



Fondo
Editorial
UBA

 **REVISTA**
itc

REVISTA INVESTIGACIÓN,
TRANSCOMPLEJIDAD Y
CIENCIA



ITC

INVESTIGACIÓN,
TRANSCOMPLEJIDAD Y CIENCIAS

ISSN: 2739-0144
DL: AR2021000083
itc@uba.edu.ve

<https://revistasuba.com/>

@nodo_itc

Depósito Legal: AR2021000083

ISSN: 2739-0144

Reservados todos los derechos conforme a la Ley

Se prohíbe la reproducción total o parcial de los trabajos publicados, siempre que se indique exactamente la fuente.

**AUTORIDADES**

Dr. Basilio Sánchez Aranguren

PRESIDENTE

Dr. Gustavo Sánchez

RECTOR

Dra. Mirian Regalado

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Zeyda Padilla

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

Dra. Edilia Papa

SECRETARIA GENERALDecanato de Investigación,
Extensión y Postgrado.**DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO****Abog. Wilmer Galíndez, MSc.**

DECANO

Abog. Maria T. Ramirez Esp.

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. Maite Marrero

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Yesenia Centeno

COORDINADORA DE FONDO EDITORIAL



**Revista Investigación, Transcomplejidad
y Ciencia (Revista ITC)**

Volumen 6 Nro. 2 Año 2025

Depósito Legal: AR2021000083 ISSN: 2739-0144



DIRECTORA

Dra. Alicia Josefina Uzcátegui de Lugo.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Venezuela

EDITORA

Dra. Zahiria Felicidad Silano Higuera.
Universidad de las Ciencias de la Salud (UCS). Venezuela.

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Crisálida Victoria Villegas González.
Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Venezuela.

Dr. Germán López Noreña.
Universidad Libre Santiago de Cali. Colombia.

Dr. Arturo René Dávila Mera.
Universidad de la Seguridad. Ecuador.

Dra. Elsy Hernández
Universidad Nacional Experimental de Yaracuy. Venezuela.

DISEÑO DE PORTADA Y SOPORTE TECNOLÓGICO

Dra. Waleska Alejandra Perdomo Cáceres
Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC). Venezuela
Actualización Vicerrectorado de Información y Comunicación (UBA) Venezuela.

iii

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Dra. Yesenia del Valle Centeno de López.
Universidad Bicentennial de Aragua (UBA). Venezuela.

CORRECTOR DE TEXTO

Dra. Nohelia Yaneth Alfonso Villegas.
Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Venezuela.

Fecha de aceptación: agosto, 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025.

Volumen 6, Número 2 Año 2025

San Joaquín de Turmero- Universidad Bicentennial de Aragua

ITC es la Revista del Nodo Investigación, Transcomplejidad y Ciencia. Es una publicación semestral, arbitrada por el sistema de doble ciego, correspondiente a la serie de revistas del Fondo Editorial de la Universidad Bicentennial de Aragua (FEDUBA), dirigida a estudiantes, docentes e investigadores de las áreas de pensamiento complejo y ciencias de la complejidad, currículo, educación y trabajo y enfoque CTS. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación desde la multidisciplinariedad.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Editorial.....	1
PARTE I. CURRÍCULO, EDUCACIÓN Y TRABAJO	
I Praxis docente de la pedagogía del cariño en los espacios pedagógicos de la neurodiversidad intelectual moderada	3
Belkis O. Gómez	
II Praxiología docente y aprendizaje automatizado: binomio educativo ontoepistémico para la comprensión del proceso formativo en educación universitaria.....	18
Luis Beltrán López Agámez	
III Competencias del docente universitario para la formación del aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería.....	30
Yexy Zapata	
IV Complementariedad paradigmática y metodológica en la investigación en enfermería.....	42
Jasmin del Carmen Tomedes de Córdoba	
V Dimensión humana del docente universitario: Desafíos en el primer año de enfermería.....	56
Vilma Álvarez	
PARTE II. TECNOLOGÍA, CIENCIA Y SOCIEDAD	
VI Inteligencia artificial en escenarios pedagógicos emergentes.....	72
Angélica Fuentes Muñoz	
VII La gestión de riesgos como herramienta estratégica para la toma de decisiones en instituciones de educación superior.....	91
Maira Elizabeth Conforme Minaya	
VIII El uso estratégico del tiempo libre: clave para el desarrollo integral y la identidad en jóvenes.....	104
María Zamora	
IX Estrategias de gestión para optimizar la calidad de cuidados en enfermería.....	114
Aracelis Gutiérrez	
X Respuesta orgásmica de hembras por estimulación eléctrica en sus zonas erógenas.....	127
Luis E. Gómez-Martínez, Edixon Ochoa-Barrientos	

La presente edición de nuestra revista se constituye como un espacio de confluencia donde el pensamiento crítico, la sensibilidad pedagógica y el rigor científico dialogan para ofrecer respuestas a las demandas de la sociedad contemporánea. A través de dos grandes ejes temáticos, los autores nos invitan a transitar por un camino que va desde la profundidad del aula universitaria hasta la complejidad de las realidades sociales y biológicas.

Parte I: Currículo, Educación y Trabajo

En la primera sección, la mirada se centra en la reinención de la praxis docente. Abrimos con la propuesta de Belkis Gómez sobre la "pedagogía del cariño", un enfoque esencial en los espacios de neurodiversidad que nos recuerda que la educación, antes que técnica, es un acto de amor y comprensión humana. Esta dimensión humanista se complementa con el trabajo de Luis Beltrán López, quien explora la intersección entre la praxiología docente y el aprendizaje automatizado, planteando un binomio ontoepistémico necesario para la era tecnológica.

De la misma manera, Yexy Zapata, Jasmin Tomedes y Vilma Álvarez, quienes analizan la formación de enfermería desde diversos ángulos: las competencias para el aprendizaje significativo, la necesaria complementariedad paradigmática en la investigación y los desafíos humanos que enfrentan los docentes al formar a las nuevas generaciones. En conjunto, estos trabajos subrayan que formar profesionales de la salud no solo implica transmitir conocimientos técnicos, sino cultivar la resiliencia y la ética desde el primer año de formación.

Parte II: Tecnología, Ciencia y Sociedad

La segunda parte de este número amplía el horizonte hacia los fenómenos que impactan la calidad de vida y el tejido social. María Zamora

nos invita a reflexionar sobre el tiempo libre como un activo estratégico para el desarrollo de la identidad juvenil

La gestión del cuidado y la prevención sanitaria también ocupan un lugar central. Aracelis Gutiérrez propone estrategias de gestión para elevar la calidad en enfermería. Finalmente, la sección cierra con una investigación técnica y audaz de Luis Gómez-Martínez y Edixon Ochoa-Barrientos sobre la fisiología de la respuesta orgánica, aportando datos valiosos al campo de la biología.

Esta entrega no solo representa un compendio de investigaciones, sino un testimonio del compromiso de nuestros académicos por generar conocimiento que trascienda el papel y se convierta en herramienta de transformación social. Les invitamos a sumergirse en estas páginas y a encontrar la inspiración para seguir construyendo una ciencia más humana y una educación más inclusiva.

**PRAXIS DOCENTE DE LA PEDAGOGÍA DEL CARIÑO EN LOS
ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE LA NEURODIVERSIDAD INTELECTUAL
MODERADA****Belkis Odelis Gómez**

Especialista en Dirección y Supervisión Educativa

I.E.E." Elia De Rapposelli

kisleb2009@gmail.com*Tipo de Trabajo: Ensayo**Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025***Introducción**

En este ensayo se abordará la praxis del docente especialista aplicado al aprendizaje de los estudiantes con una Discapacidad Intelectual Moderada (DIM), empleando la pedagogía del cariño. En este sentido, se realizó una revisión sobre algunas bibliografías con referencia al tema de la Pedagogía del amor y la ternura de Antonio Pérez Esclarin (2009), acompañado de los diferentes aspectos que lo conforman, el cual es un método que cobra cada día más relevancia en las distintas áreas de la Modalidad de Educación Especial. Su finalidad es analizar la importancia y el significado de practicar en la (DIM), el cual se conecta con un conjunto de estrategias de interpretación que resultan de gran valor en la actualidad, caracterizados por una alta producción de información documentada en todo tipo de contexto. En por ello, que se indaga sobre una multiplicidad de elementos teóricos y su empleabilidad en la formación integral del ser humano con una condición de vida.

En consecuencia, es necesario que la nueva era que enfrenta la sociedad venezolana, en cuanto al aparato educativo, se encuentra en un proceso de grandes cambios y transformaciones, donde el hombre debe encaminarse en los múltiples escenarios que se van configurando en todos los ámbitos de su contexto. Por lo tanto, en los espacios educativos y específicamente en la Modalidad Educación Especial todos sus actores están obligados a realizar las adecuaciones necesarias para dar respuestas

satisfactorias a las demandas del entorno, enfocando esfuerzos para formar a ese nuevo hombre que se requiere para el progreso de un país.

En tal sentido la UNESCO, define la educación especial como:

Una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tienen como finalidad propiciar su progreso hacia otros niveles, UNESCO, (1983, p. 30).

Otro documento que da aportes significativos a la educación especial es la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas (1994), realizada en España. En la Declaración de Salamanca en sus resueltos 1, 2, 3 y 4 señala la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes, adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común, con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades a no ser que existan razones de peso para lo contrario y estimular al contexto pedagógico para que fortalezca la investigación, los enlaces de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación sobre Necesidades Educativas Especiales.

En este mismo orden, dentro de la educación especial se aborda el término Discapacidad, conceptualizado desde los diferentes enfoques teóricos que explican la condición y, que a través de los años ha sufrido notables variaciones y expresados desde diversos instrumentos jurídicos internacionales, nacionales, regionales y municipales que establecen el marco de protección, derechos y deberes de las personas con discapacidad. En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas expresa que:

La persona o estudiante con discapacidad se define aquí como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones

(ONU, 2006, p. 4; Luckasson y cols., 2002, p. 8; Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 17).

Lo antes mencionado resalta las características propias que tienen todas las personas al nacer con una condición de vida, donde principalmente se esbozan sus causas congénitas o adquiridas, que hacen que disminuya de manera considerable la participación de todo ser en cuanto a presentar obstáculos y desventajas en algunos ambientes, pero ello no imposibilita la oportunidad de que se emplea la Pedagogía del cariño para que puedan incorporar algunos aspectos importantes a sus procesos básicos de aprendizaje como la (lectura, escritura, cálculo, hábitos, independencia, autonomía, entre otros), de acuerdo al nivel donde se ubique la Discapacidad, dependerá su logro de aprendizaje.

Por lo tanto, la educación de las próximas generaciones constituye una labor esencial, fundamento para el desarrollo de toda nación; es por ello que, en Venezuela, en el Artículo 103 de la principal carta magna que es la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de (1999), establece que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizara una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizara igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad.

De acuerdo al artículo antes mencionado, es importante hacer énfasis que con los niños, niñas y jóvenes con (DIM), la praxis de la pedagogía del cariño tiene relevantes repercusiones en las prácticas pedagógicas,

convirtiendo a los institutos de educación especial en un escenario para el reconocimiento de los estudiantes con una Neurodiversidad, valorando no solo lo cognitivo, sino lo afectivo. En este sentido, se proyectan acciones que los docentes especialistas deben planear para asegurar procesos de aprendizaje en conexión con las instituciones de la modalidad de educación especial y el efecto que puede tener en el campo de las pedagogías implementadas, a una que busque el desarrollo integral de seres íntegros y pertenecientes a una sociedad en constante evolución, contribuyendo con la formación de su propia personalidad con principios afectivos, desde los cuales la felicidad y el amor entren a formar parte fundamental de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Es por ello, que este artículo tiene relación con el estudio sobre la Pedagogía del amor, la cual reafirma que el uso de esta pedagogía es un elemento clave en el proceso educativo del niño con discapacidad intelectual moderada, donde se deben tomar como referencia aspectos importantes que los docentes pueden incluir en la clase participativa, haciéndose necesaria la incorporación de una serie de argumentos que hacen énfasis en el uso predominante de la unión, por medio de actividades donde es preponderante que todos los protagonistas cooperen colectivamente, para aplicar afecto, ternura, compasión, convivencia, cooperación y cariño en los espacios pedagógicos, como punto central de su accionar en el logro de todos los objetivos propuestos, facilitando así el abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE), que presentan los y las estudiantes.

Asimismo, se hace pertinente mencionar que este estudio también sirve de apoyo para orientar algunas investigaciones, la cual menciona una serie de criterios fundamentales que son necesarios al momento de abordar el aprendizaje en personas con (DIM), donde la autora manifiesta que sus aportes están ligados a la adquisición de algunos valores como, libertad, justicia, tolerancia, comprensión, perseverancia, autonomía, independencia, respeto, entre otros, aspectos que son predominantes en educación especial.

Es por ello, que se puede reafirmar que la pedagogía del cariño es un elemento clave en el proceso educativo integral del niño, niña y joven con (DIM), haciéndose necesario la incorporación de la misma por medio de actividades donde los niños y docentes especialistas interactúen conjuntamente, facilitando el abordaje para fortalecer las potencialidades que presentan los estudiantes.

El análisis de los resultados de una práctica, llevo a la autora a concluir que los docentes especialistas requieren de disposición, conocimientos, aptitudes y revisión teórica, que promueva el apoyo pedagógico a los estudiantes en las diversas instituciones de la modalidad de educación especial, esto sólo es posible si en su praxis diaria implementan la pedagogía del cariño en su quehacer cotidiano y en todas las actividades que realizan.

De lo antes señalado, este artículo guarda relación con la investigación sobre la pedagogía del amor al abordar la importancia de implementar el amor que tienen los maestros en el acto pedagógico para ser empleado en el aprendizaje de los estudiantes con (DIM), contribuyendo así a la atención brindada en los institutos de educación especial, esfuerzos que redundan en beneficio de toda la población que se atiende en estas instituciones.

Señala la autora que es compartiendo experiencias cognoscitivas y afectivas donde se genera el conocimiento que transforma la vida de quienes son parte importante en el quehacer pedagógico, por lo que es urgente implementar la pedagogía del amor como estrategia que fortalezca el desarrollo de las prácticas pedagógicas de quienes están al frente de los procesos académicos de los estudiantes, generando un sano clima escolar, es decir, los docentes especialistas llegando a la conclusión de que la calidad profesional no es suficiente si no se destaca en forma incondicional la calidad humana presente en la grandeza del amor, que no es posible lograr con éxito en la formación educativa si la misma no se acompaña de actitudes y relaciones afectivas consolidadas. Por lo tanto, con este artículo se pretende dar una respuesta para demostrar la necesidad de implementar la Pedagogía

del cariño en los espacios pedagógicos a través del amor, para que los niños y niñas puedan desarrollarse integralmente.

Es importante resaltar que este artículo puede ser tomado como referencia argumentativa para otras investigaciones, porque permite ejecutar esa conexión recíproca que debe existir entre un maestro y sus estudiantes dentro de un espacio pedagógico, ese ir y venir de acciones cargadas con palabras envueltas de cariño y afecto, pero no un cariño y afecto fingido, que sea algo impregnado de un amor que vaya dirigido desde el corazón y sobre el corazón, un amor por vocación es el que puede lograr y superar toda las barreras que se presentan día a día en la cotidianidad de los contextos educativos de los Institutos de Educación Especial (IEE).

Ahora bien, la metodología que se empleó está dirigida al enfoque cualitativo, con un paradigma postpositivista, usando el método fenomenológico-hermenéutico, con un tipo de investigación descriptivo-analítico, aplicado a 5 docentes especialista que laboran en los diferentes Institutos de Educación Especial que están ubicados en Ciudad Bolívar. Usando unas técnicas de entrevista en profundidad y observación participante, las técnicas de análisis o interpretación que se usaron fueron la transcripción de audios, categorización, interpretación, contrastación de opiniones, triangulación y teorización.

Desarrollo

Praxis educativa en la Neurodiversidad Intelectual moderada para fortalecer el aprendizaje por medio de la Pedagogía del cariño.

Partiendo del hecho que todos los seres humanos son seres sociales, que todos pertenecen a un mundo y de que este mundo está arraigado sin lugar a duda a una gran cantidad de problemáticas sociales. En este sentido, surge la idea de hablar del amor, este entendido como ente fundamental de las relaciones, de los comportamientos y de las actitudes humanas. Fue esta comprensión la que dio lugar a realizar una investigación doctoral donde los docentes pongan en praxis la pedagogía del amor.

Aspectos importantes como la solidaridad y compañerismo, para practicar la pedagogía del cariño en la (DIM), lo cual puede lograr en los estudiantes significativos cambios de respeto y mística por el logro de los objetivos planteados, donde no solo se benefician los estudiantes sino también su entorno, ya sea escolar, familiar o comunitario, lo que involucra bienestar y una armonía que fortalece el aprendizaje.

La Pedagogía centrada en el amor, toma como fundamento la experiencia relacional con el otro. Cuando Freire habla de la Pedagogía del oprimido y destaca la exclusión que viven las personas analfabetas y claramente pobres y empobrecidos, también hace alusión al encuentro del hombre con el hombre, también consigo mismo, se educa para la libertad con el otro, para el diálogo y la interacción. Freire proponía una educación dialógica, la únicamente humana. Sólo desde el diálogo puede el hombre ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración, según Freire (1975)

En este punto, se hace mención también a las palabras del reconocido biólogo chileno Humberto Maturana, quien expresa que:

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto, (Maturana 1990).

En este sentido, las emociones como la alegría, la compasión, la tristeza, la rabia, la ternura y el amor, ¿están en el programa de la educación venezolana?, ¿están considerados en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano para que pueda ser enseñado y aprendido? Los niños, niñas y jóvenes saben que a la escuela se viene a aprender, pero poco ha hecho para poner en la escuela dos de los pilares de la educación según la declaración del informe Delors (1998): aprender a SER y aprender a

CONVIVIR. Es el momento que los maestros asuman esta tarea, ya no basta con decir “no estamos preparados”, en algún momento de la historia de Venezuela se tendrá que asumir esta responsabilidad, ya no solamente a través de los contenidos, sino de verdad, desde el amor que convoca a hacer Pedagogía de la melosidad, desde la pasión que mueve por guiar y por aprender.

Una de las mayores preocupaciones en la educación especial es la carencia de amor, razón por la cual el estudiante con Discapacidad Intelectual Moderada debe ser preparado y el maestro debe aplicar métodos donde se visualice el amor. Al llegar a dicha comprensión, se reconoce como un aparato importante de este proceso al investigar y unir la pedagogía con el concepto de amor. Un investigador que no se puede dejar de mencionar en cuanto al amor se refiere, es el biólogo chileno Maturana, quien expresa que:

Es el resultado de que los hombres son seres “adictos” al amor y dependemos para la armonía biológica de nuestro vivir cotidiano de la cooperación y la sensualidad, de las caricias y de los vínculos positivos y sintonía emocional con los demás, no de la competencia y de la lucha. Los seres humanos dependemos del amor y enfermamos cuando este nos es negado en cualquier momento de la vida, H. Maturana en, (1997).

Las personas que se dedican a facilitar la educación de otros, sean estos maestros o padres, deben reflexionar permanentemente sobre su propia conducta, deben dudar siempre de su actuar y su pensar, deben ser capaces de manejar sus propias emociones y antes que ello aprender a conocerlas y reconocerlas, esto les va a permitir que sean adultos sanos física y psicológicamente, lo cual podrán educar a niños y jóvenes. En tal sentido, podrán ser adultos felices y éticos para educar niños y jóvenes éticamente conscientes y felices de convivir y compartir con otros en sociedad. Conscientes además de pertenecer a una comunidad que es la tierra y el universo, por lo tanto, conscientes también de su propia y frágil humanidad.

La pedagogía del amor como una vertiente del pensamiento moderno posibilita una nueva dimensión formativa del aprendizaje. Definiéndola como un acto de auténtica acción recíproca entre el maestro-estudiante-contenido, en un encuentro dialógico con la palabra, interactuando en un escenario abierto, libre y multidimensional, donde sea posible el disfrute, reflexión y cuyo fundamento esencial sea la expresión del ser desde su sentir y su pensar. Proceso subjetivo que busca, ante todo, la liberación de la condición del sujeto desde una mirada amorosa.

Conclusión

En tal sentido, la pedagogía del amor es entendida como una forma de pensar en la educación, pero, a la vez, de describirla como experiencia de vida. Así pues, la formación del estudiante a través de este evento pedagógico, consiste en crecer desde dentro, en y para la libertad personal, es decir, llevar a su máxima identificación al estudiante, en toda su manifestación y expresión humana, conceptual, cultural e intelectual. En este particular, la pedagogía del cariño enmarca dos referentes teóricos importantes, el acto pedagógico como tal y los modelos pedagógicos que se circunscriben en la escuela.

Es por ello, que la Inteligencia y Afectividad, su interés por la afectividad afirmando que “es el motor, la causa primera del acto de conocer, es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa”. En estas líneas se menciona una metáfora en la cual hace la comparación del comportamiento inteligente con la actividad de un automóvil, enfatizando que la gasolina es la afectividad que hace posible que se produzca el movimiento del pensamiento.

Todo ello, con la finalidad de potenciar lo que tiene el país y la región en términos de atención educativa integral a las personas con discapacidad intelectual moderada en el contexto educativo, se buscó información de un cumulo de fuentes, pertenecientes a la revisión documental de varios artículos, ensayos y estudios (dirigidos a la praxis de la pedagogía del amor en la discapacidad intelectual moderada), todos escritos por expertos reconocidos

a nivel internacional y nacional por su trabajo con alguna de las discapacidades que se abordan en la tesis doctoral. De esta revisión surgen algunas reflexiones puntuales que no deben perderse en el papel y que son referentes al abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada. Las más relevantes se presentan brevemente a continuación.

Todos los Institutos de educación especial (IEE), sin distinción ni discriminación, los docentes deben apropiarse y empoderarse de la praxis en sus espacios pedagógicos de la pedagogía del amor y hacerla efectiva en sus prácticas diarias con los estudiantes de toda la institución educativa, sin importarles la neurodiversidad que posea el estudiante.

Es importante que los maestros especialistas se empoderen de los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada, y sus necesidades en los distintos grupos educativos. Esto les permitirá comprender mejor no solo la situación de sus estudiantes, sino la forma como pueden adquirir diferentes ayudas para potenciar sus aprendizajes.

A lo largo de los planteamientos realizados se mantiene que serán las instituciones de la modalidad de educación especial a través de sus fundamentos teóricos y lineamientos quienes doten a los maestros y estudiantes de los suministros pertinentes para que utilicen experiencias prácticas de aprendizajes sólidos en los estudiantes en una nueva realidad social y se respete su forma de aprender, su discapacidad para el desarrollo de su aprendizaje. En fin, lo que se aspira es que los estudiantes con una discapacidad intelectual moderada aprendan los procesos de lectura, escritura y cálculo, donde se destaque de cada uno las potencialidades y pautas que guíen la vida en sociedad y se promueva el conocimiento entre todos y para todos sin discriminación.

Ante todo, lo antes planteado será el docente especialista quien adapte estrategias didácticas creativas e innovadoras hacia una sociedad

contemporánea, quien articule los múltiples espacios sociales en donde la diversidad de criterios permitirá contextualizar la conducta de ideologías y realidades distintas, pero comprometidas al mismo tiempo en fortalecer una sociedad global que busca nuevos modelos teóricos y prácticos que apoyan el sendero para la organización de nuevos significados articulados a la práctica social sobre la pedagogía del amor.

La pedagogía del amor vista desde la praxis de la educación especial, específicamente utilizada en estudiantes con una discapacidad intelectual moderada evoca que los maestros y maestras especialistas tienen la oportunidad de administrar y conducir el aprendizaje de estudiantes que, por su forma aprender de manera diferente, o sea que poseen su propio ritmo de aprendizaje, logran de una forma u otra aprender alguna habilidad o destreza si el maestro pone en praxis verse reflejado en el otro, con amor, seguridad, paciencia, respeto, tolerancia, solidaridad, pero sobre todo comprender que la educación no es solo enseñar un contenido, sino enseñar algo que te deje un conocimiento para toda la vida, ya sea una habilidad de la vida cotidiana.

Por consiguiente, en la infografía que se presenta en este ensayo, se visualizan como los actores y protagonistas del estudio abordan la diversidad en los institutos de educación especial, que surge de la unificación, sistematización e interpretación de las entrevistas realizadas a los (5) cinco sujetos de estudio que dan ideas de procesos de aprendizajes incompletos, imprecisos y desconectados de la realidad vivida en los espacios pedagógicos, que fueron fundamento para presentar la teorización de la investigación.

Al efectuar la teorización, de las voces de los actores y protagonistas sociales, los elementos escritos en los párrafos subsiguientes, se toman como referencia las categorías y subcategorías enmarcadas en la contrastación observada en la infografía 1, cuyo fin es lograr que los sujetos de estudio (docentes) pongan en praxis la pedagogía del cariño en la (DIM) para potenciar el aprendizaje de los estudiantes que asisten a los Institutos de educación especial, el cual va a servir de enunciado al paradigma del conocimiento en lo

referente a la pedagogía del amor inmersa en la praxis diaria del maestro de educación especial desde la diversidad en la educación especial venezolana, dando cumplimiento además a la etapa de comparación de los documentos de la pedagogía del amor.

En este particular y tomando en cuenta todas las categorías y subcategoría, la investigadora elabora una infografía para dar sentido y pertenencia al maestro especialista para que por medio de su propia voz realice una formación integral a los estudiantes basada en la praxis de la pedagogía del cariño, donde esta población puede adquirir aprendizajes que son beneficiosos para estas personas y le van a permitir vivir una vida plena en igualdad de condiciones en cualquier contexto.

En virtud de lo expuesto, ante los conocimientos del docente para la puesta en praxis de la pedagogía del cariño, es necesario que el maestro se forme en el proceso de producir conocimientos y soluciones a los problemas que plantea su propia práctica, se forme en un hacer consciente y reflexivo sobre su práctica, el educador tiene que ser capaz de comprometerse con el trabajo que realiza, tiene que esforzarse para que la tarea de educar sea un proceso gozoso de su propia construcción, por lo que es necesario diseñar una alternativa pedagógica para dar respuesta adecuada a la tarea de movilizar una educación integradora coherente y articulada con los contenidos del currículo; al respecto Orbegozo, J (2002).

También es importante destacar palabras de un autor quien expresa la idea del perfil docente explicando que un profesional de la educación que sea simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa, y que sea especialista en un área del quehacer educativo, (Alanis (2001), p. 18). Estas palabras muestran la visión del maestro en poseer capacidades específicas producto de la formación académica, dispuesto a investigar, innovar y crear espacios pedagógicos de aprendizajes activos, acordes a la especialidad cursada, es decir, en el caso del presente

estudio, la educación especial que facilite el trabajo de los institutos de educación especial.

Lo antes expuesto significa, que el conocimiento disciplinar empleado por el maestro forman parte de los contenidos que facilitan el desarrollo de actividades dirigidas para esta población con (DIM), haciéndolas comprensibles a los estudiantes, logrando que sus aprendizajes sean modificando aquellos esquemas cognitivos previos, generalmente en algunos casos los estudiantes se limitan, ellos mismos se imponen ante la dificultad en la resolución de alguna actividad, bien sea en la escuela o el hogar. Es allí, cuando se percibe el conocimiento del docente, precisamente porque nace el respeto al ritmo de aprendizaje, detectada en los estudiantes, de los resultados o impacto de la formación integral.

Estas consideraciones fundamentan la formación integral en los espacios pedagógicos de la modalidad, labor que no solo corresponde al maestro, puesto que los padres y representantes también están involucrados directamente en la formación integral del estudiante. Esto conlleva el conocimiento disciplinar de los docentes, el cual se aplica en la planificación que se ve reflejada en las adaptaciones curriculares que involucren la participación de todos los maestros. Por ello, García (2003), al analizar el binomio docente-padres, considera que, si un profesor quiere educar, ha de contar con los progenitores y colaborar con ellos, para que los esfuerzos que él realiza, durante las horas de clase, tengan continuidad el resto del día.

El esquema conductor de la labor educativa en un continuo y permanente de actividades concatenadas cuyos resultados muestran el afianzamiento de aprendizajes en los estudiantes, emergiendo la triada docente-estudiante-padres, favorecedora de los fines y principios del sistema educativo dirigido a la formación integral cuyo paradigma implica que todos los actores y protagonistas del proceso aprenden. Es decir, los educadores al convertirse en docente investigador de enseñanza, los estudiantes los conocimientos impartidos y los padres a reforzar la labor del maestro.

La Modalidad de educación especial en Venezuela, tiene por finalidad contribuir a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, empleando el desarrollo máximo de sus potencialidades, habilidades y destrezas que impulsen asumir el propio aprendizaje desde la perspectiva del humanismo. Sobre este particular este autor señala que: El profesor necesita conocer bien los fundamentos, las condiciones y técnicas de su profesión, con el fin de hacer más eficaz su colaboración en el proceso de aprendizaje, según Ibáñez-Martín (1999), (p.11).

Este autor expresa importantes aspectos que deben ser considerados por todo maestro dentro de los espacios pedagógicos, donde se necesitan poseer conocimientos bien fundamentados sobre todo lo que se relaciona al área donde se desempeña cada docente, con la finalidad de que su labor este encausada a una eficaz cooperación del proceso de aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se presenta un esquema de la infografía.

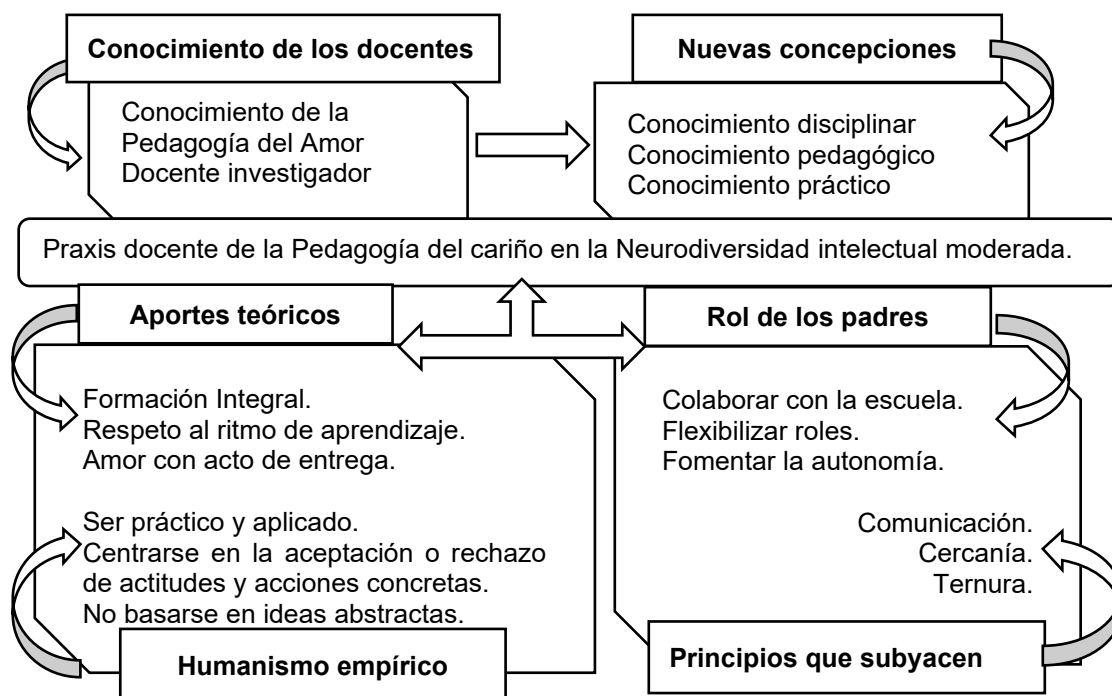


Imagen 1: Teorización develada de las voces de los sujetos de estudio

Fuente: Gómez, B. (2024).

