido similar, Støle et al. (2020) encuentran que el alumnado de primaria obtuvo peores resultados en pantalla que en papel, lo que sugiere que el entorno digital no garantiza por sí mismo una lectura más eficaz.

Otro aspecto relevante es que los estudios no coinciden plenamente en el peso de las variables familiares, aunque sí reconocen su importancia. En los trabajos más cercanos a la educación primaria, el acompañamiento en el hogar aparece como una condición que puede reforzar el aprovechamiento de las TIC, especialmente cuando regula tiempos, contenidos y propósitos de uso. Campos y Arantegui (2022) hallan una relación entre mediación parental y comprensión lectora, mientras que Campos y Marco (2021) vinculan la alfabetización familiar y el control del uso de TIC con mejores desempeños lectoescritores percibidos. En conjunto, estos hallazgos indican que el entorno familiar no actúa

como un factor secundario, sino como un espacio de mediación que puede ampliar o limitar los efectos formativos de la tecnología.

Asimismo, una lectura comparada del corpus permite reconocer limitaciones importantes. No todos los estudios incluidos presentan la misma solidez metodológica ni responden con igual precisión al objeto de esta revisión. Mientras algunos ofrecen evidencia más robusta, como los metaanálisis, los estudios experimentales o los análisis con bases de datos amplias, otros se apoyan en diseños descriptivos, muestras pequeñas o contextos muy específicos que dificultan la generalización de los resultados. A ello se suma que parte del corpus no se ubica estrictamente en educación primaria ni en contextos rurales, lo que obliga a interpretar los hallazgos con cautela. Esta heterogeneidad metodológica y contextual ya había sido señalada en los análisis críticos del campo, como el de Salmerón y Delgado (2019). De manera complementaria, Romero-Rodríguez et al., (2024) advierten que incluso en ámbitos donde la tecnología y la gamificación parecen prometedoras, los resultados siguen dependiendo de cómo se implementan pedagógicamente.

En síntesis, los estudios revisados no permiten defender una visión lineal ni tecnocéntrica de la comprensión lectora. La principal coincidencia del campo es que las tecnologías digitales pueden contribuir al desarrollo lector cuando se insertan en prácticas pedagógicas intencionales, guiadas y contextualizadas, pero no cuando se incorporan

de forma aislada o meramente instrumental. Por tanto, la discusión no debería centrarse en si la tecnología es positiva o negativa en sí misma, sino en qué condiciones pedagógicas, familiares e institucionales favorecen su uso formativo. En esa dirección, la evidencia analizada sugiere que la mediación, la regulación del uso y el diseño de actividades de lectura son variables más decisivas que la mera disponibilidad del recurso digital, como también señalan Herrera-Cano et al. (2023).

Asimismo, los hallazgos respaldan la idea de que la lectura digital exige mediaciones pedagógicas explícitas. Cuando la escuela promueve comparación de fuentes, preguntas inferenciales, trabajo colaborativo y seguimiento docente, las tecnologías pueden favorecer aprendizajes más profundos; cuando se usan de forma rutinaria o instrumental, su efecto tiende a ser limitado.

Desde esta perspectiva, la revisión no conduce a una lectura tecnocéntrica del problema. Más bien, muestra que el valor educativo de las herramientas digitales depende de su integración en modelos pedagógicos claros, sensibles al contexto y atentos a las desigualdades de acceso, especialmente en entornos rurales o de vulnerabilidad tecnológica.

Conclusiones

A partir del análisis de los 23 estudios seleccionados, se concluye que el uso de tecnologías digitales para favorecer la comprensión lectora en contextos educativos constituye un proceso con-

dicionado por múltiples factores pedagógicos e institucionales. Su potencial no depende de la sola disponibilidad de dispositivos o plataformas, sino de la manera en que estas herramientas se integran en el proceso de enseñanza mediante intenciones pedagógicas explícitas, estrategias didácticas definidas y experiencias lectoras coherentes con los objetivos formativos. En este sentido, los efectos observados en la literatura revisada reflejan que la incorporación de tecnologías digitales no produce mejoras automáticas en el rendimiento lector, sino resultados variables que dependen del diseño instruccional y de las formas de mediación que orientan su uso.

A pesar del potencial pedagógico de los recursos digitales, su incorporación en los procesos de lectura no siempre produce mejoras en los niveles literales, inferencial y crítico, debido a que su efectividad depende de la mediación docente o parental, del uso de estrategias metacognitivas y de la existencia de andamiajes instruccionales adecuados. Esta problemática se hace muy interesante y alentadora en el momento que se articula en las situaciones escolares y familiares, donde la lectura ha estado -histórica y culturalmente- más asociada a prácticas memorísticas o a prácticas instrumentales. El diseño del espacio digital ayuda a la aproximación a los contenidos multimodales, a los espacios de colaboración, a las tareas autónomas que tienden a la reflexión y al pensamiento complejo.

Al mismo tiempo, resulta claro que el uso descontextualizado de las TIC, o su utilización sin regulación

pedagógica, puede generar efectos perjudiciales, como la distracción, la superficialización de la lectura o la pérdida de profundidad en el procesamiento de la información. Por ello, se propone tener en cuenta el tiempo, el tipo de tarea, la intencionalidad educativa y la formación tanto del profesorado como del alumnado en relación con las competencias digitales críticas. La mediación, entendida simplemente como la cantidad de exámenes, no es el recurso para transformar las tecnologías en herramientas de lectura crítica.

La investigación evidencia que aquellos modelos pedagógicos donde se interrelacionan las tecnologías con metodologías activas como el aprendizaje autónomo guiado, el aprendizaje colaborativo o la gamificación, mantienen más implicación del estudiante y el dominio de los mecanismos para interpretar, valorar y argumentar aquello que se ha leído, pues éstas activan el pensamiento crítico del lector, lo que le lleva a construir sentido, a hacer preguntas a las fuentes, a tener discusiones con sus pares y a reelaborar sus ideas a partir de un nuevo conocimiento.

Una de las otras continuidades que se extrae de este análisis es la de tener en cuenta cuál es la parte socioafectiva y familiar del ecosistema lector digital. En la escuela, las prácticas lectoras tienen lugar, pero también en casa; su eficacia aumenta al combinar ambos espacios con el acompañamiento de adultos que median las TIC con preguntas reflexivas, control de contenidos y motivación constante, lo que hace posible que esta práctica facilite la autonomía

del estudiante permitiéndole introducir la lectura en su vida cotidiana de una forma significativa.

En síntesis, la revisión sistemática sostiene que el uso de las tecnologías digitales para potenciar la comprensión lectora es eficaz cuando se le añaden enfoques pedagógicos integrales, intencionados y situados. No se trata de digitalizar sino de repensar las prácticas lectoras desde un enfoque interactivo, reflexivo y contextualizado que contemple las habilidades técnicas como las competencias cognitivas, sociales y emocionales que intervienen en el proceso de lectura.

Referencias

- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews [Conceptualizaciones y estrategias didácticas sobre el pensamiento crítico en la educación superior: una revisión sistemática de revisiones sistemáticas] *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Editorial Episteme.
- Bin Noordan, M. N. H., & Yunus, M. M. (2022). The integration of ICT in improving reading comprehension skills: A systematic literature review [La integración de las TIC en la mejora de las habilidades de comprensión lectora: una revisión sistemática de la literatura]. *Creative Education*, 13(6), 2051-2069. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.136127>
- Borgonovi, F., & Pokropek, M. (2021). The evolution of the association between ICT use and reading achievement in 28 countries [La evolución de la relación entre el uso de las TIC y el rendimiento lector en 28 países]. *Computers & Education Open*, 2, 100047. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100047>
- Campos, I. O., & Arantegui, M. (2022). Exploración de la mediación parental en el uso de las TIC y su correlación con la comprensión lectora del alumnado preadolescente. *Lenguaje y Textos*, 55, 43-54. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.15948>
- Campos, I. O., & Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>

- Campos, I. O., & Rivera-Alegre, P. (2024). Influence of the use of ICTs on the development of reading comprehension in primary education [Influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria]. *Ocnos*, 23(2), e451.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.451
- Coronel-González, D. B., & Mier-Sanmartín, A. C. (2023). *Uso de herramientas TIC para el fomento de la lectura de textos literarios*. Vigésima Segunda Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2023).
<https://doi.org/10.54808/CISCI2023.01.318>
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension [No tires tus libros impresos: Un metaanálisis sobre los efectos de los diferentes formatos de lectura en la comprensión lectora]. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000721.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Gil Pelluch, L., Delgado Herrera, P., Vargas Pecino, C., Vergara Martínez, M., & Salmerón González, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 89, 41-47.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7509250>
- Gubbels, J., Swart, N. M., & Groen, M. A. (2020). Everything in moderation: ICT and reading performance of Dutch 15-year-olds [Todo con moderación: las TIC y el rendimiento lector de los jóvenes holandeses de 15 años]. *Large-scale Assessments in Education*, 8, 1.
<https://doi.org/10.1186/s40536-020-0079-0>
- Herrera Cano, N. J., Díaz Téllez, Á. S., & Mejía Ríos, J. (2023). Exploring the benefits of information and communication technologies (ICT) and gamification in strengthening reading skills: A systematic review. [Explorando los beneficios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la gamificación

- para fortalecer las habilidades de lectura: una revisión sistemática] *Multidisciplinary Reviews*, 6, e2023003.
<https://doi.org/10.31893/multirev.2023003>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
<https://bibliotecadigital.uce.edu.ec/s/L-D/item/793>
- Huda, B. M. (2018). *The use of Quipper School to teach reading comprehension on descriptive text: An experimental research at the tenth grade of SMA N 13 Semarang in the academic year of 2017/2018* [El uso del método Quipper para enseñar comprensión lectora de textos descriptivos: una investigación experimental en décimo grado de la escuela secundaria SMA N 13 de Semarang durante el año académico 2017/2018] [Undergraduate thesis, Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang].
<https://repository.walisongo.ac.id/id/eprint/8410/>
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N., & Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Klimova, B., & Zamborova, K. (2020). Use of mobile applications in developing reading comprehension in second language acquisition. [Uso de aplicaciones móviles en el desarrollo de la comprensión lectora en la adquisición de una segunda lengua] *Education Sciences*, 10(12), 391.
<https://doi.org/10.3390/educsci10120391>
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2022). ICT and digital reading achievement: A cross-national comparison using PISA 2018 data. [Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y rendimiento en lectura digital: una comparación transnacional utilizando datos de PISA 2018] *International Journal of Educational Research*, 111, 101912.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101912>
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Informe No. 98: Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: Un camino por recorrer*. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF-ORME98-Educacio%CC%81n-rural%2BLEE2024.pdf>
- Mariam, S., Kepirianto, C., Fadlilah, M., & Mardhiana, D. (2022). Utilizing Quipper School for improving reading comprehen-

- sion of recount text. [Utilización del método Quipper School para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos] *Indonesian EFL Journal*, 8(1), 127-136.
<https://journal.uniku.ac.id/index.php/IEFLJ/article/view/5660>
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. [El pasado, el presente y el futuro de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia] *Educational Psychology Review*, 36, 8.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: Concept note. Skills for 2030* [El futuro de la educación y las competencias 2030: Nota conceptual. Competencias para 2030] OECD
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/-Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD. (2023). *Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. [Perspectivas de la educación digital 2023: Hacia un ecosistema educativo digital eficaz] OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* [Informe de seguimiento de la educación mundial 2023: La tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews [Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas]. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paige, D., Rupley, W., & Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. [Pensamiento crítico en la comprensión lectora: Perfeccionando la visión simple de la lectura]. *Education Sciences*, 14(3), 225.

<https://doi.org/10.3390/educsci14030225>

Peixoto, J. (2022). Tecnologias na mediação do trabalho pedagógico: Uma nova perspectiva didática? [Tecnologías en la mediación del trabajo pedagógico: ¿Una nueva perspectiva didáctica?]. *Série-Estudos*, 27(59), 39-60.

<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1586>

Peras, I., Klemenčič, E., Japelj, B., & Mekiš, Ž. (2023). Digital versus paper reading: A systematic literature review on contemporary gaps according to gender, socioeconomic status, and rurality. [Lectura digital frente a lectura en papel: una revisión sistemática de la literatura sobre las brechas contemporáneas según el género, el estatus socioeconómico y la ruralidad] *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 1986-2005.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe13100142>

Romero-Rodríguez, J. M., Martínez-Menéndez, A., Alonso-García, S., & Victoria-Maldonado, J. J. (2024). The reality of the gamification methodology in primary education: A systematic review. [La realidad de la metodología de gamificación en la educación primaria: una revisión sistemática] *International Journal of Educational Research*, 128, 102481.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102481>

Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning / Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 31(3), 465-480.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>

Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., & Baron, N. S. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. [Relación entre el uso de herramientas digitales en el aula de lengua y literatura y las puntuaciones de comprensión lectora.] *Reading and Writing*, 36, 1509-1532.

<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>

Samoylenko, N., Zharko, L., & Glotova, A. (2022). Designing online learning environment: ICT tools and teaching strategies. [Diseño de entornos de aprendizaje en línea: herramientas TIC y estrategias de enseñanza] *Athens Journal of Education*, 9(1), 49-62.

<https://doi.org/10.30958/aje.9-1-4>

Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study.

[Evaluación de la comprensión lectora infantil en papel y pantalla: Un estudio sobre el efecto del modo de presentación] *Computers & Education*, 151, 103861.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>

Suci, D. N., Anggraini, M. P., Ningrum, A., Nadifah, I., & Marhumah, Q. (2023). Click It: The effect of integrating Socratic and KWL on students' academic reading comprehension. [Haz clic aquí: El efecto de integrar Socratic y KWL en la comprensión lectora académica de los estudiantes] *Journal of Languages and Lan-*

guage Teaching, 11(4), 846-856.
<https://doi.org/10.33394/jollt.v11i4.8910>

Wijanayu, A., Hardyanto, W., & Isnaeni, W. (2018). Blended learning method based on Quipper School to improve concepts understanding and independence learning. [Método de aprendizaje combinado basado en la escuela Quipper para mejorar la comprensión de conceptos y el aprendizaje independiente] *Journal of Primary Education*, 7(2), 163-170.
<https://journal.unnes.ac.id/sju/jpe/article/view/22126>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Wilfredo Velaides Ariza: Redacción de todo el documento y discusión de resultados (60%).

Luis Fernando Cardona Palacio: Revisión de todo el documento y discusión de resultados (40%).

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 208-227

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

Como citar: Chirinos de Toyo, L. M. (2026). Impacto Psicoemocional y Psicoeducación Post-Pandemia: Una Revisión Documental Sobre la Salud Mental. *Encuentro Educacional*, 33(1), 208-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20583502>

Impacto Psicoemocional y Psicoeducación Post-Pandemia: Una Revisión Documental Sobre la Salud Mental

Lis María Chirinos de Toyo

Postdoctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

lischirinossanchez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6152-5764>

Resumen

Dentro de las disciplinas de las ciencias humanas, la salud mental es un tema relevante por ser base del bienestar social e individual, donde el foco principal reside en el estudio de la pluralidad humana y las transformaciones que favorezcan el desarrollo personal y colectivo. El propósito de esta investigación es presentar una revisión documental que analiza el estado de la salud mental de la población en post-pandemia, principalmente en Venezuela, examinando barreras de accesibilidad a consultas psicológicas, factores bio-psicosociales y crisis psicoemocional. El estudio integra criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales y la neurobiología, para obtener lineamientos que posibiliten implementar la psicoeducación. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo, diseño documental y alcance descriptivo. Los resultados revelan una brecha crítica en la atención psicológica debido a costos elevados y *vulnerabilidad resiliente*, donde el incremento de ansiedad y suicidios evidencian el agotamiento de mecanismos de afrontamiento ante la crisis. Asimismo, se identifica que el entorno doméstico impacta negativamente la salud escolar, subrayando la urgencia de una mayor regulación emocional; patologías como ansiedad, depresión y estrés se vinculan intrínsecamente al eje cerebro-intestino y la bioquímica del cortisol y serotonina. En conclusión, se plantea la psicoeducación como una intervención esencial para mitigar el estigma, informar sobre el funcionamiento cerebral y optimizar la adherencia al tratamiento, mejorando el pronóstico de los trastornos mentales más prevalentes en la actualidad.

Palabras clave: Impacto psicoemocional, psicoeducación, salud mental, post-pandemia, revisión documental

Recibido: 05-04-2026 ~ Evaluado: 09-05-2026 ~ Aceptado: 15-05-2026

Psycho-emotional Impact and Psychoeducation Post-Pandemic in Venezuela: A Documentary Review on Mental Health

Abstract

Within the human sciences, mental health is a relevant topic because it is fundamental to social and individual well-being, with a primary focus on studying human diversity and the transformations that foster personal and collective development. The purpose of this research is to present a literature review analyzing the state of mental health in the post-pandemic population, primarily in Venezuela, examining barriers to accessing psychological consultations, biopsychosocial factors, and psycho-emotional crises. The study integrates criteria from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) and neurobiology to develop guidelines that facilitate the implementation of psychoeducation. The methodology employed a qualitative approach, a documentary design, and a descriptive scope. The results reveal a critical gap in psychological care due to high costs and resilient vulnerability, where the increase in anxiety and suicides demonstrates the exhaustion of coping mechanisms in the face of the crisis. Furthermore, the study identifies that the home environment negatively impacts school health, underscoring the urgent need for greater emotional regulation. Conditions such as anxiety, depression, and stress are intrinsically linked to the gut-brain axis and the biochemistry of cortisol and serotonin. In conclusion, psychoeducation is proposed as an essential intervention to mitigate stigma, provide information about brain function, and optimize treatment adherence, thereby improving the prognosis of the most prevalent mental disorders today.

Keywords: Psycho-emotional impact, psychoeducation, mental health, post-pandemic, literature review

Introducción

Actualmente, las patologías mentales se han posicionado como condiciones críticas de salud en América Latina, y particularmente en Venezuela, debido a su incremento estadístico y a las repercusiones que acarrearán para el sistema

sanitario y la estabilidad social. El aumento de los trastornos mentales se encuentra ligado a variables críticas como la violencia e inestabilidad institucional y financiera; estos se manifiestan a través de alteraciones en los procesos cognitivos, manejo de emociones o el comportamiento, produciendo un malestar

significativo y limitaciones en el desempeño cotidiano del sujeto. Estas tendencias, preexistentes en diversas regiones, experimentaron un agravamiento notable bajo las restricciones de movilidad y el aislamiento impuestos durante la pandemia mundial (Enríquez y Paniura, 2025).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2025), América Latina y el Caribe enfrentan una crisis de salud mental sin precedentes, donde los niveles de ansiedad y depresión superan los promedios globales. Se estima que una de cada cuatro personas en la región padecerá un trastorno mental, siendo las mujeres casi dos veces más afectadas que los hombres. Esta problemática se ha visto intensificada por el impacto residual de la pandemia de COVID-19, la incertidumbre económica y la fragmentación social. A esto se suma el uso excesivo de tecnología en jóvenes y los efectos del cambio climático sobre el bienestar emocional. La inversión gubernamental sigue siendo insuficiente, con presupuestos sanitarios muy por debajo de los estándares internacionales. El deterioro de la salud mental compromete el bienestar individual, la productividad regional y la estabilidad de las democracias.

Para la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2025), Sudamérica enfrenta una *tormenta en el horizonte*: se proyecta que los trastornos mentales y enfermedades no transmisibles costarán 7,3 billones de dólares para el 2050. El problema central radica en la carga macroeconómica derivada de la pérdida de productividad, la discapa-

cidad y los gastos médicos crónicos. Esta crisis, históricamente subestimada, profundiza la pobreza y elimina fuerza laboral joven mediante muertes prematuras. Ante la brecha crítica entre la demanda post-pandemia y el financiamiento estatal, se advierte que, sin una inversión inmediata en prevención y nuevos modelos de atención, el sistema sanitario colapsará, provocando una catástrofe social y financiera en las próximas décadas.

Las temáticas actuales sobre la salud mental se han intensificado, existiendo la gran necesidad de hablar mayormente sobre la aparición de enfermedades mentales, especialmente luego del período de confinamiento que se vivió por la pandemia mundial, evaluando en impacto psicoemocional en la población y la implementación de la psicoeducación como una alternativa. En atención a la problemática expuesta, el propósito de esta investigación es presentar una revisión documental que analiza el estado de la salud mental de la población en post-pandemia, principalmente en Venezuela, examinando barreras de accesibilidad a consultas psicológicas, factores bio-psicosociales y crisis psicoemocional.

Fundamentación Teórica

En este apartado se explican los conceptos teóricos más importantes del tema de investigación, desde una visión integradora que sitúa a la Psicología como eje central para analizar la dimensión psicoemocional, donde la convergencia entre mente y emoción determina la salud individual. Se apoya en la neu-

robiología para explicar científicamente cómo la respuesta orgánica al entorno define una salud mental basada en el equilibrio y la resiliencia, más allá de ausencia de enfermedad. Se describe la psicoeducación como una herramienta estratégica que transforma vidas, una intervención pedagógica y terapéutica, empoderando al sujeto para gestionar su bienestar integral tras la crisis pandémica.

Psicología

La American Psychological Association (Asociación Americana de Psicología), APA (2026), define la psicología, del griego *psyche* (alma o mente) y *-logia* (estudio), como el estudio científico de la mente y el comportamiento. Evolucionó de la filosofía hacia una ciencia empírica y diversa que abarca múltiples áreas de investigación (como la neurociencia cognitiva, social y del desarrollo) y campos aplicados (como la psicología clínica, educativa y de la salud). A través de la observación,

experimentación y análisis, la psicología explora los procesos biológicos, cognitivos y emocionales que subyacen a la conducta. Busca comprender, prevenir y tratar disfunciones emocionales y sociales, además de promover bienestar, resiliencia y rendimiento en diversos contextos. Asimismo, el término refiere al conjunto de rasgos y actitudes que caracterizan a una persona o grupo específico.

El Grafico 1 ilustra la Psicología como una disciplina integral que se ramifica en diversas áreas de estudio y aplicación, todas interconectadas por métodos científicos como la observación y el análisis de datos. El gráfico destaca cómo áreas fundamentales como la Neurociencia (afectiva y cognitiva) y la Psicología Cognitiva (procesos como memoria y razonamiento) se complementan con enfoques aplicados en contextos sociales, educativos y organizacionales.

Gráfico 1

Ramas y áreas aplicadas de la psicología



Nota: Elaboración propia (2026) a partir de APA (2026)

Psicoemocional

El término **psicoemocional**, derivado de las raíces *psico* (mente) y *emoción* (estado sentimental), define la profunda interconexión entre los procesos cognitivos y la respuesta afectiva como determinantes de la salud física. Esta relación es crítica tanto en psicología como en medicina, ya que explica cómo las alteraciones mentales pueden originar patologías orgánicas sin causa aparente, subrayando que la mente influye directamente en el funcionamiento de los órganos. El concepto abarca el desarrollo evolutivo durante la infancia, destacando que la crianza y el entorno son factores decisivos en la configuración del equilibrio emocional y la prevención de enfermedades futuras (FisioOnline, 2022).

De acuerdo con la APA (2026), las psicoemociones integran la dimensión psicológica y la respuesta afectiva. Se refiere a los estados complejos del organismo que surgen como reacción a estímulos externos (pandemia, crisis económica) e internos, involucrando cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales que determinan el equilibrio mental.

Para Dennis-Tiwary (2022), la dimensión **psicoemocional** se define como un sistema de procesamiento de información donde la mente y la emoción no son entidades separadas, son un mecanismo adaptativo integrado que permite al individuo navegar la incertidumbre del entorno. Los estados psicoemocionales (incluida la ansiedad) funcio-

nan como herramientas cognitivas que preparan al organismo para la acción futura, vinculando la percepción mental con una respuesta fisiológica inmediata. El bienestar no depende de la eliminación de las emociones negativas, sino de la capacidad de la mente para regular estos impulsos y transformarlos en recursos de resiliencia y propósito, consolidando una conexión bidireccional donde el pensamiento moldea la emoción y esta, a su vez, influye en la salud física y el comportamiento.

El desarrollo psicoemocional constituye un proceso evolutivo continuo que abarca las transformaciones en la arquitectura psicológica y afectiva del individuo a lo largo de su ciclo vital. Este fenómeno es determinante en la adquisición de competencias esenciales como la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional, permitiendo a la persona comprender y gestionar sus propios sentimientos mientras optimiza sus interacciones sociales. Se inicia con el apego en la infancia y se fortalece mediante el aprendizaje social; este desarrollo actúa como el eje central sobre el cual se construye la resiliencia y la capacidad de adaptación ante las demandas del entorno (Terapify, 2026).

Salud Mental

La Organización Panamericana de la Salud, OPS (2025), define la salud mental como un estado integral de bienestar y un derecho humano esencial que trasciende la simple ausencia de patologías, permitiendo al individuo gestionar el estrés, potenciar sus facultades

y participar activamente en el tejido socioeconómico.

A juicio de la American Psychiatric Association, APA (2022), la salud mental se define como un estado de equilibrio psicológico y funcional que permite al individuo emplear sus capacidades cognitivas y emocionales para responder a las demandas cotidianas de la vida. Esta condición implica la ausencia de trastornos clínicos y se manifiesta a través de un funcionamiento adaptativo en las actividades sociales, laborales y familiares, facilitando una participación productiva en la comunidad. Bajo la perspectiva del DSM-5-TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), la salud mental refleja una armonía interna donde los procesos biológicos, psicológicos y sociales convergen para permitir la resiliencia ante el estrés y la toma de decisiones orientadas al bienestar integral del sujeto.

Neurobiología de la Salud Mental

Este campo estudia las bases biológicas de los trastornos mentales que enfatiza la relación entre el eje cerebro-intestino y la respuesta al estrés crónico, analizando cómo los factores externos modifican la bioquímica cerebral.

Cryan et al. (2019) exponen que la salud mental depende de la interacción bidireccional de la microbiota-intestino-cerebro. Los microorganismos intestinales producen neurotransmisores y metabolitos esenciales que regulan la neurobiología del individuo. Esta comunicación se realiza a través de vías neuronales, inmunológicas y endocrinas, influyendo directamente en el desarrollo

cerebral y la respuesta al estrés. Alteraciones en la composición de la microbiota están vinculadas a trastornos como la ansiedad, la depresión y enfermedades neurodegenerativas. La modulación de este eje mediante la dieta, prebióticos o psicobióticos representa una frontera revolucionaria para la psiquiatría moderna. Entender este sistema permite abordar la salud mental desde un enfoque sistémico donde el estado intestinal impacta en la función cognitiva y emocional.

Stahl (2021) plantea que la salud mental debe entenderse desde la neurobiología de los circuitos cerebrales, donde los trastornos no son fallos abstractos, sino disfunciones en la comunicación sináptica. Enfatiza que la base de la psicopatología reside en la neurotransmisión química y la conectividad de circuitos específicos, como el eje hipotálamo-pituitario-adrenal y las vías dopaminérgicas. Los síntomas son el resultado de *circuitos sintonizados incorrectamente*, donde factores genéticos y ambientales alteran la expresión de proteínas y receptores. La salud mental se recupera mediante la modulación farmacológica y conductual de estos circuitos, buscando restaurar el equilibrio neuroquímico y la plasticidad neuronal.

Psicoeducación

Godoy et al. (2020), definen la psicoeducación como una aproximación terapéutica y un modelo de intervención en el que se proporciona a los pacientes y a sus familiares información específica y basada en evidencia sobre su enfermedad. Esta herramienta busca que el individuo y su entorno comprendan los me-

canismos biológicos, psicológicos y sociales de la patología, así como su tratamiento y pronóstico. Su objetivo fundamental es transformar al paciente en un participante activo de su propia salud, fomentando la adherencia al tratamiento, la autonomía y la reintegración social, al tiempo que disminuye la carga emocional y el estigma asociados a la crisis.

En opinión de Ramírez Velásquez y Vizcaino Escobar (2020), la psicoeducación se define desde una visión integradora que une la psicología y la pedagogía. Es un proceso educativo con fines terapéuticos y preventivos, diseñado para facilitar el aprendizaje de herramientas psicológicas que permitan al individuo enfrentar situaciones críticas o mejorar su desempeño. En el contexto específico del desarrollo de adultos, la psicoeducación no se limita a la transmisión de información sobre salud mental, sino que se entiende como una estrategia de formación orientada a la autogestión emocional y al crecimiento personal, permitiendo que el sujeto transforme su comportamiento y sus actitudes mediante la comprensión de sus propios procesos psíquicos.

Metodología

La metodología utilizada se basó en un enfoque cualitativo, el cual, conforme a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), permite explorar los fenómenos en profundidad y desde la postura de los participantes o documentos anali-

zados. Se empleó un diseño documental-bibliográfico, orientado a la recolección y análisis de literatura científica. El alcance fue descriptivo, que permitió especificar los aspectos más importantes del impacto psicoemocional post-pandemia. Este proceso se centró en la revisión intencional de fuentes, nacionales e internacionales, para interpretar la realidad teórica y generar una síntesis comprensiva del estudio.

La revisión y análisis se fundamentó principalmente en informes internacionales (OPS, 2025; OMS, 2025; MAPFRE, 2025; APA, 2023, 2024, 2026), datos nacionales (Chirinos, 2025; Psicodata, 2024; CECODAP, 2021) y literatura clínica (Puig, 2023; Rojas, 2024; Rojas Estapé, 2021, 2023, 2024).