Referencias

- Alanis, A. (2001). *El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México: Editorial Trillas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° **36.860**
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Francia: Editorial Santillana.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975 (se han consultado las siguientes ediciones: 1a., 6a., 15a., 17a., 29a., 49a. reimpresión y 63a.).
- García, N (2003). *Escuela y Familia*. México. Editorial. Limusa.
<https://www.feyalegria.org/venezuela/tag/padre-jesus-orbegozo/>
- Ibáñez-Martín, J. (1999). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: España. Herdes.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje. En Educación y Política*. JC Sáez Ediciones.
- Ministerio de Educación y Deportes (2006). *La Educación Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo* (Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha).
- Pérez Esclarín, A. (2009). *Educar es enseñar a amar*. 1era Edición. San Pablo Distribución. Caracas - Venezuela.
- UNESCO.OIE (1983): "Educación Especial". *Revista de Documentación e Información Pedagógicas*, nº 277, 1983, p. 30.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: UNESCO.

**PRAXIOLOGIA DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTOMATIZADO: BINOMIO
EDUCATIVO ONTOEPISTÉMICO PARA LA COMPRESIÓN DEL
PROCESO FORMATIVO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA****Luis Beltrán López Agamez**

Magister en Gerencia Educacional

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Luis21Lopez30@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9003-5190>*Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación**Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025***Resumen**

Este artículo aborda la inquietud científica sobre la insuficiente integración de los avances tecnológicos por parte del docente en la sociedad digital, lo cual limita la optimización de su práctica pedagógica y la personalización efectiva del proceso de enseñanza. El propósito central fue Generar una arquitectura teórica anclada en la Praxiología Docente y el Aprendizaje Automatizado: Binomio Educativo Ontoepistémico para la comprensión del proceso formativo en Educación Universitaria. La investigación se fundamentó en Teorías de Aprendizaje clave como la Praxiología de Kotarbiński, el Humanismo de Rogers, y las perspectivas Cognitiva de Bruner y Sociocultural de Vygotsky, junto a referentes sobre el uso pedagógico de las TIC. Metodológicamente, se adscribió al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico. Se aplicó una entrevista semiestructurada a tres sujetos de investigación en la UNEFA, interpretando los datos mediante matrices de categorización, contrastación, triangulación y teorización. Los resultados revelan que la praxis docente y el aprendizaje automatizado deben concebirse como componentes interdependientes en lugar de elementos aislados. Se concluye que esta sinergia, fundamentada en una arquitectura teórica compartida, permite una comprensión profunda y contextualizada del proceso formativo universitario.

Descriptores: Praxiología Docente, Aprendizaje Automatizado, Proceso Formativo, Educación Universitaria, Ontoepistémico.

**Teacher praxiology and automated learning: ontoepistemic educational
binomial for the comprehension of the formative process in university
education**

Abstract

This article addresses the scientific concern regarding the insufficient integration of technological advancements by teachers in the digital society, which limits the optimization of their pedagogical practice and the effective personalization of the teaching process. The central purpose was to generate a theoretical framework grounded in Teacher Praxeology and Automated

Learning: An Ontoepistemic Educational Binomial for understanding the formative process in Higher Education. The research was based on key Learning Theories such as Kotarbiński's Praxeology, Rogers' Humanism, and Bruner's Cognitive and Vygotsky's Sociocultural perspectives, along with references on the pedagogical use of ICTs. Methodologically, it adhered to the interpretive paradigm, with a qualitative approach and the hermeneutic phenomenological method. A semi-structured interview was conducted with three research subjects at UNEFA, and the data were interpreted using categorization, contrast, triangulation, and theorization matrices. The results reveal that teaching practice and machine learning should be conceived as interdependent components rather than isolated elements. It is concluded that this synergy, grounded in a shared theoretical framework, allows for a deep and contextualized understanding of the university educational process.

Keywords: Teacher Praxiology, Automated Learning, Ontoepistemic, Formative Process, University Education.

Praxiologie enseignante et apprentissage automatisé: binôme pédagogique ontoépistémique pour la compréhension du processus de formation dans l'enseignement universitaire

Cet article aborde la problématique scientifique de l'intégration insuffisante des avancées technologiques par les enseignants dans la société numérique, ce qui limite l'optimisation de leurs pratiques pédagogiques et la personnalisation effective du processus d'enseignement. L'objectif principal était d'élaborer un cadre théorique fondé sur la praxéologie de l'enseignant et l'apprentissage automatisé : un binôme onto-épistémique éducatif permettant de comprendre le processus de formation dans l'enseignement supérieur. La recherche s'est appuyée sur des théories de l'apprentissage fondamentales telles que la praxéologie de Kotarbiński, l'humanisme de Rogers, les perspectives cognitive de Bruner et socioculturelle de Vygotsky, ainsi que sur des références relatives à l'utilisation pédagogique des TIC. Sur le plan méthodologique, elle a adopté le paradigme interprétatif, avec une approche qualitative et la méthode phénoménologique herméneutique. Un entretien semi-structuré a été mené auprès de trois participants à l'Université de Grande Académie française (UNEFA), et les données recueillies ont été analysées à l'aide de matrices de catégorisation, de contraste, de triangulation et de théorisation. Les résultats montrent que les pratiques pédagogiques et l'apprentissage automatique doivent être envisagés comme des composantes interdépendantes plutôt que comme des éléments isolés. Il apparaît ainsi que cette synergie, ancrée dans un cadre théorique commun, permet une compréhension approfondie et contextualisée du processus éducatif universitaire.

Mots-clés: Praxiologie de l'enseignant, apprentissage automatisé, ontoépistémique, processus formatif, enseignement universitaire.

Introducción

El panorama actual de la Educación Universitaria se define por una ineludible y acelerada transformación tecnológica que exige una reevaluación profunda de la praxis pedagógica. La irrupción de sistemas de Aprendizaje Automatizado (AA) y la Inteligencia Artificial (IA), si bien prometen una personalización y una eficiencia formativa sin precedentes, también plantean el desafío de cómo el docente universitario puede integrar estas herramientas de manera reflexiva y ética, trascendiendo la mera instrumentalización. El presente artículo se adentra en esta dinámica crítica, abordando la necesidad de articular la acción docente con las capacidades operativas de la IA. Esta convergencia no solo busca la optimización de los métodos de enseñanza, sino que es una condición *sine qua non* para asegurar la pertinencia y la calidad de los egresados en la denominada sociedad 4.0. La realidad fenoménica de investigación se origina en la observación de una marcada insuficiencia en la adopción reflexiva de estas tecnologías por parte del profesorado.

El estudio se fundamenta en un marco teórico robusto que busca establecer puentes entre la filosofía de la acción y la tecnología educativa. Se asume la Praxiología Docente como la disciplina que analiza la eficacia de la acción pedagógica, basándose en los postulados de la teoría general de la acción eficiente de Kotarbiński (1965), quien sostuvo que la praxeología es el estudio de la eficiencia de la acción humana. Complementariamente, el Humanismo de Rogers (1969) enfatiza la necesidad de centrar el proceso en el estudiante, mientras que la Teoría Cognitiva de Bruner (1983), con su concepto de andamiaje (*scaffolding*), proporciona una lógica que el AA puede replicar digitalmente. La perspectiva Sociocultural es vital, ya que Vygotsky (1978) subraya que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) requiere una interacción y mediación cultural que la tecnología debe asumir con responsabilidad epistémica. Bruner (1983) sostiene que el andamiaje es "una

forma de apoyo que facilita la realización de una tarea que, de otra manera, sería demasiado difícil para el aprendiz."

De este modo, la investigación se centró en una pregunta medular: ¿Cómo se articula, desde una perspectiva ontoepistémica, la Praxiología Docente con el Aprendizaje Automatizado para optimizar la comprensión del proceso formativo en la Educación Universitaria, dadas las limitaciones en la adopción tecnológica reflexiva? El problema se cristaliza en la falta de un marco teórico y conceptual que permita al profesorado universitario comprender y orientar su acción dentro del nuevo ecosistema digital, lo cual mantiene las prácticas ancladas en modelos de transmisión de conocimiento obsoletos. En el contexto de la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia del docente es crucial:

Bandura (1986) afirma que "las creencias de autoeficacia influyen en los tipos de ambientes que la gente escoge, en la cantidad de esfuerzo que invierten, en su perseverancia ante los obstáculos y en sus patrones de pensamiento". Este constructo es vital para entender la resistencia o la adopción reflexiva de las tecnologías.

21

El propósito general del estudio fue, por tanto, Generar una arquitectura teórica anclada en la Praxiología Docente y el Aprendizaje Automatizado: Binomio Educativo Ontoepistémico, ofreciendo una solución al vacío conceptual identificado y fundamentando la justificación del estudio.

Metodología

Para abordar esta finalidad, se empleó un riguroso enfoque cualitativo, adoptando el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico. Esta elección metodológica fue esencial para develar la estructura de la experiencia vivida por los docentes respecto a su práctica y a la tecnología, permitiendo una comprensión profunda y contextualizada. Respecto a los procesos de mediación en el aprendizaje, Vygotsky (1978) aclara la doble naturaleza del desarrollo, un principio que la mediación tecnológica debe respetar:

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y luego, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica) y luego dentro del niño (intrapsicológica). Esto subraya que la mediación tecnológica (interpsicológica) es un paso necesario hacia la apropiación individual (intrapsicológica) del conocimiento. Esto reitera que la mediación tecnológica (interpsicológica) es un paso necesario hacia la apropiación individual (intrapsicológica) del conocimiento. (p.57).

El trabajo de campo se ejecutó en la UNEFA núcleo Cagua, estado Aragua, utilizando la entrevista semiestructurada aplicada a tres sujetos de investigación. La información obtenida se analizó mediante procesos de categorización, contrastación y triangulación, culminando en la generación de la nueva arquitectura teórica. Este proceder metodológico garantiza la relevancia teórica, metodológica y práctica de los hallazgos para el campo de las Ciencias de la Educación.

Se llevó a cabo bajo una aproximación metodológica coherente con la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno educativo estudiado. El paradigma abordado fue el interpretativo, y el enfoque escogido fue el cualitativo. Esta elección se asumió por considerar la pluralidad metodológica, la integración, la convergencia y una posición holística, lo cual permitió organizar una realidad social dentro de un marco intersubjetivo. Se buscó una vía o instancia de abordaje innovador, sin reduccionismos metódicos, que fue apta para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante (Martínez 2007):

La investigación cualitativa es una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y de un abordaje innovador sin reduccionismos metódicos, de esta manera, surge un enfoque integrador, plurimetodológico, centrado en un sistema activo para unir, vincular, recomponer y contextualizar, apto para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante. (p.33).

El método asumido fue el fenomenológico hermenéutico. Esta aproximación se cimentó en la necesidad de profundizar en los significados eidéticos de las experiencias de los actores, para progresivamente ir

configurando el corpus teórico, respetando el sentir y el quehacer educativo de los involucrados en el fenómeno. La población y muestra se definieron a través de las Unidades de Observación Investigativa. El escenario del estudio fue la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), núcleo Cagua, Venezuela. Se seleccionaron tres (3) informantes clave que se desempeñaron como docentes, a quienes se les asignaron los seudónimos de Sujeto de investigación Praxiología, Sujeto de investigación Educativa y Sujeto de investigación Tecnología, con el fin de proteger sus derechos y su identidad.

La selección fue de tipo intencional, ya que se buscó elegir "una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (Martínez 2008). Los criterios de selección específicos fueron: querer pertenecer a la investigación, fácil acceso, disponibilidad de tiempo y haberse desempeñado como docente. La técnica e instrumento de recolección de información que se aplicó fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió un diálogo profundo y abierto con los sujetos de investigación, buscando capturar la esencia de sus experiencias. Las técnicas de análisis de la información se fundamentaron en un proceso exhaustivo guiado por la propia realidad emergente del contexto. La información discursiva recabada se interpretó por medio de la aplicación de las matrices de categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización.

Es importante destacar que el proceso de análisis e interpretación se guio por conceptos e hipótesis que provinieron o emergieron de la información recabada y del propio contexto. En este sentido, el proceso de contrastación consistió en relacionar y contrastar la información obtenida con aquellos estudios paralelos o similares presentados en el marco teórico referencial, con el fin de explicar lo que el estudio significó verdaderamente. Finalmente, el rigor científico del estudio se estableció con base en los criterios cualitativos

de valoración de los hallazgos. Las matrices de análisis, así como todo el proceso de interpretación, se validaron por los criterios de credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y auditabilidad, garantizando la coherencia entre el objeto de estudio, el diseño metodológico asumido y los hallazgos producidos, y asegurando que los datos puedan ser utilizados por otros autores para futuras réplicas o contrastaciones.

Resultados

La discusión de estos hallazgos revela el significado y la importancia del aporte mediante una Arquitectura Teórica emergente, que integra el ser (ontología) y el conocimiento (epistemología) en el proceso formativo. La praxiología docente y el aprendizaje automatizado constituyen un binomio educativo ontológico y epistémico esencial para la comprensión del proceso formativo en la educación universitaria. La praxis docente se presenta como un conjunto de prácticas y saberes orientadores de la acción educativa, adaptada a las necesidades y contextos de los estudiantes, y fortalecida mediante metodologías activas, participativas y reflexivas (Kotarbiński et al., 2025). Este enfoque promueve un aprendizaje significativo donde el rol del docente se transforma de mero transmisor de contenidos a facilitador de procesos formativos enriquecidos por la tecnología.

La implementación del aprendizaje automatizado permite la personalización del proceso educativo, facilitando retroalimentación inmediata, seguimiento individualizado y desarrollo del autodidactismo. Esto se alinea con las posturas de Ausubel et al. (2025), quienes señalan la importancia de ajustar contenidos pedagógicos a estilos y ritmos diversos para optimizar la autonomía y el compromiso estudiantil. Sin embargo, diversos autores advierten sobre la importancia de evitar que la tecnología origine una deshumanización del aprendizaje; por lo que se deben integrar estrategias que fomenten la reflexión crítica y el diálogo humano (UNESCO, 2019).

Las competencias digitales del docente son un elemento imprescindible para mediar y potenciar ambientes educativos flexibles e inclusivos, capaces

de responder a la heterogeneidad del estudiantado y superar brechas digitales, optimizando así la calidad formativa en la educación superior (Castañeda, 2025). En este sentido, Rondón (2023) destaca el rol emergente del docente en la adopción de estas tecnologías, enfatizando la necesidad de una capacitación continua para fortalecer la mediación pedagógica basada en inteligencia artificial y aprendizaje automatizado.

Cuadro 1:

Tamiz de contrastación de códigos emergentes que se desprenden del entramado por categorías. Categoría Praxiología Docente

Texto Discursivo Sujeto - Objeto	Categoría	Códigos Clave
"La praxiología docente se manifiesta como un conjunto de prácticas y saberes que orientan la acción educativa, adaptándola a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, promoviendo metodologías activas y reflexivas que fortalecen la praxis docente."	Praxiología Docente	Prácticas, saberes, acción educativa, necesidades, contextualización, reflexión, metodologías activas

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2:

Tamiz de Triangulación de códigos emergentes que se desprenden del entramado por categorías. Categoría Enfoque Ontoepistémico

Texto Discursivo Sujeto - Objeto	Categoría	Códigos Clave
"El enfoque ontoepistémico favorece la integración de estrategias pedagógicas innovadoras y el uso efectivo del aprendizaje automatizado, generando ambientes de aprendizaje personalizados y adaptativos, que promueven el desarrollo del autodidactismo y la reflexión crítica."	Enfoque Ontoepistémico	Estrategias pedagógicas, aprendizaje personalizado, ambientes adaptativos, reflexión crítica

Fuente: Elaboración propia

Estos cuadros integran resultados que evidencian la consolidación de una arquitectura teórica anclada en ambas categorías, central para la comprensión del proceso formativo en la universidad. El análisis integrado confirma que el binomio educativo entre praxiología docente y aprendizaje automatizado, sustentado en un enfoque ontoepistémico, es esencial para responder a los retos educativos del siglo XXI, garantizando una formación integral, contextualizada y adaptable que responda a las exigencias tanto del cuerpo docente como del estudiantado.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta evidencian que la praxiología docente y el aprendizaje automatizado constituyen un binomio educativo que no solo facilita la comprensión del proceso formativo en la educación universitaria, sino que redefine el papel del docente en el contexto contemporáneo. La praxis docente se consolida como un conjunto dinámico de prácticas y saberes orientados a contextualizar y adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes, fortaleciendo metodologías activas y reflexivas (Kotarbiński et al., 2025). Esta perspectiva coincide con lo planteado por Dewey (1938), quien señala la importancia de una educación experiencial y reflexiva para el desarrollo integral del sujeto. Asimismo, el recurso de aprendizaje automatizado emerge como un tecnológico que potencia la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y el desarrollo de la autonomía, aspectos esenciales para fomentar el autodidactismo en contextos universitarios (Ausubel et al., 2025). Sin embargo, coincidiendo con Freire (1970), se enfatiza la necesidad de evitar la deshumanización del aprendizaje y promover la reflexión crítica y el diálogo como componentes indispensables de la praxis educativa.

Por otra parte, se reconoce que las competencias digitales del docente son un elemento estratégico para mediar y potenciar ambientes educativos flexibles, inclusivos y adaptativos, que se ajustan a la diversidad de estilos y

ritmos de aprendizaje, promoviendo así la equidad y calidad educativa (Castañeda, 2025). Rondón (2023) resalta la importancia de la formación continua y la actualización pedagógica para que el docente pueda desarrollar estas competencias en un entorno tecnológico en constante evolución. Los hallazgos confirman, además, la necesidad de integrar la praxiología docente con el aprendizaje automatizado bajo un enfoque ontológico y epistemológico sólido, orientado a la construcción de una arquitectura teórica que responda a los desafíos actuales y futuros de la educación superior. Esta integración ofrece un aporte significativo al campo de estudio, proponiendo un modelo que articula teoría, práctica y tecnología para la formación de profesionales capaces de adaptarse y transformarse en un mundo globalizado y digitalizado.

La teoría emergente planteada en esta investigación se fundamenta en la confluencia de la praxiología docente y el aprendizaje automatizado, robusteciendo la comprensión ontológica y epistémica del proceso formativo en la educación universitaria. Esta teoría sostiene que la praxiología docente no debe ser entendida como un conjunto aislado de saberes ni técnicas, sino como un entramado dinámico y contextualizado que articula la acción educativa con la praxis reflexiva y crítica. Esta praxis facilita la adecuada mediación pedagógica para incorporar tecnologías automatizadas, propiciando un aprendizaje significativo, autónomo y adaptativo en el estudiante. Se destaca la importancia de un enfoque pedagógico integral que resguarde la condición humana, en cuanto la relación entre docente y estudiante, en medio de la creciente ampliación educativa.

Además, la teoría sostiene que el aprendizaje automatizado debe ser articulado bajo un enfoque ontoepistémico que permita la construcción de ambientes educativos flexibles, inclusivos y personalizados. El desarrollo de competencias digitales en los docentes se convierte en una condición sine qua non para mediar dicho aprendizaje, favoreciendo procesos de autoformación y actualización constante. La interacción dialéctica entre praxis docente y aprendizaje automatizado da lugar a una arquitectura teórica innovadora que

proporciona respuestas a los desafíos contemporáneos de la educación universitaria, especialmente en términos de equidad, calidad y pertinencia formativa, garantizando una educación con sentido y proyección social.

Conclusión

La investigación concluye que la integración de la praxiología docente y el aprendizaje automatizado configura un binomio educativo ontoepistémico que permite una comprensión profunda y contextualizada del proceso formativo en la educación universitaria. Este binomio facilita la transformación del rol docente hacia un mediador flexible y crítico, capaz de incorporar tecnologías que potencian el aprendizaje significativo, la autonomía y la adaptabilidad de los estudiantes. Se destaca la importancia de desarrollar competencias digitales docentes que garantizan una mediación pedagógica eficiente, inclusiva y pertinente frente a los desafíos tecnológicos actuales. Además, la investigación pone en relieve que el aprendizaje automatizado, cuando está bien articulado con la praxis docente, favorece la personalización del proceso formativo y la adecuación a las distintas necesidades educativas.

Asimismo, se reconoce que la adopción de estas herramientas conlleva desafíos, tales como la necesidad de formación continua del personal docente y la superación de resistencias al cambio. Estos aspectos son vitales para garantizar una implementación ética y efectiva que preserve la dimensión humana y reflexiva del aprendizaje. Por tanto, la tesis aporta una arquitectura teórica innovadora que constituye un referente para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas en la educación superior, orientadas a la equidad, la calidad y la pertinencia formativa en la era digital.

Referencias

- Ausubel, D., Bandura, A. y Castañeda, L. (2025). *Estrategias pedagógicas en entornos digitales*. Editorial Universitaria.
- Ausubel, D., Bandura, A., Bruner, J., Castañeda, L., Kotarbiński, T., Piaget, J. y Rogers, C. (2025). *Teorías de aprendizaje y su aplicación en la educación superior*. Editorial Académica.

- Bandura, Albert. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, Jerome S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Castañeda, L. (2025). *Competencias digitales y mediación en ambientes educativos automatizados*. Editorial Universitaria.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Kappa Delta Pi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kotarbiński, Tadeusz. (1965). *Elementos de la teoría de la acción: Praxiología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- López, L. (2025). *Praxiología Docente y Aprendizaje Automatizado: Binomio Educativo Ontoepistémico para la Compresión del Proceso Formativo en Educación Universitaria*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos".
- Martínez C. (2008). *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*. Educación, XVII (33):7-27. ISSN 1019- 9403.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos hermenéuticos, Fenomenológicos y Etnográficos*. México: Editorial Trillas.
- Rogers, Carl R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rondón, G. (2023). Formación docente para la mediación en entornos automatizados. *Revista Innovación Educativa*, 15(2), 45-60.
- UNESCO. (2019). *Inteligencia artificial y el futuro de la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

**COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA LA
FORMACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS
ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA****Yexy Zapata**

Especialista en Docencia Universitaria

yexypz29@gmail.com

*Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación**Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025***Resumen**

La investigación aborda el aprendizaje significativo basado en competencias, donde en el contexto actual las instituciones educativas satisfacen las necesidades de los estudiantes preparándolos para su futuro profesional, adaptándose a las demandas de constantes cambios educativos, exigiendo una participación activa en la reestructuración, mejora del proceso formativo, para el docente, y sus estudiante para ello se plantearon como objetivo general, Determinar la importancia de las competencias del docente universitario para la construcción del aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería, como objetivos específicos, Describir los elementos teóricos conceptuales relacionados con las competencias del docente universitario, conocer los referentes teóricos conceptuales que fundamentan la dinámica del proceso enseñanza – aprendizaje y Develar las competencias del docente universitario que propician la construcción de aprendizajes significativos en el estudiante de enfermería. La exploración se basó en un estudio documental, metodológico y pedagógico, en tanto asume un diseño monográfico. Por ello la técnica para la recopilación de los datos, se llevó a cabo a través de la recolección documental, mientras que el análisis se llevó a cabo desde una perspectiva externa desde un contexto de comprensión de lectura, no obstante, al estudiar el contexto al cual pertenece el documento, a fin de precisar su autenticidad.

Descriptores: Aprendizaje Significativo; Competencias Docente; Estudiante de Enfermería

**Competencies of university teachers for the development of significant
learning in nursing students****Abstract**

This research addresses meaningful, competency-based learning, where in the current context, educational institutions meet the needs of students by preparing them for their professional future, adapting to the demands of constant educational changes, and demanding active participation in

restructuring, To improve the training process for both teachers and their students, the general objective was to determine the importance of university teacher competencies in building meaningful learning for nursing students. Specific objectives were to describe the theoretical and conceptual elements related to university teacher competencies, understand the theoretical and conceptual frameworks that underpin the dynamics of the teaching-learning process, and reveal the university teacher competencies that foster the construction of meaningful learning for nursing students. The exploration was based on a documentary, methodological, and pedagogical study, as it adopted a monographic design. Therefore, the data collection technique was based on documentary collection, while the analysis was carried out from an external perspective, within a reading comprehension context. However, the context to which the document belongs was studied in order to determine its authenticity.

Keywords: Meaningful Learning; Teacher Competencies; Nursing Student

Compétences des enseignants universitaires pour le développement d'un apprentissage significatif chez les étudiants en soins infirmiers

Résumé

Cette recherche porte sur l'apprentissage significatif fondé sur les compétences. Dans le contexte actuel, les établissements d'enseignement répondent aux besoins des étudiants en les préparant à leur avenir professionnel, en s'adaptant aux exigences des mutations pédagogiques constantes et en impliquant activement les enseignants et les étudiants dans la restructuration et l'amélioration du processus de formation. À cette fin, l'objectif général était de déterminer l'importance des compétences des enseignants universitaires pour la construction d'un apprentissage significatif chez les étudiants en soins infirmiers. Les objectifs spécifiques consistaient à décrire les éléments théoriques et conceptuels liés à ces compétences, à comprendre les cadres théoriques et conceptuels qui sous-tendent la dynamique du processus d'enseignement-apprentissage et à identifier les compétences des enseignants universitaires qui favorisent la construction d'un apprentissage significatif chez les étudiants en soins infirmiers. Cette exploration s'est appuyée sur une étude documentaire, méthodologique et pédagogique, adoptant une approche monographique. La collecte des données a donc été réalisée par le biais d'une recherche documentaire, tandis que l'analyse a été menée d'un point de vue externe, dans le contexte de la compréhension de l'écrit. Toutefois, le contexte du document a également été étudié afin d'en vérifier l'authenticité.

Describeurs: Apprentissage significative; Compétences pédagogiques; Étudiant en soins infirmiers

Introducción

El contexto pedagógico y metodológico latinoamericano ha experimentado cambios significativos derivados de una dinámica de transformación en las esferas social, económica, política, cultural y ecológica, cuyos efectos se reflejan en todas las instituciones, incluyendo las educativas desde esta perspectiva, la sociedad establece nuevos objetivos y proyectos para la educación universitaria que requieren la capacitación epistemológica y la orientación de los futuros profesionales.

Lo antes expuesto se traduce en la necesidad de que las instituciones académicas generen transformaciones en sus procesos para satisfacer las expectativas de la sociedad respecto a sus funciones, por otro lado, los docentes, deben enfrentar y asumir estas demandas que los tiempos de cambios traen consigo, por lo que estará en la línea de asistir a la construcción y de-construcción del proceso formativo permanente de él y del estudiante. En este orden de ideas, Bedoya (2008), señala que:

La educación ha tratado de acompañar, interpretar y responder a las nuevas y urgentes demandas de la sociedad, intentando dar respuestas a los nuevos desafíos que las modificaciones en las estructuras políticas, económicas y sociales acarrearán, sin por ello olvidar su finalidad: enseñar y transmitir a las nuevas generaciones los valores culturales y aprendizajes fundamentales, para que los estudiantes puedan interpretar y transformar la realidad. (P.21).

Sobre la base de las consideraciones anteriores es importante tomar en cuenta elementos de interés social que se presentan dentro del contexto sociológico por ello la educación en la actualidad enfrenta cambios de interés educativo tomando en cuenta el valor del aprendizaje tal como lo señala el autor.

En este sentido según la cita, Ferry (2006: 12), concibe la formación “como una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación”. De acuerdo con los razonamientos que se

han venido realizando, es importante marcar que la formación es de interés pedagógico, no obstante, desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo.

La autora subraya que la Educación Universitaria, especialmente en Enfermería, tiene la responsabilidad social de implementar estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo. El objetivo es capacitar a los estudiantes para comprender las complejas dimensiones humanas (sociales, económicas, culturales y científicas) y, así, potenciar su capacidad de respuesta ante los desafíos globales y conflictos inherentes al cuidado humano. Para lograr esto, el docente universitario, según Zabala (2004), debe dominar su disciplina e innovar constantemente sobre su práctica, reflexionando e investigando en y sobre la acción docente, a fin de generar los cambios necesarios para la mejora continua.

La docencia universitaria, según Tobón y Tobón (2005), exige un conjunto amplio de competencias que van desde la capacidad de análisis, síntesis y planificación, hasta habilidades interpersonales (trabajo en equipo, dominio de una segunda lengua y comunicación clara) y el manejo ético de las nuevas tecnologías. Esto implica que el docente debe integrar el conocimiento interdisciplinario y pedagógico para dominar el currículo, fomentar un clima de motivación y colaboración entre estudiantes, y ser sensible a las necesidades del entorno. Es en este marco donde radica la importancia de un docente competente para la formación de futuros profesionales de Enfermería, un área donde la investigadora observa un preocupante incremento de debilidades profesionales, agotamiento y escaso conocimiento en los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue: Determinar la importancia de las competencias del docente universitario para la construcción del aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico y pedagógico a Balestrini (2002), quien aclara que la metodología tiene como fin situar en el lenguaje de

investigación, los métodos e instrumentos que se emplean en la investigación, desde la ubicación del tipo de estudio y el diseño de investigación, los instrumentos y técnicas de recolección de los datos, así como el análisis de los mismos.

Con referencia a lo anterior en este sentido la investigación documental, se realizará según el tipo y uso de las diferentes informaciones a utilizar, atendiendo al problema, que se adecue y sea el más apropiado, para ello se incorporará un esquema de investigación muy específico, el más apropiado para cumplir con la finalidad del estudio, asimismo, se realizará un diseño bibliográfico, donde la recopilación de los datos se obtuvo a partir de la aplicación de las técnicas documentales basada en textos, documentos de trabajo, tesis de grado, artículos de revista e informaciones publicadas en prensa.

Hechas las observaciones anteriores las técnicas que se implementaran será el análisis, la observación, el resumen de textos, el resumen analítico y el análisis críticos, con apoyo en instrumentos como el subrayado, fichaje y gráficos, en este sentido, es conveniente acotar que la ficha de trabajo, que consiste en extraer los aspectos de utilidad para la investigación, aunando a la lectura y la reflexión, “para ordenar, clasificar los datos consultados, incluyendo nuestra reflexión y las críticas, facilitando así la redacción del escrito”. (Tamayo y Tamayo, 2006). Como técnica de análisis se utilizará el análisis de contenido, para Sabino (2009) es:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 42).

Además, las acciones que se implementaran para el desarrollo del trabajo, implicaran una organización en varias fases:

Fase I. Es la relativa a la búsqueda de información. En la cual se localizaron las fuentes que serían consultadas, con el propósito de obtener los materiales documentales que servirán de base de para estudio, tales como: Trabajos de investigación, Tesis de Grados, Informes, Publicaciones Periódicas, Revistas Especializados, entre otros.

Fase II. Ésta corresponde a la de revisión de fuentes impresas y electrónicas. En la cual serán utilizadas técnicas como: la lectura preliminar, lectura explicativa y el subrayado, a objeto de clasificar referencias, chequear contenidos, establecer relación e implicación con la temática de estudio y destacar los datos más relevantes de del material seleccionado, sobre el tema.

Fase III. Ésta se realiza a propósito del registro de la información, bajo el Sistema Fólder, el cual se ejecuta a través del uso de una Hoja de Registro como instrumento de recolección y organización, de la información.

Fase IV. Es la que da lugar al análisis e interpretación de la información registrada. Siendo desarrollada mediante la técnica del análisis de contenido, que según Pérez (2010), es "una técnica que se suele utilizar para el análisis sistemático de documentos escritos, nota de campo, entrevista registradas". (p. 112).

En referencia a la clasificación anterior la presente investigación está orientada a analizar la importancia de las competencias del docente universitario para la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes de enfermería.

Resultados

La presente sección expone los resultados y análisis de los hallazgos derivados del proceso de revisión y análisis documental a partir de tres (03) fuentes primarias, la información recopilada fue sistematizada y organizada en función de las principales categorías que se muestran en la siguiente matriz.

Nº	Categorías	Tipo de documento	Autor (año)	Conceptos clave	Conclusión
1	Aprendizaje Significativo	Artículo científico	David Ausubel (1978)	El aprendizaje significativo es el proceso que permite relacionar un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del estudiante, llevando a un dominio y entendimiento del nuevo conocimiento	Según se ha citado al teórico estadounidense David Ausubel, el cual nos habla de un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso, para ello, dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. No obstante, este concepto y esta teoría se sitúan dentro del marco de la psicología constructivista
2	Competencias Docente Universitario	Artículo científico	Vera (2008)	Conjunto de acciones tecno-académicas, científicas, comunicacionales y profesionales, mediadas por factores cognitivos, metacognitivos y afectivos motivacionales que pone en práctica previo acuerdo con el estudiante con el propósito de crear condiciones para que este se capacite y aprenda significativamente. En su planificación debe integrar las dimensiones del aprendizaje: conocer, saber hacer, ser y convivir; para poder lograr el éxito en el proceso de mediación del aprendizaje además de integrar las funciones de docencia,	El autor plantea la necesidad de un cambio de paradigma que trascienda la formación académica e impulse el crecimiento humano, exigiendo que los docentes estén preparados para estas transformaciones; Las competencias que posee el docente universitario son cruciales, ya que son el fundamento de la pedagogía y la didáctica, esenciales para el intercambio de saberes y la consolidación de aprendizajes significativos. Por consiguiente, la Educación Universitaria debe renovar su enfoque hacia competencias y aptitudes, con el objetivo final de formar una fuerza trascendental para el país: una sociedad del conocimiento, humanista y respetuosa que promueva la docencia, la investigación

			investigación, extensión y gestión institucional. (p.16).	y la innovación como fuentes de progreso y bienestar.
3	Formación	Ferry (2006)	Dinámica de desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación	De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, es importante marcar que la formación es de interés pedagógico, no obstante, desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo

Fuente: Elaboración propia

El estudio de las competencias del docente universitario para la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes de enfermería, obliga a mencionar algunos autores que presentan sus concepciones acerca de las competencias o de la formación basada en competencias en contextos determinados y en especial en el campo educativo en aras de seguir con el hilo conductor y coherente del estudio.

La competencia se concibe como un proceso de desempeño complejo que, según Tobón (2005: 32), implica la "adquisición, desarrollo, construcción y formación que requieren de un docente, y que este se arriesgue a salir del paradigma de la certidumbre, de lo conocido y de lo controlable". Esto exige que el docente asuma la sorpresa y lo desconocido como elementos clave para la creación, adoptando una visión amplia que articule e integre de manera sistemática los diferentes saberes dentro del compendio educativo.

De esta forma, el docente no solo debe centrarse en la acción, sino también en la construcción de conocimientos conceptuales y valores para evitar caer en una racionalidad meramente instrumental. Finalmente, debe ser una persona vinculada a la cultura y las inquietudes de la sociedad, canalizando estos elementos en la dinámica de enseñanza-aprendizaje y manteniéndose en sintonía con los avances tecnológicos para integrar su uso en el quehacer profesional, regenerando así el tejido humano.

Con referencia a lo anterior, es necesario abordar la enorme tarea de optimizar la dinámica de enseñanza y aprendizajes en escenarios universitarios, a fin de satisfacer las demandas y desafío de la sociedad. Los ambientes de clase, deben ser transformados en centros de aprendizaje abiertos, que ofrezcan programas con un aporte significativo en la formación y hacia el humanismo experimental, en un enfoque que dirija su atención al desarrollo del estudiante como una persona epistemológica y dinámica, que acentúe su desempeño profesional en la colectividad con el sentido de solidaridad humana, más aún, los estudiantes del área de enfermería.

Desde la luz de lo expuesto, Tejeda (2011), señala que:

El concepto de competencias es muy diverso, según el ángulo desde el cual se mire o el énfasis otorgado a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “saber hacer en un contexto”. Este requiere de conocimientos (teórico-práctico o una mezcla de ambos), además de efectividad, compromiso, cooperación, cumplimiento, todo ello expresado en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o combinados (p.78).

38

Las competencias profesionales se definen como una cualidad humana esencial que constituye el saber funcional de un individuo. Este saber agrupa habilidades, destrezas, valores y actitudes, y permite al docente abordar los escenarios educativos manifestando su ser en el quehacer cotidiano, Su objetivo es propiciar que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo conviertan en una herramienta activa para su futuro ejercicio profesional.

En este sentido debe señalarse el aporte de Díaz (2010), en relación a que las competencias implican un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites (facilidades-restricciones) establecidos por un dominio temático y situacional específico. Este se caracteriza por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia (p.15).

Es decir, que el docente debe comportar una serie de conocimientos, técnicas, habilidades y destrezas entre otros que le permitan proyectar su

perfil y abordar su quehacer docente de la manera más beneficiosa para él y para los estudiantes, de tal manera que sus conocimientos los transfiera o propicie el empoderamiento de los conocimientos, habilidades y destrezas en los estudiantes para que estos puedan hacer frente a diversas situaciones y solucionar la problemática o tarea a la que se enfrenta.

Los resultados confirman un sólido marco teórico conceptual, pero identifican una brecha significativa en la literatura empírica que articula ambos ejes en el contexto de la enfermería.

Conclusión

Luego de realizar una revisión de literatura, centrada en las competencias del docente universitario para la construcción del aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería, se puede inferir lo siguiente:

Uno de los problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo es la capacitación de los docentes; El desafío es de verdad difícil por las características del ser humano y porque estamos viviendo en una época de cambios muy acelerados, Mediante el aprendizaje significativo basado en competencias, las instituciones educativas logran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes preparándolos para su futuro profesional porque las competencias aprendidas serán relevantes y son directamente transferibles al trabajo.

La práctica docente eficaz exige establecer un clima favorable y reglas consensuadas desde el inicio, caracterizado por el respeto y el buen trato hacia los estudiantes, en el aula, el docente debe hacer comprensible el conocimiento, siendo claro, organizado y simplificando contenidos abstractos al vincularlos con los intereses y el nivel de los alumnos, para comprender integralmente la labor educativa, es crucial considerar al docente, la estructura curricular y el entorno social.

La formación basada en competencias impulsa un repensar la metodología, la evaluación y la cultura institucional y docente, por ello, el cuerpo universitario debe realizar una reflexión crítica a partir de los

fundamentos epistemológicos del currículo, logrando plena identificación con el plan de estudios, esta alineación es vital para clarificar el perfil del profesional que se busca formar, su rol social y cómo su disciplina construye el conocimiento, las habilidades y los valores que lo caracterizarán en la sociedad.

El conocimiento práctico de la enfermería (incluyendo convenciones profesionales, lenguaje, esquemas de valoración y patrones de conocimiento en la acción) se consolida principalmente durante las prácticas de formación, un escenario donde los estudiantes "aprenden en la acción" y conectan el mundo teórico universitario con la realidad profesional. Este entorno de práctica, con sus propios instrumentos y valoraciones, tiende a imponerse en la visión del estudiante. Dicho proceso se enmarca en la era postmodernista, donde la sociedad digital e interconectada atraviesa transformaciones vertiginosas. Esta nueva cultura digital y sus innovaciones constituyen un cambio de paradigma fundamental que impacta y exige la adaptación de las prácticas educativas, sociales y culturales.

40

Referencias

- Ausubel, D. (1978). *Significado y Aprendizaje Significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balestrini, M. (2002). *Como se elabora un proyecto de investigación*.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sDzMS_4uTloJ:https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do%3Fid%3D8852+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ve&client=firefox-b-d
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía ¿Enseñar a Pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de pensar*. <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/PEDAGOGIA-ENSE%C3%91AR-A-PENSAR.pdf>
- Díaz B, A. F. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Ferry, G. (2006). *Reseña pedagógica de la formación.*

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UAsOCOzZEJ:https://psico.edu.uy/sites/default/files/Rese%25C3%25B1a%2520>

Pérez, J. (2010). *Como se formulan los objetivos de la investigación.* Asesoría de tesis y trabajos de grado. http://asesoriatensis1960.blogspot.com/2010/11/objetivos-de-la-investigacion_9144.html.

Sabino, C. (2009). *El proceso de investigación.*

http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica.*

https://books.google.com.co/books/about/El_proceso_de_la_investigaci%C3%B3n_cient%C3%ADf.html?id=BhymmEqkkJwC&redir_esc=y&hl=es-419

Tejada, J. (2011). La evaluación de competencias en contextos no formales: Dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación.* 354, 731-745. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-01

Tobón, S. (2005). *Formación integral basada en competencias.*

<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Tobón, S. (2005) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.*

<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Vera, L. (2008). *La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad.*

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cim8j8v4TFYJ:www>

Zavala, A. (2004). *La práctica educativa, cómo enseñar.* Barcelona: Grao

**COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMÁTICA Y METODOLÓGICA
EN LA INVESTIGACIÓN EN ENFERMERÍA****Jasmin del Carmen Tomedes de Córdoba**

Doctora en Ciencias para el Desarrollo Estratégico

Universidad Bolivariana de Venezuela

jasmintomedes3@gmail.comORCID <https://orcid.org/0009-0000-1338-3758>*Tipo de Trabajo: Ensayo**Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025***Introducción**

La enfermería como toda ciencia ha tenido que caminar por diferentes sendas hasta llegar a la investigación, con el propósito de abrir brechas de avances hacia el conocimiento. En el área de la enfermería, esta pesquisa de conocimiento es particularmente compleja, pues, su epicentro de trabajo está dirigido a la persona, familia y comunidad, que como humanos, que se caracterizan por su dinamismo, la interacción del entorno dentro de su cotidianidad, lo que hace que se perciba como un sistema abierto, también es dinámico, multifacético y con poder de decisiones dentro de su propio ser y hacer. Siendo corresponsabilidad del profesional de enfermería cuidar que el comportamiento morfofisiológico se conserve y, por consiguiente, evitar llegar al patológico, esto sin desestimar las dimensiones psicosociales, ambientales, espirituales, sexuales y culturales que también están presente en la interacción entre los humanos.

Es conocido que el camino de la investigación ha sido demarcado por paradigmas que, como lentes filosóficos, dictan qué es la realidad y cómo podemos conocerla. Esta visión a menudo ha promovido un apego a la "pureza" paradigmática y metodológica, sugiriendo que cada paradigma debe operar en esferas separadas, y cada uno anclado rígidamente a sus métodos los cuales le proponen la ruta a seguir en la búsqueda del o de los propósitos planteados en el proceso investigativo.

Sin embargo, la riqueza y los desafíos de la práctica enfermera se pierden de vista pues en ella se involucra a la persona, familia y comunidad, donde cada realidad es compleja y las necesidades de salud son diversas, exigen una visión más amplia. En este contexto, nos enfrentamos a fenómenos que no pueden ser comprendidos por una única perspectiva, sino que demandan una exploración desde múltiples ángulos. Esta realidad ha impulsado el florecimiento de la complementariedad paradigmática y metodológica, reconociendo el valor de integrar métodos de diferentes paradigmas lo cual nos ayuda a obtener una comprensión más robusta y profunda. Donde los propios marcos filosóficos de la investigación puedan dialogar y enriquecerse mutuamente.

Este ensayo se propone dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Es posible la complementariedad paradigmática o metodológica en la investigación en enfermería? para dar respuesta a esta interrogante se empleará como referente la experiencia de una tesis doctoral titulada “Modelo de enfermería en salud comunitaria para el cuidado de la familia desde la perspectiva para la promoción de la salud.” realizada por la autora de este ensayo, para identificar si, en su propia estructura y en el camino recorrido, existían indicios de complementariedad paradigmática que me permitió ver más allá de una única lente filosófica o una complementariedad metodológica, que me permitiera combinar herramientas sin fusionar sus fundamentos.

El análisis de esta tesis no solo buscó identificar la presencia de estos tipos de complementariedad, sino también evaluar su impacto en el contexto, si eran beneficiosas enriqueciendo la comprensión del fenómeno de estudio y fortaleciendo los hallazgos o, por el contrario, resultaban ser un obstáculo, generando tensiones conceptuales o limitaciones en la interpretación de los resultados.

Desarrollo

Comprendiendo los Pilares de la complementariedad paradigmática y metodológica en la investigación en enfermería

En el campo de la enfermería, la cuestión de la complementariedad paradigmática y metodológica es un tema de debate y evolución. No existe una respuesta única y definitiva. Sin embargo, la enfermería ha transitado por diferentes caminos y se ha paseado por diferentes disciplinas y ciencias de las cuales podemos considerar la Psicología, Antropología, la Medicina, entre otras, las cuales de alguna manera le han dado aportes para la realización de los modelos y las teorías que actualmente son parte del corpus que la sustentan y que la definen como ciencia.

La interpretación del término complementariedad es uno de los elementos claves en la estructura de este ensayo, pues, el conjuntamente con los términos de paradigmática y metodológico son el epicentro desde donde se desarrollará esta investigación.

Es por ello que para el desarrollo de este ensayo asumiré la postura de Hashimoto y Saavedra (2014) donde afirma que el principio de la complementariedad paradigmática implica “integrar en un todo coherente los aportes de diferentes personas, filosofías, métodos y disciplinas”. (p.5) Esta afirmación, se complementa de manera directa con las investigaciones realizadas en enfermería. Esto en consideración, que el sujeto en la investigación en enfermería está compuesto por lo que se conoce como la triada constituida por la persona, familia y comunidad y cuando algún fenómeno está alterando el equilibrio en la persona, la homeostasia dentro del núcleo familiar y dentro de la comunidad en el momento de realizar la intervención de enfermería todos ellos entran a formar parte de un todo.

En el desarrollo de esta tesis doctoral, se cumplió este modelo complementariedad, en ella se obtuvieron aportes de diferentes personas, como por ejemplos las/os informantes claves conformadas por las/os

enfermeras/os trabajadoras del Centro de Atención Primaria y las personas de las comunidades del territorio social perteneciente al centro de salud.

En este mismo orden de ideas, se relacionaron diferentes categorías según Tomey et al (2004) las enfermeras que tributaron en la categoría del nivel teórico son las siguientes: Dorothea E. Orem postulo la teoría enfermera del déficit de auto cuidado, Mayra Estrin Levine postulo el Modelo de conservación, Martha E. Roger postulo un modelo conceptual “Seres humanos unitarios, Sor Callista Roy. El modelo de adaptación”; entre otras. Entre las que incursionaron en el quehacer filosófico se encuentran: Florence Nightingale “La enfermería moderna”, Ernestine Wiedenbach “El arte de la ayuda de la enfermería clínica” Virginia Henderson “Definición de la enfermería clínica, entre otras.

De la Tesis al Ensayo: Revelando la Complementariedad Paradigmática y Metodológica

En este aparte, realizare una revisión exhaustiva y profunda de la tesis doctoral con el propósito de dar respuestas a las interrogantes direccionadas las cuales son parte indispensable del cuerpo de este ensayo. En la construcción del cuerpo del ensayo, se planteó la primera interrogante, ¿Es factible la complementariedad paradigmática o metodológica en la investigación en enfermería entre teoría y autores, entre paradigmas, entre enfoques, entre modelos, entre métodos, entre técnicas e instrumentos?

Complementariedad Paradigmática

Desde la postura de Hashimoto y Saavedra (2014), citada a priori, me acoplo a esta por el tipo de complementariedad paradigmática desarrollada en esta experiencia investigativa, la cosmovisión fue dirigida por el paradigma conocido como post-positivista, emergente o fenomenológico. Definido por Martínez (2009) paradigma post-positivista afirmando que: “Es el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea un producto determinado, una persona, una entidad étnica, un centro de salud, entre otros” (p.109).

Pero, por las características que ofrece los sujetos de investigación en enfermería, esta enfrenta el desafío de la construcción de un conocimiento integral, de tal manera que le permita articular y presentar la complementariedad paradigmática entre teoría y autores, ya que este tipo de complementariedad paradigmática, combina distintas perspectivas teóricas y conceptuales que sirvieron para enriquecer el proceso investigativo; entre ellos tenemos el descriptivo explicativo, propio del modelo empírico-analítico, con el componente comprensivo e interpretativo de los modelos histórico-hermenéutico y crítico-social. Por lo cual puedo afirmar que sí existe la complementariedad paradigmática en esta investigación.

La segunda interrogante es la siguiente: ¿Es factible la complementariedad paradigmática o metodológica en la investigación en enfermería percibida desde los espacios, desde los actores, desde las profesionales, desde las experienciales o desde todos los anteriores? En consideración a estos caracteres, existen la complementariedad paradigmática, desde los profesionales, esto se explica porque el mismo fenómeno puede ser investigado en diferentes espacios por profesionales de la enfermería, caso típico de esta tesis que estuvo como escenario de la investigación el Municipio Angostura del Orinoco y el Municipio Caroní del Estado Bolívar.

Complementariedad Metodológica

La dimensión metodológica serán las lámparas que nos alumbrarán el camino a seguir en el proceso investigativo. En el desarrollo de esta investigación, claramente se visualiza la existencia de una complementariedad metodológicas pues, esto no es más que el uso de diferentes métodos que tributan a diferentes paradigmas, pero, que, al complementarlo, nos ayudan a profundizar mucho más el fenómeno investigado y a su vez, fortalece la confiabilidad de los resultados del proceso investigativo a la comunidad científica.

Para el desarrollo de este ensayo enmarcado en la experiencia de la tesis doctoral, me apego a la postura de Blanco y Pírela (2016) afirmando que la complementariedad metodológica es como: “una propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema mediante el uso de diferentes métodos de recolección y análisis de datos”. (p.100)

En este mismo orden de ideas, también asumo la tipología de Johnson y Onwuegbuzie (2004) en donde aclara que los métodos mixtos, “se ubican en la categoría de concurrente y simultánea”. (p.18) Tipología que se encuentra en la tesis doctoral. En correspondencia Campos. A (2009) expresa que los métodos mixtos “se integran subsidiariamente estrategias y procedimientos de otros enfoques para estudiar un mismo objeto”. (p. 56) En la experiencia en esta Tesis doctoral, la complementariedad metodológica estuvo compuesta por los siguientes métodos:

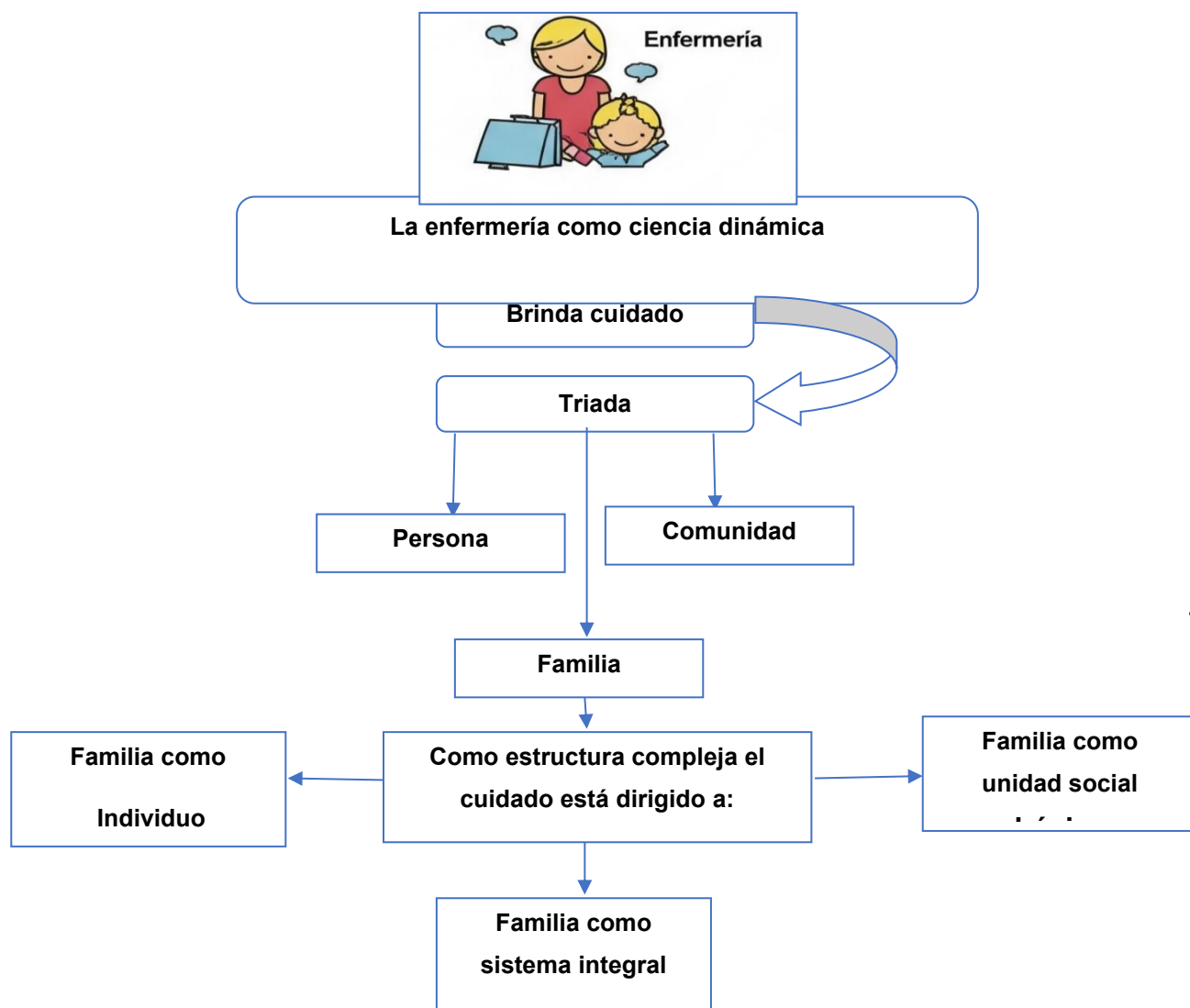
- **Métodos teóricos:** Proceso Enfermero a la familia
- **Método Hermenéutico:** Interpretación
- **Métodos Empíricos:** Análisis Documental.
- **Método Estadístico:** Estadística Descriptiva

Uso y Complementariedad de Métodos y técnicas en la Tesis Doctoral

En concordancia, para dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Es posible la complementariedad paradigmática o metodológica en la investigación en enfermería?, realice un esquema descriptivo diagrama 1 sobre la Enfermería y su epicentro del cuidado en aras de introducir al lector hacia la direccionalidad de la tesis doctoral y el hacer de enfermería, en el diagrama 2, se reflejara la complementariedad paradigmática, en el diagrama 3 se enfocara a la complementariedad metodológica, cerrando con el diagrama 4 que está dirigido a las técnicas.

La intencionalidad de este esquema, es la de introducir al lector hacia la direccionalidad de la tesis doctoral y el hacer de enfermería en el cuidado de enfermería hacia el trio y específicamente a la familia desde sus tres perspectivas.

ENFERMERÍA Y SU EPICENTRO DEL CUIDADO



48

Diagrama 1 Enfermería y su epicentro de cuidado

Fuente: Elaboración propia

Desde la complementariedad paradigmática; esta tesis doctoral se enmarcó en el paradigma post-positivista, Este paradigma reconoce que la realidad puede ser vista desde múltiples ángulos, permitiendo que la complejidad del fenómeno (el cuidado de la familia) se construya bajos la diversidad de conocimiento dados entre teorías y actores, así, como desde espacios, profesionales y experienciales.

COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMÁTICA

Se considera como un nuevo enfoque para investigar.

Hashimoto, E., y Saavedra, S. (2014).

Cosmovisión:

Factibilidad de
Complementariedad
Paradigmática

**Paradigma Post-
positivista/Fenomenológico/
Emergente**
(Estudio de un Todo Integrado:
Unidad de Análisis - Persona,
Entidad, Centro de Salud)

Entre Teoría y Autores

Desde Espacios, Actores,
Profesionales,
Experienciales

Descriptivo-Explicativo +
Comprensivo-Interpretativo

Investigación en Múltiples
Municipios con Diversos
Actores

RESULTADO

**Conocimiento Integral
Enriquecido**

49

Diagrama 2 Complementariedad paradigmática

Fuente: Elaboración propia

La investigación en enfermería, impulsada por la complejidad inherente al cuidado de la salud humana, se enfrenta constantemente al desafío de comprender fenómenos multidimensionales que trascienden las fronteras de un único enfoque investigativo. En este contexto, la complementariedad metodológica emerge como una estrategia fundamental. Implica una integración deliberada y reflexiva de distintos métodos, sean cualitativos,

cuantitativos o mixtos, con el fin de obtener una comprensión más profunda y holística de la realidad.

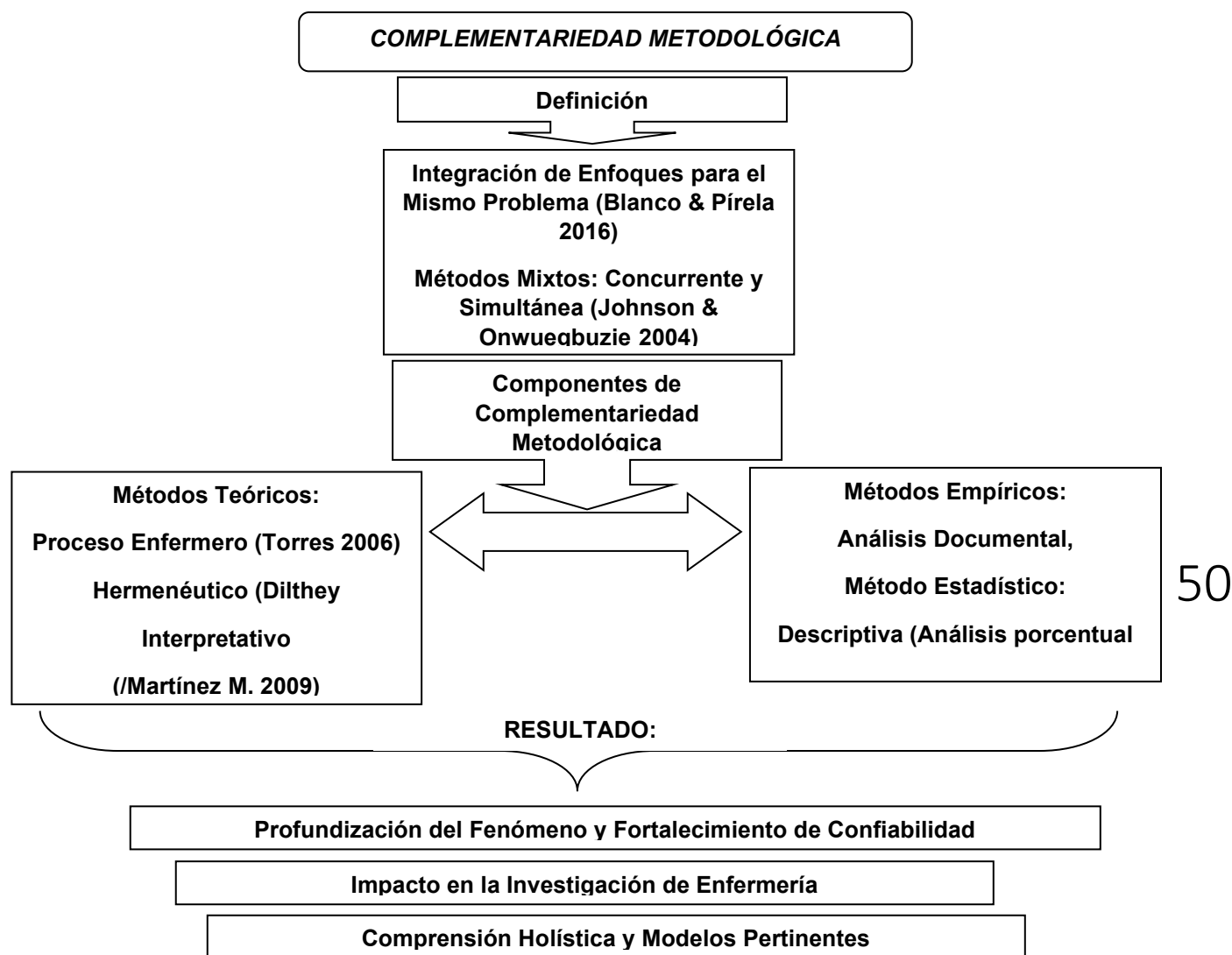


Diagrama 3 Complementariedad Metodológica en la Investigación de Enfermería
Fuente: Elaboración propia

La investigación empleó una robusta complementariedad metodológica para abordar el cuidado de la familia, iniciando con el Proceso Enfermero aplicado a la familia como un marco conceptual y organizativo. Este método teórico fue crucial para entender cómo la enfermería aborda las necesidades de salud, ayudando a estructurar la comprensión de cómo apoyar a individuos,

familias y comunidades en la conservación de la salud y la adquisición de habilidades para el bienestar. Complementariamente.

El Método Hermenéutico fue utilizado de forma implícita en cada etapa de la investigación cualitativa, desde la formulación de preguntas hasta el análisis de datos, para interpretar los significados y comportamientos humanos, buscando descubrir el "sentido o significado" detrás de las realidades experimentadas.

La integración de estos métodos teóricos se vio reforzada por la incorporación de métodos empíricos y estadísticos. El Análisis Documental se utilizó para obtener y analizar datos existentes, contrastando la teoría con la práctica y proporcionando un contexto previo a los datos de campo. Esto permitió formular preguntas más pertinentes para encuestas y entrevistas. Paralelamente, el Método Estadístico, específicamente la estadística descriptiva, se empleó para el análisis porcentual de los resultados de las encuestas, cuantificando las percepciones, debilidades y fortalezas de las realidades sentidas por las personas en sus territorios sociales.

La fortaleza de esta aproximación reside en cómo estos métodos se complementaron mutuamente. Mientras la estadística descriptiva revelaba el "cuánto" de las realidades, la hermenéutica profundizaba en el "por qué" y "qué significa" ese "cuánto" para las familias. La combinación de estos enfoques permitió no solo identificar patrones y tendencias, sino también entender los contextos y significados subyacentes. Esta articulación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos, junto con la triangulación de datos, fue fundamental para la categorización, el análisis y la producción del modelo de enfermería para el cuidado de la familia desde la perspectiva de la promoción de la salud.

La combinación de la encuesta y la entrevista coloquial o dialógica emerge como una estrategia particularmente potente en disciplinas como la enfermería, donde la cuantificación de datos y la comprensión profunda de las experiencias humanas son igualmente cruciales para el desarrollo del conocimiento.

La importancia de la combinación de la encuesta y la entrevista coloquial/dialógica en una investigación de enfermería es crucial para obtener una comprensión integral y matizada de los fenómenos de salud.

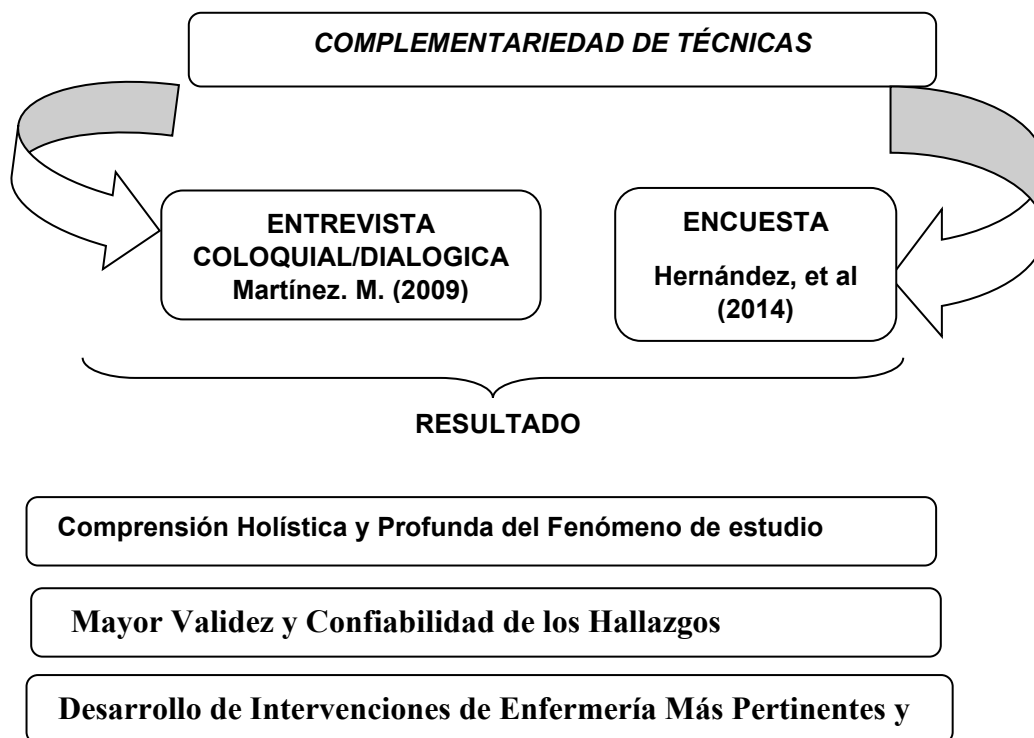


Diagrama 4: Complementariedades de Técnicas

Fuente: Elaboración propia

Mientras la encuesta nos brinda una visión amplia y cuantificable, permitiéndonos identificar patrones, prevalencias y opiniones generales en una muestra grande, la entrevista nos sumerge en la riqueza de las experiencias individuales. Esta sinergia es invaluable: los datos numéricos de la encuesta pueden señalar "cuánto" o "con qué frecuencia" ocurre algo, pero es la entrevista la que nos revela el "porqué", el "cómo" y el "qué significa" ese fenómeno para las personas, desvelando las complejidades emocionales, sociales y culturales que subyacen a los datos estadísticos.