Resultados y Discusión

La salud mental dentro de la disciplina de las ciencias humanas, es una temática de suma importancia ya que es el cimiento del bienestar tanto social e individual, donde el interés mayor es comprender la diversidad humana y la modificación de cambios que benefician a la sociedad. Dentro de las diversas disciplinas que nutren las ciencias humanas, la psicología invita a comprender las razones de un determinado comportamiento, conocer las diferentes percepciones individuales, adentrarse en los factores intrínsecos de las potencialidades personales, y la complejidad de las relaciones interpersonales, entre otros tópicos de interés.

Salud Mental en Estados Unidos, España y Ecuador

Tras la crisis sanitaria global, la salud mental se ha convertido en una prioridad en la agenda internacional, especialmente en países de referencia como Estados Unidos, España y latinoamericanos como Ecuador. Estas naciones, al registrar algunas de las cifras más elevadas de contagios por COVID-19, experimentaron un impacto desproporcionado en la estabilidad emocional de sus ciudadanos, derivando en consecuencias psicosociales persistentes que han exigido una reestructuración de sus sistemas de atención primaria.

Resulta relevante examinar los datos de la Organización Mundial de la Salud, OMS (2025), cuyo informe anual revela cifras alarmantes sobre los índices de suicidio registrados a nivel global. Para profundizar en esta crisis, la APA (2022, 2024), presenta estadísticas mediante las cuales expone las crecientes necesidades insatisfechas en salud mental dentro de la población norteamericana. Este análisis se complementa con un estudio cuantitativo desarrollado en España, el cual permite evaluar el impacto específico de esta problemática en el entorno escolar, identificando las vulnerabilidades de la población joven en el contexto actual.

La OMS (2025), en su informe *World mental health today*, publica que la crisis de salud mental afecta a más de mil millones de personas en el mundo. Entre estas patologías, la ansiedad y la depresión sobresalen por su capacidad de generar un impacto devastador, tanto en la calidad de vida de los sujetos como

en los costos financieros de los sistemas de salud. El suicidio sigue siendo un problema alarmante: se calcula que, en 2021 fue la causa de unas 727000 defunciones. Es una de las principales causas de defunción entre jóvenes de todos los países y contextos socioeconómicos.

Es preocupante observar que la incidencia del suicidio a nivel global presenta una tendencia creciente, afectando de manera desproporcionada a rangos etarios cada vez más jóvenes. Esta problemática representa un desafío crítico para los organismos internacionales, dada la dificultad de su prevención en casos donde el comportamiento suicida se manifiesta de forma latente o imperceptible, lo que complica la intervención oportuna antes de la realización del acto.

Conforme a APA (2024), la crisis de salud mental en Estados Unidos alcanzó niveles críticos, con un 90% de ciudadanos que percibían una situación de emergencia nacional. El impacto fue agudo en el sector juvenil, donde el 50% manifestó haber padecido ansiedad recurrente, con un 33% en la población adulta general. Es motivo de preocupación que, pese a la alta prevalencia de estos trastornos, una tercera parte de los encuestados reportó dificultades infranqueables para acceder a servicios terapéuticos, lo que subraya la urgencia de fortalecer las redes de apoyo y atención. Al preguntarles sobre las barreras específicas para acceder a la atención, el 80% mencionó el costo y más del 60% la vergüenza y el estigma como los principales obstáculos. La escasez de profesionales de la salud mental también

es un problema grave: el 60% de los psicólogos informó no tener disponibilidad para nuevos pacientes en ese período de tiempo.

Además, la APA (2024) expresa que frente al déficit de especialistas en salud mental, el gremio psicológico en Estados Unidos ha recurrido a la integración de herramientas tecnológicas y al soporte de profesionales en formación para cerrar la brecha de atención. En este contexto, las plataformas digitales emergen como un recurso valioso para asistir a comunidades históricamente desatendidas; no obstante, se reconoce que la tecnología no sustituye la necesidad de una interacción humana directa y personalizada. Asimismo, persiste el desafío de fortalecer la psicoeducación en la población general, priorizando a los sectores más vulnerables para dotarlos de capacidades que permitan una gestión autónoma del bienestar mental.

Lo expuesto anteriormente permite afirmar que la población norteamericana enfrentó una brecha significativa en el acceso a la asistencia psicológica directa y profesional. Aunque la digitalización y las redes sociales facilitan el flujo inmediato de información sobre bienestar mental, este apoyo se caracteriza por ser estandarizado y automatizado. Por consiguiente, tales recursos digitales resultan insuficientes para sustituir el acompañamiento clínico personalizado, subrayando que la inmediatez de la red no logra compensar las limitaciones inherentes a un soporte que no logra profundizar en la subjetividad de cada paciente.

En España se desarrolló un estudio cuantitativo financiado por la Fundación Aseguradora Mundial Mutualidad de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas MAPFRE (2025), para diagnosticar el estado de la salud mental en las aulas durante el año 2025. La investigación se llevó a cabo en un periodo de ocho meses, logrando recolectar una muestra de 850 respuestas válidas. La representatividad de los participantes garantizó una visión fehaciente de la realidad educativa, considerando que el país cuenta con aproximadamente 20000 centros escolares y un universo de 600000 docentes. Esta institución abarca diversas modalidades que van desde Educación Infantil hasta Formación Profesional. La investigación contempló centros privados (aprox. 600), concertados (aprox. 4500) y la mayoría de carácter público, lo que otorga una óptica integral sobre las necesidades psicopedagógicas.

Del análisis de las 850 respuestas se desprenden datos significativos sobre la magnitud de esta problemática en educación. Un hallazgo revela que 9 de cada 10 docentes identifica la ansiedad como el principal desafío de salud mental entre el alumnado. En cuanto al clima escolar, el 56% del profesorado califica el bienestar psicológico de los estudiantes como aceptable o estándar. Los resultados exponen la vulnerabilidad del propio cuerpo docente: el 31.2% manifiesta padecer niveles de estrés, mientras que un 24.5% reporta falta de motivación y un 21.1% reconoce síntomas de irritabilidad, factores que inciden directamente en la dinámica pedagógica.

La indagación destaca que el profesorado identifica la ansiedad, el estrés y la depresión como las patologías más recurrentes entre los estudiantes, advirtiendo sobre un incremento preocupante en conductas autolesivas, agresividad y adicciones. Estos hallazgos posicionan la salud mental como un eje prioritario para la convivencia escolar, señalando al estrés académico, los conflictos familiares y el uso de redes sociales como los principales detonantes del malestar emocional. Respecto a la transformación digital, el estudio revela una postura ambivalente: aunque se reconocen sus ventajas pedagógicas, predomina la percepción docente de que la digitalización dificulta la gestión emocional del alumnado. Este análisis permite contrastar las subjetividades de docentes y estudiantes frente a los factores que condicionan el entorno educativo.

Por otra parte, Sánchez-Caicedo y Aguilar-Salazar (2024), analizaron el impacto de la pandemia en la salud mental en Ecuador, identificándola como un catalizador de trastornos psicológicos a nivel nacional y global. Los autores documentan cómo el aislamiento, el miedo al contagio y la inestabilidad económica incrementaron la prevalencia de ansiedad, depresión y estrés postraumático. Sectores como los trabajadores de la salud y personas con condiciones preexistentes mostraron mayor vulnerabilidad ante el confinamiento. La infodemia y el uso excesivo de dispositivos digitales alteraron el bienestar subjetivo y los ciclos de sueño. Los autores proponen la implementación de telepsicología y pro-

gramas de intervención comunitaria para mitigar los efectos postpandemia de manera efectiva. Se instó a los organismos gubernamentales a invertir en políticas de salud mental equitativas.

Desde una perspectiva global, Cabello Gutiérrez (2025), especialista de la Clínica Pérez-Espinosa, analiza las secuelas psicológicas persistentes tras la crisis sanitaria mundial. Según sus hallazgos, el 58% de la población europea manifestó sintomatología vinculada a trastornos mentales durante el periodo de confinamiento. No obstante, el panorama actual revela una tendencia preocupante hacia el incremento de estas alteraciones, destacando la prevalencia de cuadros de ansiedad, depresión y trastornos obsesivo-compulsivos, así como un repunte significativo en los casos de dependencia química.

La convergencia de los datos analizados confirma que el trastorno de ansiedad es la patología con mayor prevalencia post-pandemia a nivel global. Este escenario devela la urgencia de implementar intervenciones oportunas que trasciendan la inmediatez de las redes sociales; si bien estas plataformas funcionan como canales de orientación, su naturaleza impersonal y el riesgo de generar dependencia limitan su eficacia en la atención individualizada. Resulta imperativo que los Estados fortalezcan sus políticas de salud mental mediante una mayor inversión y una acción coordinada que garantice servicios integrales de protección y promoción para toda la población.

Salud Mental caso Venezuela. Psicoeducación como Herramienta para la Prevención

El análisis de la situación en la población adulta venezolana se sustenta en una revisión integral de diversas fuentes de datos. Estas incluyen los resultados de la encuesta nacional sobre la caracterización del venezolano y los indicadores de mortalidad por suicidio reportados por el observatorio estadístico de violencia del país. Se incorporaron registros fidedignos provenientes de la consulta psicológica en reconocidos centros de educación comunitaria, abarcando tanto el ámbito nacional como el despliegue estatal y municipal.

Bracho (2023) reseña que la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) publicó los resultados de una encuesta aplicada en el país en varios estados, la cual fue realizada para reflejar las *fragilidades psicosociales* de la población venezolana. Esta investigación fue titulada *Encuesta Psicodata Venezuela de la UCAB: Duelo por pérdida y problemas económicos amenazan a la psiquis de los venezolanos*, y es considerada un estudio significativo de carácter nacional. Las encuestas se realizaron entre diciembre de 2022 y enero de 2023, a partir de entrevistas a una muestra de 1500 adultos que participaron de todos los estratos sociodemográficos y estados noroccidentales del país. Los resultados revelaron que el 90% de los encuestados expresó sentir preocupación por la situación del país, a 73% le entristecía pensar en el futuro de la nación, 81% no confiaba en el otro y a 51% le costaba

encontrar palabras para definir sus sentimientos.

La investigación reveló que una gran mayoría de la población se sentía bien consigo mismo: 73% afirmó que logró cosas significativas en su vida. Si se resume el resultado de este estudio se tienen dos características peculiares; por una parte, el venezolano se caracteriza por una notable capacidad de resiliencia, demostrando una aptitud intrínseca para sobreponerse a entornos adversos. Esta disposición le permite afrontar la complejidad de su contexto, lo que se traduce en altos niveles de autoeficacia y una adecuada integración social, manteniendo una percepción de satisfacción personal a pesar de las contingencias.

Por otro lado, la población presenta al mismo tiempo *profundas heridas* que se ven reflejadas en los resultados: 75% está en duelo por causa del éxodo masivo. De ese porcentaje el 34% le ha resultado difícil retomar la normalidad tras el deceso de sus seres queridos y 35% sugirió que *no vale la pena seguir batallando*. En medio de tanta molestia emocional, el tema del suicidio aparece constantemente como una medida drástica. Si existe además unas particularidades de personalidad como la impulsividad, baja autoestima, ansiedad o depresión, se forma una mezcla muy fuerte que puede llevar a situaciones extremas como el suicidio.

Se puede sintetizar entonces, que estos trastornos clínicos como la ansiedad, la depresión y la conducta suicida, se presentaron igualmente en los distintos estudios estadísticos a escala mundial analizados anteriormente. To-

dos estos factores aumentaron con la presencia de la situación de confinamiento y del duelo vivido en la gran mayoría de los núcleos familiares, por la alta la mortalidad mundial. Aunado a estos padecimientos emocionales, en los venezolanos se suma la inesperada vivencia del duelo migratorio por el contexto social y económico del país, trayendo cambios en las dinámicas y decisiones familiares.

La caracterización emocional de la población venezolana está intrínsecamente ligada a un contexto marcado por la migración forzada, fenómeno que ha desarticulado núcleos familiares y generados ausencias significativas en la crianza de los más jóvenes. A este duelo por separación se han sumado factores estresores como la inestabilidad económica, el desempleo y una persistente incertidumbre informativa. El impacto de la pandemia actuó como un agravante de la crisis de salud mental preexistente, profundizando las secuelas psicológicas especialmente en la población juvenil, quienes presentan una mayor vulnerabilidad ante la acumulación de estas desventajas socioeconómicas.

A partir de la convergencia de factores como la crisis socioeconómica, el fenómeno migratorio y la crisis sanitaria global, se ha constatado un incremento en las dificultades académicas de niños y adolescentes venezolanos, derivado principalmente de las limitaciones de la educación a distancia. Estos hallazgos se sustentan en los datos clínicos recopilados por Chirinos de Toyo (2025) en el Centro de Atención Psicológica y Pedagógica de Inteligencias Múltiples

(Cappim) a ubicado en Cabimas, Estado Zulia. Los motivos de consulta más recurrentes en la población infanto-juvenil se centran en problemáticas de aprendizaje, con un énfasis crítico en el déficit de las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Esta situación es evidente en los niveles de educación básica inicial, donde los estudiantes manifiestan carencias estructurales que demandan una intervención psicopedagógica especializada para nivelar las competencias cognitivas afectadas por el contexto de aislamiento y precariedad educativa.

Refiere Chirinos de Toyo (2025), que las consultas revelaron un espectro complejo de alteraciones conductuales y emocionales, entre las que destacan cuadros de ansiedad, déficit en el control de impulsos y dificultades por parte de los adultos para establecer pautas de disciplina efectivas. A nivel de los núcleos familiares, la desarticulación por migración y el uso inadecuado de dispositivos digitales han exacerbado estas tensiones, identificándose casos críticos de depresión e ideación suicida en la población adolescente.

Ese panorama se vio intensificado tras la crisis sanitaria, período en el cual el aislamiento obligatorio normalizó la dependencia de las pantallas y las redes sociales como único canal de interacción. La virtualidad sustituyó el contacto humano en todas sus dimensiones: desde la comunicación afectiva familiar y las reuniones sociolaborales, hasta la instrucción pedagógica en los niveles de educación inicial, básica y media. Lo que inició como una necesidad tecnológica para la continuidad de la vida coti-

diana, ha derivado en un entorno digital que condiciona significativamente el desarrollo psicoemocional y la salud mental de los jóvenes.

El riesgo de anclaje tecnológico derivado de la crisis sanitaria ha propiciado una preocupante desatención parental sobre el contenido digital y sus implicaciones emocionales en los menores. Esta situación ha configurado un entorno donde tanto jóvenes como adultos priorizan la vida digital sobre la interacción física. Resulta especialmente crítico observar cómo la comunicación en el hogar ha migrado hacia entornos virtuales, donde el uso de chats para abordar asuntos familiares de relevancia sustituye al diálogo presencial, limitando la resolución de conflictos y el acompañamiento emocional directo.

De acuerdo con los Centros Comunitarios de Aprendizaje, CECODAP (2021), la pandemia exacerbó la crisis de salud mental en la niñez venezolana, visibilizando un incremento crítico en cuadros de ansiedad, depresión e ideación suicida. Los hallazgos subrayan cómo el aislamiento, la desarticulación familiar por migración y las barreras de acceso a la educación profundizaron la vulnerabilidad emocional de los menores. Este organismo enfatiza la urgencia de fortalecer políticas públicas que garanticen una atención psicológica oportuna, gratuita y descentralizada. Advierte que el entorno digital y la falta de acompañamiento parental actúan como factores estresores que comprometen el desarrollo integral y el bienestar de los niños y adolescentes.

Además, informa que el año 2020 fue de mucha demanda y actividades

para el servicio de atención psicológica de estos centros comunitarios. Al menos 1458 casos fueron atendidos en el primer semestre. En el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de este organismo, se evidenció que la incidencia de la pandemia fue reflejada en el aumento de búsqueda de atención profesional a partir del mes de marzo de ese año. Los tres meses con mayor número de solicitudes fueron julio (105), agosto (99) y octubre (73).

Otro flagelo que se tiene que prevenir es la alta incidencia del suicidio, según el reporte de Freitas (2024) en el periódico El Nacional, ya que los resultados presentados son inquietantes: con 2358 suicidios contabilizados en total por el Observatorio Venezolano de Violencia, OVV (2025), en el año 2024 Mérida fue uno de los 17 estados que registró un aumento en la tasa de suicidios. Le siguió Táchira (13.6 muertes por suicidio por 100 mil habitantes), Distrito Capital (13.3), Trujillo (11.9) y Lara (10.2). La grave crisis económica, social, política y humanitaria que vive el país desde 2014, es un factor determinante para que ocurrieran 8.2 muertes por suicidio por cada 100 mil habitantes en Venezuela. En comparación con los datos de 2022, año que se registró una tasa de 7.7 suicidios por 100 mil habitantes, 2173 suicidios en total, el OVV (2025) registró un aumento de 6.5%.

Con base en toda esta revisión, la evidencia recolectada justifica la necesidad de transitar hacia un modelo de salud mental basado en la *psicoeducación comunitaria*. Este enfoque propone la creación de grupos de apoyo específicos

dentro de las instituciones educativas, facilitando el acceso a la información tanto a los estudiantes como a sus núcleos familiares. Al ser una herramienta pedagógica y terapéutica, la psicoeducación permite la identificación temprana de factores de riesgo y la difusión de recomendaciones ante desajustes emocionales. En este escenario de vulnerabilidad social, su aplicación no es solo una opción, sino una exigencia para dotar a las familias de recursos que promuevan el bienestar subjetivo y actúen como una barrera efectiva contra las conductas autolesivas.

La psicoeducación constituye un instrumento fundamental para la comprensión de los procesos intrapsíquicos y emocionales del individuo. Su naturaleza dinámica permite intervenir en un momento específico, proyectando cambios sostenibles a largo plazo. Aunque no se trata de un abordaje clínico personalizado, su carácter vivencial facilita la identificación colectiva con temáticas que afectan al común de los participantes. Actualmente, el acceso a la atención psicológica aún enfrenta barreras subjetivas: mientras algunos pacientes perciben la consulta como una debilidad o un menoscabo de sus capacidades, otros la asumen como una decisión transformadora para su salud mental. Por tanto, el mayor desafío radica en la creación de espacios presenciales y vivenciales que ofrezcan información oportuna y actualizada. Estos entornos son esenciales para alcanzar a las poblaciones en situación de alta vulnerabilidad o riesgo, quienes frecuentemente presentan una mayor resistencia a aceptar el apoyo institucional convencional.

Priorizar la intervención en las instituciones educativas permite alcanzar a la familia en su entorno cotidiano. Actualmente, se observa una baja asistencia de los padres y representantes a convocatorias que no logran sintonizar con las problemáticas reales de los niños y adolescentes. Sin embargo, al centrar la atención en sus necesidades actuales, es posible reducir significativamente las elevadas estadísticas de descontrol de impulsos, violencia, ansiedad, depresión e ideación suicida en la juventud. Este enfoque facilita el desarrollo de una conciencia colectiva hacia modelos de orientación y disciplina más efectivos, adaptados a los desafíos que impone la era de las redes sociales.

Esta propuesta de intervención comunitaria se alinea con lo planteado por Godoy et al. (2020) y Ramírez Velázquez y Vizcaíno Escobar (2020), quienes sostienen que la psicoeducación no debe limitarse a la transmisión de información técnica, debe funcionar como un proceso de empoderamiento que permita al individuo gestionar su propia salud mental desde la resiliencia. El modelo grupal reduce el estigma asociado a la enfermedad mental, facilitando la apertura en sujetos que de otro modo evitarían el entorno clínico. Resulta importante adaptar estos espacios a los contextos específicos de vulnerabilidad. En ambientes de crisis o desajuste social, las estrategias de orientación psicológica deben ser flexibles y dialógicas. El éxito de la psicoeducación en grupos de riesgo depende de la capacidad del facilitador para transformar la *negación al apoyo* en un proceso de reconocimiento mutuo, donde la vivencia compartida

actúa como el principal motor de cambio actitudinal.

Salud Mental Desde una Perspectiva Médica

La fundamentación clínica de los trastornos de ansiedad y depresión se sustenta en los criterios del DSM-5-TR (APA, 2022) y en la literatura médica hispanohablante sobre la epidemiología del suicidio. Este análisis trasciende lo conductual al integrar la neuroquímica y el eje cerebro-intestino-microbiota, donde el estrés crónico altera la composición bacteriana y la comunicación bidireccional, modulando así la respuesta emocional. La estrecha relación entre la bioquímica cerebral y el comportamiento humano confirma que estas patologías, por su alta prevalencia en la consulta psicológica, requieren un abordaje transdisciplinario. Al comprender estos mecanismos orgánicos, la psicoeducación se fortalece como una herramienta capaz de desmitificar el padecimiento mental y promover intervenciones preventivas más eficaces.

Rojas (2024) aborda la vida emocional como un conjunto de sentimientos que condicionan la conducta humana, enfatizando que la salud mental depende de la capacidad para identificar y gestionar adecuadamente estas emociones. Los binomios como alegría y tristeza o paz y ansiedad, explican que el equilibrio reside en el control de las emociones negativas para evitar que dominen de forma irracional. El autor propone que una *felicidad razonable* es el resultado de una relación armoniosa entre lo deseado y lo conseguido. Para individuos con ansiedad, estrés y auto-

estima, se deben ofrecer herramientas para transformar sentimientos destructivos en acciones de crecimiento personal. La educación afectiva en salud mental es clave, permitiendo que la persona sea dueña de su destino y no una víctima de sus impulsos. La voluntad y el pensamiento flexible son pilares para alcanzar un bienestar subjetivo en un mundo de incertidumbre.

Puig (2023) propone un viaje de transformación personal centrado en la conexión entre mente, cuerpo y espíritu para alcanzar un bienestar integral. La salud mental no es solo ausencia de enfermedad, es la capacidad de despertar el potencial humano mediante el autoconocimiento y la gestión del pensamiento consciente. La neurociencia y la psicología positiva explican cómo las creencias limitantes condicionan la fisiología, afectando el sistema inmunitario y a la estabilidad emocional. Es trascendental la atención plena y la compasión como herramientas para superar el miedo, el estrés y la ansiedad que genera el estilo de vida actual. El *despertar* consiste en dejar de ser víctimas de las circunstancias para convertirse en creadores de la propia realidad afectiva. Es necesario desarrollar una nueva mentalidad que priorice el propósito de vida y la paz.

Existe una tríada que conecta la neurociencia, la gestión emocional y los vínculos interpersonales para alcanzar el bienestar integral. Rojas Estapé (2021), en su obra *Encuentra tu persona vitamina*, destaca el impacto fisiológico de las relaciones, señalando que los vínculos saludables liberan oxitocina, una hormona que actúa como un potente

protector contra la ansiedad y el aislamiento emocional, mitigando los efectos de las *personas sumidero*. La misma autora Rojas Estapé (2023), en su libro *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*, explica que la salud mental se potencia al entrenar la mente para enfocarse en lo positivo, logrando que el cerebro, y específicamente el sistema activador reticular ascendente, identifique oportunidades en lugar de amenazas, reduciendo así los niveles de cortisol producidos por el estrés crónico.

En su obra más reciente, Rojas Estapé (2024), *Recupera tu mente, reconquista tu vida*, aborda el desafío de la era digital, analizando cómo la gratificación instantánea y la sobreestimulación de las pantallas han fragmentado la capacidad de atención y dopaminizado el cerebro. En conjunto, las tres obras plantean que la salud mental no es un estado estático, es un proceso activo que requiere voluntad para gestionar la bioquímica del cuerpo, recuperar el control de la atención y cultivar relaciones profundas, permitiendo al individuo salir de un estado de alerta constante para vivir desde la tranquilidad y el bienestar.

Al contrastar los hallazgos de Rojas Estapé (2021, 2023, 2024) con la caracterización del venezolano presentada en la investigación *Encuesta Psicodata Venezuela de la UCAB*, según Bracho (2023) se observa una interesante dinámica entre la resiliencia cultural y la respuesta fisiológica al estrés. Si bien el venezolano es descrito como un individuo resiliente, con una alta percepción de autoeficacia e integración social, es plausible inferir que este esfuerzo constante

por *vencer la adversidad* conlleva un estado de alerta sostenido. Desde la óptica neurocientífica, esto implicaría niveles elevados de cortisol, cuya cronicidad es un factor de riesgo para el desarrollo de cuadros de ansiedad y depresión. Ante esta presión, el ciudadano tiende a buscar mecanismos de compensación que estimulen la liberación de dopamina y serotonina, priorizando la interacción social y el despliegue de sus potencialidades como estrategias naturales de regulación emocional y supervivencia psicológica.

Conclusiones

La pandemia consolidó un entorno digital omnipresente que ha desplazado la presencialidad por interacciones virtuales, incluso dentro del hogar. Esta *virtualización de los afectos* ha intensificado trastornos de ansiedad y déficit de control de impulsos, evidenciando que el uso inadecuado de tecnologías es un factor determinante en la desarticulación de los vínculos emocionales.

Es urgente transformar las instituciones educativas en núcleos de formación activa donde la participación de los padres es fundamental. Reorientar espacios para la psicoeducación permitiría una incidencia directa en la reducción de indicadores críticos como la depresión y las conductas autoagresivas.

La salud mental debe abordarse desde una perspectiva transdisciplinaria que incluya el eje cerebro-intestino-microbiota. El estrés crónico y el desequilibrio neuroquímico modulan el comportamiento humano, por lo que la psi-

coeducación debe dotar a las familias de herramientas para gestionar la bioquímica del cuerpo y la regulación emocional.

A la luz de los datos mostrados se observa que la resiliencia del venezolano actúa como una respuesta adaptativa que utiliza la interacción social para compensar la carga de estrés ambiental. Pero esta capacidad de vencer la adversidad requiere una estructura de apoyo profesional que prevenga el agotamiento emocional y promueva estilos de crianza eficaces frente a los desafíos de la era digital.

La principal limitación de este estudio radica en la literatura revisada, aunque exhaustiva, priorizó documentos de alta relevancia sobre la vasta producción documental existente en salud mental post-pandemia. Esta selección podría haber omitido hallazgos reportados en estudios con enfoques metodológicos divergentes o de regiones geográficas distintas.

Se recomienda implementar programas de psicoeducación con temáticas de alto impacto, como el manejo de la ansiedad y el uso responsable de redes sociales, para aumentar la convocatoria familiar. Es fundamental fomentar el trabajo transdisciplinario entre psicólogos, docentes y especialistas médicos para abordar el eje cerebro-intestino y la neuroquímica del estrés. Se sugiere la creación de protocolos de detección temprana en escuelas que permitan identificar oportunamente indicadores trastornos afectivos y riesgos personales.

Referencias

- American Psychiatric Association, APA. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, [Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales], Quinta Edición, Revisión del Texto (DSM-5-TR).
<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- American Psychological Association, APA. (2024). *Mental health care is in high demand. Psychologists are leveraging tech and peers to meet the need* [La atención de la salud mental tiene una gran demanda. Los psicólogos están aprovechando la tecnología y a sus colegas para satisfacer esta necesidad].
<https://www.apa.org/monitor/2024/01/trends-pathways-access-mental-health-care>
- American Psychological Association, APA (2026). *APA Dictionary of Psychology* [Diccionario de Psicología].
<https://dictionary.apa.org/psychology>
- Bracho, K. (1 de marzo de 2023). *Encuesta Psicodata Venezuela de la UCAB: Duelo por pérdida y problemas económicos amenazan a la psiquis de los venezolanos*.
<https://hispanopost.com/encuesta-psicodata-venezuela-de-la-ucab-duelo-por-perdida-y-problemas-economicos-amenazan-a-la-psiquis-de-los-venezolanos/>

- Cabello Gutiérrez, I. (2025). *Secuelas psicológicas de la pandemia por COVID-19*. Clínica Pérez-Espinosa. <https://clinicaperezespina.com/blog/secuelas-psicologicas-pandemia-por-covid-19/>
- Centros Comunitarios de Aprendizaje, CECODAP. (04 de mayo de 2021). *El sufrimiento emocional: la cara oculta de la pandemia*. <https://cecodap.org/informe-visibiliza-la-cara-oculta-de-la-pandemia-el-sufrimiento-emocional/>
- Chirinos de Toyo, L. M. (2025). *Observaciones, apuntes y visión personal referente a la salud mental de niños y adolescentes*. Centro de Atención Psicológica y Pedagógica de Inteligencias Múltiples (Cappim), Cabimas, Venezuela.
- Cryan, J., O'Riordan, K., Cowan, C., Sandhu, K., Bastiaansen, T., Boehme, M., ... & Dinan, T. (2019). The Microbiota-Gut-Brain Axis: From Mental Health to Medicine [El eje microbiota-intestino-cerebro: de la salud mental a la medicina]. *Physiological Reviews*, 99(4), 1877-2013. <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/physrev.00018.2018>
- Dennis-Tiwary, T. (2022). *Future Tense: Why Anxiety is Good for You (Even Though it Feels Bad)* [Tiempo futuro: Por qué la ansiedad es buena para ti (aunque te haga sentir mal)]. Harper Wave.
- Enríquez, V., & Paniura, M. (2025). Evolución de los problemas mentales en el continente Latinoamericano en los últimos cinco años. *Revista Estudios Psicológicos*, 5(1), 7-20. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2025.01.001>
- FisioOnline. (06 de abril de 2022). *Psicoemocional*. <https://www.fisioterapia-online.com/psicoemocional-psicosomatico-que-es-causas-sintomas-diagnostico-tratamiento>
- Freitas, A. (21 de marzo de 2024). *Del suicidio hay que hablar para prevenirlo*. El Nacional. <https://www.elnacional.com/venezuela/del-suicidio-hay-que-hablar-para-prevenirlo/>
- Fundación MAPFRE. (2025). *Estado de la salud mental en el aula*. <https://www.fundacionmapfre.org/publicaciones/todas/estado-salud-mental-aula/>
- Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B., & Muñoz, R. (2020). *Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares*. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2020.01.005>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Observatorio Venezolano de Violencia, OVV. (27 de enero de 2025). *Informe anual de violencia autoinfligida*. <https://observatoriodeviolencia.org.ve/news/informe-anual-de-violencia-autoinfligida-2024/>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (25 de marzo de 2025). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Panamericana de la Salud, OPS (15 de julio de 2025). *Una gran tormenta acecha en el horizonte: las ENT y los problemas de salud mental costarán billones a Sudamérica para 2050*. <https://www.paho.org/es/noticias/15-7-2025-gran-tormenta-acecha-horizonte-ent-problemas-salud-mental-costaran-billones>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (1 de agosto de 2025). *Fuertes por fuera, luchando por dentro: El deterioro de la salud mental en América Latina y el Caribe*. <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/fuertes-por-fuera-luchando-por-dentro-el-deterioro-de-la-salud-mental-en-america-latina-y-el-caribe>
- Puig, M. A. (2023). *El camino al despertar*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Ramírez Velásquez, E., & Vizcaino Escobar, A. E. (2020). La psicoeducación y su alcance para el desarrollo de adultos en el contexto laboral. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(6), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7809040>
- Rojas, E. (2024). *Comprende tus emociones*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Rojas Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Rojas Estapé, M. (2023). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Editorial Planeta Colombiana
- Rojas Estapé, M. (2024). *Recupera tu mente, reconquista tu vida*. Editorial Planeta Colombiana
- Sánchez-Caicedo, C. A., & Aguilar-Salazar, A. F. (2024). *Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental*. *Salud y Vida, Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud*, 8(16), 36-51. <https://doi.org/10.35381/s.v.v8i16.4030>
- Stahl, S. M. (2021). *Psicofarmacología esencial de Stahl: Bases neurocientíficas y aplicaciones prácticas (5a ed.)*. Cambridge University Press. Aula Médica.
- Terapify. (11 de febrero de 2026). *Desarrollo psicoemocional: ¿qué es y por qué es importante?* <https://www.terapify.com/blog/desarrollo-psi-coemocional>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Liz María Chirinos de Toyo: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 228-247

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

Como citar: González, O., Inciarte Romero, N., & Canquiz Rincón, L. (2026). Liderazgo Transformacional del Docente de Educación Superior. *Encuentro Educacional*, 33(1), 228-247.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583619>

Liderazgo Transformacional del Docente de Educación Superior

Odris González¹, Nerylena Inciarte Romero² y Liliana Canquiz Rincón³

¹Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

²Facultad de Medicina, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

³Departamento de Humanidades, Universidad de la Costa, Barranquilla-Colombia

odrisgonzalez68@gmail.com, ninciarter@gmail.com, lcانquiz@cuc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4669-5162>, <https://orcid.org/0000-0002-0317-9902>,
<https://orcid.org/0000-0002-3065-9434>

Resumen

En un entorno de globalización acelerada, las instituciones de educación superior enfrentan innovaciones que exigen un liderazgo transformacional para gestionar con éxito sus procesos. Reconociendo que el liderazgo transformacional del docente es un pilar para el éxito institucional. Esta investigación tiene como objetivo determinar las dimensiones clave relacionadas con el liderazgo transformacional presente en el desempeño laboral de docentes de dos universidades (una pública y una privada), para la incorporación de estos elementos clave en su quehacer educativo logrando la optimización de la enseñanza, la investigación y el compromiso con la excelencia institucional. El estudio se apoyó en un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-transversal cuya población estuvo conformada por 1459 docentes de las dos universidades, seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple. Para la recolección de datos, se empleó el cuestionario *Liderazgo Educativo* (Versión 10), de autoría propia y fundamentada en las escalas de Bass (1985). Los resultados arrojaron una media aritmética de 4.10, lo que refleja un alto nivel de desempeño según la teoría de Bass y Avolio. Factores como el carisma, la empatía, la consideración individual y la estimulación intelectual resultaron esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidenció que las universidades comparten una filosofía orientada a este liderazgo, la cual se traduce en seguridad y apoyo para los estudiantes, permitiéndoles desarrollar una conciencia crítica y una visión clara de éxito personal y profesional.

Palabras clave: docente universitario, educación superior, líder, liderazgo transformacional, universidades

Recibido: 04-03-2026 ~ Evaluado: 09-04-2026 ~ Aceptado: 02-05-2026

Transformational Leadership of the Teacher of Higher Education

Abstract

In an environment of accelerated globalization, higher education institutions face innovations that demand transformational leadership to successfully manage their processes. Recognizing that transformational leadership among faculty is a pillar of institutional success, this research aims to determine the key dimensions related to transformational leadership present in the job performance of faculty members at two universities (one public and one private). The goal is to incorporate these key elements into their educational practice, thereby optimizing teaching, research, and commitment to institutional excellence. The study employed a quantitative approach and a descriptive-cross-sectional design. The population consisted of 1459 faculty members from the two universities, selected through simple random sampling. Data was collected using the *Educational Leadership Questionnaire* (Version 10), developed by the researchers and based on Bass's (1985) scales. The results yielded an arithmetic mean of 4.10, reflecting a high level of performance according to Bass and Avolio's theory. Factors such as charisma, empathy, individual consideration, and intellectual stimulation proved essential in the teaching and learning process. It was evident that the universities share a philosophy oriented toward this type of leadership, which translates into security and support for students, enabling them to develop critical thinking and a clear vision of personal and professional success.

Keywords: university professor, higher education, leader, transformational leadership, universities

Introducción

En un contexto de globalización acelerada y transformación sin precedentes, el mundo experimenta cambios significativos en todos sus ámbitos: político, económico y social. Esta realidad amerita estar preparado para asumir nuevos retos que permitan canalizar con

éxito la gestión y la calidad de los procesos en las Instituciones de Educación Superior (IES). Por tal motivo, en un futuro inmediato, dichas organizaciones deberán prestar mucha atención al liderazgo que asume su personal en el desempeño laboral, ya que de ello dependerá, en gran parte, la calidad y la excelencia de sus procesos educativos.

En virtud de ello, resulta de gran interés abordar la temática del liderazgo transformacional, desde la perspectiva de Bass y Avolio (1985), donde estos autores plantean una serie de dimensiones que (influencia idealizada, consideración individual, motivación inspiracional, estimulación intelectual y tolerancia psicológica) deberán poseer los líderes en su desempeño laboral.

Gámez y Toscano (2023) consideran que las (IES) tanto públicas como privadas, deberán optimizar las experiencias tanto en el contexto pedagógico como en el área administrativa, pretendiendo así, lograr que sus docentes materialicen en su desempeño laboral estrategias claves que lo acrediten como un buen líder frente a sus colaboradores.

En consecuencia, el liderazgo ha pasado a ser una condición *sine qua non* dentro de las instituciones educativas, ya que permite, no solo repensar la manera de hacer las cosas, sino la manera de construir una visión estratégica articulada con todas las personas que conforman las organizaciones logrando así consolidar una espiral virtuosa para su funcionamiento y progreso continuo. De tal manera, se hace necesario que los docentes desarrollen una docencia de calidad en los nuevos tiempos, considerándose a sí mismo como un guía, un facilitador, un coach que logre transformar los espacios académicos a su cargo.

Con relación a lo planteado, se analizó uno de los problemas que confrontan actualmente las instituciones de educación superior, como es el liderazgo desarrollado por sus docentes dentro y fuera de las aulas de clase, examinando

algunos escenarios probables que pudieran estar dando pautas para generar acciones en beneficio del proceso académico, partiendo de la comprensión de su propia realidad, ya que en una sociedad cada vez más exigente, la educación superior tiene la imperiosa necesidad de encontrar respuestas satisfactorias que permitan una formación integral de la mano de un docente líder, asegurando así el éxito en la prosecución académica del estudiante (Mendoza et al., 2023).

Las IES requieren contar con personal directivo y docente, dotado de capacidades acordes con la época. Por ello se requieren líderes que eleven la motivación y la moral de sus seguidores, potenciando sus habilidades de carisma, influencia idealizada, estimulación intelectual, consideración individual, apertura al cambio, empatía, respeto y tolerancia psicológica entre otros (Burns, 1978). En consecuencia, estas competencias esenciales en el docente les permitirán alcanzar una mayor eficiencia y eficacia en la administración de los recursos disponibles, favoreciendo una gestión institucional más sólida. De tal manera que la docencia universitaria, se fortalece, ya que los líderes universitarios juegan un papel crucial en el desarrollo y desempeño de las habilidades de sus grupos, retroalimentándoles e influyendo en ellos positivamente (Correa & Cuevas, 2017).

Esta investigación tiene como objetivo determinar las dimensiones clave relacionadas con el liderazgo transformacional presente en el desempeño laboral de docentes de dos universidades (una pública y una privada), para la incorporación de estos elementos clave en

su quehacer educativo logrando la optimización de la enseñanza, la investigación y el compromiso con la excelencia institucional.

Fundamentación Teórica

Liderazgo Educativo

El liderazgo es un tema crucial hoy en día, ya que las fronteras del saber se han abierto a la divulgación del conocimiento global; por lo que las organizaciones académicas y empresas de diversos tipos, permanentemente, se encuentran en una constante lucha por ser cada vez más competitivas, lo cual ha generado que las personas que las conforman sean eficientes y capaces de dar mucho de sí para el mejoramiento institucional, frente a los cambios que les plantean los distintos retos que han de enfrentar en esta lucha (Gámez & Toscano, 2023).

El liderazgo se puede definir como el proceso de influencia sobre las actividades de individuos o grupos, para lograr metas comunes en situaciones determinadas. Es un conjunto de habilidades que permite a un individuo guiar, influir y motivar a un grupo para alcanzar objetivos comunes, esto implica una distribución desigual, pero legítima del poder (Sánchez, 2025).

El liderazgo educativo se concibe como la capacidad que posee un individuo de orientar a sus seguidores hacia el logro de sus metas académicas. El mismo lleva implícito una serie de elementos que interactúan entre sí tales como: visión de futuro, sentido de pedagógico, desarrollo humano, innovación, calidad

educativa, competencias, organizaciones (Sierra, 2016).

Asimismo, García et al. (2022) definen el liderazgo docente como la capacidad que tiene el docente de manejar positivamente varios procesos relacionados con la apertura al cambio, el pensamiento crítico y reflexivo, la participación activa, la tolerancia hacia el otro, la comunicación abierta y horizontal, la empatía, y sobre todo la conexión humana.

Bajo esta perspectiva, la gerencia universitaria y el desarrollo educativo requiere para su proceso de transformación y cambio el ejercicio de las conductas y comportamientos que impliquen un liderazgo transformacional, donde la dinámica académica, supone indudablemente, de un docente activo, participativo, estimulador, un verdadero agente generador de cambio a través de la formación del capital humano, por lo que el liderazgo educativo exige cualidades únicas, basadas en valores y principios éticos que hacen posible una sociedad más justa y humana, dejando huellas en sus seguidores (Pérez et al., 2017; Sierra, 2016). Por tal razón, un líder en educación deberá tener ante todo una vocación de educador, este es un factor determinante para poder realizar una gestión educativa de calidad.

Con base en esos planteamientos se puede expresar que todo profesor universitario en el ejercicio profesional de sus funciones de docentes, investigador y extensionista busca ser un líder por excelencia, ejerciendo su influencia positiva para construir espacios académicos satisfactorios que permitan mejorar el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, todo profesor es un agente de cambio, que influye en las personas (estudiantes, sus pares y colaboradores) y por ende en la organización, para que estas se esfuercen voluntarias y entusiastamente en la consecución de las metas y/o tareas establecidas dentro de las instituciones.

El líder educativo debe ser un visionario que sueña con mejorar su entorno educativo, un pragmatista que evalúa con cuidado las consecuencias de sus acciones, un individuo que cultiva su hábito de indagador, investigador, con un espíritu aventurero y una actitud humilde ante el mundo. Un líder educativo, en esencia, es un practicante sofisticado, un docente preocupado por mejorar cada día la calidad de la enseñanza. De ahí la importancia que el personal docente ejerza un liderazgo transformacional cuando dirige su influencia para potenciar en el estudiante el interés hacia el logro de sus metas, y la apertura continua al aprendizaje. Es por ello que en el desarrollo de las actividades de los docentes es el liderazgo transformacional el más significativo, ya que dirige al alumnado hacia la excelencia educativa (García et al., 2022).

Esas reflexiones, consideradas por García et al. (2022), conllevan a asumir por parte de la educación superior, políticas de formación docente en el área específica del liderazgo docente, en un momento donde se requiere dar respuestas a las exigencias de la humanidad, con el aporte de un docente líder transformador de sus espacios correspondientes a su labor académica y social. Por tanto, el liderazgo transforma-

dor se convierte en un elemento clave humanizador del desempeño docente porque está impregnado de una calidad humana, una competencia deseada en las personas que deben trabajar en la conducción, mediación y/o coordinación de grupos u organizaciones educativas del nivel superior.

Liderazgo Transformacional

Muchas de las investigaciones desarrolladas a lo largo de los últimos años demuestran que el liderazgo transformacional, es el más idóneo para ser adoptados en todas las organizaciones, ya que el mismo está asociado positivamente con las personas extrovertidas, con perspectivas claras, apertura al cambio, conciencia y metas de vida (Alvarado & Zambrano, 2021). El liderazgo transformacional se concibe como una expansión del liderazgo transaccional, el cual suele ir ligado a situaciones de cambio o crisis en la organización, esto implica que está emergiendo un nuevo paradigma en la comprensión de los estudios sobre liderazgo, definiéndolo como el liderazgo que estimula a sus seguidores a establecer expectativas que suponen retos y un mayor rendimiento, facilitando el desarrollo máximo de todo su potencial para que alcancen logros más allá de lo que creían poder realizar.

Portilla et al. (2024) señalan que el liderazgo transformacional se ha definido, a grandes rasgos, como una disciplina de gran relevancia, no solo en los ámbitos organizativos, sino en cualquier tipo de organización, ya que, el enfoque transformacional crea un cambio significativo en la vida de las personas y en las organizaciones, rediseñando las per-

cepciones, los valores, las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores.

El liderazgo transformacional es considerado parte de las llamadas teorías del liderazgo organizacional, y su importancia descansa en la contribución de estos líderes en el éxito de las organizaciones, las cuales están sometidas a numerosos cambios producto del proceso de globalización. Los líderes transformacionales logran responder de manera rápida a las exigencias del entorno apoyados en sus seguidores, en quienes han influido, con una conciencia de servicio, logrando el cambio de un interés individual a un interés colectivo, y alcanzando las metas de la organización (Fernández & Quintero, 2017).

Igualmente, tiene un impacto que favorece la habilidad colectiva y las reacciones emocionales y psicológicas de los miembros de una organización para adaptarse, resolver problemas y mejorar el desempeño, en un clima de armonía que propicia ambientes laborales saludables, buscando así, la calidad y la excelencia al producir niveles de esfuerzo y desempeño más trascendentales, valorando las individualidades, para convertirlas luego en soluciones grupales (Rada et al., 2021). El liderazgo transformacional como tal puede ser entendido como aquella cualidad que posee un líder para comunicar una idea acerca de algo; por otro lado, también busca estimular al empleado, entre otros aspectos. Los líderes transformacionales tienen las competencias de generar cambios, todo ello con la finalidad de propiciar cambios sustanciales en la organización (García et al., 2022).

El liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, fundamentado en los valores y las creencias, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso (Álamo & Falla, 2023).

Es importante destacar que el liderazgo transformacional es ejercido por aquellas personas que consideran que es necesario realizar cambios en beneficio de un colectivo. Es decir, que el foco central del liderazgo transformacional es el compromiso y la capacidad de servicio de sus miembros, ya que los altos niveles de compromiso hacia las metas organizacionales generan en sus colaboradores una mayor capacidad para alcanzarlas, resultando en un esfuerzo colectivo y una mayor productividad (Vargas & Gómez, 2021); ya que potencia la transformación de espacio a través de interacciones fundamentadas en la confianza, el respeto, la consideración, ejerciendo un liderazgo más humano (Portilla et al., 2024).

En síntesis, el líder transformacional enfatiza el mejoramiento continuo, comprometiéndose con la optimización del proceso y del producto, alentando el cambio como una necesidad sentida, impulsando la motivación a otros para promover la creación de oportunidades de cambio que garanticen el logro de las metas propuestas. Es demostrado por los líderes que motivan a los seguidores y ayudan para que alcancen sus metas y utilicen eficientemente

sus habilidades y capacidades. Rada et al. (2021) consideran que los líderes con estos atributos (motivación, estimulación, entre otros) son capaces de transformar la cultura de sus seguidores. Para este estudio se tomaron las dimensiones relacionadas con el liderazgo transformacional planteadas en la teoría de Bass y Avolio (1995).

A continuación, se mencionan los cinco factores fundamentales que describen la teoría del liderazgo transformacional según Bass y Avolio (1995), entre lo que se encuentran: la Influencia idealizada, motivación inspiracional, la estimulación intelectual, la consideración Individual y la tolerancia psicológica, caracterizándose de la siguiente manera:

(a) Influencia Idealizada. Considerado como la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza, respeto y valor individual. El líder posee un alto grado de carisma, generando lealtad y compromiso entre sus seguidores (Ganga et al., 2016). De tal forma que sus propias conductas caracterizadas por su conciencia de servicio, influye positivamente entre los miembros de sus organizaciones.

(b) Consideración Individual. Se refiere a la capacidad que tiene el líder de atender las necesidades individuales de cada uno de sus seguidores, escuchándole sus preocupaciones, prestando atención personal a cada miembro. (Sardón, 2017). El líder proporciona apoyo y autoconfianza. Ganga et al. (2016) plantea que los líderes deben generar lealtad y confianza en sus seguidores, preocupándose por sus situaciones personales, mejorando así su desempeño a través de

un pensamiento flexible, abierto y crítico, donde todos los miembros comparten su visión con el resto de la organización. Todo esto se logra gracias al alto grado de empatía y de accesibilidad que posee (Torres & Estrada, 2024).

(c) Motivación Inspiradora. El líder debe ser capaz de inspirar al resto del equipo, haciéndola atractiva su visión de trabajo. El mismo debe motivar a los miembros de su equipo, proporcionándoles la energía vital necesaria para mantenerse en el camino el tiempo que sea necesario Ortiz et al. (2021). Este liderazgo aumenta el optimismo y el entusiasmo en sus seguidores, seduciendo a los demás con su forma de ser y de actuar, liderando con su ejemplo. Es decir, desarrollan un fuerte sentido de identidad, compromiso social y responsabilidad en la institución donde laboran.

(d) Estimulación Intelectual. Al igual que plantea nuevos retos a sus seguidores, este fomenta la creatividad y la innovación promoviendo en su equipo el pensamiento creativo, favoreciendo nuevos enfoques para viejos problemas, haciendo hincapié en el empoderamiento para la solución de problemas. Esto, según Alvarado y Zambrano (2021), tiene que ver con el alto grado de innovación que posee, pues busca favorecer la creatividad, enfatizando en la inteligencia y la racionalidad para la resolución de conflictos. Todas estas iniciativas buscan un pleno desarrollo de las capacidades y competencias personales de los miembros de su organización. Por lo tanto, el líder transformacional es un mentor, un agente de cambio, un facilitador de conocimientos, un motivador

capaz de mover masas hacia un solo objetivo, el bien común.

(e) **Tolerancia Psicológica.** La tolerancia psicológica es un aspecto clave en el liderazgo transformacional, este se refiere a la capacidad del líder para manejar la incertidumbre, la toma de decisiones, la frustración y la diversidad aceptando así las diferencias individuales de sus seguidores. Esto implica la capacidad de análisis que tiene el líder para manejar el autocontrol emocional, el estrés y la presión, manteniendo una actitud positiva, optimista en situaciones difíciles (Perrilla & Gómez, 2021). La tolerancia psicológica permite a los líderes crear un entorno donde todos sus miembros se sienten valorados y respetados independientemente de sus diferencias.

Al transferir todos estos conceptos antes mencionados a la realidad educativa universitaria, se infiere que los docentes universitarios deberán cultivar competencias del liderazgo transformacional para crear entornos colaborativos donde los seguidores compartan opiniones, inquietudes, sugerencias y conocimientos, resolviendo conflictos de manera constructiva juntos a sus líderes (Vargas & Gómez, 2021).

Metodología

El presente análisis se sitúa dentro del paradigma positivista y bajo un enfoque cuantitativo, el cual se emplea para validar hipótesis formuladas lógicamente o para determinar con precisión los patrones de comportamiento de un fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendo-

za, 2018). La investigación se centró en un grupo específico de actores dentro del ámbito universitario, utilizando un diseño no experimental-descriptivo, de campo y de corte transversal.

El tamaño de la muestra se calculó siguiendo las orientaciones de Sierra Bravo (1994), para la aplicación de la fórmula en poblaciones finitas (menos de 100.000 participantes). Se seleccionó un error de 5 sigmas estableciéndose un total de 1459 profesores universitarios con las mismas características de los sujetos de la población. El tipo de muestreo seleccionado fue el señalado por Hernández et al. (2014), como probabilístico aleatorio simple, en razón a que todos los sujetos de la población tuvieron la misma probabilidad de ser incluidas en la muestra.

Después de aplicado el cálculo para obtener la muestra objeto de estudio, la misma quedó constituida por 1459 docentes activos para el periodo académico 2-2024, distribuida de la siguiente manera: 846 docentes pertenecientes a universidades públicas y 613 docentes pertenecientes a universidades privadas (Tabla 1), con una confiabilidad del 95%, y un margen de error del 5%.

El instrumento utilizado para esta investigación fue titulado: *Liderazgo Docente* (Versión, 10), el cual es una adaptación basada en el cuestionario *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass y Avolio (1995), fundamentado en la teoría propuesta por Bass (1985), relacionada con los factores claves del liderazgo transformacional. Este cuestionario consta de 60 pre-

guntas divididas en 5 áreas: Influencia idealizada, Consideración individual, Motivación inspiracional. Estimulo intelectual y la Tolerancia psicológica. Cada área tiene 12 que definen cada dimensión relacionada con el liderazgo transformacional. El cuestionario es una autoevaluación del docente, constituido por 60 reactivos, tipo Likert, con 5 categorías de respuestas: (1) Totalmente en Desacuerdo; (2) Parcialmente en Desacuerdo; (3) Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; (4) Parcialmente de Acuerdo; y (5) Totalmente de Acuerdo. La confiabilidad del instrumento se realizó a través del

análisis de Alpha de Cronbach, estimándose un valor de $r=0.97$, considerado de alta confiabilidad.

En la Tabla 1, se destaca la población objeto de estudio la cual estuvo constituida por 1459 profesores universitarios, distribuidos en 855 del sexo femenino (F) y 604 del sexo masculino (M), 576 docentes con experiencia entre 0 y 5, y con 6 y más años 883. Igualmente, 280 educadores no poseen cursos de postgrado solo especialización, 741 tienen estudios de Maestría y solo 438 poseen doctorado.

Tabla 1

Distribución de la población según sus características

Institución	Características							Total
	Sexo		Experiencia profesional		Nivel Académico			
	F	M	0-5 años	6-más años	Esp.	Mg.	Doct.	
Universidad del Zulia (Pública)	462	384	344	502	168	422	256	846
Universidad Rafael Urdaneta (Privada)	393	220	232	381	112	319	182	613
Total	855	604	576	883	280	741	438	1459

Nota. Elaboración propia (2026), con datos obtenidos del Centro de Computación de las Universidades (2025).

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se inició mediante una solicitud formal por escrito dirigido a las autoridades de la Universidad del Zulia (pública) y la Universidad Rafael Urdaneta (privada), con el propósito de obtener los directorios institucionales para contactar a los docentes adscritos. Posteriormente, se envió una comunicación vía electrónica a cada profesor, en la cual se explicaron detalladamente los objetivos de la investi-

da), con el propósito de obtener los directorios institucionales para contactar a los docentes adscritos. Posteriormente, se envió una comunicación vía electrónica a cada profesor, en la cual se explicaron detalladamente los objetivos de la investi-

gación y se les solicitó su consentimiento para integrar la muestra de estudio.

Posterior a su consentimiento se les envió el cuestionario *Liderazgo Docente* vía online, el cual incluye las dimensiones que describen el liderazgo transformacional, esto con la finalidad de obtener sus respuestas, esperando un tiempo prudente para recibir de regreso los cuestionarios de los participantes. En vista que no se recibieron de regreso la totalidad de los cuestionarios enviados se procedió a asistir a las universidades para la entrega de los cuestionarios personalmente por parte de los investigadores, así como solicitar la colaboración de estudiantes y otros docentes para la aplicación, obteniendo un total de 1459 cuestionarios respondidos.

Es relevante destacar, que en todo momento se garantizó el anonimato de la información respetando las consideraciones éticas del proceso de investigación.

Asimismo, concluido el procedimiento para la obtención de los datos se le envió a cada participante una comunicación agradeciendo su buena disposición y tiempo para la realización de este estudio.

El tratamiento estadístico para realizar el diagnóstico de la población objeto de estudio, fue de naturaleza descriptiva. Se calcularon Medidas de Tendencia Central, como media aritmética, varianza y desviación estándar por ítems, indicadores y variables. En la Tabla 2 se presenta el baremo diseñado para la medición de los reactivos, indicadores y variable en una escala entre media aritmética de $\bar{X} = 1.00$ a $\bar{X} = 5.00$, con el fin de efectuar el análisis de los datos correspondientes el resultado del tratamiento estadístico, se consideraron las medias aritméticas en función de las alternativas de los ítems, indicadores, dimensiones y variable.

Tabla 2

Baremo de Medias Aritméticas

Nivel	Insuficiente	Suficiente
	$\bar{X} = 1.00$ a $\bar{X} = 2.49$	$\bar{X} = 2.50$ a $\bar{X} = 5.00$

Nota. Elaboración propia (2026)

Resultados y Discusión

A continuación, en la Tabla 3 se presentan los hallazgos obtenidos mediante el análisis del cuestionario apli-

cado a los 1459 docentes de las universidades públicas y privadas, relacionado con las dimensiones clave del *Liderazgo Transformacional*, incorporadas a su desempeño laboral.

Tabla 3

Dimensiones clave del Liderazgo Transformacional

Ítem población	Influencia Idealizada	Consideración Individual	Motivación Inspiradora	Estimulación Intelectual	Tolerancia Psicológica	\bar{X} Institución
Docentes Universidad Pública	3.58	4.39	3.92	4.90	3.20	3.99
Docentes Universidad Privada	4.29	4.50	3.87	4.51	3.95	4.22
\bar{X} ítem	3.93	4.44	3.89	4.70	3.57	4.10
\bar{X} Indicador	4.10					

Nota. Elaboración propia (2026)

Con relación a la Tabla 3, se obtuvo una $\bar{X} = 4.10$, para ubicarse en un rango suficiente, lo cual indica que un alto porcentaje de docentes están cons-

ciente de la necesidad de promover un liderazgo transformacional en sus instituciones educativas.

Tabla 4

Influencia Idealizada

Ítem población	Conciencia de servicio	Valoración individual	Respeto y confianza	Carisma	\bar{X} Institución
Docentes Universidad Pública	3.29	4.56	2.99	3.40	3.56
Docentes Universidad Privada	4.28	4.22	3.01	3.92	3.85
\bar{X} ítem	3.78	4.39	3.00	3.66	3.70
\bar{X} indicador	3.70				

Nota. Elaboración propia (2026)

Al analizar la dimensión relacionada con la *Influencia Idealizada* (Tabla 4), encontramos que el valor aritmético se ubica en el nivel suficiente $\bar{X} = 3.70$, lo cual indica que en ambas instituciones educativas se encuentran presentes características tales como: conciencia de servicio, valoración individual hacia el otro, generando empatía y confianza, tanto en la institución como en sus miembros; lo cual favorece el establecimiento de relaciones

exitosas en beneficio de la calidad de la enseñanza.

Al efectuarse un análisis con respecto a los profesores por institución, se debe señalar que el nivel de suficiencia se mantuvo para ambas instituciones destacándose las universidades privadas, con los valores más alto $\bar{X} = 4.28$, $\bar{X} = 4.22$, $\bar{X} = 3.01$, $\bar{X} = 3.92$, para cada ítem.

Tabla 5

Consideración Individual

Ítem población	Visión Compar-tida	Auto-con-fianza	Compro-miso, Honestidad, Lealtad	Apoyo in-dividual e institucio-nal	Pensa-miento fle-xible, abierto	\bar{X} Institu-ción
Docentes Universidad Pú-blica	3.40	3.83	3.29	4.50	4.05	3.81
Docentes Universi-dad Privada	3.20	3.72	3.57	4.32	4.32	3.82
\bar{X} ítem	3.30	3.77	3.43	4.18	4.41	3.81
\bar{X} indicador	3.81					

Nota. Elaboración propia (2026)

Al analizar en la Tabla 5 los ítems relacionados con la *Consideración Individual* se observa que las media aritmética los ubica en un rango suficiente ($\bar{X} = 3.30$, $\bar{X} = 3.77$, $\bar{X} = 3.43$, $\bar{X} = 4.18$ y $\bar{X} = 4.41$), lo cual significa que los profesores consideran la integración de equipos de trabajo, como un elemento

esencial en su desempeño académico, destacando el esfuerzo en común para formar equipos de trabajo que apoyen su desempeño laboral. Se observa el valor general del indicador para ambas universidades, con un resultado de media aritmética ($\bar{X} = 3.81$), que lo ubica en el rango suficiente.