Esta complementariedad no solo enriquece la profundidad del conocimiento, sino que también fortalece la validez y pertinencia de los hallazgos. Al usar ambas técnicas, los investigadores en enfermería pueden

triangular la información, confirmando las tendencias cuantitativas con narrativas cualitativas o, por el contrario, identificando discrepancias que invitan a una exploración más profunda. Este enfoque multifacético asegura que las intervenciones de enfermería que se deriven de la investigación sean más pertinentes, adaptadas a las realidades sentidas por los pacientes y las comunidades, y, en última instancia, más efectivas para promover la salud y el bienestar.

Conclusión

El ensayo ha discurrido por la complejidad paradigmática, metodológica y de técnicas, demostrando que la búsqueda de conocimiento en esta disciplina es un proceso dinámico y en constante evolución, marcado por la interacción con múltiples ciencias y teorías. Hemos sostenido que la complementariedad no es un mero adorno metodológico, sino un principio fundamental que potencia la comprensión de la tríada persona-familia-comunidad, eje central del quehacer enfermero.

La experiencia de la tesis doctoral referenciada sirve como un caso ilustrativo de cómo esta complementariedad se materializa. Se evidenció de forma contundente la presencia de la complementariedad paradigmática, al integrar una cosmovisión post-positivista/fenomenológica que reconoce la construcción del conocimiento a través del diálogo y la interpretación de realidades complejas. Esta fusión de perspectivas teóricas y conceptuales (descriptivo-explicativo con comprensivo-interpretativo) no solo es factible, sino que enriquece el análisis de fenómenos tan multifacéticos como el cuidado de la salud familiar en diversos espacios y desde las vivencias de distintos profesionales.

Asimismo, la investigación demostró una clara complementariedad metodológica basada en la combinación de métodos que, se integran para profundizar en el fenómeno estudiado y fortalecer la confiabilidad de los resultados. La aplicación de técnicas como las encuestas que nos brindó la realidad para la realización de un diagnóstico inicial, y la entrevista coloquial

para nos ofreció captar la riqueza de las experiencias, el análisis documental, la hermenéutica para la interpretación profunda y la categorización, triangulación, las estructuras individuales, la estructura general, la contrastación hasta llegar a la teorización para validar los hallazgos los cuales son las bases fundamentales para la salida científica de la investigación, son ejemplos claros de cómo diversas herramientas se orquestan para construir una comprensión más integral.

Lo que manifiesta que una investigación donde se trabajen con enfoque de métodos mixtos, en su categoría concurrente y simultánea, no solo permite abordar el "qué" y el "cuánto", sino también el "cómo" y el "por qué" de las realidades sentidas por enfermeras y familias.

En suma, este ensayo reafirma que la enfermería, en su propósito de brindar un cuidado holístico y de calidad, se beneficia enormemente al trascender la rigidez de las "purezas" paradigmáticas, metodológicas y de técnicas. Asimismo, es importante destacar, que haber realizado el ejercicio sobre la tesis doctoral, fue una experiencia enriquecedora y altamente satisfactoria en demostrar que la complementariedad no es una debilidad, sino una fortaleza que permite a la disciplina responder con mayor pertinencia y profundidad a las necesidades de salud de la persona, la familia y la comunidad, ofreciendo modelos de cuidados innovadores y contextualizados los cuales mejoran la capacidad de integrar aportes diversos de personas, filosofías, métodos y disciplinas, convirtiéndose así, en el camino hacia una investigación de enfermería más robusta, pertinente y con un impacto real en la promoción y preservación de la salud familiar y comunitaria.

Referencias

- Blanco, N. y Pírela, J. (2016). La Complementariedad Metodológica. Estrategia de Integración de Enfoques en la Investigación Social. *Espacios Públicos* 19 (45) pp 97-111. México: Universidad Autónoma.
- Campos, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación*. Investigar Magisterio: Bogotá.

Hashimoto, E., & Saavedra, S. (2024). *La complementariedad paradigmática:*

Un nuevo enfoque para investigar. II Congreso de la Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para Investigación y Postgrados, IV Congreso Binacional de la Coordinación del congreso REDU, Loja, UTPL.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014).

Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Johnson, R y Onwuegbuzie, A. (2004). *Investigación con Métodos Mixtos. Un paradigma investigativo que viene en camino. Investigación Educativa.*

<http://mintlinz.pbworks.com/w/file/fetch/83256376/Johnson%20Mixed%20methods%202004.pdf>.

Martínez Migueles, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación.*

República Bolivariana de Venezuela – Caracas.

Tomedes, J. (2014). *Modelo de Enfermería en salud comunitaria para el cuidado de la familia; desde la perspectiva para la promoción de la salud.*

Tesis Doctoral. Universidad Bolivariana de Venezuela. Sede Ciudad Bolívar – Venezuela

Tomey A. y Alligod M. (2004) *Modelos y teorías en enfermería.* Quinta edición.

Elsevier

Torres, M. (2006). *Enfermería Comunitaria I.* Caracas, Venezuela

**DIMENSIÓN HUMANA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: DESAFÍOS EN
EL PRIMER AÑO DE ENFERMERÍA****Vilma Álvarez**

Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-0156-653X>*Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación**Fecha Recepción: febrero 2025 Fecha Aceptación: julio 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025***Resumen**

La dimensión humana es esa capacidad del hombre en las distintas etapas de la vida, y las relaciones con el entorno, el propósito de este artículo es analizar la dimensión humana del docente universitario de primer año de enfermería, en la universidad Rómulo Gallegos, metodológicamente se sitúa en la corriente filosófica postpositivista, enfoque cualitativo, método fenomenológico-hermenéutico. El escenario, es el área de Ciencias de la Salud, Universidad Rómulo Gallegos; bajo la línea de investigación: Educación para la Participación y Producción Social. Proyecto: Calidad Social de Educación. Los actores significantes, tres docentes, para la recolección de información, la técnica fue la entrevista a profundidad, la observación directa no participante, los instrumentos, las notas o diarios de campo, grabadoras y cámara. La información se interpreta mediante los procesos cualitativos y técnicas, categorización, estructuración, contrastación y la triangulación. Los análisis revelaron que la relación humanista entre docentes y estudiantes está enmarcada por factores, como el humanismo, y elementos propios de los docentes que preparan a futuros profesionales de la Enfermería. De allí se destaca la necesidad de revisar las experiencias humanizante y pedagógicas en docentes en el acompañamiento y aprendizaje y atender los cambios inherentes a la carrera universitaria.

Descriptor: Dimensión humana, docente universitario, enfermería**Human dimension of the university teacher: challenges in the first year
of nursing****Abstract**

The human dimension is that capacity of man in the different stages of life, in his relationships with the environment, the purpose of the article is to analyze the human dimension of the first-year university professor of nursing, at the Rómulo Gallegos University, methodologically it is situated in the post-positivist philosophical current, qualitative approach, phenomenological-hermeneutic method. The setting, the area of Health Sciences, Rómulo Gallegos University; under the line of research: Education for Participation and Social Production. Project: Social Quality of Education. The significant actors, three teachers, for the collection of information, the technique was the in-depth interview, non-

participant direct observation, instruments, field notes or diaries, recorders and camera. The information is interpreted through qualitative processes and techniques, such as categorization, structuring, contrast, and triangulation. The analyses revealed that the humanistic relationship between teachers and students is framed by factors such as humanism and elements inherent to teachers who prepare future nursing professionals. This highlights the need to review the humanizing and pedagogical experiences teachers have in mentoring and learning, and to address the changes inherent to the university program.

Keywords: Human dimension, university professor, nursing

La dimension humaine de l'enseignant universitaire: les défis de la première année de soins infirmiers

Résumé

La dimension humaine englobe les capacités des individus tout au long de leur vie et leurs relations avec leur environnement. Cet article analyse la dimension humaine des professeurs de première année en sciences infirmières à l'Université Rómulo Gallegos. Sur le plan méthodologique, il s'inscrit dans le courant philosophique post-positiviste et emploie une approche qualitative et une méthode phénoménologique-herméneutique. L'étude a été menée au sein du département des sciences de la santé de l'Université Rómulo Gallegos, dans le cadre de l'axe de recherche «Éducation pour la participation et la production sociale», projet «Qualité sociale de l'éducation». Les principaux participants étaient trois professeurs. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens approfondis et d'observations directes non participantes. Les instruments utilisés comprenaient des notes de terrain ou des journaux de bord, des enregistrements audio et une caméra. Les données ont été interprétées à l'aide de méthodes qualitatives, notamment la catégorisation, la structuration, la comparaison et la triangulation. Les analyses ont révélé que la relation humaine entre enseignants et étudiants est influencée par des facteurs tels que l'humanisme et des éléments propres aux enseignants qui forment les futurs professionnels infirmiers. Ceci souligne la nécessité de revoir les pratiques pédagogiques et humanisantes des enseignants dans leurs processus de mentorat et d'apprentissage, et de prendre en compte les évolutions inhérentes au programme universitaire de sciences infirmières.

Descripteurs: Dimension humaine, professeur d'université, sciences infirmières

Introducción

La enfermería es una profesión de las ciencias de la salud, dirigida principalmente al cuidado de las personas, a través del conocimiento científico y el arte de manejar los problemas y necesidades. De acuerdo con la

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), “el personal que se dedica a esta profesión se considera la mayor fuerza laboral en el área, de modo que su escasez podría comprometer incluso el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030”. La enfermería está enmarcada en una gama de funciones, y su labor es en los centros de salud, llevando entre muchas cosas, animo, confort, aliento y actividades en la aplicación del proceso de atención de enfermería.

Es por ello la gran necesidad de instructores con carácter humanista, que observen y evalúen constantemente acciones en pro del otro, con necesidades/problemas, no es solo la carga académica, esta debe ir acompañada del calor humano, cuando se ingresa a la carrera de enfermería, y es encontrarse con un ambiente de educación media, a un ambiente con desafíos de toda índole, el estudiante tiene una cantidad de expectativas, que probablemente no es tan real como lo imagina, pues esta profesionalización está cargada de responsabilidad, que en muchos casos la sobrecarga de trabajo y funciones hacen meya en la emotividad de cada uno de los prestadores de salud, y desde luego en el docente, con la gran responsabilidad de instruir a una persona con múltiples incertidumbre y a la vez con muchos sueños.

Desde luego, el docente universitario de la carrera de enfermería, en el primer año de esta, es esa persona con gran responsabilidad, un rol esencial en todos los sentidos, técnicos, metodológicos y humanista. A razón de que los estudiantes de enfermería necesitan un ambiente de adaptabilidad, pues en ellos surgen cambios, y responsabilidades con el mismo y con el otro, en complejidad y multidisciplinario. Dentro de contexto docente, este es, casi en totalidad el responsable de la enseñanza y de la mejor. Siendo de igual manera él debe tomar en consideración que estos estudiantes traen cargas, y en muchos casos deficiencias en su aprendizaje, y prácticamente el 90% de ellos son adolescentes, a esto se suma la acción pedagógica necesariamente rígida y ética, que en muchos casos no favorece el pensamiento reflexivo.

La universidad en conjunto con las áreas de salud, dígame hospitales y consultorios populares, siendo los escenarios necesarios para el aporte teórico y práctico del estudiante de enfermería, amerita urgentemente la motivación a enseñar, y mostrar el humanista necesario, ya sea docente, enfermero, estudiante, o comunidad. De aquí la necesidad de indagar desde el docente del área de enfermería del primer año de la carrera su actual humano.

Sin lugar a dudas, la dimensión humana del profesor, debe abarcar la sensibilidad ante las necesidades de los estudiantes, contar con la capacidad de proporcionar la confianza necesaria y las habilidades, fomentando la participación activa, por ello, emerge el docente, como un factor crucial para mitigar las dificultades inherentes a este primer año de esta carrera universitaria. Esta investigación se centra en analizar cómo se manifiesta la dimensión humana del docente universitario en el primer año de la carrera de Enfermería y cómo influye en la superación de los desafíos propios de esta etapa formativa.

En los tiempos que se viven en la paneta, están sucediendo innumerables acontecimientos que desde la perspectiva que se mire serán de fortalecimiento de los saberes, pues el hombre siempre está en la búsqueda constante del conocimiento. Pero el conocer no implica que se entienda, desde luego, a nivel de nuestro continente, lleno de desafíos de variada índole, que van desde las limitaciones propias de las regiones como las características geográficas. Siendo nuestra condición humana tan vulnerable en muchas ocasiones defendernos en este caminar surgen diferentes carreras universitarias que se enfocan en el bienestar del otro ser humano. En relación a lo que es enfermería en el libro de Martha Raile Alligood (2023) Modelos y teorías de enfermería, explica que para a Virginia Henderson (1964) la enfermería es.

La función única de la enfermera es ayudar al individuo, enfermo o sano, en la realización de aquellas actividades que contribuyen a la salud o a su recuperación (o a una muerte tranquila) que realizaría sin ayuda si tuviera la fuerza, la voluntad o los conocimientos necesarios y

hacerlo de forma que le ayude a adquirir independencia lo más rápidamente posible. (p: 15)

Por ello es importante reconocer la importancia de la enfermería y con ello el docente de esta bella carrera tan humanista. En relación a lo descrito, una de estas carreras es la enfermería, que es ciencia y arte, tan característico de ella, y que enfrenta el día a día, los problemas y necesidades de los otros, en este caso ser docente en esta carrera universitaria, conlleva no solo la transmisión de conocimientos, sino estar inmersos en la conexión humana, donde el que enseña, el preparador, debe estar lleno de la humanidad tan necesitada en estos tiempos tan tumultuosos.

Pues la enfermería trasciende la simple transmisión de conocimientos; el docente universitario en el área de enfermería y específicamente en el primer año de la carrera, es más que ese maestro o mentor, es un modelo a seguir, en el primer año de la carrera, la dimensión humana es de gran importancia, puesto que es el momento en el que los estudiantes comienzan a construir su identidad profesional. Y en el mismo libro de los métodos y teorías de enfermería Raile hace mención a Ida Orlando “La teoría en enfermería de Orlando hace hincapié en la relación recíproca entre el paciente y la enfermera. Lo que la enfermera y el paciente dicen y hacen les afecta a ambos” (p.24) desde esta cita es evidente la importancia suprema del deber del enfermero, todo esto gracias a los docentes con la valentía y carisma para dictar las directrices tan necesarias en el aula como en la praxis

Es importante destacar que, la excelencia académica del docente es sumamente necesaria, pero acompañado de la calidez, el carisma esa dimensión humana tan necesaria es transcendente en una profesión como es la enfermería. La dimensión humana del docente, entendida como su capacidad para establecer una conexión significativa con los estudiantes, desde donde se fomente el ambiente de aprendizaje seguro y motivador, y modelar los valores propios de la profesión, es un factor imprescindible.

Desde luego, las demandas curriculares, la presión por cubrir contenidos y las dinámicas propias de la institución universitaria podrían, en ocasiones, relegar la importancia de las interacciones personales y el apoyo socioemocional que los estudiantes de primer año, especialmente vulnerables a la incertidumbre y la ansiedad, requieren. En el caso específico de Enfermería, siendo una disciplina intrínsecamente ligada al cuidado humano y la interacción interpersonal, la modelación de estas habilidades por parte del docente desde el inicio de la formación es de gran relevancia. Por lo tanto, el propósito de la investigación es: Develar la perspectiva del docente universitario de enfermería sobre su impacto percibido en la adaptación académica, el bienestar emocional y la formación de la identidad profesional temprana de sus estudiantes de primer año

Metodología

En relación a la ruta metodológica que se consideró en el artículo, desde donde se planteó analizar la dimensión humana del docente universitario de primer año de enfermería, en la universidad Rómulo Gallegos, a partir de la interacción con la realidad de los sujetos de estudio, siendo estos tres (3) docentes de la carrera de enfermería con criterios de inclusión tener más de 5 años de labor en la misma, e impartir una cátedra en la carrera de enfermería en el primer año de esta.

Indudablemente es necesario para resguardar la confiabilidad, se designaron pseudónimos dados por mí, como, Aurora: 5 años laborando en la universidad y dictando una unidad curricular en primer año de enfermería, Entendimiento: docente con 8 años de servicio igualmente dictando una unidad curricular en la carrera profesional desde donde se realiza el estudio y Aprendizaje: docente con más de 10 años dedicado a la enseñanza en la carrera de enfermería. Toda esta información se logró bajo un consentimiento informado. En se mismo orden, Continuando con el artículo, este se sitúa en la corriente filosófica postpositivista, para Martínez (2012), considera que;

La episteme científica es un beneficio de la acción humana, por tanto, no se revela, se origina. De esta forma, los hallazgos significativos surgen a través de la interacción dialógica del sujeto investigador y lo que se investiga, estos deben ser sólidos con la práctica existente en un área de formación y la comunidad crítica. (p.41).

El enfoque del trabajo es cualitativo, lenguaje cualitativo, método, fenomenológico–hermenéutico, En relación a la recolección de la información se usó la técnica de la entrevista a profundidad, el instrumento fue un guion de entrevista con dos incógnitas con respuestas abiertas, la observación directa no participante, también las notas de campo, grabadoras y cámara de teléfono digital. La información se interpreta mediante los procesos cualitativos y técnicas, categorización siendo que para Según Strauss y Corbin (2002), la categorización es “conceptos derivados de datos que representan los fenómenos”. (p.124) estructuración, contrastación y la triangulación

En otro orden de ideas, el escenario es el área de ciencias de la salud de la casa de estudios, sede ubicada en la ciudad de Valle de la Pascua, Estado Guárico Venezuela, año 2025. Mediante las técnicas de categorización, estructuración, la estructuración: definida por Marín (2016) como “un proceso metodológico que adecua el descubrimiento de nuevos andamiajes teóricos que siguen una corriente filosófica, del todo a las porciones y de las partes al todo, desarrollando en cada giro el nivel de profundización y de la comprensión” (p.11) de igual manera la contrastación y la validez dada por la triangulación, bajo la línea de investigación: Educación para la Participación y Producción Social. Proyecto: Calidad Social de Educación.

Resultados

Cuadro 1:

Categorización de respuestas de los sujetos significantes entrevistados.
Ahondando el dialogo

Categoría	Código	Corpus Despertando la realidad Actores: Aurora Entendimiento Aprendizaje	Realidad emergente
Esencial	Apoyo	¿Cuál es el impacto percibido por el docente universitario del primer año de enfermería en relación al desarrollo de una identidad profesional en los estudiantes? Aurora: Buenos días profesora la dimensión humana en nosotros debe ser siempre en apoyo a cada situación y evento en el aula y fuera de ella en beneficio más que todo del estudiante de enfermería. Entendimiento: Desde luego que es necesario más cuando se está llegando a la universidad que de sí es un mundo nuevo para el joven que inicia esta carrera universitaria tan exigente. Aprendizaje: Todos somos humanos y por ello la empatía y el darse en apoyo es nuestro norte en salud.	Dentro de este orden de ideas es esencial que el docente universitario en enfermería del primer año de la carrera, sean una persona que además de una fortaleza cognitiva, práctica y científica, sea un ser humano con el carisma necesario y con las herramientas en el momento de abordar a los estudiantes desde el haber humanitario. Pues es fundamental en el apoyo el apoyo empático.
	Beneficio		
	Necesario		
	Empatía		
	Ayuda		

63

Fuente: Elaboración propia

Análisis: La identidad profesional en enfermería no se construye solo con libros, sino a través del modelado. Si el docente muestra apoyo, entendimiento y empatía, el estudiante aprenderá que esos son los pilares de su futura profesión. Es importante la pedagogía basada en el cuidado del estudiante para que este aprenda a cuidar al paciente.

Cuadro 2:

Categorización de respuestas de los sujetos significantes entrevistados.
Ahondando el dialogo

Categoría	Código	Corpus Despertando la realidad Actores: Aurora Entendimiento Aprendizaje	Realidad emergente
Guía	Indagación Apoyo Entendimiento Expectativas Carga emocional Inseguridad Compromiso Orientador	¿Cómo se manifiesta la dimensión humana del docente universitario en el contexto particular del primer año de la carrera de enfermería? Aurora: Entendimiento: Aurora: Profe eso es en el diario vivir en la indagación y en la búsqueda de respuestas el de por qué algún cambio en ellos. Entendimiento: En apoyo y entendimiento pues hay que ver la cantidad de carga emocional que ellos tienen al momento de estar en otros ambientes con tantas expectativas y la de uno igual manera. Aprendizaje: Bueno en sí, hay inseguridad en los jóvenes y como docente debo ser un orientador, y explicar claramente qué se espera de ellos, que es un compromiso de parte y aprendizaje:	Desde las respuestas es indudable que el docente universitario trata de identificarse con la dimensión humana propia, la de los educandos y con ello en la búsqueda de la comprensión sin dejar su compromiso, direccionando al joven, aprovechando cuando surgen las conexiones para enriquecer el hacer docente desde lo humano, ayudando a los estudiantes a gestionar el estrés y las expectativas propias de la carrera del cuidado que son fundamentales en enfermería

Fuente: Elaboración propia

Análisis: El docente universitario en esta área de la salud, es de suma importancia para todos, pues este actúa como un enlace. No solo transfiere conocimientos técnicos, sino que modela el comportamiento humano que el futuro enfermero deberá replicar con sus atenciones en los usuarios, pacientes o clientes.

Cuadro 3
Contrastación de la Categoría Esencial

Sujeto	Sujeto Entendimiento	Sujeto Aprendizaje	Epítome
Aurora			
La dimensión humana en el docente de primer año de enfermería es de apoyo continuo, para el beneficio de todos los jóvenes estudiantes, e indagar y en la búsqueda de respuestas todo bajos normas éticas.	Es necesario, siempre ser más humanos, con ayudas efectivas y apoyo, para con ello entender y evaluar la carga emocional que se tiene al momento de estar en otro ambiente, con tantas expectativas, en relación a la elección de la carrera universitaria, las expectativas.	Todos somos humanos y por ello la empatía, y el darse en ayuda es nuestro norte en salud. Siempre hay inseguridad en los jóvenes, y como docente debo ser un orientador, y explicar claramente que se espera de ellos, es un compromiso de parte y parte.	Desde estas aseveraciones está claro el papel docente, es esencial la calidez humana de este, para la formación de los jóvenes que de alguna manera se encuentran en un nuevo ambiente y compromiso. El acompañamiento del docente comprometido, con su labor es esencial. Brindando apoyo constante para mitigar la inseguridad, gestionar la carga emocional y alinear las expectativas de los estudiantes con las exigencias de la carrera, fomentando así un compromiso mutuo en el proceso de formación.

Fuente: Elaboración Propia

Análisis: En relación a esta categoría claramente esboza la necesidad de ser esa personal siempre en búsqueda de la ayuda que amerita los estudiantes más cuando están iniciando su carrera de enfermería siendo esta con bastante exigencia humanista.

Cuadro 4
Contrastación de la Categoría Guía

Sujeto Aurora	Sujeto Entendimiento	Sujeto Aprendizaje	Epítome
En relación al docente, somos una persona que está allí, también con sus problemas, pero con la experiencia necesaria para guiar a los nuevos ingresos a la institución universitaria.	Somos un apoyo, necesario, pues ellos pasan casi todo el día en la universidad, y pasan de materia en materia, de exigencias a exigencias, por lo tanto, necesitan un apoyo constante de todos los docentes, un apoyo más humano.	Cada día son más jóvenes los que ingresan y muchas veces por falta de orientación no culminan la carrera, es lamentable esto, sin embargo, el docente siempre está tratando de ayudar y fortalecer los conocimientos y ayudar a enfrentar los dilemas.	El rol del docente como guía es esencial, activo y dinámico, pues la experiencia lo ayuda a ser esa persona de apoyo continuo, centrado en las necesidades y problemas humanos, para los estudiantes que se encuentran.

Fuente: Elaboración propia

Análisis: Sin duda alguna el docente es una guía, pues está más tiempo con el estudiante, siempre es un modelo a seguir, por ello debe ser con esa conciencia de quien es y que se espera de él.

Cuadro 5

Matriz de triangulación de sujetos significantes, categorías esenciales y la realidad

Categoría	Conjugación de saberes	Posición teórica	La investigadora	Nueva perspectiva
Esencial	Los docentes son los que en conjunto con los estudiantes hacen vida en la universidad, por ello el papel humano entre humanos es esencial esta dimensión en enfermería	Ida Orlando “La teoría en enfermería de Orlando hace hincapié en la relación recíproca entre el paciente y la enfermera. Lo que la enfermera y el paciente dicen y hacen les afecta a ambos” (p.24) Desde esta teoría plasmada en el libro de métodos y teoría de Raile (2023) se explica el sentir de la enfermería y esto se debe a la enseñanza indudablemente del docente de esta área.	Desde mi posición de docente e investigadora, a través de las entrevistas a estos, se deja ver la necesidad de la vocación del docente, pues esta es imprescindible en las dinámicas humanas tanto en los escenarios académicos como es el sentir hacia sus semejantes en cada instante	Sin duda alguna, el docente es el que sienta las bases para el desarrollo profesional en este caso en enfermería, es el que tiene el primer contacto con el estudiante y es necesario siempre esa persona con el humanismo y sabiduría que lo hace ser el ideal en la formación de los futuros profesionales ya sea técnicos como licenciados en enfermería

Fuente: Elaboración propia

Análisis: El análisis destaca que la docencia en enfermería no es solo instrucción técnica, sino una práctica humanística basada en la reciprocidad. Sostienes que la vocación es el eje imprescindible para modelar el cuidado, donde el docente actúa como el primer referente ético. Así, la formación se consolida como un encuentro humano entre humanos, esencial para sensibilizar al futuro profesional.

Cuadro 6

Matriz de triangulación de sujetos significantes, categorías Guía y la realidad

Categoría	Conjugación de saberes	Posición teórica	La investigadora	Nueva perspectiva
Guía	Ser guía, implica orientar, mostrar el camino y facilitar el aprendizaje. Ser guía es transmitir información y facilitar. Un guía no solo transmite información, sino que también ayuda a comprender, esa información y conectar desde lo crítico cada accionar, a desarrollar habilidades e implica acompañamiento en el proceso de descubrimiento y crecimiento.	En relación a lo que es enfermería en el libro de Martha Raile Alligood (2023) Modelos y teorías de enfermería, explica Virginia Henderson (1964). La función única de la enfermera es ayudar al individuo, enfermo o sano, en la realización de aquellas actividades que contribuyen a la salud o a su recuperación (o a una muerte tranquila) que realizaría sin ayuda si tuviera la fuerza, la voluntad o los conocimientos necesarios y hacerlo de forma que le ayude a adquirir independencia lo más rápidamente posible. (p: 15)	Ser guía es un compromiso, en el área de la enseñanza y de la praxis y es ineludible, ser parte de las que a través de la enseñanza a los jóvenes que llegan a las aulas con grandes ilusiones y a los que no tanto, nuestro esfuerzo es mayor, porque es dictar las directrices que se pondrán en práctica en los mismos humanos.	Ser guía es un concepto altamente relevante y se complementan esto complementa una docencia de calidad. Especialmente en la Enfermería, donde la guía y la presencia del docente imprescindible para formación de profesionales competentes y comprometidos.

Fuente: Elaboración propia

Análisis: Ser esencial y guía en la docencia de la enfermería durante los primeros años es de una importancia trascendental. En esta etapa crucial, pues no solo se imparte los conocimientos necesarios, sino que se debe deslumbrar el

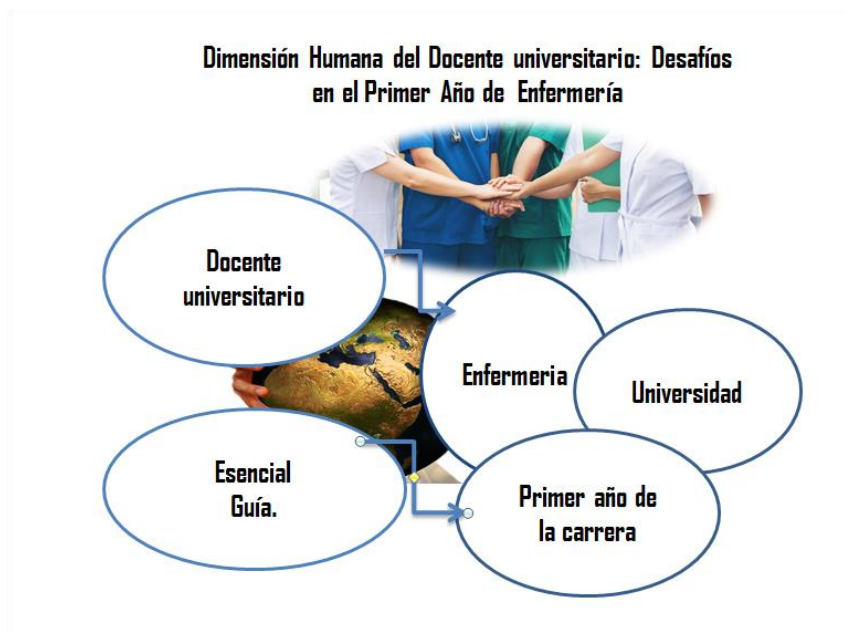
humanismo en cada acto, en cada acción, pues a través de estos se es guía, y surge la necesidad de estar siempre atento a cualquier actual del discente, pues se está formando la identidad como personal de salud.

Desde luego además del respeto, los valores éticos y esa necesaria y oportuna orientación recae sobre los hombros del docente universitario en esta área, el apoyo emocional del docente es esencial para cada estudiante, pues fortalece la autoestima, el auto concepto, y desde allí se vislumbra el rigor científico, conjugado con el arte de ser enfermero, dentro de la gran complejidad que es el hombre y de los problemas necesidades de cada. Ser esencial implica ofrecer una base sólida y relevante, mientras que ser guía significa acompañar en el desarrollo de habilidades críticas.

Dentro de los hallazgos se encuentra esa identidad ineludible del docente universitario, en el área de la enfermería, estando en constante construcción dinámica influenciada por dimensiones epistemológicas, axiológicas y sociales, lo que exige una reflexión crítica en relación a su función académica.

69

Estructuración



Fuente: Elaboración propia

Conclusión

Se comprobó la importancia del docente universitario en enfermería desde su hacer humanista, pues en la misma voz de los docentes, en la concepción pedagógica y en hacer diario con los estudiantes de primer año en la carrera universitaria, se hizo sentir ese calor que solo el que conoce y sabe dónde se encuentra su responsabilidad, puede decir y entender con la vocación necesaria que es una fortaleza en el sistema de salud con personas comprometidas y de igual manera con la casa de estudio.

La dimensión humana del docente universitario, es fundamental para la formación integral de los futuros enfermeros. Al transmitir su pasión, fomentar la empatía, construir relaciones de confianza, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y manejar las expectativas de los estudiantes, los docentes contribuyen a formar profesionales más competentes, humanizados y comprometidos con el cuidado de los pacientes. Desde este ámbito se fortalece de igual manera la autoconciencia que permite al docente identificar sus fortalezas y debilidades y las del otro en este caso los estudiantes de enfermería de primer año.