Tabla 6

Motivación Inspiradora

Ítem población	Entusiasta	Compromiso organizacional	Lidera con el ejemplo	Inspira	Responsabilidad social	\bar{X} Institución
Docentes Universidad Pública	3.68	4.77	4.21	4.56	4.93	4.43
Docentes Universidad Privada	2.95	4.80	4.12	4.82	4.22	4.18
\bar{X} ítem	3.31	4.78	4.16	4.69	4.57	4.30
\bar{X} indicador	4.30					

Nota. Elaboración propia (2026)

En la Tabla 6, la dimensión relacionada con la *Motivación Inspiradora* que producen los docentes frente a todos sus colaboradores, pudimos constatar que los ítems se encuentran ubicados en un nivel de rango suficiente, en las instituciones objeto de estudio. Al analizar los ítems mencionados el valor de la media aritmética ($\bar{X} = 3.31$, $\bar{X} = 4.78$, $\bar{X} = 4.16$, $\bar{X} = 4.69$ y $\bar{X} = 4.57$) indica un rango de desempeño suficiente ($\bar{X} = 4.30$). Según estos valores, los docentes destacan la importancia de inspirar a los integrantes de las instituciones académicas hacia la excelencia, liderando con el ejemplo, demostrando un

compromiso personal y organizacional con sus miembros, haciéndose responsables de sus acciones para alcanzar un desempeño superior en la formación de los futuros profesionales.

Con respecto a la dimensión *estimulación intelectual* se pudo observar en la Tabla 7, que tanto las universidades privadas como las públicas, llevan implícito dichos comportamientos en su desempeño laboral. En estos ítems el valor de la media aritmética ($\bar{X} = 3.35$, $\bar{X} = 4.08$, $\bar{X} = 4.00$, $\bar{X} = 3.81$ y $\bar{X} = 4.21$) indica un rango de suficiente.

Tabla 7

Estimulación Intelectual

Ítem población	Estimula creatividad	Solución de problemas	Empoderamiento	Agente de cambio	Innovador	\bar{X} Institución
Docentes Universidad Pública	3.45	3.62	3.81	4.26	4.52	4.07
Docentes Universidad Privada	3.26	4.54	4.20	3.36	3.91	3.84
\bar{X} ítem	3.35	4.08	4.00	3.81	4.21	3.95
\bar{X} indicador	3.95					

Nota. Elaboración propia (2026)

Tabla 8

Tolerancia Psicológica

Ítem población	Capacidad de manejar la frustración	Capacidad de manejar estrés y presión	Capacidad de manejar la diversidad e incertidumbre	Autocontrol emocional	Escucha activa	\bar{X} Institución
Docentes Universidad Pública	2.25	3.21	4.09	3.76	3.99	3.43
Docentes Universidad Privada	2.21	3.14	4.01	3.55	4.06	3.50
\bar{X} ítem	2.23	3.17	4.05	3.65	4.02	3.46
\bar{X} indicador	3.46					

Nota. Elaboración propia (2026)

En la Tabla 8 se presentan los resultados de los ítems relacionados con el indicador *Tolerancia Psicológica* en las instituciones objeto de estudio. Dichos ítems se ubican un rango de desempeño suficiente ($\bar{X} = 3,17$, $\bar{X} = 4,05$, $\bar{X} = 3,65$ y $\bar{X} = 4,02$). A diferencia del ítem relacionado con la capacidad de manejar la frustración el cual arroja un valor inferior a la media $\bar{X} = 2,23$.

Es relevante destacar que el ítem relacionado con la capacidad del manejo de la frustración se encuentra con un valor de media aritmética insuficiente para ambas instituciones $\bar{X} = 2.25$ y $\bar{X} = 2.21$, lo que refleja que en el personal académico resulta imperativo fortalecer esta competencia, con el propósito de optimizar los procesos de los docentes universitarios; ya que un líder que mantiene la calma y la objetividad, ante la adversidad, podrá tomar decisiones informadas, racionales, y seguir adelante, incluso estando en situaciones difíciles o apremiantes.

En función del análisis crítico realizado en los resultados obtenidos del cuestionario *Liderazgo Docente* aplicado a 1459 docentes de universidades públicas y privadas se puede concluir que para este estudio se evidenció, que los profesores ejercen en su desempeño laboral un liderazgo, sustentado en los factores claves que definen al liderazgo transformacional. Estos resultados impactan positivamente en su quehacer cotidiano, ya que promueven un clima de aprendizajes sano y satisfactorio, tomando en cuenta las expectativas del estudiante, para avanzar hacia estándares positivos de calidad en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, conllevándolos a un elevado nivel académico, que repercute positivamente en la conducta y el rendimiento

Los resultados ratifican los postulados teóricos de Bass (1985) y Burns (1978) donde plantean que los líderes transformacionales poseen ciertas características que los diferencian del resto de las personas, tales como: estimulan el cambio buscando nuevas ideas y soluciones, motivan a todos sus seguidores a continuar siempre con sus proyectos, conducen a sus seguidores a dejar a un lado sus intereses particulares para ir tras objetivos colectivos que beneficien a todos, propiciando la calidad y la excelencia. Es importante recalcar que el análisis y la discusión desarrollada en esta investigación ha estado basada en contextos instituciones educativas latinoamericanas.

Se evidenció que los profesores son agentes motivadores de cambios que influyen en todos sus colaboradores para que se esfuercen por alcanzar voluntariamente todas las metas y objetivos propuestos, certificando los postulados de Ortiz et al (2021). Se confirma lo mencionado por Sardón (2017) relacionado con la visión compartida y el alto nivel de confianza que tienen en su intuición.

Es relevante señalar que los líderes estudiados poseen una conducta inspiradora, empoderándose de todos los espacios académico con su empatía y su escucha activa, ganándose así, el respeto y admiración de sus compañeros, predicando con el ejemplo, creando equipos

de trabajos productivos, en ambientes de seguridad y compromiso social (Ortiz et al., 2021).

Además se observó que los docentes impulsan en sus estudiantes la cultura de la responsabilidad social, conciencia de servicio y el compromiso organizacional, practicando ante todo la filosofía del nosotros, para promover aprendizajes significativos, concordando con los postulados planteados por Sardón (2017) y Ganga et al., (2016) relacionada con la importancia de proyectar una visión compartida con sus colaboradores, altos niveles de compromiso, autoconfianza y una participación crítica y reflexiva en su desempeño académico y laboral.

Asimismo, se ratifica lo expresado por Alvarado y Zambrano (2021) donde consideran que los líderes son personas creativas, entusiastas que logran en sus colaboradores un esfuerzo voluntario en superarse a sí mismo para lograr sus metas. Así como también plantean que los líderes tienen la habilidad de innovar a través de su pensamiento crítico para cambiar la perspectiva de sus colaboradores, motivándolos e inspirándolos hacer cosas nuevas.

Otro de los resultados observados son los relacionados con la capacidad de servicio y el esfuerzo colectivo que poseen los líderes, coincidiendo con los postulados expuestos por Álamo y Falla (2023), Fernández y Quintero (2017), donde plantean que los líderes transformacionales poseen un gran carisma, una conciencia clara del servicio al otro, infundiendo confianza y respeto total de sus seguidores.

Por otra parte, Vargas y Gómez (2021) plantean que todo líder debe demostrar la capacidad de generar vínculos emocionales positivos con sus seguidores, proyectando un autocontrol absoluto de sus emociones, desarrollando una capacidad de escucha activa que le permite establecer una conexión directa con sus seguidores, ganándose así, el respeto y la admiración de todos sus pares. Los profesores que manejan esta característica en su desempeño laboral recurren a la tolerancia psicológica para lograr un clima de armonía, en un ambiente sano y productivo, donde se pueda lograr resolver los conflictos proactivamente que se generan de la dinámica en el día a día (Rada et al., 2024).

Conclusiones

Sobre la base del análisis crítico efectuado en los resultados obtenidos del cuestionario *Liderazgo Docente* aplicado a 1459 docentes de universidades públicas y privadas se puede concluir que para este estudio se evidenció que los profesores de ambas instituciones educativas ejercen en su desempeño laboral un liderazgo, sustentado en los factores claves que definen al liderazgo transformacional.

Esto impacta positivamente en su quehacer cotidiano, ya que promueven un clima de aprendizajes sano y satisfactorio, tomando en cuenta las expectativas del estudiante, para avanzar hacia estándares positivos de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conllevándolos a un elevado nivel académico, que repercute positivamente en la conducta y el rendimiento académico

del estudiante, propiciando la calidad y la excelencia institucional. Ambas comparten una filosofía de trabajo basada en el liderazgo transformacional, tal como se evidenció en los resultados obtenidos.

Entre los factores se destacan: el carisma, la empatía, la consideración individual, la motivación, la confianza, la creatividad, la credibilidad, la estimulación intelectual, el respeto al otro y la tolerancia psicológica, características todas, que deben estar implícitas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante mencionar una de las limitaciones clave encontradas y enfrentadas en el desarrollo de esta investigación, la cual está enmarcada en el poco tiempo dedicado de los profesores para el llenado de los cuestionarios. Muchos docentes admitieron no tener tiempo alguno para dedicarle al llenado del cuestionario, lo que nos trajo como consecuencia tener que activar una nueva estrategia para la recolección de la data.

Se recomienda desarrollar nuevas investigaciones sobre liderazgo transformacional para profundizar el conocimiento en la educación superior y optimizar continuamente el desempeño laboral de sus docentes.

Referencias

Álamo, M., & Falla, D. (2023). El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socio-emocionales y morales en futuros docentes. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 48-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8938709>

Alvarado, M., & Zambrano, E. (2021). El liderazgo transformacional y su influencia en los equipos de negocio del sector financiero del cantón Portoviejo. *593 Digital Publisher*, 6(3), 423-441.

<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.3.632>

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations* [Liderazgo y desempeño que superan las expectativas]. New York: The Free Press.

Bass, B., & Avolio, B. (1995). *Transformational leadership development. Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire* [Desarrollo del liderazgo transformacional. Manual para el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial]. Editor Mind Garden (anteriormente: Consulting Psychologists Press en Palo Alto, CA).

Burns, J. (1978). *Leadership* [Liderazgo]. Editorial Harper y Row. New York.

Correa, A., & Cuevas, M. (2017). Liderazgo docente y percepción de felicidad en estudiantes de educación superior. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 20-26.

<http://www.mediagraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre171c.pdf>

Fernández, M., & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y tran-

- saccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*. 2(77), 56-74.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29051457005>
- Gámez D., & Toscano, J. (2023). Importancia del liderazgo transformacional en la cultura y resultados organizacionales: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria* 7(6), 1108-1126.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8748>
- Ganga, F., Villegas, F., Pedraja, L., & Rodríguez, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: El caso de un colegio en el norte de Chile. *Interciencia. Revista de Ciencias y Tecnología de América* 41(9), 596-604.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5649986>
- García, B.; Mendoza, I. & Olguín J. (2022). Liderazgo Transformacional y Agotamiento Profesional en Personal Hospitalario. *Investigación Administrativa*, 51(129), 1-15.
<https://doi.org/10.35426/iav51n129.08>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las Rutas Cuantitativa, Cualitativas y Mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Mendoza, M., García, S., & Avelar, L. (2020). El liderazgo transformacional: Una revisión de literatura. *Academia Journals*, (12)2, 341-460.
<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ed6c219c930145149b94b42/1591132712160/Tomo+04++Memorias+del+Congreso+Academia+Journals+Chetumal+2020.pdf>
- Ortiz, J., Sánchez, M., Bardón, C., Toscano, L., Rodríguez, S., & Leonardo, I. (2021). Resiliencia y la Intención empresarial en trabajadores peruanos: Rol mediador del liderazgo transformacional. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(2), 3-15.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i2.21326>
- Pérez G., Jiménez, G., & Romo, G. (2017). Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de las instituciones de educación superior. Caso de estudio en una universidad del departamento de Antioquia. *Revista Entramado*. 13(1), 48-61.
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25137>
- Perrilla, L., & Gómez V. (2021). Relaciones del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo*

- y de las Organizaciones, 33(2), 95-108.
<https://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v33n2/1576-5962-rpto-33-02-00095.pdf>
- Portilla, L., Pantaleón, A., Gallardo, J., & Morales, P. (2024). Liderazgo transformacional como compromiso de cambio: Una revisión sistemática de la literatura. *Inter-ciencia. Revista de Ciencias y Tecnología de América*, 49(5), 292-29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9576084>
- Rada, C.; Guerrero, M., Manosalvas, C. & Vaca, G. (2024) Liderazgo transformacional y cultura organizacional en el desempeño laboral de los trabajadores. *Fundación DIALNET. Revista Ciencias Sociales*. 30(4), 431-446
- Sardón, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión Escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304.
<http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (9ª ed.). Paraninfo.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo Educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111-128.
<http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Sánchez, C. (2025). *Liderazgo de Poder*. Diamante.
- Torres, F., & Estrada, E. (2024). Liderazgo transformacional y actitudes en operadores de líneas de ensamble Ford c2: Estudio en planta delicias de Tristone Flowtech. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1821-1835.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1711>
- Vargas M., & Gómez K. (2021). Liderazgo transformacional y su impacto en la transferencia de conocimientos y el desempeño operativo en el contexto de la industria automotriz. *Revista EAN*, (90), 11-26.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n90.2021.2850>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

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

Contribución de los Autores

Odris González: *Idea principal, diseño y planteamiento del problema, fundamentación teórica, conclusiones (40%).*

Nerylena Inciarte Romero: *Objetivo de la investigación, metodología y análisis de los datos, conclusiones (30%).*

Liliana Canquiz Rincón: *Redacción y discusión de resultados, conclusiones (30%).*

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 248-269

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

Como citar: Sulbarán Piñeiro, E., (2026). Análisis Comparativo de los Posgrados en Humanidades y Educación en Venezuela: Características y Tendencias Institucionales. *Encuentro Educativo*, 33(1), 248-269.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583724>

Análisis Comparativo de los Posgrados en Humanidades y Educación en Venezuela: Características y Tendencias Institucionales

Eugenio Sulbarán Piñeiro

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

esubaran@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9334-2146>

Resumen

El sistema venezolano de posgrados en humanidades y educación se desarrolla en un contexto de crisis socioeconómica, polarización institucional y desconexión de tendencias globales como la internacionalización y la digitalización. El propósito de este estudio es analizar de modo comparativo la oferta de posgrados en humanidades y educación en trece universidades venezolanas (autónomas, privadas, experimentales y de creación reciente) identificando sus dimensiones características y las configuraciones institucionales. Se adoptó una metodología de enfoque cualitativo, diseño documental, alcance descriptivo y corte transversal. Se aplicó análisis de contenido a portales web y documentos normativos (octubre-diciembre 2025) mediante una matriz de cinco dimensiones (diseño curricular, calidad, innovación, vinculación socioproductiva e internacionalización) con escala 0-2. Los resultados revelan que el sistema presenta una fragmentación en cinco configuraciones: núcleo de excelencia diversificado, anillo de tradición en crisis, modelo de pertinencia alternativa, periferia crítica y modelo de pertinencia estratégica. Solo tres universidades alcanzan alta innovación y vinculación simultánea. Se concluye que predomina un modelo endogámico de baja competitividad global, con escasa incorporación de campos emergentes y digitalización, por tanto, se requiere un pacto nacional para la renovación curricular.

Palabras clave: posgrado, humanidades, educación, universidad venezolana, internacionalización de la educación superior

Recibido: 26-03-2026 ~ Evaluado: 16-04-2026 ~ Aceptado: 19-05-2026

Comparative Analysis of Postgraduate Programs in Humanities and Education in Venezuela: Characteristics and Institutional Trends

Abstract

The Venezuelan postgraduate system in the humanities and education operates within a context of socioeconomic crisis, institutional polarization, and disconnection from global trends such as internationalization and digitalization. The purpose of this study is to comparatively analyze the postgraduate offerings in the humanities and education at thirteen Venezuelan universities (autonomous, private, experimental, and recently established), identifying their dimensions, characteristics, and institutional configurations. A qualitative, documentary, descriptive, and cross-sectional methodology was adopted. Content analysis was applied to websites and regulatory documents (October-December 2025) using a five-dimensional matrix (curriculum design, quality, innovation, socio-productive linkage, and internationalization) with a scale of 0-2. The results reveal that the system is fragmented into five configurations: a diversified core of excellence, a ring of tradition in crisis, an alternative relevance model, a critical periphery, and a strategic relevance model. Only three universities achieve high levels of innovation and simultaneous linkage. It is concluded that an endogamous model of low global competitiveness predominates, with little incorporation of emerging fields and digitization; therefore, a national pact for curriculum renewal is required.

Keywords: postgraduate education, humanities, education, Venezuelan universities, internationalization of higher education

Introducción

El sistema de educación superior venezolano, particularmente los estudios de posgrado, se desenvuelve en un escenario de profundas contradicciones y dificultades multifacéticas. Mientras en América Latina se discuten agendas para fortalecer la investigación, la in-

ternacionalización y la pertinencia *glocal* (UNESCO-IESLAC, 2025; Gacel-Ávila, 2022), el caso venezolano parece distanciarse de estas tendencias al evidenciar un retroceso en indicadores importantes como el gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) y la producción científica. Este contexto está marcado por una polarización histórica en-

tre un sector autónomo-tradicional y otro vinculado al subsistema de educación superior bolivariano, con visiones divergentes sobre la calidad y el rol de la universidad (Parra-Sandoval & Albornoz, 2018). De hecho, la pandemia por COVID-19 aligeró y visibilizó también fisuras estructurales preexistentes, especialmente en cuanto a la brecha digital y la rigidez de los modelos formativos.

En este marco, los posgrados en humanidades y educación constituyen un campo de estudio revelador, pues condensan las tensiones entre la tradición académica, las demandas de profesionalización, la innovación educativa y la proyección internacional. Sin embargo, no existen estudios sistemáticos que analicen la propuesta actual de estos programas en Venezuela; por ello, el propósito de este estudio es analizar de modo comparativo la oferta de posgrados en humanidades y educación en trece universidades venezolanas (autónomas, privadas, experimentales y de creación reciente), identificando sus dimensiones características y las configuraciones institucionales entre octubre y diciembre de 2025.

Fundamentación Teórica

Después de la pandemia por COVID-19 y pese al retroceso del gasto público derivado de esta, UNESCO-IESALC (2025), en los ejes 1, 3, 5 y 8 de la Conferencia Regional de Educación Superior, resalta la necesidad de consolidar la educación como derecho efectivo, asegurar vías de acceso flexibles, financiar posgrados, reforzar la

formación del profesorado y fortalecer estratégicamente la dimensión investigativa e internacional de los estudios de cuarto nivel. No obstante, los avances contrastan con desafíos persistentes: brechas socioeconómicas, precariedad laboral, falta de pertinencia curricular y evaluación insuficiente de la calidad. Lemaitre (2018) profundizaba críticamente este enfoque al exigir que la calidad educativa fuese evaluada desde dimensiones sociales, económicas y tecnológicas, pero era necesario insistir en que tanto la pertinencia como la diversidad debían traducirse en acciones concretas a través de la aplicación de normativas de certificación, actualización curricular permanente y vinculación real con el sector productivo para afrontar retos como la deserción estudiantil y la rigidez academicista.

Para Crovi Druetta (2022), la pandemia apresuró la digitalización de la educación superior latinoamericana al evidenciar que este proceso implica una trifásica asunción: acceso (disponibilidad de recursos), uso (desarrollo de habilidades digitales) y apropiación (integración y transformación cultural). Ante esto, la autora subraya la necesidad de un enfoque didáctico que redefina la universidad como un espacio de cruce de saberes, que priorice la equidad y la pertinencia sobre la instrumentalización tecnológica.

De hecho, Ramírez Gallegos (2018) ya había advertido que América Latina y el Caribe (ALC) enfrentan un *estrangulamiento tecnocognitivo* derivado de la *neodependencia* regional, pues importa conocimiento, invierte poco en I+D y su producción científica

es mínima porque participa en la sociedad del conocimiento desde una posición subordinada. Por ello, el autor propone una doble transición: cerrar brechas tecnológicas mientras se transforma la matriz epistémica hacia una ciencia como derecho humano y bien común, al redefinir la autonomía universitaria –presente en el 86% de las instituciones de ALC (UNESCO-IESALC, 2025)– como autonomía emancipadora al servicio de la soberanía cognitiva.

Desde otra perspectiva, concebida como un proceso integral que trasciende la movilidad estudiantil para incorporar en la enseñanza tanto dimensiones mundiales como interculturales y globales (Gacel-Ávila, 2022), la internacionalización enfrenta obstáculos estructurales en ALC: falta de políticas públicas coherentes, financiamiento insuficiente y dependencia de modelos importados que priorizan la competitividad sobre la cooperación (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Landino y Salazar (2023) coinciden en que este proceso ha sido impulsado más por iniciativas institucionales que por políticas de Estado, lo que genera fragmentación y desigualdad. Su efectividad depende de liderazgo profesionalizado, planes de estudio *glocales*, cultura innovadora y recursos sostenibles (Gacel-Ávila et al., 2024).

En vez de revertir estas tendencias, la pandemia visibilizó la hendedura digital, el riesgo de regresar a modelos prepandémicos, la urgencia de reducir desigualdades tecnológicas y fortalecer la integración inclusiva (UNESCO-IESALC, 2025). La pandemia fue “un punto de inflexión con importantes

efectos para el futuro de la internacionalización, convirtiéndose en una oportunidad para reexaminar sus valores, objetivos, estrategias y prioridades” (Gacel-Ávila, 2022, p. 401-402).

La educación superior en ALC enfrenta presiones contradictorias entre tradición académica, mercantilización global y demandas de transformación social (López Segrera & Didriksson, 2023). López Segrera identifica escenarios posibles –desde modelos tradicionales y universidades emprendedoras hasta redes globales descentralizadas– y recomienda la prospectiva como herramienta para diseñar políticas adaptativas. Este contexto exige posgrados que equilibren consistencia curricular interna (o la alineación entre misión, diseño curricular, perfil docente y mecanismos de titulación), pertinencia, calidad, flexibilidad modal y profundidad formativa para priorizar la soberanía cognitiva y una internacionalización crítica no subordinada a rankings.

Estos escenarios globales adquieren matices específicos en el contexto venezolano, donde la crisis ha profundizado desigualdades socioeconómicas. UNESCO-IESALC (2025) reporta un retroceso en gasto en I+D, producción científica (entre 2011-2019) y condiciones salariales docentes. En el estudio de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), se evidencia que el país participó con apenas el 1,3% de las instituciones, lo cual manifiesta una frágil presencia en procesos de internacionalización y su desconexión relativa de los sistemas mundiales de conocimiento, atribuible al desfinanciamiento, la inestabilidad y la fuga de talentos.

En Venezuela, la educación superior se ha estructurado en dos subsistemas paralelos (Parra-Sandoval, 2010). Por un lado, las universidades autónomas han mantenido históricamente la producción científica y los vínculos académicos internacionales, aunque con crecientes limitaciones presupuestarias y burocráticas. Las universidades experimentales y privadas, por su parte, han operado bajo lógicas diferenciadas: las experimentales se caracterizan por su subordinación política al grupo de gobierno y prácticas clientelares, mientras que las privadas representan una tendencia estructural hacia la privatización con énfasis en la cobertura. Por otro, el gobierno bolivariano ha impulsado un nuevo subsistema integrado por universidades bolivarianas, misiones y aldeas universitarias, caracterizado por una fuerte orientación ideológica y por priorizar la expansión de alcance sobre la calidad académica.

Albornoz (2018) profundiza esta distinción al contraponer la *universidad de razón* (plural, crítica, vinculada a redes globales de conocimiento) y la *universidad de creencia* (sometida a doctrinas políticas, empresariales o religiosas, que propensa al aislamiento académico). Según este autor, el gobierno bolivariano ha reforzado este segundo modelo al priorizar alianzas neocoloniales con Cuba y desincentivar la integración con organismos internacionales como la OCDE (*Overseas Cooperative Development Council*, por sus siglas en inglés).

En materia de internacionalización, Parra-Sandoval (2010) señala que Venezuela no es un destino atractivo

para estudiantes extranjeros y que la región muestra tasas bajas de movilidad entrante. Albornoz (2018) añade que las políticas oficiales han reducido la producción científica en un 28% entre 2005 y 2015, en este sentido el aislamiento académico es una consecuencia directa del giro ideológico del gobierno, más que de una estrategia deliberada de *descolonización del conocimiento*, concepto que el autor critica como una forma de fundamentalismo provinciano.

Albornoz (2018) identifica mitos y tabúes que obstaculizan el desarrollo universitario en Venezuela: el mito de la igualdad de oportunidades, de la expansión limitada (se prioriza cobertura sobre calidad) y de la universidad como panacea social (cuando se reduce su rol a la emisión de títulos). Junto a estos, el autor destaca tabúes como la crítica al gobierno, la opacidad de datos, la gerencia politizada (que sustituye méritos por lealtades) y la *universidad de creencia* (que subordina el conocimiento a ideologías, como se ha mencionado). Este esquema provee un diagnóstico cultural para entender cómo creencias internalizadas (mitos) y temas silenciados (tabúes) reproducen dinámicas de inercia y polarización; es decir, configuran una universidad dominada por fundamentalismos políticos o religiosos, en contraste con su propuesta de una *universidad de razón* basada en excelencia académica e innovación.

Un elemento definitorio del diseño curricular de los posgrados venezolanos es la *Normativa General de los Estudios de Postgrado* (2001), que distingue entre programas orientados a la investigación (maestrías y doctorados)

y aquellos dedicados a la profesionalización (especializaciones): los primeros exigen trabajos de grado o tesis que constituyan un aporte original al conocimiento, mientras que los segundos se enfocan en el dominio instrumental de saberes para el ejercicio profesional. Sin embargo, Bifano (2022) advierte que esta distinción se ha desdibujado en la práctica: las universidades, atraídas por el prestigio social y el financiamiento asociado a los grados de Magíster y Doctor, ofertan estos programas incluso en áreas sin capacidad real de investigación, lo que conduce a una *mediatización (debilitamiento) de los requisitos de investigación*. Así, el título académico prevalece sobre la generación de conocimiento.

Tal como puede percibirse, la educación superior venezolana enfrenta una encrucijada identitaria: autonomía versus control estatal, calidad contra cobertura, internacionalización frente al aislamiento ideologizado e investigación versus profesionalización. Por ello, la prospectiva para Venezuela apunta a dos escenarios posibles: continua fragmentación si persisten las políticas de polarización/desinversión y reconstrucción mediante acuerdos que prioricen autonomía, calidad y cooperación internacional no ideologizada (López Segrera & Didriksson, 2023). Estos escenarios globales adquieren matices específicos en el contexto venezolano, donde la crisis ha profundizado las asimetrías estructurales, la polarización institucional y la desconexión de los circuitos globales de producción de conocimiento, tal como se evidencia en

los gastos en I+D, producción científica y participación en redes internacionales (UNESCO-IESALC, 2025).

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo bajo un paradigma interpretativo. Se opta por este paradigma porque permite comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva contextualizada. Asimismo, se prefirió un *diseño documental con corte transversal* (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) y se realizó un análisis de contenido de fuentes documentales públicas accesibles en línea, incluyendo portales web, documentos normativos y reportes de acreditación, recolectados durante el período octubre-diciembre de 2025.

Venezuela cuenta actualmente con 173 instituciones de educación superior, distribuidas en cinco universidades autónomas (no experimentales), 38 universidades experimentales, 26 universidades privadas, 25 politécnicas territoriales, así como institutos y colegios universitarios (OPSU, 2025). La población de referencia de este estudio comprende exclusivamente las *universidades* (no así institutos o colegios) que ofertan posgrados en humanidades y educación. Sobre esta base, la población total del estudio asciende a 69 *universidades* (5 autónomas, 38 experimentales y 26 privadas). No se incluyen las 25 politécnicas territoriales porque su oferta se concentra en programas técnicos y de formación profesional de corta duración.

Dada la imposibilidad de realizar un censo sobre las 69 universidades, se optó por un *muestreo intencional por cuotas* (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), pero utilizando el tipo institucional definido por la literatura (autónomas, experimentales, privadas y de creación reciente o bolivarianas) como *variable de estratificación*. Los criterios de selección fueron: (a) representación de cada estrato institucional, (b) disponibilidad de información pública accesible en línea sobre su oferta de posgrados en humanidades y educación, y (c) relevancia institucional dentro de su estrato, entendida como mayor tradición histórica, volumen de matrícula o número de programas de posgrado ofrecidos en las áreas de interés.

Con base en la literatura revisada (Parra-Sandoval, 2010; Albornoz, 2018), se seleccionaron trece universidades, distribuidas en cuatro estratos:

(1) *Universidades autónomas tradicionales (tres)*: Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de los Andes (ULA) y Universidad del Zulia (LUZ), como el núcleo histórico de producción científica, formación de investigadores o *universidades de razón* (Albornoz, 2018).

(2) *Universidades experimentales (cinco)*: Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) y Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ). Creadas a partir de

la reforma de 1970, incluyen instituciones con mandatos específicos de formación docente (UPEL) o desarrollo regional (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ), así como la USB, pues, aunque cuenta con autonomía, fue fundada como universidad experimental en 1967.

(3) *Universidades privadas (tres)*: Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE), caracterizadas por su flexibilidad curricular y capacidad de innovación, por tanto, representan *universidades de creencia* de tipo empresarial (UNIMET y URBE) y religioso (UCAB) (Albornoz, 2018).