Referencias

- Corbin Juliet & Strauss Anselm. (2002) *Metodología de la Teoría Fundamentada*. Nueva York: Sage Publications.
- Martínez, Miguel. 2012:41. *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico práctico*. México: Trillas.
- Marín, Anahis (2006) La estructuración. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación*. Año I. Vol. I. Santa Ana de Coro, Venezuela. Artículo científico. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/209/003212529.pdf>
- OMS. (19 de mayo de 2019). Organización Panamericana de la Salud. *El personal de enfermería es esencial para avanzar hacia la salud universal*. https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15138:nursing-staff-are-vital-for-making-progress-towards-universalhealth&Itemid=1926&lang=es [Links]

Raile, M, (2023). *Modelos y teorías de enfermería*. College of Nursing, East Carolina University, Greenville, North Carolina, 10° edición.
<https://www.berri.es/pdf/MODELOS%20Y%20TEORIAS%20EN%20ENFERMERIA/9788413822990>

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN ESCENARIOS PEDAGÓGICOS EMERGENTES

Angélica Fuentes Muñoz
Universidad Católica del MAU
afuentes@ucm.cl

Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación

Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025

Resumen

Este estudio aborda las percepciones, valoraciones y experiencias de estudiantes de pedagogía de octavo semestre respecto a la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en escenarios pedagógicos emergentes. Desde un enfoque cualitativo fenomenológico, se trabajó con estudiantes de pedagogía en inglés, educación general básica y educación especial, utilizando grupos focales, codificación temática por inducción y triangulación de fuentes como técnicas de recolección y análisis. Los resultados revelan que los estudiantes en su actual rol valoran la IA principalmente como un recurso de apoyo para el diseño de estrategias, planificación, optimización del tiempo de estudio, resolución de dudas y profundización temática. En su proyección como futuros docentes, la IA es concebida como un complemento a su labor, útil para la planificación, elaboración de materiales, diseño didáctico, evaluación y retroalimentación. Sin embargo, también emergen desafíos y tensiones sobre el rol de la universidad y la formación inicial docente ante escenarios educativos mediados por inteligencia artificial, estos se encuentran vinculados al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento crítico, la dependencia tecnológica, la originalidad, la veracidad de la información, la interacción docente-estudiante, la individualidad del alumno, el manejo de datos confidenciales y la posible pérdida de identidad profesional. Las principales preocupaciones se centran en la dependencia de la IA, el eventual reemplazo del rol docente, la descontextualización de contenidos, la pérdida de vínculos humanos y la equidad en el acceso a estas tecnologías.

Descriptores: Inteligencia artificial, formación inicial, pedagogía, rol docente.

Artificial intelligence in emerging pedagogical scenarios

Abstract

This study addresses the perceptions, evaluations, and experiences of eighth-semester pedagogy students regarding the incorporation of Artificial Intelligence (AI) in emerging pedagogical scenarios. Using a qualitative phenomenological approach, the study involved students of English, primary, and special education, employing focus groups, inductive thematic coding, and source triangulation as data collection and analysis techniques. The results reveal that students, in their current role, value AI primarily as a support resource for strategy design, planning, optimizing study time, resolving doubts, and delving deeper into topics. In their aspirations as future teachers, AI is seen as a complement to their work, useful for planning, materials

development, instructional design, assessment, and feedback. However, challenges and tensions also emerge regarding the role of universities and initial teacher training in AI-mediated educational scenarios. These are linked to the development of social and critical thinking skills, technological dependence, originality, the veracity of information, teacher-student interaction, student individuality, the handling of confidential data, and the potential loss of professional identity. The main concerns focus on dependence on AI, the eventual replacement of the teacher's role, the decontextualization of content, the loss of human connection, and equitable access to these technologies.

Descriptors: Artificial intelligence, initial teacher training, pedagogy, teacher role.

L'intelligence artificielle dans les scénarios pédagogiques émergents

Résumé

Cette étude porte sur les perceptions, les évaluations et les expériences des étudiants en pédagogie de huitième semestre concernant l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans les contextes pédagogiques émergents. Adoptant une approche phénoménologique qualitative, l'étude a impliqué des étudiants en anglais, en enseignement primaire et en enseignement spécialisé, et a utilisé des groupes de discussion, un codage thématique inductif et la triangulation des sources comme techniques de collecte et d'analyse des données. Les résultats révèlent que, dans leur rôle actuel, les étudiants apprécient l'IA principalement comme une ressource d'aide à la conception de stratégies, à la planification, à l'optimisation du temps d'étude, à la résolution des interrogations et à l'approfondissement des sujets. Dans leurs aspirations de futurs enseignants, l'IA est perçue comme un complément à leur travail, utile pour la planification, l'élaboration de ressources pédagogiques, la conception de cours, l'évaluation et le retour d'information. Cependant, des défis et des tensions émergent également quant au rôle des universités et de la formation initiale des enseignants dans les contextes éducatifs médiatisés par l'IA. Ces défis sont liés au développement des compétences sociales et de pensée critique, à la dépendance technologique, à l'originalité, à la véracité de l'information, à l'interaction enseignant-élève, à l'individualité des élèves, à la gestion des données confidentielles et à la perte potentielle d'identité professionnelle. Les principales préoccupations portent sur la dépendance à l'égard de l'IA, le remplacement éventuel du rôle de l'enseignant, la décontextualisation des contenus, la perte de contact humain et l'accès équitable à ces technologies.

Describeurs: Intelligence artificielle, formation initiale des enseignants, pédagogie, rôle de l'enseignant.

Introducción

La formación y el ejercicio docente se desarrollan hoy en un escenario de transformación profunda, donde se reconfiguran los sentidos tradicionales del

quehacer pedagógico y se tensiona el rol del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La irrupción vertiginosa de la Inteligencia Artificial en la vida cotidiana, con una presencia cada vez más activa, asistencial y resolutive, ha desafiado las concepciones convencionales de enseñanza, especialmente en contextos escolares marcados por múltiples demandas.

Ya no se trata únicamente de buscar información en navegadores, seleccionarla y reelaborarla críticamente. Los modelos de lenguaje generativo, como ChatGPT, Copilot o Gemini, ofrecen respuestas inmediatas a requerimientos de diversa complejidad, desplazando el foco desde la búsqueda hacia la interpretación, la validación y el uso ético del conocimiento. Este nuevo panorama exige repensar las competencias docentes, no solo en términos técnicos, sino también desde una perspectiva crítica, situada y reflexiva que permita orientar los procesos formativos en clave de sentido, equidad y pertinencia.

Este nuevo escenario instala la necesidad de una preparación continua y una formación docente que trascienda lo técnico. En este sentido, es importante señalar que la formación docente en competencias tecnológicas no es un tema reciente. La UNESCO (2020), en la tercera edición de su *Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC*, presenta un instrumento orientador que organiza 18 competencias en torno a seis dimensiones clave de la práctica profesional docente. Este marco no solo contempla aspectos técnicos, sino también dimensiones éticas, creativas y críticas, reconociendo que el desarrollo de competencias TIC en los estudiantes está estrechamente vinculado al nivel de apropiación que haya alcanzado el propio docente. En este sentido, se refuerza la idea de que enseñar con tecnología requiere no solo saber usarla, sino comprender su sentido pedagógico y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, ensayos como el de Sereño Ahumada (2024) refuerza la idea de que la formación docente en la era digital representa una oportunidad para transformar la educación posicionando la formación docente en la era digital y de la inteligencia artificial como una ventana de desafíos y

oportunidades para una educación transformadora. El autor destaca que el potencial enriquecedor de la IA se articula con pilares como el aprendizaje situado y la integración tecnológica, favoreciendo procesos formativos más robustos, adaptables y orientados a la transformación educativa del siglo XXI. En consecuencia, se vuelve imprescindible que los docentes desarrollen competencias digitales junto con una actitud reflexiva que les permita integrar la IA de manera crítica y responsable. Estos desafíos deben ser abordados desde la propia formación docente, no solo en términos técnicos, sino también considerando dimensiones éticas y sociales que garanticen un acceso a la educación pertinente, equitativo y acorde a las necesidades de esta época.

Calderón-Guevara y Armijos-Carrión (2025), en su estudio de enfoque metodológico mixto, relevaron que en la práctica los docentes utilizan la inteligencia artificial principalmente en tareas operativas, como el registro de asistencia y el seguimiento del rendimiento académico. Los autores plantean que un uso estratégico de estas herramientas permitiría liberar tiempo para acciones de mayor impacto, como el perfeccionamiento profesional y la innovación pedagógica. Se destaca, además, que asignaturas como matemáticas e inglés tienden a liderar la incorporación de estrategias con IA, siendo las más representativas en cuanto a aplicación:

Se encuentra que los docentes que imparten estas asignaturas han tenido la posibilidad de explorar en estrategias tecnológicas de enseñanza y aprendizaje, esto es conocer plataformas digitales que ajustan el contenido según el nivel y progreso de los estudiantes, así como la automatización de tareas administrativas que facilitan la evaluación de trabajos y exámenes (p. 174).

En una segunda etapa, la investigación de Calderón-Guevara y Armijos-Carrión (2025) generó espacios de formación con IA, lo que permitió evidenciar que, tras la experiencia, los docentes lograron lo que los autores describen como “recrear nuevos sentidos en la enseñanza escolar, que conduce a ilimitar la creatividad y extiende las posibilidades de producir mayor cantidad de actividades en el menor tiempo posible”. Estos hallazgos permiten concluir que el acceso y la formación en

IA son factores determinantes en la actitud de los docentes y en el tipo de uso que otorgan a estas tecnologías, lo que refuerza la necesidad de una formación crítica, situada y continua que habilite su integración pedagógica con sentido transformador.

A partir de esta referencia, resulta fundamental considerar las percepciones, valoraciones y experiencias de los docentes, tanto en formación como en ejercicio, ya que estas inciden directamente en cómo se abordan los desafíos que plantea la IA en los establecimientos educacionales. Tal como lo plantea el Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la UNESCO (2020), el desarrollo de competencias digitales no se limita al dominio técnico, sino que requiere comprender el sentido pedagógico, ético y social de las tecnologías, reconociendo que su apropiación está mediada por las trayectorias, creencias y contextos de quienes enseñan.

Considerando estos antecedentes, el presente estudio se inicia en torno a la interrogante de ¿cuáles son las percepciones, valoraciones y experiencias de estudiantes de pedagogía sobre la incorporación de la inteligencia artificial en escenarios pedagógicos emergentes? ¿qué tensiones y desafíos identifican?, por tanto, se planteó como objetivo comprender las percepciones, valoraciones y experiencias de estudiantes de pedagogía de octavo semestre respecto a la incorporación de la inteligencia artificial en escenarios pedagógicos emergentes.

En este contexto, el marco de referencia interpretativo establecido para este estudio considera una estructura en capas que articulan las teorías y enfoques eje de la incorporación de IA en educación. En primera instancia, se abordarán aspectos generales que contextualizan origen y tipologías de IA en contextos de educación, incorporando visiones sobre los escenarios emergentes en educación y las tendencias actuales en innovación educativa, avanzado en el impacto de la IA en el rol docente y cerrando este apartado con los desafíos éticos y pedagógicos que demanda su presencia tanto en los procesos formativos del estudiante de pedagogía como en las futuras experiencias como docente en ejercicio.

La Inteligencia Artificial ha irrumpido en la vida cotidiana de manera acelerada y transversal. Lo que antes se concebía como una tecnología avanzada reservada para contextos de alta complejidad, hoy forma parte de nuestras rutinas: desde el acceso a servicios digitales, la interacción con dispositivos electrónicos, hasta el uso de asistentes virtuales capaces de simular conversaciones humanas. Esta incorporación progresiva también se ha extendido al ámbito educativo, impactando tanto los procesos formativos de futuros docentes como las prácticas pedagógicas en el aula.

“La ciencia e ingeniería de crear máquinas inteligentes” como lo define McCarthy (1955, citado en SETR Stanford 2025) asienta su origen en los fundamentos de la lógica, la matemática y la informática, orientándose desde sus inicios a construir sistemas que emulen o superen las capacidades de la inteligencia humana (Russell & Norvig, 2021). En la actualidad, las experiencias a las cuales tenemos acceso como Chat GPT, Copilot, Gemini, entre otros, son ejemplos de modelos de lenguaje de IA generativa, sistemas multimodales a gran escala entrenados con grandes cantidades de datos diversos que pueden manejar una variedad de tareas y relacionarse con los individuos otorgando respuestas similares en emociones y pensamientos humanos, pero que no lo son (SETR Stanford, 2025).

Desde una perspectiva regional, abordar la IA involucra otorgar una mirada a los esfuerzos desarrollados a nivel de política pública y a los actuales escenarios pedagógicos emergentes mediados por tecnología. Las políticas educativas de las últimas décadas en América Latina han impulsado diversos programas y proyectos orientados a la integración digital en las escuelas. Modelos como los laboratorios de informática, laboratorios móviles y las iniciativas uno a uno que buscan dotar a cada estudiante de un dispositivo, dan cuenta de los esfuerzos regionales por responder a las demandas de una sociedad cada vez más tecnologizada (Sunkel, 2014). Sin embargo, como lo precisa Lugo (2016), las temáticas emergentes no solo se vinculan a la infraestructura, sino también al desarrollo de experiencias pedagógicas que incorporan el pensamiento computacional y el aprendizaje móvil. A pesar de

estos avances, persisten desafíos estructurales, especialmente en torno a la equidad en el acceso a las tecnologías digitales por parte de los estudiantes. En este sentido, la planificación y evaluación de las políticas públicas en materia digital y educativa continúan siendo un eje crítico de debate en la región.

La IA se ha incorporado progresivamente en el ámbito escolar mediante aplicaciones emergentes y potenciales que involucran a diversos actores y espacios educativos (UNESCO, 2021). Estas aplicaciones, organizadas en categorías funcionales, se vinculan con la gestión institucional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre ellas se destacan las analíticas de predicción de aprendizajes, los sistemas de aprendizaje colaborativo y dialógico, las tutorías inteligentes, los entornos exploratorios, la evaluación automatizada de la escritura, el aprendizaje de idiomas y lectura asistida por IA, así como el uso de robots inteligentes, agentes enseñables y tecnologías de realidad virtual y aumentada.

De acuerdo con los planteamientos del informe de la UNESCO (2021), las aplicaciones emergentes de Inteligencia Artificial en educación permiten al docente focalizar su labor en el acompañamiento individualizado de los estudiantes, revalorizando su papel social en el proceso educativo. No obstante, estas propuestas también abren espacio para una discusión más profunda: la reconfiguración del rol docente y el desafío de establecer una relación pedagógica eficaz con la IA, que preserve la dimensión humana, ética y crítica de la enseñanza. Este impacto no se limita a los docentes en ejercicio quienes enfrentan nuevas dinámicas en la planificación, evaluación y gestión del aula, sino también a los estudiantes en formación que se preparan para ingresar al mundo laboral en un escenario marcado por tecnologías emergentes y de las cuales ya han comenzado a utilizar, lo que demanda desafíos, preparación, compromisos y necesidades de adaptación.

En este contexto, la formación y el perfeccionamiento profesional docente son elementos fundamentales para una incorporación efectiva de las tecnologías

digitales en el aula. La *Declaración de Qingdao* (UNESCO, 2015) plantea que la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere repensar el papel del profesorado y reformar los modelos de formación inicial y continua. Esta necesidad se intensifica cuando se trata de la aplicación de la Inteligencia Artificial en educación, ya que demanda una preparación rigurosa y una mirada crítica sobre el quehacer docente, así como la reafirmación de su rol como agente pedagógico irremplazable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Inteligencia Artificial en educación revela tanto oportunidades como preocupaciones relevantes. Entre ellas se encuentran el alcance del rol docente, la efectividad pedagógica de su uso, la fiabilidad de la información, los sesgos algorítmicos, y la tensión entre el acceso libre a los datos y la necesidad de protegerlos. Asimismo, emergen desafíos vinculados a la inclusión digital y al acceso equitativo a estas tecnologías, especialmente en contextos educativos diversos (UNESCO, 2016; 2019; 2021). Actualmente, productos académicos comúnmente utilizados para acreditar el logro de competencias (como ensayos, pruebas o informes) pueden ser elaborados con intervención mínima del estudiante, gracias al uso de herramientas de IA generativa (UNESCO, 2023). Esta situación plantea interrogantes sobre la fiabilidad de la información para evaluar aprendizajes auténticos, así como aspectos valóricos como éticos, lo que exige repensar el rol docente en una sociedad que requiere sujetos autónomos, reflexivos, críticos y participativos, capaces de contribuir activamente a su entorno.

Bajo este enfoque, los aspectos éticos y legales adquieren especial relevancia. El uso responsable de la IA, niveles de exposición de la información que se ingresa, la veracidad de la información otorgada, el acceso justo a los contenidos, y la generación de protocolos que permitan abordar sesgos de género, culturales y sociales son elementos clave para evitar que estas tecnologías reproduzcan o profundicen formas de discriminación y segregación (Mancilla-Cáceres & Estrada Villalta, 2022). Ciertos algoritmos pueden direccionar o invisibilizar miradas, afectando la pluralidad de perspectivas y el derecho a una educación inclusiva, por

tanto, una mirada crítica y la generación de acciones que lo aborde son fundamentales. Este planteamiento trasciende los marcos técnicos o metodológicos, ya que muchos de los puntos señalados se sustentan en principios básicos de derechos humanos.

La brecha digital vinculada al acceso, uso y apropiación de las tecnologías constituye otro desafío relevante. Esta no se limita únicamente a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos (Lugo, 2019) o a las aplicaciones que permiten interactuar con modelos de lenguaje basados en IA, sino que también abarca la alfabetización digital, entendida como el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse de manera crítica y efectiva en entornos digitales. En este sentido, el acceso equitativo debe ir acompañado de procesos formativos que promuevan la apropiación significativa de las tecnologías, especialmente en contextos educativos diversos.

Los desafíos y tensiones que emergen con la incorporación de la Inteligencia Artificial en las distintas esferas de la vida cotidiana, incluida la educación, se sustentan en experiencias reales que se entrelazan con escenarios previos. La incertidumbre frente a propuestas tecnológicas que avanzan con una rapidez difícil de dimensionar y asimilar exige respuestas igualmente ágiles, que interpelan no solo al sujeto en su uso cotidiano, sino también a la mirada colectiva de quienes conforman la sociedad y las comunidades educativas que se construyen desde la escuela. En este sentido, el alcance, impacto y desafíos que plantea la IA en el entorno educativo son propios de un escenario que no solo forma, sino que también refleja el tipo de sociedad que estamos configurando

Diseño metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico orientado a recoger las experiencias de los participantes y que permite comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de estos, explorando sus significados, vivencias y valoraciones en contextos específicos. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2022), el enfoque cualitativo se caracteriza por el análisis inductivo, la

recolección de datos en ambientes naturales y la interpretación profunda de los discursos, lo que resulta pertinente para abordar las percepciones de estudiantes de pedagogía respecto al uso de la inteligencia artificial en escenarios pedagógicos emergentes.

La técnica que se utilizó fue el grupo focal, realizándose una conversación guiada entre un grupo reducido de participantes con características comunes, en este caso, una muestra intencionada con tres carreras de pedagogía cursando el octavo semestre de formación: Pedagogía Educación General Básica, Pedagogía en Educación Especial y Pedagogía en inglés. Se conformaron tres grupos focales independientes, con una participación de entre 7 y 8 estudiantes por grupo. Se elaboró un guion de preguntas orientado a explorar experiencias, valoraciones, proyecciones y preocupaciones respecto al uso de la IA en el ámbito educativo y para contrastar las percepciones desde distintas especialidades, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

81

Tabla 1

Guion de preguntas grupo focal

Criterio	Pregunta
Experiencias	¿Qué experiencias han tenido con herramientas de inteligencia artificial en su formación como docentes? ¿Cómo describirían el impacto de la IA en su forma de aprender y enseñar? ¿Qué emociones les genera la incorporación de IA en el aula escolar?
Rol docente e IA	¿Qué aspectos del rol docente creen que podrían ser potenciados por la IA? ¿Qué dimensiones del vínculo pedagógico consideran irremplazables por tecnologías inteligentes?
Tensiones y desafíos	¿Qué riesgos identifican en el uso de IA en contextos escolares? ¿Qué dilemas éticos o pedagógicos creen que podrían surgir?
Proyecciones	¿Cómo visualizan el aula escolar en 10 años más con presencia de IA? ¿Qué competencias creen que deberían desarrollar los docentes para integrar críticamente la IA?

Enfoques y
planteamiento
de
necesidades

¿Cuáles son las principales preocupaciones que emergen sobre su futuro rol docente en relación con el uso de IA?
Si tuvieran la posibilidad de plantearlo a la universidad ¿Qué debería priorizar el proyecto formativo con relación a la IA en educación?

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la información se realizó a partir de las respuestas obtenidas aplicando una codificación temática inductiva. Para ello se construyó una matriz analítica por dimensiones, en la que se identificaron unidades de análisis, categorías emergentes e interpretaciones asociadas. La triangulación de fuentes se aplicó comparando los discursos entre las tres carreras participantes, lo que permitió validar los hallazgos y detectar patrones comunes y divergencias. Este procedimiento responde a la lógica interpretativa del enfoque cualitativo, donde el investigador actúa como instrumento de análisis y construcción de sentido (Hernández Sampieri et al., 2018).

Resultados

82

Experiencias y valoraciones rol estudiante

En esta dimensión que tributa al objetivo relacionado con la descripción de experiencias y valoraciones de los estudiantes de pregrado respecto del rol e impacto de la IA se analiza y codifica a partir del establecimiento de experiencias, impacto y emociones vinculadas a las actuales prácticas con aplicación de IA.

Los puntos de convergencia se vinculan principalmente a su uso como asistente en el trabajo académico y como apoyo en el desarrollo de tareas propias de los procesos de práctica temprana. En este sentido, estos planteamientos se vinculan con los estudios de Calderón-Guevara y Armijos-Carrión (2025) respecto del rol de asistente y el uso de IA como un medio que favorezca el abordaje efectivo de las tareas, planteamientos como *“Oportunidad de utilizarla como estrategia para apoyar la elaboración de material asociado a mi práctica”* (Grupo 3) y *“Para estudiar, cuando no entiendo algo, pido que me lo explique con palabras más simples”* (Grupo 2) dan cuenta de la valoración de su utilidad y se le asigna un rol orientador, que favorece la autonomía y la organización del quehacer formativo.

Respecto de los puntos de divergencia, las emociones asociadas son diversas. Por una parte, se identifican emociones positivas relacionadas con acciones en las que la IA es percibida como una herramienta útil para orientar el trabajo estudiantil y generar propuestas motivadoras para los niños en las aulas que visitan. Por otra parte, emergen emociones de incertidumbre y preocupación, especialmente cuando se percibe a la IA como una posible limitante para el desarrollo del pensamiento analítico, o como un factor que podría alterar el rol docente en el futuro, generando inquietud sobre la eventual sustitución de ciertas acciones pedagógicas.

Rol docente e IA

En relación con el rol docente en escenarios mediados por inteligencia artificial y los aspectos que creen que podrían ser potenciados por la IA, los participantes valoran positivamente esta herramienta, especialmente en funciones vinculadas a la planificación y diseño de clases, la elaboración de materiales, la evaluación y la retroalimentación. Asimismo, destacan su potencial didáctico para favorecer la motivación y promover aprendizajes significativos, configurando una visión de la IA como asistente del docente en el aula.

Resulta interesante señalar que su utilidad no se limita a aspectos técnicos, sino que también se reconoce su contribución al componente motivacional de las clases. Sin embargo, al abordar las dimensiones del vínculo pedagógico que consideran irremplazables por tecnologías inteligentes, se presentan aprensiones respecto de la posible pérdida de dimensiones afectivas, sociales y actitudinales, consideradas propias del vínculo humano que se establece en la interacción pedagógica. Estos aspectos, según se plantea, encuentran mayores oportunidades de desarrollo en clases convencionales, donde el contacto directo entre personas fortalece la construcción de relaciones significativas. La *imagen 1* ilustra las principales categorías relevadas en el análisis y la acción vinculada a esta conceptualización en cuanto a los elementos potenciadores y aquellos irremplazables:

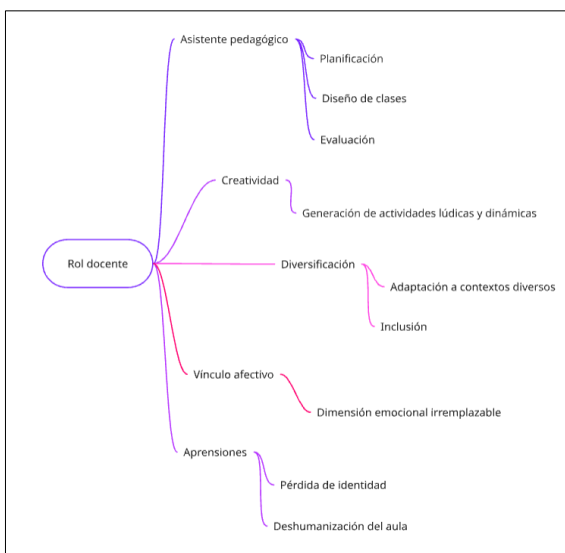


Imagen 1 Categorías Inductivas Rol Docente

Fuente: Elaboración propia

Tensiones y desafíos

Al analizar las tensiones y desafíos a partir de la presencia de la IA como parte del docente en los contextos escolares emergen los dilemas éticos y pedagógicos, siendo las principales tensiones identificadas por los grupos las que se vinculan al riesgo de un uso abusivo de la inteligencia artificial que limite la participación del docente. En específico, los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Educación Especial centran su análisis en el rol de la IA como ejecutora de tareas centrales del quehacer docente. Si bien reconocen que esta tecnología puede facilitar ciertos procesos, advierten que su uso excesivo podría generar dependencia, afectar la entrega de información veraz, al no cuestionar críticamente los contenidos generados, y disminuir la originalidad en las producciones académicas. Por su parte, el grupo de Pedagogía en Inglés enfatiza su preocupación por la posible pérdida de la identidad docente, especialmente si la IA deja de cumplir un rol complementario y asistencial para asumir funciones que reemplacen la interacción directa entre docentes y estudiantes.

Estas tensiones dialogan con lo planteado por la UNESCO (2023), que advierte sobre el riesgo de que la IA desplace el juicio profesional y afecte la dimensión relacional del acto educativo, en particular que el acto docente no es una transmisión de información y el vínculo humano, la afectividad y la ética son componentes irremplazables en la formación integral. Además, se identifican desafíos vinculados al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento crítico, destacando la necesidad de que la IA no limite, sino que potencie estos aspectos fundamentales. En consonancia, la UNESCO propone que los sistemas educativos deben priorizar el desarrollo de capacidades humanas superiores, como el juicio ético, la creatividad y la empatía, frente a una automatización creciente que podría homogeneizar los procesos formativos. La imagen 2 *Tensiones y Desafíos* reúne las categorías que emergen a partir de estas elaboraciones ilustrando las principales inquietudes compartidas por los estudiantes;

85

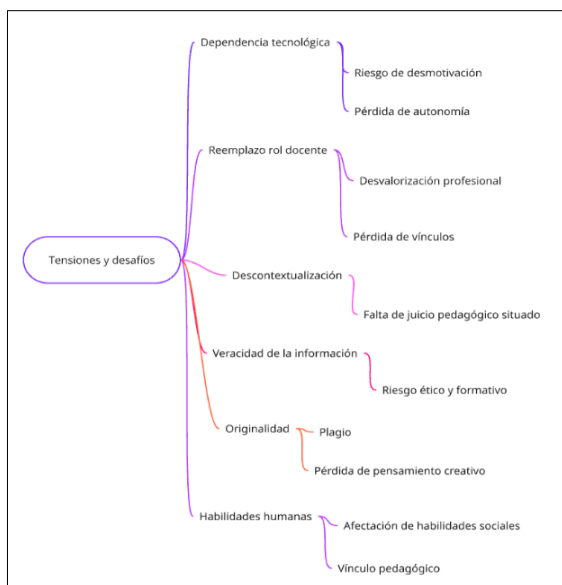


Imagen 2 Tensiones y Desafíos

Fuente: Elaboración propia

Proyecciones

En cuanto a las proyecciones de la IA y el rol de la universidad respecto del rol docente y las escuelas, los relatos de los profesionales en formación situados en el presente proyectan el aula con inteligencia artificial en una década más. Se visualizan espacios educativos interactivos, con incorporación de IA como asistente pedagógico, especialmente en la creación de actividades y el apoyo al diseño didáctico. Esta visión configura un rol complementario de la IA, subordinado a la acción docente.

Al observar los escenarios actuales y el rápido avance de la IA en el ámbito educativo, los estudiantes que se preparan para ejercer en aulas de educación primaria no anticipan grandes diferencias respecto del uso actual de esta tecnología. En cambio, quienes se proyectan en contextos de educación secundaria dimensionan escenarios más tecnologizados, donde la IA asume un rol más protagónico y determinante, con énfasis en la personalización del aprendizaje y la gestión automatizada de procesos formativos relatos del grupo 3 como *“Imagino aulas más dinámicas, donde la IA apoye al docente personalizando el aprendizaje, y permitiendo tener tiempo libre para crear vínculos humanos significativos”* y *“Más interactivo, personalizado e inclusivo, donde la inteligencia artificial estará presente como herramienta de apoyo para docentes y estudiantes”* evidencian el hallazgo declarado. Este relato se vincula con los hallazgos del estudio de Calderón-Guevara y Armijos-Carrión (2025) en la que se observa que docentes de áreas como Matemática e Inglés fueron líderes de incorporación de IA en sus aulas. Si bien no es propósito de este trabajo investigativo abordar relaciones causales, dada su naturaleza interpretativa, este alcance permite abrir la discusión hacia la incorporación de enfoques metodológicos complementarios que profundicen en las trayectorias de adopción tecnológica y sus implicancias pedagógicas.

De manera transversal, todos los grupos coinciden en que las necesidades de formación deben enfocarse tanto en aspectos técnicos como en dimensiones ético-valóricas. Esta postura se alinea con las orientaciones del informe de la

UNESCO (2023), en el que se declara que la formación docente frente a la IA debe ir más allá de la alfabetización técnica, incorporando una comprensión crítica, ética y contextual del quehacer educativo. En este sentido, se reafirma la necesidad de preparar a los futuros docentes para ejercer un rol activo y reflexivo frente a las tecnologías emergentes, resguardando la integridad pedagógica y el vínculo humano-afectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Enfoques y planteamientos de necesidades

En relación con el abordaje de los desafíos que plantea la inteligencia artificial desde el proyecto formativo, se observa que los estudiantes de formación inicial en Educación Especial y Educación Básica tienden a proponer estrategias específicas, concretas y de corto plazo como *“Talleres de manejo de IA en pos del ejercicio docente y los estudiantes”* (Grupo 2). Estas se orientan principalmente a la implementación de acciones formativas dirigidas que aborden tanto aspectos técnicos como reflexiones sobre los efectos positivos y negativos de su incorporación en el aula.

En contraste, los estudiantes de formación inicial en educación secundaria, particularmente la carrera de Pedagogía en Inglés, plantean propuestas de carácter más transversal y profundo. Planteamientos como *“debería priorizar una formación crítica y ética, que prepare a los futuros docentes para comprender, cuestionar y usar la IA como una herramienta al servicio de la inclusión y el aprendizaje significativo, pues no basta con saber usarla, hay que saber para qué y con qué sentido”* (Grupo 3) se centran en el desarrollo de competencias críticas y éticas, el uso responsable de la IA, la identificación de sus limitaciones y su integración como aliada en la promoción de aprendizajes significativos.

Estas diferencias en los enfoques formativos dialogan con las orientaciones planteadas por la UNESCO (2023) y con el enfoque reflexivo propuesto por Sereño Ahumada (2024), quien destaca la necesidad de que los proyectos formativos preparen a los futuros docentes para ejercer un rol activo y reflexivo en la toma de decisiones pedagógicas. Ambos planteamientos coinciden en reconocer los riesgos

asociados a la automatización y en subrayar la importancia de preservar el juicio profesional, la afectividad y la diversidad cultural en los entornos educativos mediados por tecnologías emergentes.

Desde esta perspectiva, los planteamientos de los estudiantes no solo evidencian niveles diferenciados de apropiación tecnológica, sino que también permiten identificar oportunidades para fortalecer los proyectos curriculares, integrando marcos ético-pedagógicos que respondan a los desafíos emergentes de la educación incorporando IA.

Conclusión

A partir del trabajo desarrollado, emergen desafíos y tensiones en torno al rol de la universidad y la formación inicial docente frente a escenarios educativos mediados por inteligencia artificial. Estos desafíos se vinculan al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento crítico, la dependencia tecnológica, la originalidad, la veracidad de la información, la interacción docente-estudiante, la individualidad del alumno, el manejo de datos confidenciales y la posible pérdida de identidad profesional.

En este contexto, se evidencia un cambio de paradigma respecto de la formación y del ser docente, lo que invita a revisar críticamente tanto los proyectos formativos como las propuestas de educación continua. Surge entonces la necesidad de preguntarse en qué medida los requerimientos formativos en un escenario pedagógico con IA, dentro y fuera del aula, acogen estas aprensiones; cómo abordar los diversos niveles de incertidumbre considerando la heterogeneidad de contextos, algunos de los cuales incorporan la IA de manera activa, mientras que otros aún presentan brechas de acceso; y si los actuales profesionales en formación están preparados para integrar la IA de forma crítica, ética y reflexiva.

Estas interrogantes no solo invitan a la reflexión, sino que abren rutas para nuevas propuestas investigativas que permitan caminar, si no un paso adelante, al menos a la par de las exigencias que hoy configuran el ser y quehacer docente en tiempos de inteligencia artificial. Este estudio permite comprender cómo los futuros

docentes interpretan la incorporación de la inteligencia artificial en escenarios pedagógicos emergentes, reconociendo tanto sus potencialidades como sus tensiones ético-pedagógicas. Los hallazgos evidencian la necesidad de una formación situada, crítica y reflexiva, que prepare a los docentes para integrar la IA como herramienta pedagógica sin perder de vista el vínculo humano, la afectividad y el juicio profesional. En consonancia con los marcos internacionales, se reafirma el rol de la universidad como espacio formativo que debe anticiparse a los desafíos tecnológicos, garantizando una educación transformadora, equitativa y ética.

Referencias

- Calderon-Guevara, A., & Armijos-Carrión, J. (2025). *Inteligencia artificial en la formación docente de Educación General Básica*. 593 Digital Publisher CEIT, 10(3), 165–177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10203280>
- Lugo, M. T. & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 79(1), 11-31. <https://rieoei.org/RIE/article/download/3398/4019/>
- Mancilla-Caceres, J. F., & Estrada-Villalta, S. (2022). The Ethical Considerations of AI in Latin America. *Digital Society*, 1(2), 1-6.
- Rivas, A., Buchbinder, N. & Barrenechea, I. (2023). *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. ProFuturo y OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/04/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina.pdf>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, Global Edition 4e.
- Sereño Ahumada, F. (2024). *La formación docente en la era digital: práctica reflexiva, aprendizaje situado e inteligencia artificial*. Ensayos Pedagógicos, 19(2), [sin paginación]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9846484>

- Sunkel, G., Trucco, D. & Espejo, A. (2013). *La integración de tecnologías digitales en escuelas*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36739-la-integracion-tecnologias-digitales-escuelas-america-latina-caribe-mirada>
- Stanford Center for Research on Foundation Models. (2025). *State of Foundation Models Report 2025* (SETR2025_01-AI_web-240128). Stanford University. https://setr.stanford.edu/sites/default/files/2025-02/SETR2025_01-AI_web-240128.pdf
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO. 2019a. *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas* - UNESCO Biblioteca Digital.
- UNESCO. (2023). *La IA y el futuro de la educación: disrupciones, dilemas y orientaciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/articles/la-ia-y-el-futuro-de-la-educacion-disrupciones-dilemas-y-orientaciones>

LA GESTIÓN DE RIESGOS COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA LA TOMA DE DECISIONES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Maira Elizabeth Conforme Minaya

Magíster en Gestión de Riesgos

maira.conforme1@gmail.com

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-9473-4743>

Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación

Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025

Resumen

La gestión de riesgos se ha consolidado como un enfoque estratégico para fortalecer la toma de decisiones en organizaciones expuestas a entornos inciertos y cambiantes. En las instituciones de educación superior, la complejidad de los procesos académicos y administrativos, junto con las exigencias de aseguramiento de la calidad, demanda herramientas que permitan anticipar escenarios, reducir impactos y sostener decisiones fundamentadas. El presente artículo tiene como objetivo analizar la gestión de riesgos como herramienta estratégica para la toma de decisiones en instituciones de educación superior, a partir de un estudio de revisión con enfoque descriptivo-analítico. La metodología se sustentó en un análisis documental sistematizado, organizado mediante una matriz de categorías, que integró fuentes normativas y teóricas relevantes en español (ISO 31000; COSO-ERM), así como aportes especializados sobre toma de decisiones (Mintzberg), tipología de riesgos (Kaplan y Mikes) y calidad en educación superior (Dias Sobrinho; UNESCO). Los resultados del análisis evidencian que la gestión de riesgos, cuando se integra a la planificación y a la gobernanza universitaria, favorece decisiones más coherentes, transparentes y alineadas con la mejora continua. Se concluye que la institucionalización de la gestión de riesgos contribuye al aseguramiento de la calidad y a la sostenibilidad organizacional de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: gestión de riesgos; toma de decisiones; educación superior; calidad educativa; gobernanza universitaria.

Risk management as a strategic tool for decision-making in higher education institutions

Abstract

Risk management has become established as a strategic approach to strengthen decision-making in organizations exposed to uncertain and changing environments. In higher education institutions, the complexity of academic and administrative processes, along with the demands of quality assurance, requires tools that allow for anticipating scenarios, reducing impacts, and supporting well-informed decisions. This article aims to analyze risk management as a strategic tool for decision-making in higher education institutions, based on a review study with a descriptive-analytical

approach. The methodology was based on a systematic documentary analysis, organized using a matrix of categories, which integrated relevant normative and theoretical sources in Spanish (ISO 31000; COSO-ERM), as well as specialized contributions on decision-making (Mintzberg), risk typology (Kaplan and Mikes), and quality in higher education (Dias Sobrinho; UNESCO). The results of the analysis demonstrate that risk management, when integrated into university planning and governance, fosters more coherent and transparent decisions aligned with continuous improvement. It is concluded that the institutionalization of risk management contributes to quality assurance and the organizational sustainability of higher education institutions.

Keywords: risk management; decision-making; higher education; educational quality; university governance.

La gestion des risques comme outil stratégique de prise de décision dans les établissements d'enseignement supérieur

Résumé

La gestion des risques s'est imposée comme une approche stratégique pour renforcer la prise de décision au sein des organisations exposées à des environnements incertains et changeants. Dans les établissements d'enseignement supérieur, la complexité des processus académiques et administratifs, conjuguée aux exigences d'assurance qualité, requiert des outils permettant d'anticiper les scénarios, d'en atténuer les impacts et de favoriser des décisions éclairées. Cet article vise à analyser la gestion des risques en tant qu'outil stratégique d'aide à la décision dans les établissements d'enseignement supérieur, à partir d'une étude bibliographique descriptive et analytique. La méthodologie s'est appuyée sur une analyse documentaire systématique, organisée selon une matrice de catégories, intégrant des sources normatives et théoriques pertinentes en espagnol (ISO 31000; COSO-ERM), ainsi que des contributions spécialisées sur la prise de décision (Mintzberg), la typologie des risques (Kaplan et Mikes) et la qualité dans l'enseignement supérieur (Dias Sobrinho ; UNESCO). Les résultats de l'analyse démontrent que la gestion des risques, lorsqu'elle est intégrée à la planification et à la gouvernance universitaires, favorise des décisions plus cohérentes et transparentes, alignées sur une démarche d'amélioration continue. Il est conclu que l'institutionnalisation de la gestion des risques contribue à l'assurance qualité et à la pérennité organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur.

Mots-clés: gestion des risques; prise de décision; enseignement supérieur; qualité de l'éducation; gouvernance universitaire.

Introducción

Las instituciones de educación superior cumplen un rol esencial en la formación de profesionales, la producción de conocimiento y la contribución al

desarrollo social. No obstante, en el contexto contemporáneo enfrentan escenarios crecientemente complejos, caracterizados por transformaciones aceleradas en los ámbitos tecnológico, económico, normativo y cultural. Dichas transformaciones impactan de manera directa la dinámica institucional, generando presiones relacionadas con la sostenibilidad financiera, la pertinencia de la oferta académica, la innovación pedagógica, la transparencia en la gestión y el cumplimiento de estándares de calidad exigidos por sistemas de evaluación y acreditación.

En este escenario, la toma de decisiones universitarias adquiere una importancia estratégica, ya que incide tanto en la continuidad de los procesos académicos como en la eficacia de la gestión administrativa. Decisiones vinculadas a la creación, actualización o cierre de programas, la asignación y priorización presupuestaria, la gestión del talento humano o la adopción de tecnologías educativas se confirmaron, en los últimos años, como decisiones de alto impacto institucional. Sin embargo, cuando estas decisiones no se sustentan en análisis sistemáticos y preventivos, pueden convertirse en factores que incrementen la vulnerabilidad institucional, comprometiendo la calidad educativa y la confianza de la comunidad universitaria.

La literatura especializada plantea que las organizaciones contemporáneas requieren enfoques de gestión que integren la incertidumbre como una variable permanente del entorno y no como una eventualidad excepcional. En este marco, la gestión de riesgos se reconoce como una herramienta que permite identificar, analizar y tratar eventos potenciales que podrían afectar el logro de los objetivos institucionales. La norma ISO 31000 plantea que la gestión de riesgos tiene como propósito crear y proteger valor, integrándose en los procesos de toma de decisiones y planificación institucional (ISO, 2018). Asimismo, el enfoque COSO-ERM destaca que la gestión del riesgo empresarial debe articularse con la estrategia y el desempeño organizacional, superando visiones fragmentadas y promoviendo una gestión integral (COSO, 2017).

En las instituciones de educación superior, la gestión de riesgos se vincula de manera directa con la gobernanza y el aseguramiento de la calidad, en tanto permite fortalecer procesos de mejora continua, anticipar crisis y orientar decisiones más coherentes con la misión institucional. En el ámbito latinoamericano, la discusión sobre calidad universitaria ha señalado su carácter multidimensional y dinámico, incorporando no solo resultados académicos, sino también la eficacia de la gestión institucional y la pertinencia social (Dias Sobrinho, 2018; Tünnermann Bernheim, 2018). Por su parte, la UNESCO (2021; 2023) subraya que las instituciones deben fortalecer capacidades de gestión para sostener la calidad educativa en contextos cambiantes, lo que incluye enfoques preventivos y sistémicos.

A pesar de know-how disponible, persisten brechas en la institucionalización de la gestión de riesgos en muchas universidades, ya sea por resistencia al cambio organizacional, ausencia de formación especializada, o falta de políticas y estructuras claras que integren la gestión de riesgos en la toma de decisiones. Por ello, se vuelve pertinente estudiar cómo la gestión de riesgos puede actuar como herramienta estratégica en las decisiones universitarias, particularmente en escenarios donde la calidad, la sostenibilidad y la transparencia se convierten en exigencias centrales.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo tiene como objetivo analizar la gestión de riesgos como herramienta estratégica para la toma de decisiones en instituciones de educación superior, mediante un estudio con enfoque descriptivo–analítico sustentado en una revisión documental sistematizada. Para ello, se organizó una matriz de análisis (Tabla 1) que integra aportes normativos, organizacionales y educativos en español, permitiendo discutir de manera estructurada la relación entre la gestión de riesgos, la toma de decisiones y el aseguramiento de la calidad. Este análisis busca contribuir a la reflexión académica y a la mejora de prácticas institucionales, destacando la relevancia de la gestión de riesgos como componente transversal de la gestión universitaria contemporánea.

Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque descriptivo–analítico, sustentado en la revisión sistemática de literatura académica y documentos institucionales relacionados con la gestión de riesgos, la toma de decisiones y la educación superior. Este enfoque permitió analizar críticamente los principales aportes teóricos existentes y establecer relaciones conceptuales entre la gestión de riesgos y los procesos decisionales en las instituciones universitarias.

La selección de las fuentes se realizó a partir de criterios de actualidad, pertinencia temática y relevancia académica, priorizando publicaciones en idioma español correspondientes al período 2017–2024. Se incluyeron libros, artículos científicos, normas técnicas y documentos de organismos internacionales especializados en educación superior, gestión y calidad.

Para garantizar la sistematicidad del análisis, la información recopilada fue organizada en categorías de análisis, las cuales permitieron examinar de manera estructurada los enfoques teóricos y su aplicabilidad al contexto de las instituciones de educación superior. Este procedimiento facilitó la identificación de coincidencias, divergencias y aportes relevantes, fortaleciendo la validez del análisis desarrollado.

Como parte del proceso metodológico, se elaboró una matriz de análisis documental que permitió relacionar los autores revisados, los conceptos clave y los aportes específicos al estudio de la gestión de riesgos y la toma de decisiones en la educación superior, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Matriz de análisis documental sobre gestión de riesgos y toma de decisiones en la educación superior

<i>Categoría de análisis</i>	<i>Autor / Fuente</i>	<i>Año</i>	<i>Aporte principal</i>	<i>Relación con el estudio</i>
Gestión de riesgos	ISO 31000	2018	Define la gestión de riesgos como un proceso sistemático orientado a crear y proteger el valor organizacional.	Proporciona el marco normativo base para el análisis de la gestión de riesgos en instituciones de educación superior.

<i>Gestión de riesgos empresarial</i>	COSO (ERM)	2017	Integra la gestión de riesgos a la estrategia y al desempeño organizacional.	Sustenta la incorporación de la gestión de riesgos en la toma de decisiones estratégicas universitarias.
<i>Toma de decisiones organizacionales</i>	Mintzberg	2017	Analiza la toma de decisiones como un proceso influido por el contexto y la experiencia.	Permite comprender la complejidad del proceso decisional en la gestión universitaria.
<i>Tipología de riesgos</i>	Kaplan & Mikes	2012	Clasifica los riesgos en prevenibles, estratégicos y externos.	Facilita el análisis diferenciado de los riesgos presentes en las instituciones de educación superior.
<i>Calidad en la educación superior</i>	Dias Sobrinho	2018	Concibe la calidad como un proceso dinámico de mejora continua.	Vincula la gestión de riesgos con el aseguramiento de la calidad educativa.
<i>Educación superior y calidad</i>	UNESCO	2021	Destaca la necesidad de fortalecer la gestión institucional para garantizar calidad y sostenibilidad.	Refuerza la importancia de la gestión de riesgos en contextos educativos cambiantes.
<i>Gestión universitaria</i>	Tünnermann Bernheim	2018	Analiza los desafíos de la educación superior en América Latina.	Contextualiza el estudio en el ámbito latinoamericano.

Fuente: Elaboración propia

Fundamentos conceptuales de la gestión de riesgos

La gestión de riesgos se define como un proceso sistemático orientado a la identificación, análisis, evaluación y tratamiento de los riesgos que pueden afectar el logro de los objetivos organizacionales. Según la norma ISO 31000:2018, la gestión de riesgos tiene como propósito crear y proteger el valor institucional, apoyando la toma de decisiones, la planificación estratégica y la mejora continua.

Desde una perspectiva organizacional, la gestión de riesgos implica reconocer que toda decisión conlleva un grado de incertidumbre. En este sentido, no se trata de eliminar los riesgos, sino de gestionarlos de manera consciente y planificada. El enfoque del Enterprise Risk Management (ERM), propuesto por el COSO (2017), enfatiza que la gestión de riesgos debe integrarse a la estrategia y al

desempeño institucional, permitiendo una visión holística de los riesgos que enfrentan las organizaciones.

Kaplan y Mikes (2012) señalan que los riesgos pueden clasificarse en diferentes categorías, tales como riesgos prevenibles, riesgos estratégicos y riesgos externos. Esta clasificación resulta especialmente relevante para las instituciones de educación superior, ya que no todos los riesgos pueden ser tratados de la misma manera. Mientras algunos pueden ser mitigados mediante controles internos, otros deben ser asumidos de forma consciente como parte del desarrollo institucional.

En el contexto universitario, la gestión de riesgos se convierte en una herramienta clave para fortalecer la gobernanza institucional, al proporcionar información relevante para la toma de decisiones y facilitar la priorización de acciones. Asimismo, contribuye a promover una cultura organizacional orientada a la prevención, la responsabilidad y la transparencia.

La toma de decisiones en las instituciones de educación superior

La toma de decisiones en las instituciones de educación superior constituye un proceso complejo, influido por factores académicos, administrativos, normativos y humanos. Mintzberg (2017) sostiene que las decisiones organizacionales no responden exclusivamente a modelos racionales, sino que están condicionadas por el contexto, la experiencia de los actores y la información disponible.

En el ámbito universitario, las decisiones estratégicas incluyen aspectos como la planificación académica, la asignación presupuestaria, la gestión del talento humano y la incorporación de innovaciones tecnológicas. Estas decisiones tienen un impacto directo en la calidad educativa y en la sostenibilidad institucional, por lo que requieren un análisis riguroso de los riesgos asociados.

La ausencia de un enfoque sistemático para la toma de decisiones puede generar improvisación, ineficiencias y conflictos internos. En este sentido, la gestión de riesgos aporta un marco metodológico que permite evaluar escenarios, analizar consecuencias y seleccionar alternativas más coherentes con los objetivos institucionales. De acuerdo con Chiavenato (2017), una gestión administrativa

eficiente requiere decisiones fundamentadas en información confiable y en una planificación adecuada.

Gestión de riesgos como herramienta estratégica para la toma de decisiones

La gestión de riesgos se constituye en una herramienta estratégica para la toma de decisiones al proporcionar información relevante sobre los posibles impactos de cada alternativa. Kaplan y Mikes (2012) destacan que una adecuada gestión de riesgos permite a los directivos adoptar decisiones más conscientes, evitando respuestas impulsivas frente a situaciones de incertidumbre.

En las instituciones de educación superior, la gestión de riesgos contribuye a mejorar la calidad de las decisiones al permitir identificar procesos críticos, priorizar recursos y diseñar planes de contingencia. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos de restricción presupuestaria y exigencias crecientes de calidad y transparencia.

Asimismo, la gestión de riesgos favorece una toma de decisiones alineada con los principios de buena gobernanza universitaria, al promover la participación, la rendición de cuentas y la coherencia institucional. En este sentido, la gestión de riesgos no solo apoya la toma de decisiones, sino que fortalece la cultura organizacional y la confianza de la comunidad educativa.

Gestión de riesgos y calidad en la educación superior

La calidad en la educación superior es un concepto multidimensional que abarca aspectos académicos, administrativos e institucionales. Dias Sobrinho (2018) plantea que la calidad universitaria debe entenderse como un proceso dinámico de mejora continua, vinculado a la responsabilidad social de las instituciones.

La gestión de riesgos contribuye al aseguramiento de la calidad al permitir identificar debilidades en los procesos institucionales y establecer acciones preventivas y correctivas. La UNESCO (2023) destaca que las instituciones de

educación superior deben fortalecer sus capacidades de gestión para responder a contextos de incertidumbre y garantizar una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, la gestión de riesgos se convierte en un componente esencial de los sistemas de aseguramiento de la calidad, al apoyar la planificación estratégica, la evaluación institucional y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua.

Discusión

El análisis desarrollado a lo largo de este artículo permite evidenciar que la gestión de riesgos constituye una herramienta estratégica clave para fortalecer la toma de decisiones en las instituciones de educación superior, especialmente en contextos caracterizados por la incertidumbre y la complejidad organizacional. Los aportes teóricos revisados coinciden en señalar que la ausencia de un enfoque sistemático de gestión de riesgos limita la capacidad institucional para anticipar escenarios adversos y responder de manera oportuna a los desafíos del entorno.

Los resultados del análisis documental sistematizado, presentado en la Tabla 1, permiten evidenciar que la gestión de riesgos constituye un enfoque transversal y estratégico para la toma de decisiones en las instituciones de educación superior. Los aportes teóricos revisados coinciden en señalar que la gestión de riesgos no debe entenderse como un proceso aislado o meramente normativo, sino como un componente integrado a la planificación estratégica y al desempeño institucional (ISO 31000, 2018; COSO, 2017).

En relación con la categoría de **gestión de riesgos**, el análisis de la norma ISO 31000 (2018) aporta un marco conceptual sólido que respalda la idea de la gestión de riesgos como un proceso orientado a crear y proteger el valor organizacional. Este planteamiento resulta especialmente relevante para el contexto universitario, donde las decisiones estratégicas impactan directamente en la calidad educativa, la sostenibilidad financiera y la credibilidad institucional. La revisión documental evidencia que la aplicación de este enfoque permite fortalecer la

racionalidad del proceso decisional y reducir la improvisación en la gestión universitaria.

Asimismo, el enfoque de **gestión del riesgo empresarial (ERM)** propuesto por el COSO (2017), identificado en la matriz de análisis, refuerza la necesidad de integrar la gestión de riesgos a la estrategia y al desempeño institucional. En las instituciones de educación superior, esta integración se traduce en una mayor coherencia entre los objetivos estratégicos y las decisiones administrativas y académicas, favoreciendo una gestión más eficiente y orientada a resultados.

Por otra parte, la categoría relacionada con la **toma de decisiones organizacionales**, sustentada en los aportes de Mintzberg (2017), permite comprender la complejidad del proceso decisional en la gestión universitaria. El análisis documental evidencia que las decisiones no responden únicamente a criterios racionales, sino que están influenciadas por el contexto, la experiencia de los actores y la información disponible. En este sentido, la gestión de riesgos aporta un marco metodológico que contribuye a estructurar el proceso decisional, proporcionando información relevante para evaluar alternativas y anticipar escenarios.

La tipología de riesgos propuesta por Kaplan y Mikes (2012), incluida en la matriz de análisis, resulta especialmente pertinente para el ámbito universitario, al permitir diferenciar entre riesgos prevenibles, estratégicos y externos. Esta clasificación facilita la adopción de estrategias diferenciadas de gestión, evitando enfoques homogéneos que resultan poco efectivos en contextos complejos como el de la educación superior.

En cuanto a la **calidad en la educación superior**, los aportes de Dias Sobrinho (2018) y los documentos de la UNESCO (2021, 2023) evidencian que la calidad debe entenderse como un proceso dinámico de mejora continua, estrechamente vinculado con la gestión institucional. El análisis documental confirma que la gestión de riesgos contribuye al aseguramiento de la calidad al

permitir identificar debilidades en los procesos universitarios y establecer acciones preventivas y correctivas alineadas con los objetivos institucionales.

Finalmente, la discusión pone de manifiesto que, si bien la gestión de riesgos ofrece importantes beneficios para la toma de decisiones y la calidad educativa, su implementación enfrenta desafíos significativos, tales como la resistencia al cambio organizacional y la falta de formación especializada. No obstante, los resultados del análisis sugieren que superar estos desafíos constituye una oportunidad para fortalecer la gobernanza universitaria y promover una cultura organizacional orientada a la prevención y la responsabilidad compartida.

Conclusión

A partir del análisis documental sistematizado y de la discusión de los principales aportes teóricos revisados, se concluye que la gestión de riesgos constituye una herramienta estratégica fundamental para la toma de decisiones en las instituciones de educación superior. La evidencia analizada confirma que la incorporación de este enfoque permite anticipar escenarios adversos, reducir la incertidumbre y fortalecer la capacidad institucional de respuesta frente a contextos cambiantes.

En coherencia con el objetivo del artículo y con lo expuesto en el resumen, se concluye que la gestión de riesgos contribuye de manera significativa a mejorar la calidad de las decisiones estratégicas, administrativas y académicas en el ámbito universitario. Al proporcionar un marco sistemático para el análisis de riesgos, este enfoque favorece una toma de decisiones más informada, coherente y alineada con los principios de calidad y mejora continua.

Asimismo, el análisis realizado pone de relieve que la gestión de riesgos se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Los aportes teóricos revisados evidencian que una gestión universitaria orientada a la prevención y al análisis de riesgos fortalece la planificación estratégica, optimiza el uso de los recursos y contribuye a la sostenibilidad institucional.

Otra conclusión relevante es la necesidad de institucionalizar la gestión de riesgos como parte de la cultura organizacional de las instituciones de educación superior. La implementación efectiva de este enfoque requiere el compromiso de los equipos directivos, la capacitación del personal y la definición de políticas claras que integren la gestión de riesgos en los procesos decisionales. Sin estos elementos, los esfuerzos institucionales tienden a ser fragmentados y de impacto limitado.

Finalmente, se concluye que las instituciones de educación superior que integran la gestión de riesgos en su toma de decisiones están mejor preparadas para enfrentar los desafíos actuales y futuros del sistema educativo. Este enfoque no solo fortalece la gobernanza universitaria, sino que también contribuye a garantizar una educación de calidad, pertinente y sostenible, reafirmando el rol estratégico de la educación superior en el desarrollo social.

Referencias

- Chiavenato, I. (2017). Introducción a la teoría general de la administración (9.^a ed.). McGraw-Hill Educación.
- Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO). (2017). Gestión del riesgo empresarial: Integración con la estrategia y el desempeño. COSO. (Traducción oficial al español del modelo Enterprise Risk Management - ERM)
- Dias Sobrinho, J. (2018). Evaluación y calidad de la educación superior. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- International Organization for Standardization. (2018). ISO 31000:2018. Gestión del riesgo - Directrices. ISO. (Edición en español)
- Kaplan, R. S., & Mikes, A. (2012). Gestionar los riesgos: Un nuevo marco. Harvard Business Review América Latina, 90(6), 48–60.
- Mintzberg, H. (2017). Dirigir organizaciones: Mitos y realidades. Ediciones Deusto.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2023). Garantía de la calidad en la educación superior: Perspectivas globales. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). Panorama de la educación 2022. OCDE Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). Tendencias globales en la educación superior. OCDE Publishing.

Tünnermann Bernheim, C. (2018). La educación superior en América Latina: Reflexiones y desafíos. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

EL USO ESTRATÉGICO DEL TIEMPO LIBRE: CLAVE PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y LA IDENTIDAD EN JÓVENES

María Alejandra Zamora Urdaneta
mazuale@gmail.com

Tipo de Trabajo: Ensayo

Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025

Introducción

El uso del tiempo libre constituye un factor determinante en el desarrollo integral y la calidad de vida de los individuos, particularmente en la etapa de la juventud. No obstante, en la sociedad contemporánea se observa una limitación en el "buen uso" de este tiempo, siendo sustituido a menudo por el consumo pasivo de contenidos en redes sociales y la búsqueda de la visibilidad digital. Este fenómeno plantea la necesidad de revalorizar y comprender la dimensión formativa y recreativa del tiempo que se dispone fuera de las obligaciones académicas y laborales.

El concepto de tiempo libre, definido por autores como Enrique Chavez Ceballos (2014) como el conjunto de actividades para descansar, divertirse y desarrollar la participación social, resalta su potencial más allá del simple 'no hacer'. Este buen uso no solo libera el estrés, sino que amplía habilidades motrices y mejora la actitud. El objetivo de este artículo es analizar la relevancia del aprovechamiento organizado del tiempo libre como herramienta para el enriquecimiento mental, la consolidación de la personalidad y el aumento de la autoestima en los jóvenes, así como su función preventiva ante influencias negativas.

La metodología empleada se basa en una revisión documental y análisis teórico de conceptos claves sobre el ocio, la recreación y la gestión del tiempo en adolescentes. El artículo se estructura en tres grandes secciones: la conceptualización del tiempo libre y el ocio digital en la juventud, la exposición de actividades enriquecedoras y sus beneficios en el desarrollo personal, y finalmente,

la discusión sobre el rol de la organización familiar y personal como eje central para un aprovechamiento efectivo.

Desarrollo

El Tiempo Libre como Escenario de Desarrollo y Fortalecimiento de la Identidad

El concepto de tiempo libre ha sido históricamente estudiado y posee una riqueza dimensional que trasciende la mera ausencia de obligación o la desocupación. Desde una perspectiva académica, el tiempo libre se define como el espacio temporal que queda disponible tras la satisfacción de las responsabilidades biológicas (dormir, comer) y socioeconómicas (trabajo, estudio).

En este contexto, la conceptualización de Enrique Chavez Ceballos (2014) es fundamental, pues en su marco teórico sobre el tiempo libre, lo postula como un conjunto de actividades que un individuo realiza con una triple función esencial: descansar, divertirse y desarrollar su participación social. Esta tríada es crucial, ya que convierte el tiempo disponible en un recurso estratégico para el crecimiento personal y social, distinguiéndolo del tiempo *residual* o simplemente *ocioso*.

Es vital establecer una clara distinción terminológica entre los conceptos asociados:

Tiempo Libre: La categoría cuantitativa o cronológica, es decir, el espacio de horas no destinadas a obligaciones.

Ocio: La categoría cualitativa o la actitud. Es la manera en que se ocupa el tiempo libre, enfocada en la gratificación, el autodesarrollo o el entretenimiento desinteresado. El teórico Cuenca (2000) lo define desde una perspectiva humanista, enfatizando su cualidad liberadora y formativa.

Recreación: Las actividades específicas, planificadas o espontáneas, realizadas durante el tiempo libre para restaurar la energía, divertir o desarrollar habilidades. La recreación posee un carácter activo y reparador.

La Limitación del Ocio Pasivo: El Desafío del Consumo Digital

En la juventud contemporánea, la tecnología ha generado una paradoja en el uso del tiempo libre: mientras la disponibilidad horaria permanece, su **calidad formativa** ha disminuido ante la irrupción del ocio pasivo digital. La observación de Zamora es contundente: el buen uso del tiempo libre "se ha limitado a estar usando el celular y ver la gran variedad de publicaciones de personas que solo quieren ser 'influencer'". Este patrón de consumo pasivo y exposición constante a plataformas digitales, redes sociales y videojuegos, genera una serie de limitaciones críticas que socavan los beneficios del tiempo libre definidos por Chavez Ceballos (2014):

Deterioro Psicoemocional por Comparación Social: El seguimiento de "influencers" y la búsqueda de validación en línea fomentan la comparación social constante, lo que puede conducir, según especialistas como Steiner-Adair (2018), al desarrollo de ansiedad, menor autoestima y, en casos graves, a una imagen corporal distorsionada. El tiempo libre, en lugar de ser un espacio de refugio y autoconocimiento, se transforma en un espacio de juicio y rendimiento social.

Riesgo de Aislamiento y Reducción de Habilidades Sociales: La hiperconexión mediada por pantallas limita las interacciones sociales directas, comprometiendo la dimensión de participación social mencionada por Chavez Ceballos. Expertos del Child Mind Institute (2019) advierten que la dependencia de la comunicación en línea puede generar una "discapacidad no verbal", al volverse invisibles el lenguaje corporal y la expresión facial, dificultando la consolidación de relaciones significativas y la resolución de conflictos.

Desplazamiento de Actividades Productivas: La dedicación excesiva a las pantallas (a menudo excediendo las dos o tres horas diarias) desplaza directamente el tiempo disponible para actividades de ocio activo y enriquecedor. Este fenómeno previene el desarrollo de actividades formativas mencionadas en el texto, tales como **aprender un oficio, practicar un deporte, leer, o la exploración de nuevos lugares**, lo que impacta negativamente la condición fisiológica y la creatividad (BINASSS, 2005).