(4) *Universidades de creación reciente (dos)*: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Impulsadas por el Estado a partir de 2003, constituyen el proyecto de educación superior del siglo XXI, con misiones orientadas a la inclusión masiva (UBV) y la formación militar-educativa (UNEFA). Aunque en la clasificación oficial del Ministerio se incluyen dentro de las universidades experimentales, la literatura especializada (Albornoz, 2018; Parra-Sandoval, 2010) las distingue como un subgrupo particular dentro de este estrato, dadas sus características fundacionales, orientación ideológica y pertenencia al denominado *sistema bolivariano*.

Para cada universidad seleccionada, se revisaron los programas de posgrado en las áreas de humanidades y educación disponibles en sus portales

web. Se consideraron maestrías, doctorados, especializaciones y, si estuvieron disponibles, programas no conducentes a grado.

En coherencia con el enfoque interpretativo, la muestra de 13 universidades no busca ser estadísticamente representativa de las 69 instituciones que conforman la población de estudio. Por el contrario, responde a una selección intencional por cuotas diseñada para aprehender la máxima diversidad estructural del sistema universitario venezolano, al abarcar los cuatro estratos institucionales identificados por la literatura. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es estadísticamente significativo, responde a la saturación de categorías y a la profundidad del análisis. Los hallazgos no pretenden generalizar la totalidad de las universidades venezolanas, busca ofrecer una comprensión en profundidad de las tendencias y contrastes existentes entre los diferentes tipos institucionales: *el lector podrá evaluar en qué medida las condiciones aquí descritas son análogas a otros contextos.*

La técnica principal fue el análisis de contenido de tipo mixto, con sistematización cuantitativa e interpretación cualitativa de los hallazgos. Para

la recolección de datos se diseñó una matriz de análisis comparativo (Tabla 1) que operacionalizó cinco dimensiones a través de indicadores concretos, evaluados con una escala de valoración de 0 a 2 (0: ausencia o no mención, 1: presencia parcial o incipiente y 2: presencia explícita o consolidada). Cada indicador fue operacionalizado mediante criterios específicos derivados de la literatura y la observación de elementos comunes en portales institucionales.

Es importante precisar que la dimensión *innovación y modalidad* no evalúa la calidad académica ni el prestigio institucional en términos de producción científica o tradición investigativa. Se centra exclusivamente en dos aspectos observables en los portales institucionales: la flexibilidad de la oferta (modalidades presenciales, híbridas o virtuales) y la diversificación de los mecanismos de titulación (tesis tradicional, proyectos aplicados, portafolios y exámenes, entre otros). Universidades con alto prestigio investigativo pueden obtener bajas puntuaciones en esta dimensión si mantienen modelos presenciales y de titulación tradicionales, mientras que otras con menor reconocimiento en rankings pueden destacar por su flexibilidad. Esta distinción es fundamental para interpretar correctamente los resultados sin extrapolarlos a juicios de calidad.

Tabla 1

Matriz para el análisis comparativo

Dimensión	Indicadores
Diseño curricular	Tipología (investigación/profesión) Flexibilidad y actualización curricular
Calidad y pertinencia	Programas acreditados (nacional/internacional) Formación del profesorado
Innovación y modalidad	Modalidad de la oferta/Integración con TIC (presencial/híbrida/virtual) Mecanismos de titulación
Vinculación socioproductiva	Convenios con sector productivo Enfoque de equidad e inclusión
Internacionalización	Movilidad estudiantil Cooperación internacional Producción científica en redes internacionales

Nota. Elaboración propia (2026)

Las cinco dimensiones contempladas en la matriz fueron operacionalizadas mediante indicadores observables directa o indirectamente a partir de las fuentes documentales consultadas. La selección de indicadores se fundamentó directamente en el marco teórico del estudio: la *tipología del programa* (investigación/profesión) deriva de la distinción normativa señalada por Bifano (2022), la *articulación curricular* y la *vinculación con el sector productivo* responden a las exigencias planteadas por Lemaitre (2018), la *modalidad de oferta* se vincula con el proceso de digitalización analizado por Crovi Druetta (2022) y, en *internacionalización*, se priorizaron indicadores observables en portales institucionales (mo-

vidad, cooperación y producción científica en redes), siguiendo los planteamientos de Gacel-Ávila (2022); Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) y UNESCO-IESALC (2025).

Cada indicador fue evaluado con una escala de valoración de 0 a 2, cuyos rangos se interpretan así: 1.5-2 indica fortaleza relativa (el indicador se manifiesta claramente en la oferta o en la trayectoria institucional); 1-1.49 señala áreas con potencial, aunque afectadas por limitaciones contextuales o parcialidades y 0-0.9 manifiesta debilidad o ausencia del elemento analizado (esta misma escala se aplicó al promedio por dimensión para facilitar la comparación entre universidades). Las dimensiones más contextuales (*pertinencia local*,

enfoque ideológico y consistencia interna) se reservaron para el análisis cualitativo en profundidad.

El proceso de análisis integró la cuantificación de frecuencias, la comparación interinstitucional y la triangulación con fuentes secundarias en línea para mitigar el riesgo de información desactualizada y validar la consistencia de los hallazgos. Se reconoce como limitación metodológica que los portales institucionales pueden presentar vacíos de contenido, desactualizaciones o diferencias en los niveles de detalle entre universidades, por lo que la información disponible podría no reflejar la totalidad de la oferta de posgrados (especialmente innovaciones recientes o programas sin difusión en línea).

A pesar de las limitaciones, se optó por esta fuente por tres razones: (1) los portales constituyen el canal oficial de presentación pública de la oferta académica, (2) garantizan la reproducibilidad del análisis al ser accesibles a cualquier investigador en las mismas condiciones documentales y (3) representan el nivel de transparencia institucional y de priorización de la difusión académica; es decir, constituye en sí mismo un dato relevante sobre la cultura de gestión de cada universidad.

Por tanto, la decisión de basar el análisis exclusivamente en fuentes documentales públicas prioriza la comparabilidad interinstitucional y la transparencia metodológica, que es consistente con el alcance del estudio.

Para disminuir este riesgo, se priorizaron las secciones institucionales oficiales y se consultaron documentos normativos internos cuando estaban disponibles. En consecuencia, los resultados deben considerarse *exploratorios* y *comparativos*, no concluyentes en términos absolutos: *la transferibilidad de los hallazgos queda a criterio del lector, lo cual sugiere que futuras investigaciones podrían complementar este análisis con entrevistas a coordinadores y directores de posgrado, así como con la verificación directa de acreditaciones y convenios.*

Resultados y Discusión

El estudio de las trece universidades revela una configuración dividida del subsistema de posgrado en humanidades y educación en Venezuela, cuyas puntuaciones en las cinco dimensiones evaluadas se sintetizan en la Tabla 2, donde se destacan los promedios más altos.

Tabla 2

Análisis comparativo de posgrados en humanidades y educación en Venezuela: dimensiones críticas y tendencias institucionales

Universidad	Diseño curricular	Calidad y pertinencia	Innovación y modalidad	Vinculación socioproductiva	Internacionalización
UCV	1.25	1	0	0.33	0.66
USB	2	1.33	0	1.33	2
LUZ	1.5	1.33	0	1	0.66
ULA	1	0.66	0	0.33	0.66
UCAB	2	1.33	1.5	2	1.33
UNIMET	2	1.33	1	2	2
UPEL	1.5	1	1	1.5	0.66
UBV	1.25	0.66	1	2	1
UNERMB	0.75	0	0	0	0
UNELLEZ	1.25	0.33	0	0.33	0
UNEFM	0.75	0	0	0	0
UNEFA	1.25	0	0	1	0.66
URBE	1	0	0.25	0.5	0

Nota metodológica: Los datos provienen de una revisión metódica de los portales web institucionales de las trece universidades (octubre-diciembre de 2025). Las puntuaciones expresan lo declarado por cada institución, no la ejecución efectiva de los programas o convenios. Las limitaciones técnicas en algunos portales impidieron una revisión completa, así pues, los valores cercanos a cero pueden indicar ausencia de información pública, no inexistencia de los programas. Esto garantiza la transparencia y reproducibilidad del análisis. Elaboración propia (2026).

Con el fin de garantizar la transparencia y reproducibilidad de las valoraciones, se establecieron criterios explícitos para cada indicador, tal como se detalla en

la Tabla 3. Cada valoración fue registrada con su correspondiente evidencia textual o URL, siguiendo el protocolo definido en la ficha de recolección de datos:

Tabla 3*Criterios de valoración (escala 0-2)*

Indicador	0	1	2
Tipología (investigación/profesión)	No distingue	Menciona distinción	Distinción explícita
Flexibilidad y actualización curricular	No menciona	Menciona sin detalles	Currículo por competencias
Programas acreditados	No menciona	Acreditación nacional	Acreditación internacional
Formación del profesorado	Sin información	Menciona sin porcentaje	Porcentaje mayor a 30 o listado
Modalidad de oferta/Integración con TIC	Solo presencial	Híbrida	Virtual completa
Mecanismos de titulación	Solo tesis, TG* o TEG**	Tesis, TG* o TEG** + 1 opción	Tres o más opciones
Convenios con sector productivo	No menciona	Menciona sin detalles	Activos con evidencias
Enfoque equidad e inclusión	No menciona	Mencionado sin políticas	Políticas explícitas
Movilidad estudiantil/docente	No menciona	Solo movilidad saliente	Movilidad entrante y saliente
Cooperación internacional	No menciona	Proyectos de cooperación mencionados	Proyectos activos con contrapartes extranjeras
Producción científica en redes internacionales	No menciona	Publicaciones con coautoría extranjera ocasional	Redes consolidadas con publicaciones regulares

Nota: Elaboración propia (2026): *TG (Trabajo de Grado), **TEG (Trabajo Especial de Grado)

En el análisis por estratos institucionales se observan patrones diferenciados. Las universidades privadas presentan un desempeño heterogéneo: UCAB y UNIMET lideran en todas las dimensiones, con puntuaciones máxi-

mas o cercanas al máximo en diseño curricular, vinculación socioproductiva, innovación y modalidad e internacionalización. URBE, en cambio, muestra puntuaciones bajas en todas las dimensiones y se ubica en el extremo opuesto

dentro de su estrato. En contraste, las universidades autónomas tradicionales manifiestan un desempeño heterogéneo: UCV y LUZ conservan bases curriculares y de calidad aceptables, pero muestran debilidad en innovación y vinculación, ULA evidencia puntuaciones más bajas.

En el grupo de universidades experimentales se identificaron dos subgrupos con perfiles diferentes: la USB presenta un perfil atípico dentro de su estrato con puntuaciones máximas en diseño curricular e internacionalización, pero nula en innovación y modalidad. Asimismo, la UPEL mantiene un desempeño equilibrado en todas las dimensiones, con especial fortaleza en vinculación socioproductiva. En contraste, el resto de las universidades experimentales de desarrollo regional (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) presentan valores significativamente bajos, con puntuaciones nulas o cercanas a cero en varias dimensiones.

Las universidades de creación reciente con orientación estatal (UBV y UNEFA) presentan lógicas divergentes: la UBV destaca por su alta vinculación, aunque con baja calidad y pertinencia según estándares tradicionales. La UNEFA constituye un caso singular: con puntuaciones intermedias en diseño curricular y vinculación, trabaja con patrones de evaluación propios de su misión militar-educativa, lo cual la ubica fuera del marco convencional de análisis.

Solo un reducido grupo de universidades (USB, UCAB y UNIMET) demuestran capacidad efectiva para

integrar perspectivas internacionales con aplicaciones locales, mediante dobles titulaciones, movilidad virtual y contenidos balanceados. En cambio, siete de las trece universidades analizadas (53,8%) presentan limitaciones para contextualizar el conocimiento global a problemas locales concretos (UCV, LUZ, ULA, UPEL, UNERMB, UNEFM y UNELLEZ), mientras que dos instituciones (UBV y UNEFA) priorizan un marco de referencia nacional con escasa apertura a estándares internacionales convencionales.

En el análisis de los contenidos curriculares de los programas ofertados, se observó que temáticas vinculadas a la integración de tecnologías digitales en disciplinas humanísticas, a enfoques neurocientíficos aplicados al aprendizaje y al uso de inteligencia artificial en contextos educativos están prácticamente ausentes en diez de las trece universidades analizadas (76,9%). Solo tres instituciones (USB, UCAB y UNIMET) ofrecen programas relacionadas con estas áreas.

Esta distribución resulta relevante a partir de las dimensiones del estudio, porque la ausencia generalizada de estas temáticas representa *baja flexibilidad y actualización curricular*, pues un currículo que no incorpora áreas de conocimiento novedosas o que mantiene exclusivamente esquemas disciplinares tradicionales muestra rigidez y desactualización. De igual modo, la concentración de estas propuestas en solo tres instituciones muestra *baja pertinencia glocal*, entendida como la capacidad de conectar tendencias glo-

bales del conocimiento con la formación ofrecida localmente. Así, los hallazgos sugieren una desarticulación curricular generalizada y la desconexión de las dinámicas globales de producción de conocimiento.

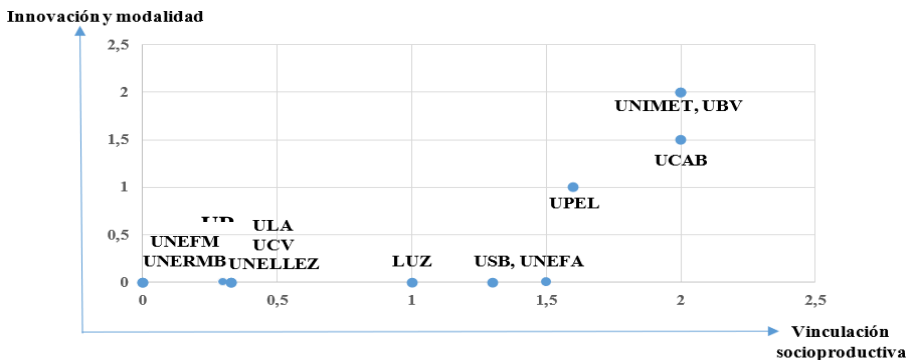
Una evidente fragmentación y conservadurismo se revela en el diseño curricular del sistema de posgrados en humanidades y educación. La innovación es escasa y se limita especialmente a un núcleo reducido de instituciones (UNIMET, UCAB y USB), mientras que se replican modelos tradicionales o se enfoca en hiperespecializaciones aisladas, como es el caso de la UPEL en el ámbito educativo. Las universidades autónomas tradicionales (UCV, LUZ y ULA) y la UPEL muestran una propuesta diversa y consolidada en términos de cobertura temática, pero las experimentales de desarrollo regional

(UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) presentan una oferta limitada. Los casos de innovación en modalidades flexibles recaen en UCAB y UNIMET con sus propuestas de *minors* y cursos de actualización, así como en la UBV con sus campos propios.

Para visualizar la relación entre las dimensiones *vinculación socioproductiva*, *innovación* y *modalidad*, se utilizaron directamente las puntuaciones promedio obtenidas por cada universidad en la Tabla 2 (escala 0-2). Estas puntuaciones se ubicaron en un plano cartesiano, donde el eje Y representa la innovación y modalidad, y el eje X representa la vinculación socioproductiva (Gráfico 1). La categorización de los cuadrantes (alta/media/baja) se mantiene según los criterios establecidos en la metodología: 1.5-2 = alta; 1-1.49 = media; 0-0.9 = baja.

Gráfico 1

Relación innovación temática / vinculación regional entre universidades



Nota. La posición de cada universidad se determinó según sus puntuaciones en las dimensiones de *innovación* y *modalidad* (eje Y) y *vinculación socioproductiva* (eje X). Elaboración propia (2026).

De las trece instituciones, UCAB, UNIMET y UBV se ubican en el cuadrante de alta innovación y alta vinculación, UPEL se sitúa en el cuadrante de innovación media y alta vinculación; USB, LUZ y UNEFA se ubican en el cuadrante de baja innovación y vinculación media; al tanto que UCV, ULA, URBE, UNERMB, UNEFM y UNELLEZ se hallan en el cuadrante de baja innovación y baja vinculación.

A partir del análisis de la propuesta de posgrados, los resultados confirman las alertas de la UNESCO-IESALC (2025) y Parra-Sandoval (2018) sobre la profundización de las brechas en la región latinoamericana. La configuración del sistema venezolano de posgrados en humanidades y educación revela una *fragmentación estructural* que excede la dicotomía entre universidades autónomas y de creación reciente con orientación estatal para dar paso a un espectro de cinco configuraciones diferenciadas: un *núcleo de excelencia diversificado* (UCAB, UNIMET y USB), un *anillo de tradición en crisis* (UCV, LUZ, ULA y UPEL), un *modelo de pertinencia alternativa* (UBV), una *periferia crítica* (UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) y un *modelo de pertinencia estratégica institucional* (UNEFA).

En el estrato de universidades privadas, se identificó un caso atípico (URBE) cuyas puntuaciones se asemejan más a las valoraciones de la periferia crítica de las universidades experimentales. Esto sugiere que la adscripción institucional no determina mecánicamente el desempeño en las dimensio-

nes evaluadas. Esta segmentación conforma un ecosistema de posgrado segmentado en el cual la internacionalización y la innovación son excepciones minoritarias, mas no políticas del sistema.

Esta fractura es epistemológica y de gestión, no meramente organizativa; además, revela una pugna entre modelos de conocimiento contrapuestos: uno orientado a la globalización académica (liderado por las universidades privadas) y otro centrado tanto en la soberanía cognitiva como en la pertinencia con el proyecto nacional (representado por la UBV). Esta segmentación explica que la excelencia investigativa tradicional (UCV, USB y LUZ) no garantice innovación didáctica, mientras que la disruptividad programática (UBV) funciona con parámetros de calidad alternativos que desafían los estándares convencionales de valoración.

Es necesario subrayar que las bajas puntuaciones en innovación y modalidad de universidades como la UCV, la USB o la ULA no contradicen su reconocido prestigio académico en rankings internacionales. Estas instituciones han priorizado históricamente modelos presenciales y mecanismos de titulación basados en la investigación tradicional, lo que les ha permitido consolidar su liderazgo en producción científica y formación de investigadores. La dimensión evaluada mide aspectos distintos (flexibilidad y diversificación) que no necesariamente se correlacionan con la calidad investigativa. Por tanto, los resultados muestran una ten-

sión entre tradición académica y adaptación a demandas contemporáneas, más que una jerarquía de calidad.

La segmentación observada ejemplifica el *estrangulamiento tecnocognitivo* (Ramírez Gallegos, 2018): la región participa subordinadamente en la sociedad del conocimiento al importarlo en vez de generarlo. En Venezuela, este fenómeno se materializa en la prevalencia de doctorados de profesión sobre doctorados de investigación, una distorsión que Bifano (2022) identifica como *mediatización de los grados académicos*; esto es: tanto el título como el ejercicio profesional prevalecen sobre la generación de conocimiento. Las universidades privadas (UCAB y UNIMET) han logrado mantener estándares de investigación gracias a su autonomía financiera y gerencial, que les ha permitido instaurar modalidades híbridas, currículos globales y vinculación con el sector socioproductivo. Por el contrario, las universidades autónomas públicas (UCV, LUZ y ULA) muestran un deterioro diferenciado: UCV y LUZ conservan bases curriculares y de calidad aceptables –una *solidez en crisis*–, pero sucumben en innovación y vinculación; en cambio, ULA representa el estancamiento ante la desconexión de las dinámicas académicas globales.

El limitado desarrollo de la internacionalización comprehensiva en la muestra analizada valida los análisis de Gacel-Ávila (2022) y Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018). Venezuela representa un caso extremo de internacionalización *pragmática e ideologi-*

zada: las autónomas tradicionales (UCV y LUZ) luchan por mantener conexiones globales mediante convenios heredados y redes personales, las universidades de creación reciente (UBV y UNEFA) presentan estrategias divergentes (UBV con una red alternativa Sur-Sur y UNEFA con acuerdos vinculados a su misión militar), las privadas muestran elementos de una estrategia integral (convenios, dobles titulaciones y currículo global); mientras que las experimentales regionales (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) presentan acciones aisladas sin una política institucional que las articule. La baja participación del país en estudios regionales (apenas el 1,3% en la encuesta OBIRET) refleja desfinanciamiento, inestabilidad y fuga de talentos (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018): *la internacionalización no es una política de sistema, sino un privilegio institucional*, que profundiza desigualdades y limita la proyección académica del país.

Esta desconexión es internacional y curricular: la oferta de posgrado, especialmente en su propuesta doctoral, se muestra separada de las dinámicas académicas mundiales, al priorizar campos consolidados con poca apertura a perspectivas o colaboraciones internacionales. La casi nula presencia de áreas emergentes y la concentración de programas en temáticas locales o de estrecha especialización limitan su atractivo y relevancia global.

La *brecha digital* se manifiesta en tres niveles (acceso, uso y apropiación), según C trovi Druetta (2022). En

el sistema venezolano, la mayoría de las instituciones públicas se ubican en la fase de *acceso* (cuando existe infraestructura), con escasa evidencia de desarrollo didáctico de habilidades digitales (uso) y menos aún de integración transformadora de lo digital a la cultura académica (apropiación). La *radical privatización de la innovación* responde a la *retirada del Estado* como garante de calidad (UNESCO-IESALC, 2025), al crear un *apartheid académico* en el cual la educación flexible es un privilegio de clase. Esto contradice el principio de la educación como derecho humano y bien común (Ramírez Gallegos, 2018). Los programas no conducentes a grado funcionan como termómetros de esta desigualdad: los participantes con mayores recursos económicos acceden a actualización en universidades privadas, mientras la mayoría depende de una oferta pública rígida o inexistente.

La *vinculación socioproductiva* actúa como marcador de adaptación institucional en un contexto de crisis. Por ello emergen tres modelos antagónicos de *pertinencia: técnica-mercantil* (UCAB y UNIMET) que alinea sus programas con las demandas del sector productivo y las tendencias globales del mercado laboral; *sociopolítica* (UBV), que subordina su oferta académica a los lineamientos del proyecto nacional, y *académico-tradicional* (UCV, LUZ, ULA y UPEL) que prioriza la rigurosidad metodológica sobre la aplicabilidad inmediata. En contexto de crisis, este último modelo adquiere un matiz de *supervivencia institucional*: preservar programas rigurosos y doctorados históricos se convierte en un acto de

resistencia académica y conservación de la memoria institucional, porque se prioriza la calidad formal sobre la adaptación inmediata; por ende, su pertinencia es de alto valor para el sistema de ciencia nacional, pero baja relevancia para el desarrollo de competencias profesionales en el contexto actual.

Estos modelos se diferencian en su base de legitimidad (excelencia académica y tradición en las autónomas, mercado y empleabilidad en las privadas, doctrina política y proyecto nacional en las de creación reciente), en su vinculación primaria (Estado y sector público, sector privado y empresas, o Estado y comunidades organizadas), en su enfoque *glocal* (global teórico o local macro, global práctico o local aplicado, local hipercontextualizado con orientación Sur-Sur) y en sus mecanismos de titulación (tesis y trabajos de grado con rigor investigativo, proyectos aplicados y portafolios o proyectos comunitarios y planes nacionales).

El Gráfico 1 muestra que tres universidades (UCAB, UNIMET y UBV) logran ocupar el cuadrante de alta innovación y alta vinculación, aunque bajo lógicas institucionales divergentes: las privadas desde un modelo de mercado y la UBV desde un paradigma sociocomunitario. Sin embargo, ninguna institución de las consideradas tradicionales (autónomas o experimentales con vocación académica) alcanza esta posición con parámetros de calidad académica convencionales y un modelo de gestión basado en méritos y tradición investigativa: *esta ausencia de programas vanguardistas y flexibles*

modalmente constituye una oportunidad estratégica desaprovechada.

La persistencia de este vacío refleja el *tabú de la gerencia politizada* (Albornoz, 2018): la toma de decisiones basada en lealtades ideológicas o de grupo, más que en méritos o evidencias, obstaculiza la adaptación estratégica. La parálisis en innovación del sector público tradicional (UCV, ULA y LUZ) y su constante resiliencia en garantías de calidad demuestran que la rigidez presencial es más una resistencia cultural que una consecuencia estructural de la emergencia humanitaria. Esta inercia consolida la fragmentación del sistema, donde la autonomía real –no solo formal– se ha visto reconfigurada por la crisis, pero sin traducirse en una renovación curricular que combine calidad con flexibilidad.

La interpretación de estos hallazgos se enriquece con el marco de mitos y tabúes de Albornoz (2018). La persistencia de un diseño curricular homogéneo en medio del colapso demuestra el *mito de la universidad como panacea social*, donde la emisión ritualizada de títulos prevalece sobre la innovación formativa. La vaguedad informativa en la periferia experimental (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) materializa el *tabú de la opacidad*, que impide el análisis riguroso y la dificultad para acceder a datos robustos. La toma de decisiones basada en lealtades ideológicas, más que en méritos académicos, representa el *tabú de la gerencia politizada*, que paraliza la adaptación estratégica. La coexistencia de una *universidad de creencia* (UBV) frente a una

universidad de razón (UCV, USB y LUZ) fractura el campo universitario en paradigmas irreconciliables, constituye la materialización del *tabú de la universidad de creencia*.

La consistencia interna refuerza esta lectura: es *alta* en universidades con proyectos claramente definidos (UCAB y UNIMET con enfoque innovador y UBV con marco transformador institucional), *media* en las tradicionales afectadas por la crisis (UCV, LUZ y ULA) y críticamente *baja* en la periferia experimental (UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) en las que se comprueba la desconexión entre los principios declarados y la oferta real de programas. Esta última configuración muestra, en los términos de Albornoz (2018), una crisis de identidad institucional que trasciende las condiciones materiales para hundirse en el tabú de la opacidad.

Al proyectar estos resultados sobre los escenarios prospectivos para ALC (López Segrera, 2023; Didriksson, 2023), se confirma que Venezuela avanza hacia un escenario de *fragmentación continua* o *divergencia polarizada*. En este coexisten, sin integrarse, un modelo de *élite globalizado* (privatizado) y un modelo público sometido a la *asfixia selectiva* (Parra-Sandoval, 2018). Contraria a revertir esta tendencia, la ausencia de políticas de Estado consolida un futuro en el que se profundiza el distanciamiento entre *universidad de la razón* y *universidad de creencia*. El escenario deseable de integración solidaria parece inalcanzable sin un pacto nacional que restaure la educación co-

mo bien público y priorice una autonomía emancipadora.

Conclusiones

Desde un enfoque cualitativo, este estudio no busca generalizar sus hallazgos al conjunto del sistema universitario venezolano; por el contrario, se pretende describir en profundidad las dinámicas curriculares observadas en un corpus acotado de 13 universidades. En los casos analizados, se encontró homogeneidad estructural y rigidez curricular, con escasa evidencia de adaptación a demandas contemporáneas como la digitalización, la interdisciplinariedad y la flexibilidad modal. Concretamente, en 10 de las 13 instituciones estudiadas (76.9%) se replicaron esquemas temáticos y metodológicos tradicionales, con un predominio del modelo presencial y mecanismos de titulación poco diversificados. Solo en un número reducido de universidades privadas dentro de la muestra se observaron patrones de innovación diferenciados.

La segmentación en cinco configuraciones institucionales (núcleo de excelencia diversificado, anillo de tradición en crisis, modelo de pertinencia alternativa, periferia crítica y modelo de pertinencia estratégica institucional) revela que la fragmentación del sistema es el resultado de lógicas institucionales divergentes que priorizan distintos ejes de legitimidad: mercado, tradición académica, proyecto nacional o misión estratégica. La coexistencia de estos modelos bajo un mismo sistema, sin

políticas de articulación ni estándares comunes, consolida una estructura endogámica de baja competitividad global.

Esta segmentación estructural manifiesta una *dualidad de enfoques formativos* en la que predomina el enfoque investigativo sobre el profesionalizante en las universidades tradicionales, mientras las privadas han logrado equilibrar ambas orientaciones. La incorporación de campos emergentes globales es prácticamente inexistente fuera del núcleo innovador y la desconexión de los sistemas internacionales de acreditación es generalizada en el sector público. La dependencia del contexto político-económico nacional consolida un modelo endogámico de baja competitividad global, donde las *titulaciones nicho* –programas enfocados en áreas temáticas específicas con demanda particular– son casi inexistentes en las titulaciones conducentes a grado, perpetuando la saturación de programas tradicionales y la incapacidad para responder a demandas específicas no atendidas del mercado académico y laboral.

Se reconocen estas limitaciones principales: (a) la información se obtuvo exclusivamente de fuentes documentales en línea sin verificación mediante entrevistas a coordinadores de posgrado, lo que pudo omitir innovaciones no actualizadas en los portales institucionales; (b) el uso exclusivo de portales web institucionales como fuente primaria implica asumir que la información pública declarada refleja la oferta real de posgrados, lo cual pudo no ser así en aquellos casos con desactualización o

difusión incompleta. Sin embargo, esta decisión metodológica se justifica porque los portales constituyen el canal oficial de presentación académica y garantizan la reproducibilidad del análisis, al priorizar la comparabilidad interinstitucional sobre la exhaustividad; (c) la clasificación de la USB como universidad experimental (si bien fundacionalmente correcta) puede ser discutible para efectos analíticos, dada su autonomía de gestión y estándares de excelencia y (d) la muestra, aunque intencionalmente diversa, no permite extrapolar los hallazgos a la totalidad de las 69 universidades venezolanas con oferta de posgrado en humanidades y educación; además, el indicador de convenios internacionales utilizado tiene limitaciones, pues su existencia no garantiza movilidad activa o colaboración efectiva.

Futuras investigaciones deberían complementar este análisis con trabajo de campo (entrevistas a coordinadores y directores de posgrado), así como con indicadores más fiables de internacionalización, como la organización de eventos académicos internacionales o publicaciones en coautoría con investigadores extranjeros. En tal sentido, se recomienda la creación de un observatorio de posgrados que monitoree la calidad y pertinencia curricular, además de la implementación de políticas de cooperación intrarregional no ideologizadas.

Con todo, los resultados apuntan a la materialización en Venezuela del escenario prospectivo regional de fragmentación continua, lo cual exige, para

su reversión, un acuerdo nacional que priorice la educación superior como bien público y una autonomía orientada al desarrollo de una soberanía cognitiva no aislacionista. Por tanto, cualquier política de renovación curricular que aspire a revertir el modelo endogámico y de baja competitividad debe necesariamente confrontar los mitos y tabúes estructurales identificados por Albornoz (2018). Sin un esfuerzo por reinstaurar una cultura de evaluación rigurosa, transparencia informativa y gerencia basada en méritos académicos, las iniciativas de innovación e internacionalización corren el riesgo de ser neutralizadas por las inercias que han consolidado la actual fragmentación.

Referencias

- Albornoz, O. (2018). *Mitos, tabúes y realidades de las universidades. Volumen III: la crisis de la universidad venezolana en el siglo XXI y qué hacer para mejorar su calidad institucional*. UNESCO-ISELAC/UCV, Venezuela.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372945>
- Bifano, C. (2022). Doctorados y Maestrías en investigación y de Profesión. Una distinción necesaria y largamente olvidada en Venezuela. *Revista Espacios*, 43(6), 100-106.
https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_esp/article/view/24010
- Crovi Druetta, D. (2022). Educación superior en América Latina. Transformaciones ante un cre-

- ciente proceso de digitalización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 339-356.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-13>
- Didriksson, A. (2023). Escenarios de la universidad pública en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 105-131.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-4>
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-15>
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En J. Gacel-Ávila (Coord.). *La educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva* (57-88). UNESCO-IESALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372957>
- Gacel-Ávila, J.; Villalón de la Isla, E. & Vázquez-Niño, M. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 310-334.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v36i1-sg-4/661>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Landino, P. & Salazar, L. (2023). La internacionalización en la educación superior latinoamericana, una revisión documental. *Cuadernos e Pedagogía Universitaria*, 20(39), 9-19.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/477>
- Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (19-58) UNESCO-IESLAC-UNC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372645>
- López-Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 29-57.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/40>
- Oficina de Planificación del Sector Universitario, OPSU. (2025). *Institu-*

ciones de Educación Universitaria. LOEU-OPSU.

<https://loeu.opsu.gob.ve/ieu/>

Parra-Sandoval, M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 107-128.

<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/40>

Parra-Sandoval, M. (2018). Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual y estrategias implementadas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 36-52.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24455>

Ramírez Gallegos, R. (2018). Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, Colección CRES, (189-274). UNESCO-IESLAC-UNC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372645>

UNESCO-IESALC. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. Documentos de apoyo para la CRES+5. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Eugenio Sulbarán Piñeiro: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 270-288

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

Como citar: Aguilera Carvajal, J. J. (2026). Panóptico Invertido: Poder, Singularidad y Refundación Ética de la Escuela Desde Foucault *Encuentro Educacional*, 33(1), 270-288.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583806>

Panóptico Invertido: Poder, Singularidad y Refundación Ética de la Escuela Desde Foucault

Javier José Aguilera Carvajal

Doctorado en Educación, Universidad de Oriente, Cumaná-Venezuela

aguilerajavier964@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6587-3222>

Resumen

La escuela representa el espacio idóneo para el fomento del aprendizaje y la formación integral del individuo, lo que incluye el desarrollo de diversas habilidades que permean su forma de ser y de pensar. El presente trabajo tiene como propósito examinar la institución escolar como dispositivo de poder-saber desde la genealogía foucaultiana, permitiendo articular las nociones de panóptico, disciplina y normalización con los requerimientos éticos y estéticos que implican una pedagogía orientada hacia la valoración de la singularidad y la conformación de la ciudadanía cosmopolita. La metodología aplicada corresponde a un enfoque cualitativo y la hermenéutica-filosófica, bajo diseño documental, consistiendo en un recorrido que engrana la arqueología del saber, las tecnologías del yo y el pensamiento complejo de Morín, en mancomunidad con los aportes de Freire, Giroux, Larrosa y otros referentes de la pedagogía crítica. Se argumenta que la escuela contemporánea ha operado históricamente como mecanismo de sujeción que suprime la divergencia y homogeneiza vías subjetivas. Frente a esta herencia disciplinaria, se propone la lectura crítica como práctica de resistencia epistémica y estética que puede constituir el fundamento de una escuela concebida como laboratorio ético de autocreación. Finalmente, se concluye que invertir la lógica panóptica desarrollada por Foucault exige una refundación ética de la pedagogía que no solo critique el poder, sino que fomente de raíz la capacidad del sujeto de darse una forma singular y libre a sí mismo.

Palabras clave: panóptico, tecnologías del yo, lectura crítica, singularidad, ciudadanía cosmopolita

Recibido: 08-04-2026 ~ Evaluado: 16-04-2026 ~ Aceptado: 17-05-2026

Inverted Panopticon: Power, Singularity, and the Ethical Refounding of the School From Foucault

Abstract

The school represents the ideal space for fostering learning and the holistic development of the individual, including the development of diverse skills that permeate their way of being and thinking. The purpose of this paper aims to examine the school institution as a power-knowledge device from a Foucauldian genealogy, allowing for the articulation of the notions of panopticon, discipline, and normalization with the ethical and aesthetic requirements of a pedagogy oriented toward valuing singularity and shaping cosmopolitan citizenship. The methodology employed corresponds to a qualitative and hermeneutic-philosophical approach, based on a bibliographic design, consisting of an exploration that integrates the archaeology of knowledge, the technologies of the self, and Morin's complex thought, in conjunction with the contributions of Freire, Giroux, Larrosa, and other leading figures in critical pedagogy. It is argued that the contemporary school has historically operated as a mechanism of subjugation that suppresses divergence and homogenizes subjective paths. In contrast to this disciplinary legacy, critical reading is proposed as a practice of epistemic and aesthetic resistance that can form the basis of a school conceived as an ethical laboratory of self-creation. Finally, it is concluded that inverting the panoptic logic developed by Foucault requires an ethical refounding of pedagogy that not only critiques power but also fundamentally fosters the subject's capacity to give themselves a singular and free form.

Keywords: panopticon, technologies of the self, critical reading, singularity, cosmopolitan citizenship

Introducción

La escuela, surgida entre los siglos XVIII y XIX, es concebida como un dispositivo de encierro que ha sido diseñado para producir cuerpos dóciles, productivos y útiles a la sociedad industrial. Sin embargo, esta estructura no ha permanecido estática en el tiempo; su evo-

lución ha adoptado tecnologías y procesos de digitalización que, irónicamente, han logrado sofisticar la lógica de transmisión vertical de conocimientos en lugar de subvertirla. Ante esta realidad, surge la interrogante: ¿Qué intereses subyacen a esta función perpetuada y qué realmente genera la escuela al premiar las respuestas correctas, estanda-

rizadas y castigar las incómodas? Desarticlar dicha naturalización técnica y pedagógica es el primer gesto necesario del pensamiento crítico.

Foucault (2009), en su texto *Vigilar y Castigar*, brinda una herramienta analítica precisa para inducir tal desarticulación; este es el análisis genealógico en el que devela a prisiones, hospitales, manicomios y también las escuelas, como el producto de luchas de poder y de decisiones de carácter político asumidos en prácticas y saberes considerados como *verdaderos*. De tal manera que se podría preguntar si el recinto escolar, concebido como institución que promueve la normalización, ¿puede convertirse en un espacio que dé lugar al florecimiento de la diferencia? La respuesta a esa pregunta invita a reflexionar e impulsar a su transformación. Entonces, leer la escuela en los términos de la genealogía de Foucault (2009) se traduce en un acto de resistencia intelectual que implica oponerse a aceptar sus formas de hoy como necesarias o naturales.

La premisa central de este artículo es que la escuela actual se ha manejado como un dispositivo de poder-saber cuya función ha sido generar sujetos dóciles, homogéneos y de pensamiento uniformado. No obstante, en sus propias estructuras de opresión emergen contracorrientes, grietas y usos alternativos que son un desafío a la lógica disciplinaria. El malestar escolar ha gestado una contracultura insurgente y antisistémica que habita en las grietas del dispositivo. De tal manera que, este trabajo tiene como propósito examinar la institución escolar como dispositivo de poder-saber

desde la genealogía foucaultiana, permitiendo articular las nociones de panóptico, disciplina y normalización con los requerimientos éticos y estéticos que implican una pedagogía orientada hacia la valoración de la singularidad y la conformación de la ciudadanía cosmopolita.

Fundamentación Teórica

Esta investigación, basada fundamentalmente en la obra de Foucault, se enriquece con una selección estratégica diseñada para tensionar los aportes de la pedagogía decolonial de Walsh (2013), concebida por ella como “las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (Walsh, 2013, p. 29), y añade que “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y en la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). Tal enfoque sobre las grietas y la insurgencia permite comprender que, frente al universalismo del saber y la colonialidad del poder, la escuela puede ser un espacio de resistencia donde los sujetos no solo sobreviven, sino que vuelven a significar su realidad.

Esta perspectiva se nutre con la pedagogía crítica de Freire (1970), de Giroux (1990) y Hooks (1994), quienes aportan una praxis de la transgresión, necesaria para imaginar la escuela más allá de la domesticación. En el caso par-

ticular de Freire (1970), plantea una pedagogía orientada a la libre expresión del individuo, el ejercicio pleno de su libertad de pensamiento y sin lugar para algún atisbo de miedo o inhibiciones ante el poder. De acuerdo con Moreira et al. (2023), la pedagogía crítica de Freire representa “un arma para enfrentar a la educación bancaria y transformarla a la idea de una educación liberadora” (p. 85).

Igualmente, se ha incorporado la filosofía experiencial de Larrosa (2003), la cual supone una actividad íntima e interna en el sujeto que, al ser trastocado por ella, deriva en la transformación de sí mismo. A este respecto, resulta poderosamente llamativa la interpretación de Larrosa en la que señala:

La experiencia es un acontecimiento que nos ocurre, que pasa por el orden de lo espiritual, lo profundo; es algo externo al sujeto, pues no es premeditado ni está en su manejo, pero impacta profundamente al generar una formación, transformación, o incluso, deformación que altera y moldea al sujeto en constante aprendizaje (Medina, 2025, p. 122).

A esta visión particular de la experiencia, se añade la interpretación hermenéutica de Gadamer (1999), entendiéndola como “un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que de ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable” (p. 428). Los autores antes mencionados son fundamentales, ya que sitúan el acontecimiento y el encuentro

con el otro como elementos que fracturan o resquebrajan la lógica de la transmisión uniforme.

Para Medina (2025), un mismo suceso puede dar lugar a diferentes experiencias, vivencias y reacciones; sin embargo, señala una necesidad de apertura a lo inesperado, lo que es elemental para el desarrollo y evolución de éstas, y que eventualmente implicaría una invitación a la reflexión sobre cómo las experiencias no previstas pueden brindar a los sujetos horizontes renovados y diversas perspectivas.

Por otro lado, el Panóptico de Bentham (1748-1832), explicado en su obra *Panóptico o la casa de inspección*, publicada originalmente en 1787 y en la que se basó Foucault (2009) para desarrollar su propia noción panóptica en *Vigilar y Castigar*, describe un diagrama cuyo principio es tan simple como inquietante. Se trata de hacer del individuo objeto de visibilidad constante, sin que él pueda constatar si está siendo observado o no, para que de esa manera sea el mismo individuo quien internalice dicha vigilancia y sea él mismo quien se convierta en agente hacedor de su propia disciplina (Bentham, 2026).

De acuerdo con Foucault (2009), el panóptico es un sistema de disciplina que transforma la manera en la que se ejerce la autoridad, y en la que mediante la visibilidad asimétrica se busca enderezar y normalizar la conducta del individuo para hacerlo útil. Entonces, el *panóptico invertido* trastoca la lógica benthamiana al permitir que el sujeto observado también sea visto por las masas, la vigilancia se democratiza radical-

mente y se transforma en un escudo de defensa mutua que resguarda la dignidad humana (Acosta, 2025).

El pensamiento complejo de Morin (1999), entendido como un proceso de reflexión detenida y profunda de la información obtenida con la finalidad de formar y sostener una opinión bien fundamentada. También, el pensamiento complejo abarca desde dilemas profundos hasta asuntos cotidianos, tales como la incertidumbre sobre el destino de la humanidad, las crisis sociales que emergen con cada época y la manera en que una educación de calidad puede ofrecer soluciones eficaces a estas problemáticas, igualmente describe que posee la notable cualidad de cuestionar las verdades absolutas; en lugar de dar un hecho por sentado, impulsa la búsqueda de alternativas y la evaluación rigurosa de la veracidad de lo percibido (Montagud, 2026).

Esta concepción desde Morin (1999) permite actuar como el eje integrador que garantiza articular el elemento político, lo subjetivo y lo pedagógico, y juntos, este conglomerado de referentes descritos brinda la base necesaria para plantear de manera abierta y explícita una crítica a la escuela contemporánea y también formular una propuesta orientada a su refundación ética y estética que rescate la vivencia como núcleo fundamental de una escuela centrada en la diferencia.

Metodología

La metodología aplicada corresponde a un enfoque cualitativo y la her-

menéutica-filosófica, bajo diseño documental crítico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), consistiendo en un recorrido que engrana la arqueología del saber, las tecnologías del yo y el pensamiento complejo de Morin, en mancomunidad con los aportes de Freire, Giroux, Larrosa y otros referentes de la pedagogía crítica.

La relevancia de este análisis rebasa las fronteras académicas, ya que, en un mundo caracterizado por los avances de la tecnología, la saturación y abundancia de desinformación y la cada vez más urgente necesidad de ciudadanos que puedan habitar la complejidad global, la interrogante por el modelo de sujeto que forma la institución escolar es eminentemente política. Tal como describen Achinstein y Athanases (2005), los sistemas educativos que no plantean críticamente sus estructuras de poder están encaminados a reproducir las desigualdades que dicen combatir.

Este texto se constituye en cuatro apartados específicos: (1) la discusión metodológica que conduce el estudio; (2) desnudar el panóptico escolar y sus efectos sobre la subjetividad; (3) la propuesta ética y estética de las tecnologías del yo y la lectura crítica entendida como práctica de resistencia; y (4) las reflexiones finales que se orientan hacia una remodelación de la escuela como lugar de autocreación y de tierra fértil para el cultivo de la ciudadanía cosmopolita.

En relación con orden metodológico, ha sido asumido el hermenéutico-filosófico con diseño documental crítico. Esta elección implica navegar en una tensión productiva entre Hans-Georg Gadamer

(1999) y la analítica de Foucault (1988). Si bien es cierto que Foucault (1988) rechaza la hermenéutica tradicional al considerarla una búsqueda de sentidos profundos o verdades universales que ocultan mecanismos de poder, esta investigación resuelve dicha tensión mediante una hermenéutica de la sospecha. En ella la comprensión alude a un acontecimiento que se origina en la *fusión de horizontes*, donde el intérprete, sabiendo las estructuras de poder que lo atraviesan, dialoga con la tradición para crear fisuras y generar nuevas posibilidades de comprender y accionar pedagógicamente.

Para ello, la idea foucaultiana de la *caja de herramientas* resulta primordialmente oportuna. En ellas Foucault (1988) manifiesta su desdén hacia el sistema filosófico cerrado, en procura de términos que sirvan como entidades de análisis concreto: arqueología, genealogía, dispositivo, poder-saber, tecnologías del yo; estas herramientas se ensayan, se ajustan, se combinan con otras según lo amerite el problema. En este texto, se realiza una mezcla con los conceptos de *experiencia* de Larrosa (2003), re-existencia de Walsh (2013), *pensamiento complejo* de Morin (1994) y *praxis* de Freire (1970) para construir un andamiaje analítico que sea, a la vez, crítico y propositivo en relación a la singularidad del sujeto.

Asimismo, el análisis ocurre en tres etapas dialécticas: la de deconstrucción, orientada a identificar los mecanismos de poder en la escuela; la etapa de reconstrucción, en la que se busca articular una propuesta ética alternativa; y

la de proyección, en la que se pretende delinear las implicaciones para la práctica pedagógica concreta. Esta metodología valora abiertamente su carácter situado, ya que escribe desde y sobre una experiencia latinoamericana particular, sin dejar de lado la pretensión de universalidad que toda reflexión filosófica amerita.

Resultados y Discusión

Desnaturalización del Control: el Panóptico Escolar y la Arqueología de lo Dado

La noción panóptica descrita como aquella que procura generar en el individuo la certeza de ser observado y vigilado, y que por lo tanto ello conduce a procesos internos del sujeto orientados a reconfigurar su ser y su conducta. Esta internalización, como sugiere Gimeno (2025), implica que el oprimido aloja en su propia subjetividad la lógica del opresor, derivándose así mismo en el primer vigilante de su propia conducta, reproduciendo las jerarquías que lo subordinan.

Siendo así, ¿quién observa en la escuela entonces y quién resulta ser observado? Lo cierto es que, de funcionar eficientemente el sistema, no hay necesidad de un vigilante externo, pues quien es vigilado se convierte él mismo en su guardián. A esto Foucault lo llama *efecto del panóptico*, para referirse a que de esta manera se da lugar al tipo más puro de dominación, pues la interioridad del individuo ha sido colonizada sin que sean necesarias la aplicación externa de acciones coercitivas en sí.

Resulta llamativo como la escuela contemporánea, lejos de abandonar la dinámica panóptica, ha operado bajo una sofisticada reconfiguración de su mecanismo de acción. Si bien la disposición tradicional de pupitres en filas permanece como sedimento arquitectónico, han surgido nuevas pedagogías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo, que han procurado desplazar la vigilancia vertical y en su lugar instaurar una de carácter horizontal y bidireccional entre pares, diluyendo el control en la dinámica grupal establecida.

Esta metamorfosis se intensifica con la integración en los espacios educativos de tecnologías digitales e inteligencia artificial; en los entornos de clases en línea y aplicaciones o plataformas educativas, la vigilia del docente se desmaterializa en el rastreo de datos y monitoreo de algoritmos, brindando una visibilidad completa, que no depende ya de un escritorio elevado sino de la transparencia del tráfico digital.

Igualmente, esta lógica se ve reflejada en los horarios escolares caracterizados por su regulación y fragmentación del tiempo traducido en la jornada escolar que se hibrida con la hiperconectividad, exigiendo del estudiante una constante regulación de su propia productividad. Asimismo, como señala Anamelechi (2025), el control del cuerpo se refleja en la inamovilidad del pupitre, pero también en la estandarización de la actitud, la motivación y el rendimiento académico medidos con el uso frecuente de métricas de desempeño, en las que el alumno internaliza la mirada

del poder como un mandato de superación perpetuo en procura del perfeccionamiento continuo.

Por otro lado, el examen ocupa en este apartado un lugar protagónico y revelador, ya que Foucault (2009) lo describe como un *ritual político* que combina tres funciones: la vigilancia, expresada en el docente que observa y evalúa al estudiante; la normalización, asumida como el resultado del examen que tacha al estudiante en relación con la norma del *buen alumno*; y la documentación, referida al expediente académico que perpetúa esta posición. La calificación es, entonces, un enunciado de poder que clasifica, jerarquiza e identifica.

Los sistemas de evaluación actuales han sofisticado la concepción panóptica mediante métricas estandarizadas y rankings internacionales que suelen poner una norma inflexible, existen matices que permiten evitar generalizar en este aspecto y asumir al campo evaluativo como un bloque monolítico, pues en el interior de las instituciones educativas surgen tensiones y prácticas que se encaminan a subvertir tal control; herramientas como las rúbricas formativas, la autoevaluación, y la coevaluación emergen como momentos de resistencia que, al brindar el protagonismo al sujeto, fomentan la interpelación a la norma y, en consecuencia, el desplazamiento del poder hacia procesos de profunda reflexión, logrando así forjar un atisbo de desafío a la mirada externa y punitiva.

La *arqueología del saber* (Foucault, 2002) brinda el complemento epistémico de esta crítica, pues si la genealogía pregunta *¿cómo llegó a ser lo*

que es?, interroga *¿qué condiciones posibilitan que se piense y se diga lo que se piensa y se dice?* Aplicándola al currículum escolar, la arqueología revela que los contenidos escogidos son una selección históricamente contingente que responde a intereses bien particulares. En ese sentido, Apple (1993) lo describe como *el conocimiento oficial* que se impone en las escuelas, el cual es siempre el conocimiento de alguien, producido desde algún sitio, al servicio de ciertos proyectos de poder. Entonces, la pregunta *¿por qué este currículo y no otro?* se responde desde el ámbito político, y hacerla en voz alta en el aula es ya un gesto de lectura crítica, el primero y quizás el más necesario.

La consecuencia que más preocupa de esta lógica disciplinaria es la anulación sistemática de la *singularidad*. El sistema panóptico escolar produce estudiantes que han aprendido a no ser demasiado diferentes, a no preguntar demasiado, ni a cuestionar, a no pensar muy lejos de lo que se espera de ellos, estudiantes uniformados en su forma de pensar en detrimento de la posibilidad fortalecer y robustecer su propia individualidad. Bourdieu y Passeron (1977) describieron este proceso como *violencia simbólica*, es decir, la imposición de significaciones como legítimas, encubriendo las relaciones de fuerza que las sostienen.

A diferencia de la tesis de la reproducción, en la que el poder actúa mediante el ocultamiento de una dominación preexistente, Foucault señala que el poder opera de forma productiva y manifiesta. Bajo esta perspectiva, el poder

constituye activamente la realidad y los sujetos a través de regímenes de verdad y dispositivos de saber. De tal manera que, la escuela no solo enmascara una violencia, sino que despliega una tecnología de poder abierta que organiza los cuerpos, produce discursos y opera por una eficacia técnica y estratégica que se visibiliza en cada práctica institucional.

Ética y Estética: las Tecnologías del yo y la Conformación de la Ciudadanía Cosmopolita

En sus obras, *El uso de los placeres*, Foucault (2003) y *Tecnologías del yo*, Foucault (1990), el autor desplaza el análisis desde el poder que se ejerce sobre los sujetos hacia las prácticas mediante las cuales son ellos quienes se constituyen a sí mismos. De acuerdo con su visión, *las tecnologías del yo* son los procedimientos reflexivos que el individuo aplica sobre sus propias acciones, pensamientos y modos de ser para transformarse y alcanzar ciertos estados de existencia. Entonces, ¿puede el sujeto gobernarse a sí mismo sin haber aprendido a cuestionarse a sí mismo? Esta interrogante del autor es también de carácter pedagógico, pues sugiere que la autonomía se enseña a través del ejercicio reflexivo continuo. Son concebidas como técnicas de autoliberación, marcando así el camino hacia lo que Foucault (1990, 2003) denomina una *estética de la existencia*.

Esta propuesta ética tiene implicaciones pedagógicas de largo alcance, pues, como sabemos que la escuela panóptica produce sujetos que se conforman a una norma exteriormente impuesta, entonces, una pedagogía de las tecnolo-

gías del yo generaría sujetos capaces de darse a sí mismos sus propias directrices a través de la reflexión crítica, la experimentación y la autocreación, individuos capaces de “ganarse a sí mismos, cultivarse y autogobernarse” (Domínguez & Velásquez, 2023, p. 205).

Ese es el punto diferencial entre la obediencia y la autonomía, entre la reproducción y la invención o entre una existencia sujeta y otra que se ejerce en libertad. Y esta diferencia, como señaló Kant (2004) con su imperativo del *sapere aude*, es precisamente la que define la *mayoría de edad* del individuo como ser pensante. No obstante, es preciso distinguir sus matices: mientras que en términos kantianos la autonomía se asume como una conquista de la mayoría de edad basada en leyes universales de la razón, para Foucault la libertad no implica el abandono de un estado de minusvalía preexistente. Más bien, se concibe como un ejercicio de resistencia que se actualiza en cada contexto.

Así, la autonomía foucaultiana se constituye como una práctica de libertad ejercida en las fronteras de los dispositivos disciplinarios, un reconocimiento de que el sujeto, aunque nunca está fuera de las relaciones de poder, conserva siempre la capacidad de reconfigurarlas. Frente a la mirada clasificatoria del panóptico moderno, surge la necesidad de reivindicar “una episteme que busque habilitar la pluralidad como riqueza y que construya saberes desde el diálogo, la afectividad y la legitimidad del otro” (Alvillar Polanco, 2025, p. 78).

De tal modo que, para que esta ética de la autoinvención sea pedagógi-

camente aplicable, amerita articularse con la noción de experiencia que Larrosa (2003) ha desarrollado en su obra *La experiencia de la lectura*, en la cual el autor magistralmente logra establecer diferencia entre el *pasar cosas*, aludiendo a la simple acumulación de información que caracteriza a la escuela bancaria, y la experiencia genuina que señala es *lo que nos pasa*, lo que nos afecta y nos transforma.

La experiencia, entendiéndola en palabras de Larrosa (2003), se puede propiciar, crear las condiciones para que pueda acontecer; es así como una escuela que produce experiencias genuinas es una que tolera la imprevisibilidad, la lentitud, el silencio y la digresión, todas ellas prácticas incendiarias en el contexto de una institución obsesionada con la eficiencia y los resultados medibles. En este orden de ideas, la lectura crítica es entendida entonces, como una práctica experiencial que cuestiona tanto al lector como al texto.

La armoniosa articulación entre Foucault (1990, 2003) y Larrosa (2003) marca un horizonte hacia lo que podríamos denominar *pedagogía de la singularidad*, que osadamente describiríamos como aquella práctica educativa encaminada a crear las condiciones para que cada individuo se transforme integralmente y haga de sí mismo la versión refinada que pueda y quiera ser. A este reconocimiento y valorización de la subjetividad es al que refiere Bakhtin (1981), al describirla como profundamente dialógica, pues su significancia radica en el encuentro con el otro, en lo diferente, en la escucha de la palabra ajena.

La pedagogía de la singularidad procura evidenciar y revalorizar la irrepetible y única manera en la que cada ser constituye su relación con los otros y con el mundo. Ante ello, cabe preguntarse, ¿concibo el ser autocreativo como la forma más elemental de ser verdaderamente libre? Responder negativamente a esta pregunta implicaría un reconocimiento tácito a la conformidad y adoctrinamiento, que en esencia representa un acto de poder.

Ese marcado énfasis en la singularidad se entrelaza naturalmente con la propuesta de una ciudadanía cosmopolita fundamentada en la identidad terrenal; Morin (1999), en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, se aventura a reflexionar en que el reto prioritario de las instituciones educativas actuales es el de formar a los individuos para desenvolverse en la complejidad, aprendiendo a pensar *en* ella y *desde* ella, privilegiando el papel de la incertidumbre, la diversidad y las dicotomías como elementos fundamentales y estructurales de todo saber, se trata de hacer de los espacios educativos lugares donde “se viva la diversidad” (Gómez-Gómez, 2023, p. 40). En este aspecto, Walsh (2013) aporta una dimensión política elemental al distinguir la diversidad funcional de la interculturalidad crítica. Para ella, es necesario construir una pedagogía que interpele las estructuras coloniales de poder que aún jerarquizan qué saberes y qué ciudadanos son legítimos.

Según Morin (1999), formar para la complejidad implica una ruptura con el pensamiento fraccionado y reduccio-

nista que ha caracterizado a la modernidad. Desde una óptica foucaultiana, la complejidad puede entenderse como una resistencia a la normalización; mientras que el dispositivo escolar persigue la simplificación y categorización del sujeto para gobernarlo, la pedagogía de Morín privilegia la incertidumbre y las dicotomías como herramientas de desujeción.

Mientras Morín (1999) apuesta por la complejidad y Foucault (1990, 2003) por la desujeción, Walsh (2013) se extrema al proponer la pedagogía decolonial en la que sostiene que la autonomía, más que un ejercicio de libertad individual, implica un proceso colectivo de agrietamiento de las estructuras impuestas. De esta manera, la ciudadanía cosmopolita se estructura como un proyecto de resistencia orientado a transformar lo educativo desde el pensamiento propio y la justicia epistémica, en donde “se torna condición para la comprensión y emancipación el historizar sobre los mecanismos de dominación y de cómo nosotros mismos somos reproductores de lógicas opresivas sobre otros” (Gimeno, 2025, p. 144).

Así, hacer de los espacios escolares lugares para vivir la diversidad se convierte entonces en una meta humanista, una práctica política de estética de la existencia. Por consiguiente, la ciudadanía cosmopolita implica la capacidad de establecer un diálogo genuino con otras singularidades que se niegan a ser reducidas a entidades fijas o dóciles, reconociendo sus tradiciones culturales e históricas, sin que ello implique la negación de las propias. Esta concepción se

alineada con lo que Walsh (2013) describe como un proyecto de vida pedagógico, que es un esfuerzo por desaprender la sumisión ante la norma universitaria para aprender a construir alianzas entre diferentes maneras de ser y saber, garantizando que el diálogo cosmopolita sea un real ejercicio de liberación.