Actividades Enriquecedoras: Clave para el Bienestar Juvenil

La inversión estratégica del tiempo libre se constituye como una práctica fundamental para el bienestar biopsicosocial del adolescente, trascendiendo su función meramente compensatoria. En este apartado, se detallan los beneficios psicológicos derivados de un ocio activo y se exponen las categorías de actividades que catalizan el desarrollo integral de la juventud.

Beneficios Psicológicos y Emocionales

El buen uso del tiempo libre se erige como una herramienta terapéutica y profiláctica, capaz de mitigar las presiones inherentes a la etapa juvenil y al entorno académico.

Liberación del Estrés Diario y Optimización de la Actitud: Tal como lo destaca la autora María Zamora, la participación en actividades recreativas elegidas libremente permite liberar el estrés diario acumulado y mejorar significativamente la actitud ante las situaciones cotidianas. Este proceso de descarga emocional, ya sea mediante el ejercicio o la inmersión en un *hobby* placentero, opera como un mecanismo de resiliencia emocional, previniendo que la tensión se cronifique y derive en cuadros de ansiedad o irritabilidad. La capacidad de *desconectar* de las obligaciones para *reconectar* con el placer y el propósito es esencial para restaurar el equilibrio mental.

Fortalecimiento de la Identidad y la Autoestima: De acuerdo con Jose Vicente Pestana (2010), la correcta organización del tiempo libre brinda un abanico de posibilidades recreativas que son directamente proporcionales al fortalecimiento de la identidad y al aumento de la seguridad en sí mismo. La dedicación constante a una actividad valorada por el joven —ya sea un deporte, un arte o el aprendizaje de un idioma— genera un sentido de maestría y competencia, elementos pilares de una autoestima robusta. La identidad se consolida a través de la elección y la excelencia en el ocio, permitiendo que el joven "enriquezca su mente, su personalidad" y se reconozca como un individuo capaz y autónomo (Zamora, s.f.). Este autoconcepto positivo actúa como un factor protector que disminuye la vulnerabilidad a ser "influenciados por grupos de riesgo con actividades

perjudiciales o negativas" (Pestana, 2010), pues su fuente de validación reside en el logro personal, y no en la aprobación externa de terceros.

Categorías de Actividades para el Enriquecimiento Mental y Personal

El enriquecimiento del tiempo libre no se limita al descanso, sino que impulsa al joven a explorar sus potencialidades bajo el principio de que "no existen límites para hacer lo que se quiere" siempre y cuando se aproveche el tiempo de manera consciente (Zamora, s.f.). Las actividades se pueden clasificar en tres ejes principales:

Desarrollo de Habilidades y Oficios

El tiempo libre ofrece un entorno propicio para el desarrollo cognitivo y la adquisición de destrezas que complementan la formación académica tradicional.

Aprendizaje de un Nuevo Idioma u Oficio: La dedicación a aprender un nuevo idioma no solo amplía las perspectivas culturales y laborales futuras, sino que estimula funciones cerebrales clave, como la memoria y la atención ejecutiva. De manera análoga, la adquisición de un oficio o una habilidad práctica (como la programación, la carpintería, la música o la cocina) brinda al joven un conocimiento útil y tangible, reforzando su sensación de competencia y su capacidad de ser productivo fuera del entorno escolar.

Recreación Activa y Físico-Motriz

Las actividades que implican movimiento y esfuerzo físico son esenciales para la salud integral y el desarrollo de la coordinación.

Práctica de un Deporte y Desarrollo de Habilidades Motrices: El compromiso con la práctica de un deporte (individual o colectivo) o con cualquier forma de recreación activa satisface la necesidad biológica de movimiento. Esto no solo mejora la condición fisiológica general y la prevención de enfermedades, sino que permite ampliar las habilidades de motricidad (fina o gruesa) de manera lúdica (Zamora, s.f.). Además, los deportes de equipo enseñan valores como la disciplina, la cooperación y la gestión de la frustración, habilidades sociales cruciales que se trasladan a otros ámbitos de la vida.

Exploración, Relación Social y Autoconocimiento

El ocio activo también se enfoca en la expansión de la visión del mundo y el fortalecimiento de los lazos afectivos.

Conocer Nuevos Lugares y Disfrutar de Tiempo Personal: Conocer nuevos lugares mediante viajes o excursiones promueve la curiosidad intelectual y el aprendizaje experiencial, exponiendo al joven a diversas realidades que amplían su horizonte cultural (Pestana, 2010). Igualmente, disfrutar de tiempo personal (o el autocuidado) sin la mediación de dispositivos permite la reflexión y el autoconocimiento, esencial para la toma de decisiones informadas y el manejo de las emociones propias.

Fortalecimiento de Vínculos: El tiempo libre es, por naturaleza, el espacio ideal para disfrutar de *hobbies*, amistades y familiares (Pestana, 2010), cultivando las redes de apoyo emocional y la participación social de la que hablaba Chavez Ceballos. Estas interacciones directas y significativas son irremplazables para el desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional.

Actividades Enriquecedoras: Clave para el Bienestar Juvenil

Beneficios Psicológicos y Emocionales: Desarrollo de cómo el buen uso del tiempo libre ayuda a liberar el estrés diario, mejora la actitud y potencia la autoestima. Se deben desarrollar ejemplos de actividades:

Habilidades y Oficios: Aprender un nuevo idioma u oficio.

Recreación Activa: Práctica de un deporte y desarrollo de habilidades motrices (finas o gruesas).

Exploración y Autoconocimiento: Conocer nuevos lugares y disfrutar de tiempo personal.

Impacto Social y Fortalecimiento de la Identidad: Según Jose Vicente Pestana (2010), la organización permite una variedad de actividades que fortalecen la identidad y la seguridad en sí mismo. Se plantea la idea de que estas actividades ofrecen una alternativa al riesgo de ser "influenciados por grupos de riesgo con actividades perjudiciales o negativas".

El Rol de la Organización y la Orientación Familiar

La Importancia de la Organización Personal: Énfasis en el llamado a la organización personal para "tener un buen uso de ese tiempo libre". Se puede incluir un subtema sobre técnicas de gestión del tiempo para adolescentes.

La Corresponsabilidad de los Padres: Desarrollo del papel prioritario de los padres en cuidar y brindar oportunidades de recreación post-clases, disminuyendo el ocio no productivo.

Conclusión

La investigación y el análisis teórico desarrollado a lo largo de este artículo confirman categóricamente que el tiempo libre es mucho más que un vacío en la agenda o un simple período de inactividad. Se consolida como una poderosa ventana de oportunidad para el desarrollo holístico e integral de la juventud. El propósito central de este estudio se valida plenamente al establecer una correlación directa y positiva: el uso estratégico y la organización consciente del tiempo disponible, fuera de las obligaciones académicas o laborales, es un factor clave que potencia el enriquecimiento mental, favorece la consolidación de la personalidad y se traduce en un aumento tangible de la seguridad en sí mismo.

En este sentido, la organización de este tiempo no se limita a las funciones básicas de descanso y diversión, sino que actúa como un factor protector fundamental. Al proporcionar un espacio para la autoexploración y el logro personal (a través de oficios, deportes o *hobbies*), el joven desarrolla un sentido de competencia y maestría. Esta autoestima fortalecida tiene un efecto disuasivo crucial: minimiza la dependencia de la validación externa y, por consiguiente, disuade a los jóvenes de ser influenciados por entornos negativos o grupos de riesgo con actividades perjudiciales. Ante el creciente desafío del ocio pasivo digital —caracterizado por la dependencia de celulares y redes sociales—, se hace imperativa la promoción de una transición cultural hacia un ocio activo y productivo.

Esta transición requiere un esfuerzo coordinado a nivel social y familiar: Rol de los Sistemas Educativos y Comunitarios: Se recomienda con urgencia a los

sistemas educativos incorporar la educación para la gestión del tiempo y del ocio dentro de sus currículos. Asimismo, las comunidades deben priorizar la oferta de alternativas de ocio estructurado, accesible y atractivo para los jóvenes. Esto incluye el apoyo a la práctica deportiva organizada, la facilitación de talleres para el aprendizaje de oficios y la promoción de espacios para el desarrollo de *hobbies* creativos o intelectuales. Corresponsabilidad Parental: Es fundamental que los padres asuman su rol prioritario de orientar y brindar oportunidades para la recreación post-clases. Al estructurar y cuidar este tiempo, se asegura que el adolescente se enfoque en actividades de provecho que ayuden a disminuir el ocio improductivo y eviten la mera desocupación.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *La pedagogía como ciencia*. Editorial Pueblo y Educación.
- Arráez, O. J. (2013). Educar para la buena utilización del tiempo libre y mejorar la calidad de vida. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 18(185), 1–6.
<https://www.efdeportes.com/efd185/educar-para-la-buena-utilizacion-del-tiempo-libre.htm>
- Bally, G. (1986). *El Juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Beloki, N., Darretxe, L., Gezuraga, M., & Remiro, A. (2022). Tiempo libre educativo para el desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 357–375.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.396>
- Camargo Casadiego, Y. M., & Bejas Monzant, M. (2021). Actividades institucionales para el uso del tiempo libre de los alumnos. *Revista De Propuestas Educativas*, 2(4), 155–171.
<https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i4.228>
- Cuenca, M. (2000). *Ocio Humanista, dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y Ocio*. Tecnos.
- De los Reyes, L. R. P. (2020). Actividades recreativas para el uso adecuado del tiempo libre en adolescentes. En *Educación y pedagogía en las ciencias de la cultura física y el deporte* (pp. 84–97).
- De Valenzuela Bandín, Á. L., García, R. M., & Arias, D. M. E. (2021). Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(1), 161–180.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/83201>
- Felizzola, Y. (2021). *El Tiempo Libre como Espacio de Aprendizaje, Crecimiento Personal y Proyección Profesional*. [Tesis de Grado/Maestría]. Universidad Piloto de Colombia.
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/11343>
- Hurtado, C. A. (2008). *Funlibre*. Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio.
<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CHuertas.html>
- Martínez, G. H. & Caraballo O. J. V. (2023). Estrategias para el aprovechamiento del tiempo libre en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Liceo La Pradera. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 115-136.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9094326.pdf>
- Noda Rabelo, Y., Cuesta Martínez, L. A., Pérez Sánchez, A., Bolufé Fernández, Z., & Díaz Leal, Y. (2024). El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación Deportiva. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 19(2), e1674.
<https://doi.org/10.46642/efd.v28i300.3339>
- Noroña Nieto, V. I. (2025). Las actividades recreativas en el uso del tiempo libre de los adolescentes. Revisión sistemática. *Journal of Science and Research*, 10(2), 97–112.

- Pestana, J. V. (2010). *[Título del texto]* sobre la organización del tiempo libre: Actividades recreativas que fortalecerán su identidad y aumentarán su seguridad en sí mismo. *[Fuente o Editorial]*.
- Prado, R. (2023). Las actividades recreativas y el uso del tiempo libre de los Adolescentes: Revisión Sistemática. *GADE: Revista Científica*, 3(1), 118–140.
- Roa Cruz, Á. M., & Sánchez Arboleda, K. J. (2018). Tiempo libre: una fuente de vida en la educación. *Paideia Surcolombiana*, (23), 16–23.
<https://doi.org/10.25054/01240307.1664>
- Sandoval Jaramillo, M. L., Carrasco Coca, O. R., Pérez Sánchez, A., & Tapia Pazmiño, J. G. (2022). Estrategia de actividades físico-recreativas para el uso adecuado del tiempo libre en adolescentes. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 541–556.
- Valdez, D. (2000). *La ludoteca: una alternativa de educación para el uso del tiempo libre*. Colofón.
- Villa, J. A. R., Sosa, O. P., & Félix, J. M. (2017). Estudio descriptivo del empleo de tiempo libre en estudiantes de la escuela secundaria Artemisa Córdova de Moreno, Sonora México. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, (48), 96–107.
- Zamora, M. (s.f.). *Artículo tiempo libre (2)*. [Documento no publicado/Manuscrito inédito].

ESTRATEGIAS DE GESTIÓN PARA OPTIMIZAR LA CALIDAD DE CUIDADOS EN ENFERMERIA

Autora: Aracelis J. Gutiérrez H.¹

Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación

Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025

Resumen

La calidad de cuidados en el enfermería, constituye un propósito fundamental para reducir la morbilidad materno-neonatal, esta situación plantea la necesidad de desarrollar instrumentos gerenciales que permitan optimizar los procesos asistenciales, teniendo como objetivo general: proponer estrategias de gestión para el fortalecimiento de la calidad de cuidados a las usuarias en el enfermería, de la maternidad integral de Aragua, la misma se basó en las teorías fundamentadas de Gerencia, la investigación se sustentó en el paradigma positivista, tipo campo, de nivel descriptivo, con un diseño no experimental y con la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 11 profesionales de enfermería que laboran en el área de hospitalización y 25 usuarias. La recolección de información se efectuó mediante la técnica de la encuesta, utilizando dos (02) cuestionarios estructurados con diecinueve (19) preguntas dirigido a las enfermeras y nueve (09) preguntas dirigido a las usuarias. Ambos instrumentos fueron validados a través del juicio de experto, los resultados fueron analizados utilizando las estadísticas descriptivas, presentadas en cuadros y gráficas para el posterior análisis de la respuesta obtenidas en la muestra, se concluye que la aplicación de la estrategia necesaria para la transformar la calidad de la atención.

Descriptores: Calidad de Cuidados; Estrategia Gestión, Enfermería

Management strategies to optimize the quality of nursing care

Abstract

The quality of nursing care is a fundamental goal in reducing maternal and neonatal morbidity and mortality. This situation raises the need to develop management tools that allow for the optimization of care processes. With the general objective of proposing management strategies to strengthen the quality of care for patients in the immediate postpartum period at the Aragua Comprehensive Maternity Hospital, this study was based on grounded management theories. The research was grounded in the positivist paradigm, field-based, descriptive, with a non-experimental design and a feasible project approach. The population consisted of 11 nursing professionals working in the inpatient area and 25 patients. Data collection was carried out using a survey technique, employing two structured questionnaires: one with nineteen questions for the nurses and another with nine questions for the

¹ Magister Scientiarum en Gerencia de Salud. Academia Militar Bolivariana gutierrezaracelis18278@gmail.com

patients. Both instruments were validated through expert judgment. The results were analyzed using descriptive statistics, presented in tables and graphs for subsequent analysis of the responses obtained from the sample. The study concludes that the application of the necessary strategies will transform the quality of care.

Keywords: Quality of Care; Management Strategy, nursing

Stratégies de gestion pour optimiser la qualité des soins infirmiers

La qualité des soins infirmiers est essentielle pour réduire la morbidité et la mortalité maternelles et néonatales. Cette situation exige le développement d'outils de gestion pour optimiser les processus de soins. L'objectif général était de proposer des stratégies de gestion visant à renforcer la qualité des soins infirmiers pour les patientes de la maternité d'Aragua. Cette recherche s'appuie sur des théories de gestion établies et adopte un paradigme positiviste, une approche de recherche de terrain et une méthodologie descriptive. Elle utilise un plan non expérimental et une modalité de projet réalisable. La population étudiée était composée de 11 professionnels infirmiers travaillant en hospitalisation et de 25 patientes. La collecte des données a été réalisée au moyen d'une enquête, utilisant deux questionnaires structurés : l'un comportant 19 questions pour les infirmières et l'autre 9 questions pour les patientes. Les deux instruments ont été validés par un jury d'experts. Les résultats ont été analysés à l'aide de statistiques descriptives, présentées sous forme de tableaux et de graphiques pour une analyse plus approfondie des réponses obtenues auprès de l'échantillon. Il est conclu que la mise en œuvre de la stratégie appropriée transformera la qualité des soins.

Descripteurs: Qualité des soins; Stratégie de gestion; Soins infirmiers

Introducción

La calidad es uno de los elementos estratégicos, en que se fundamenta la transformación y mejora de los sistemas de salud modernos, el término calidad asistencial es polisémico, ya que tiene acepciones diferentes en función de quien lo utilice; tampoco es un término absoluto, ya que implica el juicio de valor individual y colectivo, siendo por tanto relativo. Por lo que la calidad asistencial, debería ser definida por la comunidad científica, por el profesional, el paciente y la sociedad. En este contexto, Santiago, Giménez & otros (2020) exponen que:

La enfermería se ha destacado por organizar, planificar, priorizar y mostrar dominio de las intervenciones dirigidas al cuidado de los pacientes, con una base de conocimientos científicos y también de la persona, sin embargo, en la actualidad el cuidado en las instituciones de salud se encuentra inmerso en una atmósfera de tensión y conflicto entre

un deber ser del cuidado orientado hacia la empatía con el otro y, por otra parte, un sistema que exige eficacia y eficiencia sin contar con los recursos necesarios.

En la atención de salud, la calidad es una constante que día a día busca aumentarla a través de las medidas de prevención de la morbilidad y mortalidad, el tipo de educación de los profesionales, médicos y enfermeras principalmente e, incluso, con el cálculo de costes sanitarios. Sin embargo, en la actualidad este interés se encuentra en situación creciente, demostrado no sólo por la actividad de los servicios de salud, sino también y de forma muy importante, por los consumidores de esos servicios, los usuarios en general y la administración que, en muchos países, es el financiador principal, además de ser la responsable última de la atención frente a los ciudadanos. Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998), definió en términos amplios la calidad en salud como una

La calidad de la asistencia sanitaria es asegurar que cada paciente reciba el conjunto de servicios diagnósticos y terapéuticos más adecuado para conseguir una atención sanitaria óptima, teniendo en cuenta todos los factores y los conocimientos del paciente y del servicio médico, y lograr el mejor resultado con el mínimo riesgos de efectos iatrogénicos y la máxima satisfacción del paciente con el proceso. (p.2).

Así pues, hablar de calidad implica el conocimiento de necesidades individuales de salud requeridas por el paciente, para ello, el equipo de salud debe poseer los conocimientos técnicos y funcionales, que favorezcan una atención con el menor riesgo posible. En el contexto de enfermería, la gestión gerencial posibilita la integración y articulación de los aspectos conceptuales, metodológicos e investigativos de la disciplina, basados en el aprendizaje continuo y diálogo permanente con el personal a cargo con el fin de asegurar la calidad del cuidado al individuo.

De modo que el cuidar es para enfermería la prestación de un servicio, para lo cual tiene que incorporar prácticas gerenciales, ya que solo a través de la gestión del cuidado podrá contribuir con su propósito. Al respecto, Frebre, Gómez & otros (2018: 278): señalan que “La preocupación de los cuidados de calidad no es algo reciente para enfermería, pues se encuentra arraigada al ejercicio profesional.

Donabidian (1980) definió la calidad de los cuidados como “la capacidad de alcanzar el mayor beneficio posible deseado, teniendo en cuenta los valores de los individuos y de las sociedades”. Existe una estrecha relación entre la consecución de la calidad y la gestión de esta, es imposible pensar en calidad sin la existencia de la gestión de la calidad con fundamentación ética. Por su parte, para Milton Terris (1997)

la salud pública es la ciencia y el arte de prevenir las dolencias y las discapacidades, prolongar la vida y fomentar la salud y la eficiencia física y mental, mediante esfuerzos organizados de la comunidad para sanear el medio ambiente, controlar las enfermedades infecciosas y no infecciosas, así como las lesiones; educar al individuo en los principios de la higiene personal, organizar los servicios para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades y para la rehabilitación, así como desarrollar la maquinaria social que le asegure a cada miembro de la comunidad un nivel de vida adecuado para el mantenimiento de la salud.

En la opinión del autor, el concepto de calidad de salud está referido a diversos indicadores relacionados de forma directa, que están presentes en la atención al usuario de manera de cumplir con las expectativas de salud que éste demanda al momento de requerir los servicios; por tanto el acto de cuidado de enfermería es el ser y la esencia del ejercicio de la profesión, se fundamenta en sus propias teorías, tecnologías y conocimientos actualizados de ciencias biológicas, sociales y humanísticas.

De lo anterior se desprende, que el personal de enfermería cumple un rol de gestión del cuidado de las personas a través de cuatro funciones: asistencial, educativa, administración e investigativa. Según el escenario y contexto que orienta la investigación, en la administración; el gerente de enfermería debe poseer competencias o un perfil que permita la dirección de los recursos, tanto del talento humano como los materiales, en el caso de garantizar la calidad del cuidado, es importante integrar los esfuerzos en el personal a cargo, de ellos depende el cumplimiento de objetivos de la institución de modo que pueda realizarse un trabajo en equipo.

En este orden de ideas, Zarate (2004: 44) plantea que la gestión del cuidado debe "permitir brindar un cuidado planificado, utilizando los recursos disponibles, fijando

objetivos, metas y estrategias". Esto implica un proceso creativo, movilizandolos recursos humanos y los del entorno con la intención de mantener y favorecer el cuidado de la persona, asimismo, Milos, Larrain y Simonetti (2009) contemplan la gestión del gerente de enfermería se basa en:

Estimular la creación de modelos de cuidado basados en la concepción de la disciplina de enfermería, el uso de un lenguaje común, de símbolos, de conceptos comunes en la práctica clínica que refuercen el potencial, el compromiso y la identidad profesional de la enfermería, pero, por sobre todo, debe asegurar la calidad del cuidado que se otorga a los usuarios y a su familia. (p.21).

Desde esta perspectiva, el gerente de enfermería tiene la responsabilidad de crear una cultura de organización, que favorezca la práctica de los cuidados, seleccionar el personal con formación, desarrollar la capacitación y la implementación de un modelo para guiar la práctica de enfermería, a su vez apoyar al personal cuidador en su labor de cuidar en forma individualizada al paciente y su familia, considerando siempre los valores, actitudes y conocimientos de la disciplina, que le brindan una visión distinta y específica de la gestión de los cuidados; ejerciendo un liderazgo adecuado, generando un clima de trabajo favorable, participativo, fomentando el trabajo en equipo y haciendo partícipe a su personal en las decisiones.

Es así como en este rol surge inevitablemente el término líder, el liderazgo es un componente esencial de la gestión, para lo cual las enfermeras deben prepararse. Robbins, (1998: 418) define liderazgo como: "un proceso de influencia donde los individuos, por sus acciones, facilitan el movimiento de un grupo de gente hacia una meta común o compartida". Así, decir que el liderazgo es la capacidad de influir en un grupo, dirigida a la obtención de uno o varios objetivos para el beneficio del mismo, es lograr que las cosas se hagan, para alcanzar una meta o cumplir una tarea. Los líderes, en este caso, los que gerencian un servicio en enfermería, deben mantener un norte en las actividades que desarrollan diariamente; lograr resultados de calidad con técnicas basados en principios de rectitud, honestidad, integridad,

dignidad humana, servicio, potencial creador, crecimiento, paciencia, educación y estímulo.

Una de las habilidades, que se considera primordial para lograr el éxito en el rol de líder como gestor del cuidado en enfermería, es la habilidad de comunicación, un término muy desarrollado en lo teórico pero muy poco utilizado en la práctica. La habilidad para comunicarse es el núcleo del liderazgo; en opinión de Rodríguez (2002: 104) "la comunicación constituye un elemento fundamental en el proceso de ejercer el liderazgo en enfermería, ya que la forma en que se transmite el mensaje interferirá con el resultado deseado". En este sentido, la comunicación es la base de liderazgo, porque el liderazgo es una relación interpersonal, en la que los líderes influyen en las personas a cambiar a través del proceso de comunicación.

Cabe destacar la importancia que reviste en el rol del gerente de enfermería, el cual se basa en las relaciones interpersonales, la buena comunicación, así como la coordinación de los esfuerzos de los diferentes individuos para el desarrollo de un trabajo armónico y productivo, manteniendo una buena comunicación con el equipo de salud, la supervisora llega a conocer a cada miembro de su personal, y de esta manera, al asignarles una tarea, o al exigirles el cumplimiento de sus deberes, puede hacerles ver las ventajas que obtendrán, y explicarles la manera más adecuada y eficaz para realizar el trabajo.

Por tanto, para alcanzar los objetivos de las instituciones, el gerente debe adoptar un sistema de motivación y cooperación que fortalezca las fuerzas motivacionales, complementando y haciendo uso de las actitudes favorables, puesto que la supervisión es un proceso que implica capacidad para desempeñar y desarrollar un estilo adecuado de liderazgo, manejo de conflictos; conocimiento del trabajo que se realiza; responsabilidad para aplicar medidas disciplinarias sin detrimento del logro de objetivos. Los supervisores desempeñan diferentes funciones de liderazgo, pues son el punto de contacto entre la gerencia y los empleados.

Precisamente en la Maternidad Integral de Aragua, ubicada en el Municipio Mario Briceño Iragorry, en Maracay estado Aragua; institución creada a fin de brindar atención holística a la usuarias procedentes diferentes localidades del estado, donde la gestión de los servicios de enfermería se torna cada día más difícil en virtud de la responsabilidad que tiene la coordinación de enfermería en garantizar los recursos material y el capital humano a los objetivos determinados en la institución que brinden calidad de atención.

Es por esto que la calidad de atención es percibida de diferentes puntos de vista, sin embargo los indicadores relacionados con las instalaciones, el ambiente hospitalario, la disposición de los recursos, la atención e interrelación del equipo de profesionales de enfermería, las competencias que estas demuestran en el cuidado a la usuaria, todos estos indicadores de manera integrada pueden valorarse e inferirse el grado de la calidad de atención que se ofrece, de manera que la idea es que en las maternidades dicha calidad se base en la eficiencia y la eficacia.

De esto se desprende la razón de la investigación, ya que, como gerentes de salud, se busca integrar el recurso humano bajo un ambiente adecuado, donde prevalezca la equidad, igualdad, participación, además de fortalecer la enfermería como una disciplina que garantice los cuidados óptimos y oportunos, y la disposición del personal de enfermería en esmerarse por su superación personal y profesional.

En este sentido, se plantea como objetivo Proponer Estrategias de calidad en los cuidados a las usuarias de la Maternidad Integral de Aragua, Municipio Mario Briceño. El propósito de la investigación abarca una gama de cambios tanto en las organizaciones, como en todas las áreas de la vida del ser humano, desde lo más profundo en lo intelectual hasta lo cotidiano; que exige además esfuerzos para mejorar el hacer gerencial, en lo particular en las instituciones de salud con especial énfasis en la gerencia de enfermería.

La gerencia de enfermería efectiva constituye una necesidad inaplazable en los días de hoy, cuyo desafío central es convertirse en líder del cambio en las organizaciones de salud. La enfermera gestora (director, supervisor, coordinador)

de los servicios de salud, simboliza la integración de las fases del proceso administrativo, es imagen de la atención que los usuarios demandan, lideriza la prestación de servicios, brinda cuidados de enfermería, dirige y motiva al personal de enfermería, cumple los preceptos administrativos que marcan su trascendencia como profesional y gerente de los servicios.

La línea de investigación en la que se enmarca la investigación es equidad y calidad en la atención en salud, la cual busca mejorar desde el punto de vista gerencial la calidad de cuidados.

La estructura formal del artículo incluye, resumen el cual presenta una breve exposición de la temática investigada, la introducción donde se describe la situación de la realidad estudiada, la metodología, los resultados de los hallazgos, la disfunción, las referencias y por último la síntesis curricular.

Metodología

La metodología constituye todos los pasos que sigue un investigador para obtener el logro de los objetivos planteados en la investigación al respecto Balestrini (2002: 125) señala que el marco metodológico “está referido al momento que alude al conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo procedimiento de la investigación”.

La investigación se ubicó bajo el paradigma positivista, según Aria (2018: 7-12) “Su finalidad es explicar y predecir los hechos con la mayor objetividad posible.”, es decir un paradigma es hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de la investigación, de tipo campo, nivel descriptivo, fundamentada en un diseño no experimental, adoptando la modalidad de un proyecto factible, en este sentido Palella y Martins (2006:91) señala que este “ consiste en elaborar una propuesta viable destinadas a atender necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnóstica”. De manera que, dentro del campo de la salud, enfermería requiere de la aplicación de estrategias gerenciales con el fin de asegurar la calidad de la atención de enfermería.

La población estuvo conformada por 11 profesionales de enfermería que laboran en el área de hospitalización y 25 usuarias. Al respecto Aria (2006: 98) indica que la población “es el conjunto de elementos con características comunes que son objeto de análisis y para los cuales serán válidas las conclusiones de la investigación”, lo que define el autor es que es el universo de elementos que el investigador está interesado en investigar. La recolección de información se efectuó mediante la técnica de la encuesta. Cabe destacar que, por ser una población pequeña, se tomó el total de la misma de modo que corresponde a un estudio tipo censal, que para Palella y Matins (ob.cit) “al estudiar la población en su totalidad, significa hacer un censo o estudio tipo censal” (p.91).

Las técnicas e instrumentos se seleccionaron atendiendo el enfoque cuantitativo utilizando dos (02) cuestionarios estructurados con diecinueve (19) preguntas dirigido a las enfermeras y nueve (09) preguntas dirigido a las usuarias. Ambos instrumentos fueron validados a través del juicio de experto, los resultados fueron analizados utilizando las estadísticas descriptivas, presentadas en cuadros y gráficas para el posterior análisis de la respuesta obtenidas en la muestra, se concluye que la aplicación de la estrategia necesaria para la transformar la calidad de la atención.

Resultados

En este apartado se hace un resumen de referencia del análisis de resultados de la gestión para el fortalecimiento de la calidad de cuidados, aplicando dos (02) instrumentos de análisis cuantitativo, dirigidos a las enfermeras y a las usuarias de la maternidad integral de Aragua, a través de cuadros de distribución de frecuencias análisis porcentual y representación gráfica.

Representación gráfica circular del 100% de las encuetadas para un total de total de 12 enfermeras en una muestra censal correspondiente a la:

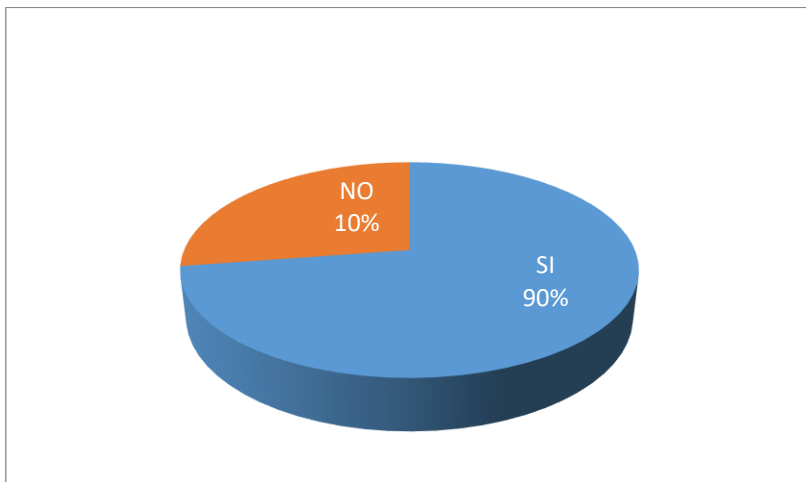


Gráfico 1: Conocimiento de enfermería

Fuente: Elaboración propia

La grafica muestra que se obtuvo el 90% de respuesta afirmativa y un 10% de respuestas negativas según las opiniones emitidas por las enfermeras que fueron encuestadas en cuanto al conocimiento de enfermería de acuerdo a los indicadores de: Accesibilidad a los servicios, eficacia, eficiencia, empatía, responsabilidad, capacidad y comunicación.