En ese caso, la lectura crítica puede constituirse en el ingrediente pedagógico oportuno para labrar este tipo de ciudadanía; es por ello resulta pertinente mencionar a Cassany (2006), quien ha señalado que leer críticamente significa comprender lo que el texto dice y también lo que no dice, quién lo dice, desde qué posición y con qué efectos. Esta *lectura contra el texto* hace del acto leer una práctica de autoformación y de resistencia epistémica. También, De Zubiría (2025) señala que “la lectura crítica nos protege contra el fanatismo, el dogmatismo y la manipulación” (p. 1), por lo que leer críticamente se constituye en un acto de defensa ante voces populistas que ocasionalmente aparecen en nuestros países pretendiendo capturar mentes dóciles no acostumbradas a cuestionar, dudar y disentir.

Por otro lado, Freire (1970) ofrece el basamento político de esta propuesta en divulgada publicación *Pedagogía del Oprimido*, en ella afirma que la educación es siempre un acto de conocimiento en el que profesores y estudiantes se confrontan con la realidad en procura de su transformación; sin embargo, desde una perspectiva foucaultiana este acto de conocimiento se trata del establecimiento de una lucha dentro del régimen de verdad particular.

Asimismo, en *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (1997) añade que la enseñanza amerita el reconocimiento de la identidad cultural del educando, su historia y su forma de estar en el mundo. La lectura crítica, al incluir textos culturalmente relevantes para los estudiantes y al promover el debate de ideas sobre las realidades que les son propias, hace que el acto de leer y el acto de existir dejen de ser entidades separadas y se configuren en una sola praxis, haciendo de la lectura crítica una práctica de libertad o, en palabras de Foucault (1990, 2003), una tecnología de sí en la que el aula de clases deja de ser un espacio de instrucción para transformarse en un lugar de resistencia donde se cuestionan los discursos que moldean la forma de ser y estar en el mundo. De esta manera, el hecho de incluir textos culturalmente relevantes unifica el acto de leer con el de existir y, también, permite al estudiante descifrar como el poder atraviesa su propia subjetividad, haciendo de la lectura una praxis que reta las estructuras de dominación externas y las ya internalizadas.

En este sentido, Giroux (1990) complementa esta particular perspectiva al plantear que los docentes asuman el rol de *intelectuales transformadores*, denominándolos como agentes culturales que usan el espacio escolar de clases para interrogar las relaciones de poder y construir una cultura libre y democrática. Esta labor, desde la óptica de Foucault (1990, 2003), implica reconocer a la escuela como territorio no neutral, como un dispositivo de vigilancia y normalización donde el poder y el saber son inseparables. Entonces, para lograr dicha configuración libre y democrática,

el docente debe procurar la desarticulación de las tecnologías de poder que actúan en el aula, transformando así este nicho en un lugar de resistencia frente a la docilidad de los cuerpos y la mente.

A este respecto, Nussbaum (2010) argumenta que las humanidades; es decir, la literatura, la filosofía, el arte, son indispensables para cultivar la *imaginación narrativa* que permite a los ciudadanos ponerse en el lugar de los otros y comprender la complejidad de sus situaciones; Rodríguez (2025) reflexiona en el hecho de que “hemos preparado a los ciudadanos para producir, pero no para vivir. Les hemos preparado para competir, pero no para conversar” (p. 1), destacando así la apremiante necesidad de fomentar el pensamiento crítico en las aulas de clases.

Bajo la concepción foucaultiana, esta siembra de las humanidades va más allá de un enriquecimiento cultural, se constituye en una forma de estética de la existencia y una práctica genuina de la libertad. Al integrar la literatura y las artes, la escuela deja de ser una maquinaria de producción de competencias técnicas, y se convierte en un espacio donde el estudiante puede narrarse a sí mismo de formas diversas.

La escuela que abandona las humanidades en favor de las competencias técnicas empobrece culturalmente y suprime las condiciones de posibilidad de la democracia; por lo tanto, la defensa que hace Nussbaum de las artes, la literatura y la filosofía y el rol político asignado por Giroux, confluyen en la necesidad subvertir la función estrictamente disciplinaria de la educación, permiti-

tiendo el surgimiento de la democracia como una posibilidad de subjetivación crítica.

La Escuela Como Obra de Arte Ética y Estética: Hacia una Pedagogía de la Emergencia

Si la escuela con disposición panóptica tiende a funcionar a modo de maquinaria de normalización, un análisis a la obra foucaultiana recuerda que donde hay poder hay resistencia. La escuela que se propone como alternativa es una diferente, es una basada en la pedagogía de la emergencia que brota en las grietas del propio dispositivo. Se trata de la constitución de un laboratorio ético y estético en el que la principal actividad es la de propiciar las condiciones para que cada subjetividad pueda emerger en su forma propia e irrepetible. *¿Cuál es la real diferencia entre una escuela que meramente forma y una que libera?* La respuesta reside en cómo la institución maneja la capacidad de transitar desde la vigilancia hacia el cuidado de sí; esto implica, de acuerdo con Foucault (1990, 2003), la potestad del sujeto de realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo para articularse como un individuo ético y libre, capaz de resistir las maneras de subjetivación impuestas.

Esa escuela liberadora asume el riesgo de no saber de antemano qué forma tomará cada vida, lo que no implica una renuncia a la dirección pedagógica, pues el docente sigue siendo un guía y provocador en el aula escolar, más bien representa una renuncia al control totalitario de los resultados y el maestro propicia las condiciones para que la singularidad emerja.

La idea de mirar la vida como *obra de arte* (Foucault, 1990) es una tesis filosófica sobre la naturaleza del sujeto y de la libertad, refiriendo que el sujeto es asumido como un proceso continuo de autoconstitución, que prioriza las cualidades creativas del individuo. Esta es la tarea que el autor asigna a las tecnologías del yo, la transformación constante y reflexiva de sí mismo.

En el espacio escolar, esta ética de la autoinvención se traduce en lo que antes se llamó una *pedagogía de la emergencia*, asumiéndola como una práctica que no planifica o reglamenta de antemano qué debe emerger, sino que crea las condiciones para que algo auténticamente nuevo y singular pueda aparecer. Esto por supuesto implica, en primer lugar, la valoración de la divergencia como medio pedagógico y no como problema a ser corregido. Pinar (2004), desde la reconceptualización del currículo, ha señalado el concepto de *currere* para designar la forma verbal de éste y argumentar que el aprendizaje es siempre un proceso vivido en primera persona, un viaje existencial que no puede ser predeterminado sin traicionar su naturaleza más íntima. La lectura crítica, hecha desde esta perspectiva, es una manera privilegiada de *currere*, en consecuencia, cada encuentro con un libro es también un encuentro con uno mismo, un espacio de tiempo para preguntarse quién se es y quién se quiere ser.

En segundo lugar, una pedagogía de la emergencia exige la reconfiguración del tiempo escolar. La escuela panóptica es una institución del tiempo

cronometrado: cada minuto está asignado, cada actividad tiene su duración preestablecida, el silencio improductivo es un lujo no permitido y en relación a ello, Larrosa (2003) ha señalado que la experiencia verdadera requiere de una temporalidad distinta: la lentitud que facilita la contemplación, la pausa que posibilita la pregunta, el tiempo libre que no está dirigido hacia ningún resultado predeterminado. Simons y Masschelein (2014) han ahondado en esta idea al proponer que la *scholé*, el tiempo libre de la escuela, es precisamente el recurso más rebelde de la educación de cara a las demandas de productividad inmediata, es el espacio en el que algo puede acontecer porque no está destinado a producir nada especial. Sin tiempo para experimentar, la escuela produce información, pero no real aprendizaje; acumula apuntes y no cultiva sabiduría.

En tercer lugar, la pedagogía de la emergencia necesita una reconsideración de la relación docente-estudiante. Freire (1994) propuso la idea del *diálogo* como el fundamento de toda pedagogía liberadora, el diálogo entendido como técnica de encuentro horizontal entre seres que se reconocen mutuamente en su dignidad y en su diferencia. En relación a ello, Hooks (1994) añade que este diálogo únicamente es posible cuando el aula de clases se convierte en un espacio de pertenencia, es decir, un lugar donde todos los presentes se sienten lo suficientemente seguros como para permitirse ser vulnerables, para no saber, para preguntarse a sí y a los otros.

La lectura crítica en comunidad, el círculo de lectores que leen juntos,

que comparten sus interpretaciones y sus inquietudes e interrogantes, que se descubren en las páginas de un texto que les conversa sobre su propia experiencia, es quizás la forma más natural y original de construir este tipo de espacio. López Gálvez (2025), señala que “no hay mayor acto de resistencia que desenterrar la pregunta, abrir grietas en los discursos monolíticos y permitir que los argumentos ajenos tambaleen” (p. 1). Por tanto, fomentar la suspicacia y la autoridad para cuestionar y preguntar en clases son elementos fundamentales para hacer de los espacios educativos lugares en los que se aprende a interpretar e interpelar lo dado, procurando naturalizar el ejercicio crítico y de discernimiento que eventualmente se traduce en praxis del pensamiento libre (López Gálvez, 2025).

Es necesario admitir que, lograr la confluencia de esta propuesta con las realidades propias del sistema educativo latinoamericano exige una porción de lo que podría llamarse *realismo esperanzador*, es decir, la capacidad de mantener la tirantez entre la crítica radical de lo existente y la apuesta práctica por lo posible. En nuestra región es una realidad la escasez de recursos, la rigidez e inflexibilidad de los currículos, la formación docente en nuestras universidades ha resultado ser un reto en satisfacer las demandas. Y, a pesar de todas esas barreras, existen docentes que hacen de sus aulas espacios de pensamiento, en los que encuentran en una pregunta o en una noticia del acontecer diario ampliamente difundida el detonante de una reflexión con el potencial de transformar.

Superar el panóptico escolar no implica la instauración de un vacío institucional, sino transitar hacia una heterarquía responsable donde el orden no provenga de la dominación, sino del acuerdo. En esta propuesta, la estructura escolar se convierte en un soporte flexible, y esto amerita la reconfiguración del gobierno escolar mediante consejos de aula y la conformación de comités de convivencia donde las normas no sean imposiciones externas, sino productos de pactos éticos revisables. Al transformar la obediencia en autonomía participativa, la institución garantiza un entorno confiable y seguro que no asfixia la singularidad y proporciona el sustrato necesario para que ésta emerja (Salas, 2025).

Bajo esta panorámica, la evaluación y el currículo se desprenden de su acción normalizadora y adoptan una naturaleza dialógica. Así, la escuela no abandona la valoración del aprendizaje, pero sustituye el examen estandarizado por el uso de portafolios y círculos de reflexión que den cuenta del proceso de *currere* o del viaje existencial del estudiante. Igualmente, el currículo se adecúa en torno a núcleos temáticos o proyectos que respetan los requerimientos del sistema educativo y, a la vez, reserva espacios sustanciales para la investigación autónoma. Este andamiaje curricular permite dar cumplimiento a la formalidad institucional mientras se resguarda el derecho del estudiante a explorar sus propias vías de saber.

Por otro lado, la disposición física y temporal de la escuela se ve trastocada

al pasar del aula como celda para favorecer la mirada unidireccional del docente a ambientes multifuncionales que invitan al reconocimiento mutuo y al trabajo colaborativo. Del mismo modo, el manejo del tiempo se aleja del cronómetro para recuperar la *scholé* o tiempo libre, permitiendo que la pausa y contemplación tengan lugar en la jornada escolar. Esta diagramación espacial y temporal hace de la escuela un laboratorio de la estética de la existencia, donde el silencio para reflexionar y la pregunta son tan valorados como la producción de resultados.

La verdadera potencia de una pedagogía de la emergencia recae en la demostración de que es posible sostener una escuela fuerte en su acompañamiento, pero ligera en su control. La institucionalidad de la emergencia brinda un modelo ejecutable donde la dirección se refina para evitar que la libertad termine siendo abandonada en los espacios escolares. Al crear formas de organización que den cuerpo a estos ideales, la escuela deja de ser un dispositivo de sujeción y se transforma en un espacio de posibilidad, donde el límite es el horizonte que permite a cada estudiante narrarse y construirse a sí mismo.

Conclusiones

El recorrido filosófico y pedagógico emprendido en este escrito permite concluir que la refundación ética de la escuela consiste en la instauración de una resistencia creativa dentro de sus propios dispositivos. La escuela se manifiesta como un espacio paradójico: una institución disciplinaria que, al mismo

tiempo, ofrece las herramientas para su propia crítica. En este sentido, si nos preguntamos qué es la escuela en ausencia del panóptico, la respuesta es la emergencia de una estética de la existencia en la que el sujeto se constituye a través de prácticas de libertad situadas.

La desfiguración del panóptico escolar se consolida como un accionar filosófico-político que trasciende la administración curricular. Al aplicar la arqueología y la genealogía al aula, la relación con el saber se transforma en una *parresía*; es decir, una práctica donde docentes y estudiantes cuestionan los regímenes de verdad impuestos. De este modo, la escuela que libera se redefine desde la visión foucaultiana como aquella que sustituye la moral de la obediencia por una ética del cuidado de sí. En esta transición, la singularidad es un efecto de poder que debe ser activamente reclamado y recreado por los propios actores educativos frente a las tecnologías de normalización.

La lectura crítica, realizada en clases como práctica hermenéutica, ética y estética, funciona como el instrumento pedagógico que unifica la crítica del poder con la autoformación. Leer textos críticamente desentrañando las relaciones de poder que los produjeron, conectándolos con la experiencia propia, sometiéndolos a la confrontación con otras perspectivas, es una forma de ejercer en la escuela la tecnología del yo a la que la idea foucaultiana hacía referencia, permitiendo así el distanciamiento de identidades asignadas por la institución. Esta práctica fomenta una transformación constante y reflexiva de la propia sub-

jetividad, convirtiendo el acto de leer en una forma de resistencia contra la uniformidad del pensamiento.

El enfoque planteado en este trabajo corre el riesgo de ser percibido como una heterotopía difícil de escalar en sistemas educativos caracterizados por la precariedad de material y la rigidez burocrática de América Latina. Se anticipa la crítica al utopismo aclarando que la pedagogía de la emergencia no pretende la abolición inmediata de la institución escolar, procura la creación de espacios de juego y grietas dentro del sistema. La apuesta es por una libertad agónica, es decir, una permanente lucha contra los estados de dominación, en lugar de una libertad absoluta, que es incompatible con la visión foucaultiana.

Se requiere indagar cómo las nuevas tecnologías digitales y la inteligencia artificial reconfiguran el panóptico hacia otras formas de vigilancia, y qué nuevas tecnologías del yo están emergiendo en la escuela post-disciplinaria. El horizonte se configura como una apuesta estratégica con la convicción de que, si bien la escuela reproduce diagramas de poder, se constituye también como el lugar donde podemos aprender a no ser gobernados como tal. Entonces, ¿qué actos mínimos de libertad estamos dispuestos a ejercer hoy en el aula?

Cada pedagogía orientada a ser crítica necesita habitar la tensión entre lo que es y lo que podría ser, entre el análisis genealógico de las condiciones de opresión y la apuesta por prácticas de libertad situadas. Como sugirió Freire (1994), la esperanza es una necesidad ontológica de quien se reconoce en pro-

ceso de búsqueda. En la escuela esta esperanza se traduce en la creación de condiciones para que lo diferente sea reconocido y donde cada existencia pueda constituirse como *una obra de arte en constante construcción*. Entonces, se trata de transformar la escuela de un espacio donde se aprende a obedecer y convertirse en laboratorio donde se aprende a existir. Este escrito se erige como una invitación a que cada estudiante, docente y comunidad escolar responda a este desafío no desde el discurso, sino desde la micropolítica de su práctica diaria.

Referencias

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (Eds.). (2005). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* [Mentores en ciernes: Desarrollando nuevos líderes para nuevos maestros]. Teachers College Press.
- Acosta, O. (28 de septiembre de 2025). La reclusión del derecho y la libertad: hacia un panóptico invertido. *Tantuyo*. <https://www.tantuyo.org/pensamientos-y-debates/futuros-propositivistas/la-reclusion-del-derecho-y-la-libertad-hacia-un-panoptico-invertido/>
- Alvillar Polanco, E. (2025). La interculturalidad como principio epistémico. Construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural. *Revista Perspectivas*, 14(27), 73-86.

<https://perspectivas.une-rmb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/505/765>

- Anamelechi, C. (2025). A vigilância invisível: uma análise crítica do panoptismo em Foucault [Vigilância invisível: un análisis crítico del panoptismo en Foucault]. *Revista Científica ACERTTE*, 5(6), 1-9.
<https://acertte.org/acertte/article/view/247/199>
- Apple, M. W. (1993). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.) [La imaginación dialógica: Cuatro ensayos]. University of Texas Press.
- Bentham, J. (2026). *Panopticon; or, the Inspection-House*. [Panóptico o la casa de inspección]. Wikisource (Obra original publicada en 1787).
https://en.wikisource.org/wiki/Panopticon_or_the_Inspection-House
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- De Zubiría, J. (25 de febrero de 2025). *¿Qué es leer de manera crítica?*
<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/que-es-leer-de-manera-critica/>
- Domínguez, H., & Velásquez, E. (2023). Las tecnologías del yo en el cuidado de sí: hacia la conquista de la libertad interior en el escenario público – político. *Revista de Filosofía UCSC*, 22(2), 187–215.
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/article/view/1674>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad* (Vol. 2). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1984).
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1975).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para*

la práctica educativa. Paz e Terra.

- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme. https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZId-HIzWVU/edit?pli=1&resourcekey=0-B39ZT8XyMtNMLqMtPjAIdg
- Gimeno, R. (2025). El opresor en el oprimido. *Revista Perspectivas*, 13(25), 140-148. <https://perspectivas.une-rmb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/469/698>
- Giroux, H. A. (1990). *Los docentes como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez-Gómez, M. I. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.368>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* [Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad]. Routledge.
- Kant, I. (2004). ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia* (pp. 25–38). FCE. (Obra original publicada en 1784).
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- López Gálvez, I. (12 de agosto de 2025). Recuperar la pregunta. *Zenda*. <https://www.zendalibros.com/recuperar-la-pregunta/>
- Medina, L. (2025). La experiencia en la perspectiva de Gadamer y Larrosa en la formación del sujeto. *Revista Textos*, (29) 121-130. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/article/view/9418>
- Montagud, N. (22 de enero de 2026). La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>
- Moreira, S., Monroy, A., & Ceballos, L. (2023). Fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica de Paulo Freire. *Alternancia*, 5(9), 77-87. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/articulo/view/1105/2291>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia nece-*

sita de las humanidades. Katz Editores.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* [¿Qué es la teoría del currículo?]. Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez, F. (06 de abril de 2025). *El agujero educativo de la economía: no enseñamos a pensar, enseñamos a rendir.* <https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2025/04/06/67eea85be4d4d84b178b4583.html>

Salas, R. (2025). La supervisión educa-

tiva como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotélico. *Revista Perspectivas*, 13(25), 27-41.

<https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/articulo/view/462/691>

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* (Tomo I). Abya-Yala.

Declaración sobre Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Javier José Aguilera Carvajal: *Elaboración total (100%).*

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 289-305

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

Como citar: Mena Utria, B. A. (2026). Factores que Inciden en la Construcción de una Cultura del Agua en Instituciones Educativas. *Encuentro Educacional*, 3(1), 289-305.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583882>

Factores que Inciden en la Construcción de una Cultura del Agua en Instituciones Educativas

Bladimir Antonio Mena Utria

*Institución Educativa Departamental “Anuar Rivera Jattar”,
Tenerife-Colombia.*

bladimenutria@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-4567-0206>

Resumen

Ante la realidad a nivel mundial de generar una cultura de preservación del agua, como elemento indispensable de vida, se delimita un espacio geográfico de la América Latina, en función de entender la necesidad de construir ese conocimiento fomentándolo a través de la participación de las instituciones educativas que involucren a su directiva, docentes y estudiantes. El propósito del presente trabajo es propiciar escenarios donde se fortalezca la construcción de una cultura de agua en actores de la Institución Educativa Departamental “Anuar Rivera Jattar”, San Luis Municipio de Tenerife, Colombia. Metodológicamente se fundamenta en un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método hermenéutico, con diseño holístico, considerando informantes clave docentes y alumnos; las técnicas de recolección de información se basaron en entrevistas focalizadas a profundidad y encuentros grupales. Esto permitió extraer la categorización para evidenciarlas e interpretarlas, a través de una matriz de relación de categorías. Las evidencias revelan que los participantes desempeñan un rol protagónico en la formación de la cultura del agua dentro del contexto escolar rural. Su discurso refleja una conciencia clara sobre la importancia del recurso hídrico como bien común y esencial para la vida, en términos biológicos, sociales, pedagógicos y comunitarios. Como conclusión se destaca la necesidad de concienciar de forma efectiva en educación ambiental y en prácticas pedagógicas sostenidas, debido a las múltiples tensiones y limitaciones que enfrentan el mantener una cultura del agua.

Palabras clave: construcción cultural, instituciones educativas, educación ambiental, intercultural, conservación del agua

Recibido: 24-04-2026 ~ Evaluado: 05-05-2026 ~ Aceptado: 20-05-2026

Factors that Influence the Development of a Water Culture in Educational Institutions

Abstract

Given the global reality of fostering a culture of water conservation as an essential element for life, a geographical area within Latin America is defined to understand the need to build this knowledge by promoting it through the participation of educational institutions, involving their administration, teachers, and students. The purpose of this work is to create environments that strengthen the development of a water culture among stakeholders at the "Anuar Rivera Jattar" Departmental Educational Institution in San Luis, Tenerife Municipality, Colombia. Methodologically, it is based on an interpretive paradigm, a qualitative approach, and a hermeneutic method, with a holistic design, considering key informants: teachers and students. Data collection techniques included in-depth focused interviews and group meetings. This allowed for the extraction of categorizations, which were then presented and interpreted through a matrix of category relationships. The evidence reveals that the participants play a leading role in shaping a water culture within the rural school context. His speech reflects a clear awareness of the importance of water as a common good and essential for life, in biological, social, educational, and community terms. In conclusion, he emphasizes the need for effective awareness-raising in environmental education and sustained pedagogical practices, given the multiple tensions and limitations faced in maintaining a water culture.

Keywords: cultural construction, educational institutions, environmental education, intercultural education, water conservation

Introducción

En Colombia, la gobernabilidad del agua ha pasado por transformaciones en las últimas décadas, transitando de un modelo sectorial hacia un enfoque de gestión integrada, conocido como Gestión Integral de Recursos Hídricos (GIRH). Según Correa (2015), la gober-

nabilidad del agua es un proceso complejo que integra aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales simultáneamente. Este enfoque busca la construcción de un cuerpo de actuación que gestione las relaciones entre organizaciones y grupos sociales implicados en la toma de decisiones sobre el agua. Implica su manejo, distribución y con-

servación tanto de forma horizontal, en diálogo urbano-rural, como vertical, desde lo local a lo internacional; es decir, vinculación entre institucionales, comunidades e interculturales.

Esta herramienta, expresa Correa (2015), representa el ejercicio de la autoridad política, económica y administrativa para manejar los asuntos de un país en todos los niveles relacionados con el acceso al agua. Incluye los mecanismos, procesos e instituciones que permiten a los ciudadanos y grupos humanos articular intereses, ejercer derechos legales, cumplir obligaciones y mediar diferencias. Delgado y Escobar (2020) manifiestan el surgimiento sobre la posibilidad de un desarrollo basado en las personas y los lugares en el continuo urbano-rural; es decir, la promoción de vínculos urbano-rurales a través de territorios funcionales que contribuyen a reducir las desigualdades regionales y a potenciar el uso eficiente de recursos.

Históricamente, la gestión del agua en Colombia estaba fragmentada entre diferentes instituciones gubernamentales y se enfocaba principalmente en la construcción de infraestructura hidráulica. Sin embargo, desde la década de 1990, se empezó a transitar hacia un modelo de gobernanza más participativo, descentralizado e integral, impulsado por reformas legales como la Ley 99 (1993) y la Ley 373 (1997) que sentaron las bases para la GIRH.

El enfoque de la GIRH, en opinión de Cotler et al. (2020), representa una evolución en la política del agua, superando la tradicional perspectiva sectorial mediante la inclusión holística de la

gestión de la oferta y demanda, la calidad del agua y la mitigación de riesgos asociados, todo ello bajo una dinámica de coordinación y colaboración entre los distintos actores implicados. Siendo su objetivo, el de materializar esta visión, establece mecanismos de coordinación, tales como los Consejos de Cuenca, que sirven como plataformas de diálogo y decisión, integrando voces de autoridades gubernamentales, usuarios del agua y representantes de comunidades.

Paralelamente, se ha logrado promover la descentralización de competencias relacionadas con la gestión del agua a las corporaciones autónomas regionales, persiguiendo el objetivo de una mayor eficacia y una mejor adaptación a cada una de las necesidades locales. García-Alzate et al. (2020), la implementación de la GIRH, en Colombia enfrenta desafíos que son de suma importancia, como lo constituyen los déficits en la articulación efectiva entre instituciones, las restricciones en las capacidades técnicas y financieras de las entidades ambientales regionales, y la persistencia de conflictos por el acceso al recurso hídrico.

Al respecto, se recoge la información que en el 2010 el Ministerio de Ambiente presentó la Política Nacional para la Gestión Integral del Recurso Hídrico (PNGIRH), la cual tuvo como objetivo, según García-Alzate et al. (2020), garantizar la sostenibilidad del agua mediante la consideración de su ciclo hidrológico y las interrelaciones entre actores. Esta política se enmarca en la transición de Colombia hacia un modelo GIRH promovido por Naciones Unidas, el cual logra promover la gestión sistémica del

agua en interacción con la tierra y los otros recursos naturales.

En Colombia, según criterios de García-Alzate et al. (2020), la contaminación del agua representa una problemática crítica, generada por múltiples factores como los vertimientos de aguas residuales domésticas e industriales, las descargas de la minería y la acumulación de plaguicidas y fertilizantes provenientes de las actividades agropecuarias. Asimismo, agregan Gutiérrez y De la Parra (2020), que un ejemplo representativo de esta situación se observa en la cuenca del río Magdalena, donde la contaminación es atribuida principalmente a la industria petrolera, la minería de oro, el uso de agroquímicos y los vertimientos urbanos, igualmente se evidencian altos niveles de metales pesados, hidrocarburos y plaguicidas a lo largo del cauce principal de este río.

A esta problemática se suma la deforestación masiva en la cuenca del Magdalena lo cual ha reducido notablemente la capacidad del suelo para retener agua y ha afectado la recarga de acuíferos. Solo entre 2005 y 2010 se perdieron más de 500.000 hectáreas de bosque. El aumento en la demanda de agua para riego, consumo doméstico e industrial ha provocado la sobreexplotación de fuentes hídricas, disminuyendo el caudal de ríos y quebradas. Además, la construcción de grandes embalses, como el de Hidroituango, ha alterado los regímenes hidrológicos naturales, afectando significativamente hábitats y especies aguas abajo. Se estima, que una pérdida del 10 % del hábitat de peces en dichas zonas (Restrepo et al., 2020).

Frente a este complejo panorama de contaminación, sobreexplotación, deterioro y escasez del agua en Colombia, surge una inquietud fundamental: ¿qué papel desempeña la escuela en la formación de una cultura ambiental orientada hacia la conservación y gestión sostenible del recurso hídrico? Aunque la literatura especializada reconoce el carácter multicausal de esta problemática, la presente investigación se propone profundizar sobre el rol de los organismos tanto gubernamentales como no gubernamentales, las propias comunidades, y el factor intercultural del agua y su uso sostenible, entendidos desde el diseño de una estrategia pedagógica innovadora.

Castro et al. (2024), advierten que una cultura del agua empobrecida contribuye a la normalización de comportamientos que deterioran la calidad y cantidad del líquido vital. A su vez, Gutiérrez-Villalpando et al. (2019) sostienen que una gobernanza del agua ineficiente marcada por la desarticulación institucional, la exclusión de actores locales y el predominio de enfoques técnicos sobre sociales favorece la insostenibilidad en su manejo.

Desde el ámbito educativo, diversas corrientes coinciden en la urgencia de implementar una educación ambiental que forme individuos capaces de enfrentar los problemas socioambientales con una mirada compleja, crítica y transformadora. Para García (2024), destaca la importancia de una educación ambiental orientada a la sostenibilidad, al desarrollo de ciudadanía activa y a la participación comunitaria. El avanzar hacia una cultura del agua y su gestión

sostenible exige el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras e interdisciplinarias. Tal como plantea García (2024), los problemas ambientales que enfrentan las comunidades requieren soluciones que reconozcan la complejidad del conocimiento cotidiano, y que articulen saberes diversos dentro de un enfoque educativo amplio.

El presente artículo, busca aliarse con los principios que han sido planteados en el Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026), el cual propone convertir a Colombia en una potencia que sea de carácter mundial de la vida. En ese tipo de marco, la protección del recurso agua, la recuperación de los distintos ecosistemas y la educación concebida como uno de los ejes del cambio cultural se consolidan como pilares fundamentales. De acuerdo con lo expuesto por el Departamento Nacional de Planeación DNP (2022), es necesario “reconstruir la relación entre la sociedad y la naturaleza a partir de la justicia ambiental, territorial y social” (p. 4), y esto, implica transformar la manera en que se educa para la vida.

Así, esta investigación pretende comprender la manera en que los estudiantes a través de la participación del docente de la Institución Educativa Departamental “Anuar Rivera Jattar”, San Luis Municipio de Tenerife, Departamento del Magdalena, Colombia, construyan sus respectivos significados, sus actitudes y sus prácticas frente al recurso del agua, con el fin de diseñar e implementar una estrategia pedagógica la cual no solo logre promover el uso responsable de dicho recurso, sino que también logre fortalecer una cultura del agua que

esté profundamente enraizada en el territorio y en toda su diversidad cultural.

El propósito general del presente trabajo es propiciar escenarios donde se fortalezca la construcción de una cultura de agua en los actores que forman parte de la Institución Educativa Departamental “Anuar Rivera Jattar”, San Luis Municipio de Tenerife, Departamento del Magdalena, Colombia.

Fundamentación Teórica

Construcción Cultural

La construcción de una cultura del agua en las instituciones educativas es un proceso complejo que requiere la integración de acciones pedagógicas, infraestructura adecuada y la participación activa de la comunidad. Los factores institucionales, comunitarios e interculturales son fundamentales para garantizar un uso responsable y sostenible de este recurso. Complementando esta perspectiva, Velásquez (2009), considera urgente incorporar en los programas escolares un enfoque ambiental que fortalezca desde la educación básica los aprendizajes significativos y críticos en torno al agua. Esta mirada permitiría a niños, niñas y adolescentes comprender su entorno y participar activamente en la búsqueda de soluciones holísticas y contextualizadas.

En la misma dirección, Morales y Ortiz (2021), a través de los estudios realizados resaltan la importancia de integrar contenidos ambientales en los currículos educativos de todos los niveles, a fin de promover en docentes, alumnos y comunidades un compromiso ético y

axiológico con la protección del medio ambiente y sus recursos hídricos. Es imprescindible promover la conciencia ambiental, dado que es un proceso que demanda entender y dominar una diversidad de ideas, además de elementos estratégicos, comportamiento adecuado y responsabilidad con el medio ambiente. La educación ambiental es una forma de preparar a los estudiantes para afrontar y permitirles educar a sus familias y amigos sobre la necesidad de actuar ahora para minimizar el peligro que supone el cambio climático y preservación del agua.

El marco político y normativo colombiano en materia ambiental ha buscado fortalecer la cultura del agua desde una perspectiva participativa, comunitaria e intercultural. Documentos clave como el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 (2022), que propone convertir a Colombia en una potencia mundial de la vida definiendo la protección del recurso hídrico como eje estratégico de desarrollo sostenible centrado en la defensa del agua, la biodiversidad y la vida, y las políticas del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2022), reconocen la necesidad de integrar los saberes locales y tradicionales en la gestión del recurso hídrico.

En ese contexto, las instituciones educativas son llamadas a desempeñar un rol protagónico como agentes de transformación cultural, apropiando esta visión nacional y traduciéndola en procesos pedagógicos contextualizados que fomenten una cultura del agua responsable y activa. A nivel histórico, Colombia ha incorporado contenidos ambientales

en los distintos niveles del sistema educativo. Un punto de inflexión fue la promulgación de la Constitución Política de 1991, que dio paso a lo que se ha denominado la *Constitución Verde*, al incluir elementos sustanciales sobre educación ambiental y desarrollo sostenible.

En coherencia con lo expresado, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (1994), a través del Decreto 1743, marca el reconocimiento formal y la obligatoriedad de la educación ambiental en Colombia. ha promovido diversos lineamientos y referentes curriculares, entre ellos: los Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos documentos han buscado establecer una base pedagógica coherente para fomentar competencias relacionadas con el cuidado del ambiente y el uso sostenible del agua, aunque su implementación efectiva en las aulas aún presenta desafíos.

Aun cuando se evidencian avances normativos en educación ambiental, su implementación efectiva enfrenta serias limitaciones estructurales en el sistema educativo colombiano. Diversos estudios y experiencias docentes han evidenciado de acuerdo con lo manifestado por López López, (2020), que los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el ambiente suelen ser poco efectivos para consolidar aprendizajes significativos, cultivar valores ambientales o fomentar una cultura hídrica crítica.

Factores Institucionales

Dentro del contexto educativo, donde se busca ilustrar una realidad, Pozo et al. (2021) exponen sobre los factores institucionales, donde concretan su funcionalidad en la construcción de una cultura del agua. Precisan además, que estos factores vienen a definir las reglas, normas, estructuras como también comportamientos que guían cómo la sociedad valora, gestiona además de utilizar este recurso. Para Nieto Castillo y Sarmiento Morales (2022), una *nueva cultura del agua* requiere transitar de una gestión puramente técnica a una gobernanza participativa donde las instituciones faciliten la educación, la legitimidad y la participación comunitaria.

Pedagogía Interdisciplinaria

Es un enfoque educativo que logra combinar dos o más disciplinas con el propósito de profundizar en el aprendizaje de un tema. En opinión de Cordero (2019), persigue la integración entre las distintas áreas del conocimiento, lo que permite intercambios de información, formas de pensar, conceptos y datos. En todo caso, afirman Nieto Castillo y Sarmiento Morales (2022), se busca relacionar materias que tradicionalmente se estudian por separado, y a su vez, tiene como fin entender un fenómeno de manera más completa e integral. Cordero (2019), agrega que la interdisciplinariedad consigue promover el establecimiento de conexiones y puntos en común entre disciplinas que a primera vista pueden llegar a parecer inconexas.

Este enfoque pedagógico persigue el objetivo de romper con la frag-

mentación del conocimiento y logra promover un aprendizaje que es integral y multilateral. De acuerdo con Pérez y Mercado (2022), la interdisciplinariedad en la educación conlleva la transferencia e integración de métodos y conocimientos de las distintas disciplinas, con el propósito de generar avances y nuevas perspectivas en un área de estudio determinada. Asimismo, para Nieto Castillo y Sarmiento Morales (2022) implica la unión e interacción de las diversas disciplinas para abordar, de forma conjunta y holística, un problema o tema de investigación complejo. De esta manera, se llega a propiciar un aprendizaje que es profundo y significativo.

Elementos Comunitarios e Interculturales

La integración cultural en la educación hídrica, según Delgado y Escobar (2020) se refiere a la incorporación de los saberes, los valores y las prácticas culturales de las comunidades locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el agua, la cual reconoce su relevancia para la gobernanza hídrica. Esta perspectiva surge en respuesta a la necesidad de llegar a superar visiones tecnocráticas que descontextualizan la gestión del agua, logrando promover una perspectiva intercultural la cual valora la diversidad epistémica. En el contexto de la gobernanza del agua, esta integración resulta crucial para fomentar una relación ética y sostenible con el recurso, alineándose con los principios de justicia social y la equidad.

La educación hídrica intercultural logra fortalecer la participación comunitaria, permitiendo que las narrativas lo-

cales se puedan integrar en las políticas hídricas. Así, esta visión no solo consigue enriquecer la educación ambiental, sino que, a su vez, contribuye a una gobernanza que es más inclusiva y contextualizada. Los fundamentos teóricos de la integración cultural en la educación hídrica se llegan a sustentar en la pedagogía decolonial y en la interculturalidad crítica. También argumenta que los saberes ancestrales como los de las comunidades indígenas y campesinas, constituyen epistemologías legítimas que deben dialogar con el conocimiento científico. Es decir, la enseñanza sobre el agua (educación hídrica) no debe limitarse únicamente a aspectos técnicos o biológicos, sino que debe incorporar diversas visiones culturales sobre este recurso, basándose en la justicia social y el diálogo de saberes (Lemos, 2019).

Tovar (2020) enfatiza que la interculturalidad no implica una mera yuxtaposición de culturas, sino que se traduce en una reconfiguración de las relaciones de poder en la gestión del agua. Este abordaje se basa en principios como el respeto por la diversidad cultural, la valorización de las cosmovisiones locales y la promoción de la justicia epistémica. Además, Galvis (2022) propone que la educación hídrica debe ser un espacio de diálogo donde las comunidades sean capaces de ser co-constructoras del conocimiento, asegurando que las prácticas educativas logren reflejar cada una de las realidades socioambientales del territorio.

En términos de aplicaciones prácticas, la integración cultural en lo que es la educación hídrica se llega a materializar en programas educativos los cuales

combinan saberes tradicionales con enfoques científicos. Por ejemplo, Cardona y Cuero (2023) llegaron a describir proyectos escolares en Colombia que incorporan relatos ancestrales sobre el agua en lo que es el currículo de ciencias naturales, logrando promover la conciencia ambiental entre los alumnos.

Torres et al. (2020) documentaron experiencias en las que estudiantes y comunidades llegaron a participar en la cartografía social de los cuerpos hídricos, lo que permitió fortalecer el sentido de pertenencia territorial. Estas iniciativas a su vez suelen incluir actividades como los talleres con sabedores locales, el análisis de mitos hídricos y las prácticas de conservación basadas en tradiciones culturales. Dichos programas no solo consiguen mejorar el aprendizaje, también empoderan a las comunidades para poder incidir en lo que es la gobernanza del agua, alineándose con los objetivos de sostenibilidad.

La importancia de la integración cultural en la educación hídrica radica en lo que constituye su capacidad para poder abordar los desafíos ambientales y educativos que se presentan en la gobernanza del agua. Pozo et al. (2021), explican que las estrategias educativas que ignoran el contexto cultural tienden a llegar a ser ineficaces, en tanto que no conectan con cada una de las realidades de las comunidades. Esto permite enfrentar problemáticas como la contaminación y la sobreexplotación del agua desde un punto de vista situado, el cual logra promover prácticas sostenibles que están arraigadas en los valores culturales. Al posicionar a las comunidades como actores clave, se consigue fomen-

tar una gobernanza participativa la cual responde a cada una de las necesidades locales. La integración cultural no solo llega a enriquecer la educación ambiental, sino que, a su vez, contribuye a la construcción de una gobernanza del agua que es más equitativa, sostenible y culturalmente pertinente.

Metodología

Esta investigación se enmarca epistémicamente en el paradigma interpretativo. Según Martínez (2019) lo define como una orientación que busca comprender la realidad social y educativa rescatando al sujeto, entendiendo que la mente construye la percepción y los significados. Se centra en la subjetividad, las intenciones y creencias. Asimismo, está bajo un enfoque cualitativo y método hermenéutico, el cual en visión de Morin (2020), responde a la complejidad del fenómeno de estudio: la cultura del agua en contextos escolares interculturales; tiene como propósito internalizar tanto a instituciones, comunidades y rescate intercultural, la preservación del agua.

El tipo de diseño fue el holístico ya que comprende la perspectiva del todo íntegramente relacionadas con sus partes de formas invariables y a su vez de forma antagónica. su adecuada aplicación proporciona evidencias que resultan sólidas, que están contextualizadas y que son significativas sobre los fenómenos educativos complejos (Rojas, 2019).

Se seleccionaron como informantes clave a estudiantes pertenecientes a los grados 9°, 10° y 11° de la IED

“Anuar Rivera Jattar”, San Luis, del municipio de Tenerife, Magdalena, Colombia, durante el año lectivo 2024. Previo a esta selección, se realizó una entrevista personalizada con cada uno de estos alumnos. Para finalmente seleccionar dos de ellos de los grados señalados, donde se consideró que son jóvenes con mayor razonamiento a la realidad estudiada. A través de esa entrevista previa, también se estudiaron la directiva y docentes, donde igualmente se seleccionaron a dos de la directiva y tres docentes responsables de gestionar dentro del aula de los grados mencionados.

Como técnicas de recolección de información se realizaron entrevistas en profundidad, grupos focales, técnicas proyectivas y observaciones participantes, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (2019) están orientadas a poder comprender representaciones sociales, significados atribuidos al agua, factores institucionales y comunitarios y a valorar cualitativamente cuál es la pertinencia de la estrategia diseñada. El instrumento, el guion de entrevistas, estuvo conformado por las siguientes preguntas:

(1) *¿Participa activamente en actividades para el cuidado y protección del agua en su comunidad?*

(2) *¿Conoce y cumple las normas y regulaciones relacionadas con el uso y cuidado del agua?*

(3) *¿Se informa sobre problemas relacionada con el agua en su región?*

(4) *¿Colabora con sus compañeros en proyectos para el uso eficiente y sostenible del agua en el colegio?*

(5) ¿Expresa sus ideas y propuestas sobre el cuidado del agua a los docentes y directivos de la institución?

(6) ¿Participa en espacios de diálogo sobre la gestión del agua organizados por el colegio o la comunidad?

Se asumió un conjunto de técnicas interpretativas diseñadas para captar la riqueza de significados, representaciones sociales, experiencias pedagógicas e imaginarios culturales que configuran las prácticas relacionadas con el agua en el entorno escolar y comunitario. Estas permitieron construir una comprensión profunda y situada del fenómeno, en diálogo con los sujetos que lo viven, lo nombran y lo transforman.

Resultados y Discusión

A fin de profundizar en el análisis del componente cualitativo, se elaboró una matriz de relación de categorías (Tabla 1) que permite sistematizar las categorías temáticas emergentes a partir de los discursos de los informantes clave, extrayendo la información necesaria de sus apreciaciones en las preguntas formuladas. Esto hizo posible visibilizar los sentidos, tensiones, prácticas y obstáculos que los informantes claves en relación con la construcción de una cultura del agua en el contexto escolar rural, y facilitó la articulación de las categorías analíticas con evidencias empíricas y reflexiones interpretativas, ofreciendo una lectura comprensiva y crítica del rol de cada uno de ellos en los procesos educativos ambientales.

Tabla 1

Matriz de relación de categorías

Categorías temáticas	Evidencias desde la percepción de los informantes clave	Interpretación
Significados atribuidos al agua	<i>“El agua es vida... sin agua no hay salud, ni escuela, ni comunidad. Pero muchos aquí aún no lo entienden así”.</i>	Los informantes clave expresan una representación simbólica del agua como bien esencial, aunque reconocen que esta valoración no siempre se traduce en acciones cotidianas.
Prácticas pedagógicas ambientales	<i>“Se han hecho campañas, pero no hay continuidad. A veces nos quedamos solos, y los proyectos se detienen por falta de apoyo institucional”.</i>	Existe voluntad pedagógica para promover el cuidado del agua, pero los esfuerzos docentes se ven limitados por la falta de articulación institucional y seguimiento.
Percepciones sobre los hábitos estudiantiles	<i>“Los niños cierran las llaves, pero también juegan con el agua. Es una mezcla de conciencia e inconsciencia”.</i>	Los informantes clave identifican una ambivalencia en las prácticas estudiantiles: aunque hay acciones positivas, persisten comportamientos contradictorios o inconscientes.

Categorías temáticas	Evidencias desde la percepción de los informantes clave	Interpretación
Obstáculos institucionales	<p><i>“No tenemos infraestructura adecuada. El tanque está dañado y no hay recolección de agua lluvia. Así no se puede enseñar el cuidado del agua”.</i></p>	<p>La falta de infraestructura básica debilita la educación ambiental, generando una distancia entre el discurso pedagógico y las condiciones reales del entorno escolar.</p>
Experiencias significativas	<p><i>“Cuando los estudiantes hacen videos, siembran árboles o analizan el agua, aprenden más que con una charla. Lo viven, lo sienten”.</i></p>	<p>Las estrategias activas y vivenciales permiten una apropiación más profunda de los contenidos ambientales. El aprendizaje se fortalece cuando es experiencial y emocional.</p>
Cultura institucional del agua	<p><i>“Cada profesor hace su parte, pero no hay una política institucional clara. Necesitamos una línea común, un proyecto ambiental de toda la escuela”.</i></p>	<p>Se evidencia fragmentación: las acciones ambientales dependen de la voluntad individual, sin un marco colectivo ni una política institucional sólida.</p>
Formación docente	<p><i>“Nos falta formación continua en educación ambiental. A veces no sabemos cómo integrar estos temas al currículo”.</i></p>	<p>Los informantes clave reconocen una necesidad formativa. La falta de herramientas didácticas y conceptuales dificulta la transversalización de la cultura del agua en la enseñanza.</p>

Nota: Elaboración propia (2026)

Las evidencias plasmadas en la matriz de análisis temático revelan de manera conjunta que los informantes clave desempeñan un rol protagónico en la formación de la cultura del agua dentro del contexto escolar rural. Su discurso refleja una conciencia clara sobre la importancia del recurso hídrico como bien común y esencial para la vida, no solo en términos biológicos, sino también sociales, pedagógicos y comunitarios. Sin embargo, esta conciencia no siempre logra traducirse de forma efectiva en prácticas pedagógicas sostenidas, debido a las múltiples tensiones y limitaciones que enfrentan en su quehacer cotidiano.

Una de las tensiones más evidentes es la fragmentación de las acciones pedagógicas ambientales. Si bien muchos docentes desarrollan iniciativas valiosas y creativas desde sus áreas específicas como campañas de sensibilización, proyectos de reforestación o actividades lúdicas, estas experiencias suelen ser esporádicas, individuales o aisladas. La falta de una política institucional coherente, integrada y de largo plazo en torno a la educación ambiental impide que estos esfuerzos se consoliden como parte de una cultura escolar compartida. En este sentido, el trabajo docente se ve condicionado por la ausencia de una estructura organizativa que garantice con-

tinuidad, recursos y respaldo institucional.

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la relación entre infraestructura escolar y educación ambiental. Esta comunidad de informantes, expresan con claridad que las condiciones materiales limitan la posibilidad de enseñar el cuidado del agua desde la experiencia directa. La escasez de sistemas de recolección, tanques deteriorados o la falta de acceso regular a agua potable afectan no solo las prácticas pedagógicas, sino también los hábitos de higiene, salud y bienestar de los alumnos. Así, la escuela reproduce las contradicciones del entorno: se enseña el valor del agua en un contexto donde no está garantizado su acceso digno, lo que genera tensiones entre el discurso formativo y la realidad vivida.

Finalmente, tanto docentes como estudiantes reconocen una necesidad urgente de formación continua en educación ambiental, especialmente en lo que respecta a estrategias didácticas, integración curricular y abordajes interdisciplinarios. Muchos de ellos manifiestan su interés por incluir el tema en sus clases, pero señalan limitaciones en cuanto al conocimiento pedagógico y conceptual para hacerlo de forma efectiva. Esta demanda formativa evidencia que, para fortalecer la cultura del agua en el ámbito escolar, no basta con apelar a la buena voluntad del profesorado: es necesario generar condiciones institucionales, formativas y comunitarias que permitan consolidar una propuesta pedagógica sólida, contextualizada y sostenida en el tiempo.

Conclusiones

Para la construcción de una cultura del agua en Instituciones Educativas, donde se consideró a la Institución Educativa Departamental “Anuar Rivera Jattar”, además de establecer un precedente para poder repensar la educación ambiental desde un punto de vista decolonial y territorial. Al posicionar al agua como un eje articulador de saberes científicos, ancestrales y comunitarios, lo expuesto en su contenido, trasciende los enfoques tradicionales que reducen el recurso hídrico a un objeto de estudio técnico.

Como elemento para la concientización, se alcanzó elevar la comprensión relacional del agua como un ser vivo, un símbolo cultural y un derecho colectivo, en sintonía con los planteamientos de la Constitución Verde de Colombia. Esta orientación fortalece la conciencia ambiental de los estudiantes, empoderando a la comunidad de San Luis como agente activo en lo que es la gobernanza hídrica, contribuyendo a fortalecer la resiliencia de ecosistemas frente a las amenazas del cambio climático y la contaminación.

Entre las limitaciones encontradas, se menciona la ubicación geográfica de San Luis, zona Rural, donde se presentan dificultades en cuanto al acceso para llegar hasta la comunidad, por otra parte, la poca disposición de enfrentar esta realidad cultural, por parte de la comunidad para solicitar apoyo del gobierno regional y del estado.

Los resultados obtenidos permiten las siguientes recomendaciones:

Incorporar la estrategia de *Pedagogía del Agua* como un componente estructural del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED “Anuar Rivera Jattar”. Esto implica actualizar los planes de área para transversalizar los contenidos relacionados con la cultura del agua y la gobernanza hídrica, asegurando su continuidad más allá de proyectos puntuales. Se recomienda establecer un comité interdisciplinario que integre a docentes, alumnos y líderes comunitarios para supervisar su implementación y evaluación periódica.

Diseñar e implementar talleres de capacitación continua para los docentes en educación ambiental, interculturalidad crítica y pedagogía de la complejidad. Estos programas deben incluir estrategias para integrar saberes ancestrales y científicos en el aula, fomentando una postura de apertura epistémica y diálogo horizontal con las comunidades de San Luis.

Fortalecer la colaboración con autoridades tradicionales (wayúu, chimila, afrodescendientes, campesinas), CORPAMAG, la Universidad del Magdalena y emisoras comunitarias para escalar las iniciativas de gobernanza hídrica. Estas alianzas pueden facilitar el acceso a recursos, la difusión de la propuesta y la participación en proyectos de restauración ecológica, como la protección de la Ciénaga del Zura.

Evaluar los cambios en las actitudes, conocimientos y prácticas de los estudiantes y la comunidad respecto al uso responsable del agua. Este sistema debe incluir indicadores cualitativos (como la valoración de saberes ancestrales) y cuantitativos (como la reducción de la

huella hídrica escolar), garantizando la sostenibilidad de los resultados.

Se hace impostergable diseñar e implementar talleres de capacitación continua para los docentes en educación ambiental, interculturalidad crítica y pedagogía de la complejidad. Estos programas deben incluir estrategias para integrar saberes ancestrales y científicos en el aula, fomentando una postura de apertura epistémica y diálogo horizontal con las comunidades de San Luis.

Referencias

- Cardona, J., & Cuero, L. (2023). *Pedagogía del agua: Diseño de estrategia de enseñanza para la educación ambiental integral de quinto grado del ciclo de primaria en las instituciones educativas* [Trabajo de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48534>
- Castro, F., Ramirez, A., & Benarroch, A. (2024). A teaching proposal on the new water culture for students aged 14–15: design, application and evaluation in a Colombian context [Propuesta didáctica sobre la nueva cultura del agua para estudiantes de 14 a 15 años: diseño, aplicación y evaluación en un contexto colombiano]. *Frontiers in Education*, 8, 1341690. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1341690>
- Cotler, H., Galindo, A., González, I., Pineda, R., & Ríos, E. (2020).

- Cuencas hidrográficas. Fundamentos y perspectivas para su manejo y gestión.* Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/Libros2013/Cuencas_final_2014.pdf
- Cordero, N. (2019). *Promoción de un manejo sostenible del recurso hídrico en la escuela Manuel Camacho Hernández con los niños y las niñas que asisten a interactivo II y al ciclo de transición: Propuesta pedagógica desde un enfoque de ecopedagogía* [Trabajo de pregrado, Universidad Nacional de Colombia].
<http://hdl.handle.net/11056/15052>
- Correa, G. (2015). Gobernabilidad del agua en Colombia: Dimensiones y contexto. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 124-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386230>
- Delgado, F., & Escobar, C. (2020). *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios.* AGRUPO.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida.* Presidencia de la República.
<https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Galvis, C., Perales F., & Ladino, Y. (2019). ¿Cómo implementan la Educación Ambiental en sus aulas profesores de centros educativos rurales colombianos? *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 101-123.
<https://doi.org/10.18172/con.3519>
- García, J. (2024). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad.* Díada.
- García-Alzate, C., DoNascimento, C., Villa, F., García, J., & Herrera, G. (2020). Diversidad de peces de la cuenca del río Magdalena, Colombia. En L. Jiménez-Segura & C. A. Lasso (Eds.), *Peces de la cuenca del río Magdalena, Colombia: Diversidad, conservación y uso sostenible* (pp. 85-113).
https://www.researchgate.net/publication/351286304_Capitulo_2_DIVERSIDAD_DE_PECES_DE_LA_CUENCA_DEL_RIO_MAGDALENA_COLOMBIA
- Gutiérrez, L., & De la Parra, A., (2020). *Contaminación en la cuenca del río Magdalena (Colombia) y su relación con los peces.* En L. Jiménez-Segura & C. A. Lasso (Eds.), *Peces de la cuenca del río Magdalena, Colombia: Diversidad, conservación y uso sostenible* (pp. 239-263).
<https://fundacionhumedales.org/wp-content/uploads/2021/-05/Libro-peces-de-la-cuenca-del-ri%CC%81o-magdalena.pdf>

- Gutiérrez-Villalpando, V., Zapata-Martelo, E., Nazar-Beutelspacher, A., Salvatierra-Izaba, B., & Ruíz-de-Oña, C. (2019). *Gobernanza en la gestión integral de recursos hídricos en las subcuencas río Sabinal y Cañón del Sumidero en Chiapas, México*.
<https://51.81.185.131/~revis-taasyd/index.php/asyd/articulo/view/1005>
- Lemos, J. (2019). *El cuidado del agua: Una propuesta pedagógica de educación ambiental, desde la perspectiva biocéntrica, basada en la cosmovisión de las etnias Cubeos, Jiw, Piratapuyos y Tuyucas* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás].
<http://hdl.handle.net/11634/15143>
- Ley 99. (1993). *Ministerio del Medio Ambiente (hoy Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible) y el Sistema Nacional Ambiental (SINA)*.
- Ley 373. (1997). *Programa para el uso eficiente y ahorro del agua*. El Congreso de Colombia
- López López, V. (2020) *Las estrategias metodológicas y la educación ambiental en los estudiantes de educación general básica superior de la Unidad Educativa PCEI Juan León Mera del cantón Ambato* [Trabajo de maestría, Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec>
- Martínez, M. (2019). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2022). *Política nacional de educación ambiental para la vida: Una actualización participativa, transformadora e incluyente*.
<https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/Politica-Nacional-Educacion-Ambiental.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (1994), Decreto 1743 Propiedad de la Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C Diario Oficial No. 41476
- Morales, A., & Ortiz, J. (2021). *Herramientas para una gobernanza y gestión integral del sistema río Magdalena-Cuenca Hidrográfica* [Trabajo de maestría, Universidad de los Andes].
<https://repositorio.unian-des.edu.co/entities/publication/79042755-88b4-46ee-b298-4c73c3df7933>
- Morin, E. (2020). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Nieto Castillo, J. C., & Sarmiento Morales, M. I. (2022). *Resignificación de la gestión curricular a partir de los fundamentos de la interdisciplinariedad y la transversalidad para la integración de la educación ambiental en el nivel de básica secundaria* [Trabajo de maestría, Universidad de la Costa].

- <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9508>
- Pérez, E., & Mercado, M. (2022). *Desarrollo de estrategias pedagógicas, didácticas y lúdicas para generar conciencia ambiental y protección del medio ambiente en la Institución Educativa Camilo Torres-Mocarí* [Trabajo de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4699>
- Pozo, M., Velasco, L., Martín, C., & Tójar, J. (2021). ¿Qué sabe el alum-nado sobre las problemáticas socioambientales del agua y su gestión sostenible? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3), 3501, 1-16. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.20-21.v18.i3.3501
- Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026). *Congreso de la República de Colombia. Las bases y el Plan Plurianual de Inversiones (PPI)*. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Rojas, B. (2019). Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis. Caracas, Venezuela: *Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-FEDUPEL*.
- Restrepo, J. D., Cárdenas-Rozo, A., Paniagua-Arroyave, J. F., & Jiménez-Segura, L. (2020). Aspectos físicos de la cuenca del río Magdalena, Colombia: Geología, hidrología, sedimentos, conectivi-dad, ecosistemas acuáticos e implicaciones para la biota. En L. Jiménez-Segura & C. A. Lasso (Eds.). *Peces de la cuenca del río Magdalena, Colombia: Diversidad, conservación y uso sostenible* (pp. 41-83).
- Taylor, S. & Bogdan R. (2019). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Torres Mercado, L. I., Rivas Torrez, L. A., & Yepes Novoa, Y. (2020). *Educación ambiental: El agua como recurso de la mediación pedagógica con niños y niñas en la Nueva Área de Reincorporación, San José de León, Mutatá, Antioquia, en el marco de la construcción de Paz Territorial* [Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19881>
- Tovar Embus, G. (2020). Interculturalidad y gobernanza hídrica: Hacia una justicia epistémica. *Agua y Territorio*, (15), 78-92. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2327>
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Bladimir Antonio Mena Utria: *Elaboración total (100%).*



NORMAS PARA AUTORES

ADAPTADAS A LAS NORMAS APA 7ma EDICIÓN

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 de ½ pulgada (1,27 cm), 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

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 exceden los cinco (5) a siete (7) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos; evitar uso excesivo de autocitas; las citas de citas deben evitarse; toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias.

4. Instrucciones finales

4.1. El artículo debe venir acompañado de una comunicación solicitando la evaluación y además del **formato de originalidad y contribución de autores** donde se detalla la autorización de publicación, la originalidad, no estar sometido a arbitraje en otra revista, resumen curricular, entre otros aspectos, firmada por todos los autores.

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 equipo editorial podrá hacer las correcciones de redacción y estilo 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.

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. 33

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela



AUTHOR GUIDELINES

ADAPTED TO APA STANDARDS 7TH EDITION

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 paragraph indented ½ inch (1.27 cm), 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

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-organi-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. Articles from indexed journals, articles in peer-reviewed proceedings, and web documents, such as blogs, must be at least 50% updated; that is, they do not exceed five (5) to seven (7) years of publication, except in cases such as historical or evolutionary studies; avoid excessive use of self-citations; citations of citations should be avoided; every reference must be cited in the text and every reference that appears in the text must be in the references.

4. Final instructions

4.1. The article must be accompanied by a communication requesting the evaluation and also the originality and contribution format of authors where the authorization of publication, the originality, not being subject to arbitration in another journal, curriculum summary, among other aspects, signed by all the authors.

4.2. The work received by the editorial team will be sent to the referees for evaluation (double-blind peer review). If comments are received, these will be sent to the authors for correction.

4.3. Once the work is accepted, the authors will be informed of the approximate publication date. The editorial team may make any necessary corrections to the writing and style.

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