123

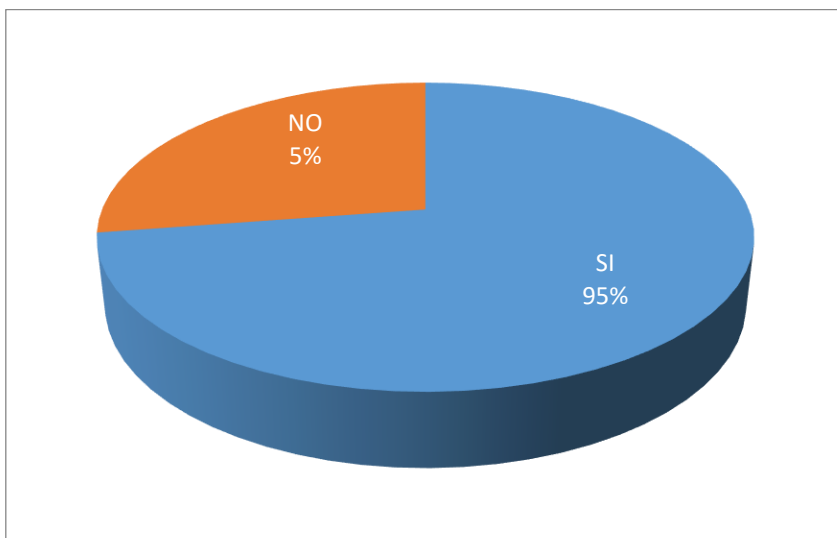


Gráfico 2: Gestión de Enfermería

Fuente: Gutiérrez (2025)

En la gráfica 2 se refleja que un noventa y cinco 95% de las encuestadas respondieron SI, y el un cinco 5% respondieron NO, de acuerdo a los indicadores de planeación, organización, integración, dirección, control y evaluación.

Representación gráfica circular del 100% de las encuetadas para un total de total de 25 usuarias de la Maternidad integral de Aragua correspondiente a la:

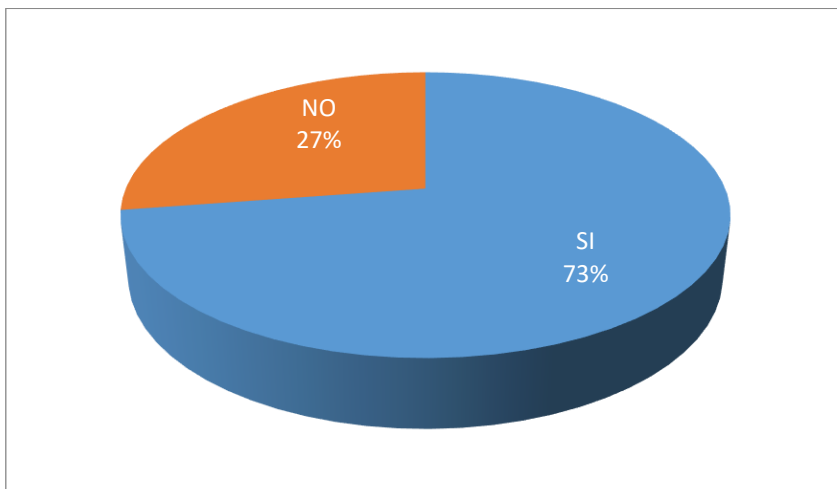


Gráfico 3: Características de la calidad de cuidados
Fuente: Elaboración propia

Teniendo como resultado 73% respondieron afirmativamente y 27 % negativamente referente a los indicadores de presentación personal, rutina de trabajo, capacidades de respuestas, comunicación, terapéutica, disposición de ayuda.

Conclusión

Los resultados obtenidos indican que la autopercepción del personal de enfermería respecto a la calidad de cuidados, con relación a los indicadores de accesibilidad a los servicios, eficacia, eficiencia, empatía, responsabilidad, capacidad, comunicación, planeación, organización, integración, dirección, control y evaluación, indican que a nivel individual y formativo, existe una base sólida de conocimientos teóricos – prácticos, que garantizaría la propuesta de estrategias de calidad en los cuidados a las usuarias de la Maternidad Integral de Aragua, con una acción protocolizada y monitoreada en la práctica diaria, se puede mitigar los

hallazgos de los resultados con respecto a los indicadores de presentación personal, rutina de trabajo, capacidades de respuestas, comunicación, terapéutica, disposición de ayuda, para las usuarias, se muestra negativas en algunos de los servicios que presta el personal de enfermería que se podrían.

Referencias

- Arias, F. (2006). *Introducción a la Técnica de Investigación en ciencias de la Administración y del Comportamiento*, 3ª. ed., Ed. Trillas, México.
- Arias, F. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Actividad Física y Ciencias*,
10. https://www.academia.edu/38025554/Diferencia_entre_teoria_aproximacion_teorica_constructo_y_modelo_teorico
- Balestrini, M. (2002). *Como elaborar el Proyecto de Investigación*. Sexta Edición: Febrero 2002. @ Séptima edición: Junio, 2006. Distribución: BL Consultores Asociados, Servicio Editorial. Edificio Catuche. Nivel Oficina 1.
- Donabidian, A. (1980). *Definición de calidad y enfoques para su evaluación*. Ann Arbor, Michigan: Regents of the University of Michigan;
- Frebre, Gómez (2018). Calidad En Enfermería: Su Gestión, Implementación Y Medición. Vol. 29. Núm. 3. *Revista Médica Clínica Las Condes*.
- Milos, Paulina, Larrain, Ana Isabel, & Simonetti, Marta. (2009). Nursing services classification: proposal to ensure quality care in times of nursing shortages. *Ciencia y enfermería*, 15(1), 17-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100003>
- OMS (1990). *Salud para todos en el Siglo XXI. Programa Región Europea*. Madrid Ministerio de Sanidad y Consumo
- Palella, S. y Martins, F (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 2ª Edición. FEDEUPEL. Caracas Venezuela.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de comportamiento organizacional*; Editor, Pearson Educación, ISBN, 970170181X, 9789701701812

Rodríguez (2002) *Comunicación y Relaciones de Enfermería*. México Editorial: El Manual Moderno

Santiago, Giménez & otros (2020). Calidad Del Cuidado De Enfermería Desde El Enfoque De Donabedian En Pacientes Hospitalizados Con Dolor, Ciencia y enfermería, versión On-line ISSN 0717-9553, *Cienc. enferm.* vol.26 Concepción 2020 Epub 22-Dic-2020 <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-19ccas40019>

Terris M. (1997). *Fundamentos de Salud Pública*. Tomo I Corporación para investigaciones biológicas-

Zarate G, Rosa, A. (2004). La Gestión del Cuidado de Enfermería. *Index Enferm* [online], vol.13, n.44-45, pp.42-46. ISSN 1699-5988.

RESPUESTA ORGÁSMICA DE HEMBRAS POR ESTIMULACIÓN ELÉCTRICA EN SUS ZONAS ERÓGENAS

Luis E. Gómez-Martínez

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad Marítima del Caribe

luiskegomezm@gmail.com

Edixon Ochoa-Barrientos

Magíster en Ciencias: mención Orientación en Sexología

Universidad del Zulia

edixon.ochoa2000@gmail.com

Tipo de Trabajo: Artículo de Investigación

Fecha Recepción: octubre 2025 Fecha Aceptación: noviembre 2025 Fecha Publicación: diciembre 2025

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la respuesta orgásmica de hembras por la estimulación eléctrica en sus zonas erógenas. Se llevó la investigación bajo el paradigma positivista, de tipo descriptivo, con diseño de campo no experimental y una población conformada por 150 hembras sanas sin discapacidad física alguna, estudiantes de la Universidad del Zulia y de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Se seleccionó una muestra de 60 hembras, aplicando la fórmula de Sierra, y un cuestionario con 16 ítems. Como resultado se obtuvo que el 78,3% de las encuestadas afirmó conocer de sus zonas erógenas, donde el 81,7% reconocía a las mamas como zona de placer, 63,3% la vagina y 73,3% el clítoris, obviando otras zonas del cuerpo, que son más sensibles a la estimulación eléctrica que las antes mencionadas, como la región cervical, la parte interna de los muslos, las manos, los pies, la espalda y el antebrazo. Por otro lado, solo un 8,3% ha tenido experiencias de estimulación eléctrica en alguna parte de su cuerpo. El 90% de las encuestadas define el orgasmo, pero solo un 76,7% lo ha experimentado en el ejercicio de la función sexual, sea individual o en pareja. Por ejercicio voluntario de dos hembras, se aplicó la estimulación eléctrica en zonas sensibles no genitales, teniendo como resultado orgasmos muy leves. Se concluyó que la estimulación eléctrica en zonas erógenas puede generar una respuesta orgásmica. Se recomienda adecuar la estimulación a otros tipos de corriente eléctrica e incluir los resultados dentro de los estudios de sexología.

Palabras clave: Respuesta Orgásmica, Estimulación Eléctrica, Zonas Erógenas

Orgasmic response of females by electrical stimulation on their erogenous zones

Abstract

The research aims to determine orgasmic response of females by means of electrical stimulation in their erogenous zones. For this goal, the research was based in the positivism paradigm, a descriptive one, with a field design non experimental with a population of 150 healthy females without discapacity, students of Universidad

del Zulia and of Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". A sample of 60 females was selected, by the application of Sierra formula. A questionnaire was applied consisting of 16 items. As a result, 78,3% of the surveyed affirm to have knowledge of their erogenous zones, and 81,7% recognized that the breast is a pleasure zone, even with 63,3% the vagina and 73,3% the clitoris, ignoring other zones of the body that are more sensitive to electrical stimulation, like the cervical region, the hands, feet, back, inner thighs and forearms. On the other hand, only a 8,3% had had experience with electrical stimulation in any part of the body. 90% of the surveyed females had knowledge of what is an orgasm, but 76,7% had experienced an orgasm individually or in a sexual relationship. Voluntarily, two females allowed the application of electrical stimulation in non-genital zones, having a result of mild orgasms. It concluded that the electrical stimulation in erogenous zones can generate a sexual response. It recommended adequate the stimulation to other types of electric current and also include this results in the future studies of sexology.

Key words: Orgasmic Response, Electrical Stimulation, Erogenous Zones

Réponse orgasmique des femmes à la stimulation électrique dans leurs zones érogénétiques

128

Résumé

Cette recherche visait à déterminer la réponse orgasmique des femmes à la stimulation électrique de leurs zones érogènes. L'étude a été menée selon un paradigme positiviste, avec un protocole descriptif et non expérimental. La population étudiée était composée de 150 étudiantes en bonne santé, sans handicap physique, de l'Université de Zulia et de l'Université nationale expérimentale «Rafael María Baralt». Un échantillon de 60 femmes a été sélectionné à l'aide de la formule de Sierra et d'un questionnaire de 16 items. Les résultats ont montré que 78,3 % des participantes connaissaient leurs zones érogènes : 81,7 % reconnaissaient les seins, 63,3 % le vagin et 73,3 % le clitoris. D'autres zones du corps, telles que le col de l'utérus, l'intérieur des cuisses, les mains, les pieds, le dos et les avant-bras, pourtant plus sensibles à la stimulation électrique, n'ont pas été mentionnées. En revanche, seulement 8,3 % ont déjà expérimenté la stimulation électrique d'une partie quelconque de leur corps. 90 % des répondants ont défini l'orgasme, mais seulement 76,7 % l'ont vécu lors d'une activité sexuelle, seuls ou avec un partenaire. Dans une étude menée volontairement auprès de deux femmes, la stimulation électrique appliquée à des zones érogènes sensibles a induit des orgasmes très légers. Il a été conclu que la stimulation électrique des zones érogènes peut générer une réponse orgasmique. Il est recommandé d'adapter cette stimulation à d'autres types de courant électrique et d'intégrer ces résultats aux études sexologiques.

Mots-clés: Réponse orgasmique, Stimulation électrique, Zones érogènes

Introducción

La respuesta orgásmica fue detallada por dos investigadores norteamericanos llamados William Masters y Virginia Johnson (1966), quienes detallaron las reacciones fisiológicas que involucran la Respuesta Sexual Humana (RSH). Luego de doce años de estudio determinaron que dicha respuesta es un proceso que consta de un principio y un final, y que este esquema es idéntico tanto para hombres como para mujeres. Lo clasificaron en cuatro fases llamadas fase de excitación, fase de meseta, el orgasmo y el período refractario o fase de resolución (Masters & Johnson, 1966). Sin embargo, Kaplan (2010), establece una fase previa a la excitación que llamó fase de deseo.

A pesar de que Masters y Johnson plantearon que la respuesta sexual humana es idéntica para ambos géneros sexuales, se presentan ligeras diferencias en cuanto al tiempo de las fases. Es por ello que se discriminaron las respuestas en hombres y mujeres. En la mujer, la fase de excitación previa a la activación del deseo, tal como la plantea (Kaplan 2010) da comienzo con la lubricación vaginal que llega a aparecer entre los 10 y 30 segundos luego del proceso de los estímulos sexuales. En esta fase se da el aumento del tamaño y longitud de la vagina en conjunto con el endurecimiento de los pezones.

Los pechos de la mujer seguidamente se hinchan y los genitales, al llenarse de sangre, se tornan de coloración oscura. El clítoris sale de su prepucio y se hace más grande (a esto se llama capacidad erectiva), y adicionalmente, el cuerpo de la fémina podría tornarse levemente más oscuro, debido al aumento de la presión sanguínea. En la fase de meseta, los rasgos antes descritos se acentúan un poco más, y el clítoris se esconde bajo el prepucio para su protección, la vagina continúa segregando más líquido lubricante y el útero manifiesta un ligero desplazamiento hacia arriba. La mujer comienza a sentir espasmos, localizados en todo su cuerpo, genitales, en los pies o en el vientre; adicionalmente, los labios menores se engrosan y se enrojecen.

Si se continúa con la estimulación, se llega a la fase del orgasmo, que se caracteriza por las contracciones del útero y la vagina; sin embargo, para que se produzca un orgasmo, son necesarias las contracciones del músculo pubococcígeo, el cual se origina en el pubis y termina en el coxis. Estas contracciones se inician a un ritmo de 0.8 segundos para ir decreciendo paulatinamente.

El músculo pubococcígeo recibe directamente del cerebro la orden del orgasmo, una vez que se haya estimulado el clítoris, los labios y la abertura vaginal. El cuerpo sufre también modificaciones, al arquearse y tensarse los músculos, y también llegan a producirse transformaciones a nivel cerebral y emocional. Finalmente, la fase de resolución femenina, a diferencia de la masculina, se caracteriza por el repliegue del útero que retorna a su posición de reposo, al igual que la vagina y el útero.

Esta respuesta orgásmica es obtenida por medio de la manipulación directa de los genitales. Sin embargo, hay estudios que confirman que existen diversos estímulos sensoriales que pueden llegar a generar orgasmos (Komisaruk, Whipple y Ogden 1992). Estos mismos investigadores, concluyeron que después de estudios realizados a pacientes con lesiones completas de médula espinal en el nivel torácico superior, experimentaban sensaciones orgásmicas y cosquilleo en la vagina, al aplicársele estimulación por medio de un vibrador en la zona donde se unen el cuello y el hombro (Sipski, Komisaruk y otros 1993).

Ante este resultado, diversos investigadores como (Masters y Johnson, Paget y otros 2006) han enfocado los estudios de sensaciones orgásmicas en sitios del cuerpo humano diferentes de los genitales. A estos les llamaron zonas erógenas, siendo algunas partes del cuerpo humano que presentan una mayor sensibilidad y cuyo estímulo tiene como finalidad y resultado, activar sexualmente a la persona. Plantea Arrondo que, cuando una parte de nuestro cuerpo se estimula, el cerebro recibe esas sensaciones vía sistema nervioso y envía instrucciones para que el cuerpo pueda reaccionar adecuadamente mediante la excitación.

La Asamblea General de la Asociación Mundial de la Sexología (AMS) en fecha 26 de agosto de 1999, en el XIV Congreso Mundial de Sexología, en la ciudad de Hong Kong, estableció los derechos sexuales de los individuos. Uno de estos estamentos, en especial el quinto, está dedicado al placer sexual, y establece lo siguiente: “el placer sexual, incluyendo el autoerotismo, es fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual” (AMS 1999). Sin embargo, el informe Hite sobre la sexualidad femenina (Hite 1976) indica que la gran mayoría de las mujeres no experimentan placer en el ejercicio de la función sexual, y adicionalmente, informes informales en la actualidad publicados en revistas no especializadas, logran mantener las mismas estadísticas del informe antes mencionado.

Este problema se acentúa más, dado que la gran mayoría de los hombres no tienen conocimiento de los mecanismos de la respuesta sexual de las mujeres (Gray 1995), y al pensar que tal respuesta es análoga a la de ellos, se llegan a cometer graves errores durante todo el proceso de la función sexual en parejas heterosexuales. Y en vista de que, al no lograr alcanzar dicho placer, llegan a generarse disfunciones de tipo social y psicológico en los individuos, tal y como lo han planteado las estadísticas de la AMS.

En los individuos sanos sin discapacidad física alguna, no era importante garantizarle una vida sexual sana y placentera, ya que per se, formaba parte del desarrollo de la misma. Sin embargo, al existir alguna discapacidad física, especialmente con lesiones a nivel de la médula espinal, un trastorno que acompañaba indefectiblemente a dicha lesión, era la alteración de la función sexual (Sánchez Ramos y de Benito 2000). Uno de los tratamientos que podrían aplicarse a este tipo de personas con discapacidad era la estimulación eléctrica. Sin embargo, para las personas sin discapacidad física no es normal el uso de este tipo de instrumentos. Pero al tener el ser humano presente a lo largo de su cuerpo, zonas de alto estímulo, podría ser factible que, mediante el uso de equipos de estimulación eléctrica, pudiera disfrutar de una vida sexual plena, que complementara su vida en pareja.

Existen áreas de la piel que son inervadas por una raíz o nervio dorsal de la médula espinal. Los nervios cutáneos son los que llegan a la misma, y recogen la sensibilidad de ella. De cada segmento de la médula, surgen un par de raíces posteriores o sensitivas y un par de anteriores o motoras, formando un nervio espinal mixto. Cada tipo de este nervio inerva una franja de piel o dermatoma, el cual conduce la sensibilidad externa hasta el cerebro para producir una respuesta a dicho estímulo. Para el interés de la presente investigación, se hizo necesario resaltar las zonas erógenas que pudieran ser estimuladas mediante impulsos eléctricos. Las restantes, a pesar de ser zonas sensibles, no presentan facilidad de estimulación eléctrica. Se hizo especial énfasis en la región cervical, las mamas, los miembros inferiores (pie y parte interna del muslo), el clítoris, la vagina y los miembros superiores.

Metodología

Acorde al objetivo de la investigación, la misma se enmarcó dentro del tipo descriptiva (Arias 2012) con un diseño de campo no experimental (Pallela 2010). Se planteó una población por parte del investigador de un número finito de personas, dado el concepto que establece (Sierra 2001) que un número inferior a cien mil unidades se considera como tal. Es por ello, que la población a objeto de estudio se conformó de 150 hembras sanas sin discapacidad física y que puedan presentar orgasmos al ser estimuladas por una pareja y por electroestimulación. Como muestra, se hizo necesario aplicar la fórmula de (Sierra 2001) para poblaciones finitas, lo que permite determinar del total de la población, la muestra adecuada. Seguidamente, se presenta la ecuación correspondiente al cálculo de la muestra.

$$n = \frac{(4 * N * p * q)}{(E^2 * (N - 1) + 4 * p * q)} \quad (1)$$

siendo:

n: tamaño de la muestra

N: tamaño de la población

p: probabilidad de éxito

q: probabilidad de fracaso

E: error seleccionado por el investigador

Aplicando la ecuación (1) para el cálculo de la muestra, teniendo en cuenta que ambas probabilidades de éxito y fracaso son las mismas y con un valor correspondiente al 50%, y definiendo un error de 10% según criterio que plantea (Chávez 2007), da como resultado

$$n = \frac{(4 * 150 * 50 * 50)}{(10^2 * (150 - 1) + 4 * 50 * 50)} = \frac{1500000}{14900 + 10000} = 60.24$$

Este valor de 60.24 se aproxima por defecto a 60 hembras como la muestra para la investigación presente. Como técnicas de recolección de datos se aplicó una encuesta escrita tipo cuestionario abierto, que el investigador utilizó para recabar la información pertinente requiriendo como instrumento de recolección de datos, un cuestionario estructurado con datos esenciales de cada sujeto investigado, y una guía estructurada donde se asentaron los datos obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los indicadores que logran medir la variable 'Respuesta Orgásmica de Hembras', con el respectivo análisis y la interpretación acorde al objetivo general. Para ello, se presentan las tablas de acuerdo a las dimensiones e indicadores, y así dar respuesta a la interrogante planteada en la formulación del problema y lograr resolver los objetivos específicos de la investigación.

Al respecto de la dimensión zonas erógenas de hembras en las diferentes partes del cuerpo humano, la tabla 1 arroja como resultado primordial, que el 78,3% de las hembras encuestadas tienen información pertinente a las zonas erógenas de su cuerpo. Adicionalmente, un gran porcentaje de las mismas, centra el conocimiento de las zonas erógenas en los genitales, tales como mamas (81,7%), vagina (63,3%) y clítoris (73,3%), desestimando que en otras partes del cuerpo pueden presentarse sensaciones de placer.

Tabla 1.

Dimensión: Zonas erógenas de hembras

Información acerca de zonas erógenas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	47	78,3	78,3
	No	13	21,7	21,7
	Total	60	100,0	100,0
Cuales zonas del cuerpo considera que son zonas erógenas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Región Cervical	29	48,3	48,3
	Pies	12	20	20
	Interna de Muslos	25	41,7	42,4
	Mamas	49	81,7	81,7
	Clítoris	44	73,3	73,3
	Vagina	38	63,3	63,3
	Antebrazo	6	10	10
	Manos	9	15	15
	Espalda	42	70	70
¿Utilizas las caricias en alguna parte del cuerpo como preámbulo de la relación sexual o masturbación?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	42	70	70
	No	18	30	30
	Total	60	100,0	100,0
¿En cuáles zonas del cuerpo son estimuladas por su pareja en sus relaciones sexuales?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido

Válidos	Región Cervical	26	43,3	43,3
	Pies	12	20	20
	Interna de Muslos	25	41,7	41,7
	Mamas	11	81,7	81,7
	Clítoris	40	66,7	66,7
	Vagina	42	70	70
	Antebrazo	6	10	10
	Manos	11	18,3	18,3
	Espalda	40	66,7	66,7
	Boca	46	76,7	76,7

Como describes la sensación experimentada al ser estimulada en las zonas erógenas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No Responde	24	40	40
	Indescriptible	2	3,3	3,3
	Satisfacción-Placer	9	15	15
	Deseo Sexual	1	1,7	1,7
	Excitación	11	18,3	18,3
	Tranquilidad-	1	1,7	1,7
Felicidad		3	5	5
	Erizado-Calor	3	5	5
	Rica	3	5	5
	Corriente corporal	2	3,3	3,3
	Excelente	1	1	1
	Cosquillas excitantes	60	100	100
	Total			

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, para el ejercicio de la función sexual en pareja, o para el autoejercicio de la misma, el 70% utiliza las caricias en alguna parte del cuerpo, mientras que el 30% no las utiliza. De nuevo, se corrobora el porcentaje anterior, donde la gran parte de caricias se centran en las zonas genitales y no en otras zonas del cuerpo, tales como las mamas (81,7%), vagina (70%) y clítoris (66,7%), agregándose aquí la boca como un punto erógeno (76,7%), y la espalda (66,7%). En referencia a la sensación presentada al ser estimuladas en las zonas erógenas antes descritas, se tiene que 40% no responde, y que solo 18,3% puede referir la misma como una sensación de excitación. Con respecto a este punto, el

investigador pudo inferir que, dado el componente sociocultural prevaleciente en nuestra sociedad, hay un sentimiento de vergüenza que inhibe a las hembras a manifestar su opinión al respecto, mientras que las que opinaron de la sensación presentada, fueron muy diversas en sus comentarios, observado esto en el resultado obtenido en los cuestionarios.

Finalmente, puede observarse que a pesar de lo establecido por (Ferrer 2012), (Masters y Johnson 1966) y (Antonov 2012) acerca de las zonas erógenas no centradas en las áreas genitales, la mayoría de las encuestadas no llegan a explorar sus cuerpos en otras áreas que pueden de igual forma, producir sensaciones de placer al ser estimuladas gentilmente tanto por una pareja, como por ellas mismas.

A continuación, se presenta la dimensión parámetros de estimulación eléctrica, con sus resultados.

Tabla 2.

Dimensión: Parámetros de Estimulación Eléctrica

Experiencia de estimulación eléctrica en alguna parte del cuerpo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	5	8,3	8,3
	No	55	91,7	91,7
	Total	60	100	100
Nivel de estimulación eléctrica experimentado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alto	2	3,3	3,3
	Medio	2	3,3	3,3
	Bajo	0	0	0
	Ninguno	56	93,3	93,3
	Total	60	100	100
Reacción anexa manifestada por la estimulación eléctrica en alguna parte del cuerpo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	1	1,7	1,7
	No	59	98,3	98,3
	Total	60	100	100
Como fue su experiencia en la reacción anexa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No Responde	59	98,3	98,3

Cosquilla Fuerte	1	1,7	1,7
Total	60	100	100

Fuente: (Gómez, Ochoa 2023)

Ella arroja como dato importante, que el 91,7% de los encuestados no han tenido experiencia de estimulación eléctrica en alguna parte de su cuerpo, por lo tanto, no pueden referir ninguna experiencia sensitiva. Algo para hacer notar, en referencia al nivel de excitación que solo dos hembras (2) refirieron un nivel alto de estimulación y que dos hembras (2) refirieron un nivel medio, lo que nos plantea según lo acordado por (Maffiuletti y otros 2008), que los niveles para mujeres son más altos que los correspondientes a los hombres.

Acerca del conocimiento teórico del orgasmo por parte de la población encuestada, se observa en la tabla 3, que un 90% afirma conocerlo en lugar de un 10% que lo desconoce. Adicionalmente, de la población encuestada, un 76,7% ha manifestado haber sentido un orgasmo, tanto en su relación sexual en pareja como en el autoejercicio de la función sexual, indicándole al investigador, que el conocimiento teórico en algunos casos difiere del práctico. En el mismo orden de ideas, la sensación experimentada por las encuestadas varía de acuerdo al patrón de ideas establecido por la norma sociocultural, donde incluso 38,3% de las mismas no refiere respuesta alguna, a pesar de poder haber sentido la experiencia del orgasmo. Adicionalmente es muy coincidente al investigador, que un 21,7% refiera una sensación de placer-bienestar ante otros calificativos de la misma experiencia, concordando esto con lo planteado por el investigador como el concepto de orgasmo, siendo la capacidad de respuesta de una mujer a descargar la tensión sexual acumulada en el cuerpo, al ser excitados sus centros erógenos para producir una respuesta orgásmica satisfactoria que generen contracciones involuntarias en las musculaturas de los genitales y de todo el cuerpo (Gómez 2015).

Tabla 3.

Dimensión: Elementos básicos de la Respuesta Orgásmica
Conocimiento del Orgasmo

¿Conoce Ud. lo que es un orgasmo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	54	90	90
	No	6	10	10
	Total	60	100	100
¿Ha sentido orgasmo en la función sexual en pareja como individual?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	46	76,7	76,7
	No	14	23,3	23,3
	Total	60	100	100
Describa la sensación experimentada en el orgasmo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No Responde	23	38,3	38,3
	Candela	2	3,3	3,3
	Placer, Bienestar	13	21,7	21,7
	Sin Sensación	1	1,7	1,7
	Energía de Volcán	1	1,7	1,7
	Estallido de Sensaciones	4	6,7	6,7
	Sentirse en el cielo	4	6,7	6,7
	Cosquillas-relajación	3	5	5
	Temblor del cuerpo	1	1,7	1,7
	Rica	1	1,7	1,7
	Indescriptible	4	6,7	6,7
	Eriza la piel	1	1,7	1,7
	Excelente	2	3,3	3,3
	Total	60	100	100

Fuente: (Gómez Ochoa 2023)

Este resultado refuerza lo establecido por (Komisaruk y otros 2008), (Ferrer 2012) y (Reich 2010), (Wheat 1992) en referencia al orgasmo en hembras, donde la sensación que presentan algunas veces es desconocida pero presente, y lo que (Hite 1976) establece que, gran parte de las hembras desconocen a ciencia cierta la sensación orgásmica en la función sexual, y que, por ende, el investigador plantea dar un aporte al mismo mediante la estimulación eléctrica en las zonas erógenas.

A continuación, la siguiente tabla muestra los datos referentes a la respuesta fisiológica de las hembras encuestadas, que conllevan una respuesta orgásmica operativa. Con respecto a los cambios en la presión arterial, el 31,7% piensa que la misma es alta, y un 30% refiere una presión media, a la par de aquellas que refieren no haber sentido ningún cambio (30%), y solo un 3,3% refiere sentir baja presión. El investigador, al no tener un instrumento en el momento de la respuesta de la encuesta por parte de las entrevistadas, piensa que la referencia a la presión arterial es únicamente referencial al ritmo cardíaco y no al valor intrínseco de la presión arterial.

Tabla 4.
Dimensión: Elementos Básicos de la Respuesta Orgásmica
Respuesta Fisiológica

Presión Arterial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alta	19	31,7	31,7
	Media	18	30	30
	Baja	2	3,3	3,3
	Ninguna	18	30	30
	No Responde	3	5	5
	Total	60	100	100
Frecuencia Cardíaca		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alta	31	51,7	51,7
	Media	12	20	20
	Baja	0	0	0
	Ninguna	15	25	25
	No Responde	2	3,3	3,3
	Total	60	100	100
Frecuencia Respiratoria		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alta	33	55	55
	Media	13	21,7	21,7
	Baja	1	1,7	1,7
	Ninguna	11	18,3	18,3
	No Responde	2	3,3	3,3
	Total	60	100	100
Alteración del Estado de Conciencia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alta	9	15	15

Media	13	21,7	21,7
Baja	5	8,3	8,3
Ninguna	32	53,3	53,3
No Responde	1	1,7	1,7
Total	60	100	100

Fuente: (Gómez, Ochoa 2023)

Con respecto a la frecuencia cardíaca, la cual va en conjunto fisiológicamente con la presión arterial, se tiene un 51,7% que refiere una alta frecuencia cardíaca, un 20% en media frecuencia cardíaca y 25% refiere no presentar ningún cambio. Estos datos no se combinan con el resultado anterior, ya que como se había mencionado antes, hay una relación entre presión arterial y frecuencia cardíaca. Sin embargo, la frecuencia cardíaca tiene un efecto visible por los latidos del corazón de la persona, en cambio la presión arterial hay que medirla con instrumentos específicos que ofrezcan los valores de cambio. En este mismo orden de ideas, con referencia a la frecuencia respiratoria, la tabla 4 ofrece como resultado que el 55% indica un cambio alto, 21,7% media y 18,3% ningún cambio. En relación a este resultado, son coincidentes tanto los presentados en la frecuencia cardíaca y la respiratoria, ya que son factores orgánicos que forman parte de un conjunto, al obtener una respuesta orgásmica operativa y satisfactoria.

Finalmente, un elemento fisiológico que generó controversia fue la alteración del estado de conciencia, no referido muy a menudo, porque sería como perder el control de la situación. La tabla refiere que un 21,7% presentan un estado de alteración medio, mientras que un 53,3% manifiesta no presentar ninguna alteración. Un 8,3% manifiesta tener bajo nivel y tan solo un 15% alto nivel.

Con respecto a este indicador, (Ferrer 2012), (Masters y Johnson 1966), (Komisaruk y otros 2008) y (Reich 2010), ofrecen que estos elementos están presentes en la respuesta sexual humana, siendo características visibles de la misma. Existen cambios internos no observables a simple vista, tales como cambios hormonales, ajuste de los órganos genitales internos, transmisión eléctrica neuronal a lo largo de la médula espinal y los órganos genitales. Sin embargo, la observación visible de los cambios referidos en la tabla 4, llegan a ser la garantía de que pudo

haberse dado un orgasmo. De allí la importancia de no solo observarlos, sino de también en lo posible medirlos, tal y como está planteado en el transcurso de la investigación.

Las pruebas prácticas se llevaron a cabo, para corroborar lo planteado en el cuarto objetivo específico. Para el mismo, se pudo contar con la participación voluntaria de dos hembras, que aceptaron llevar a cabo las pruebas, tanto del autoejercicio de la función sexual y luego la implementación de los electrodos, y poder observar, hasta donde se pudiere, los cambios actuados en el cuerpo producto de la respuesta orgásmica. Adicionalmente, a cada voluntaria se le colocó un medidor de presión arterial, se tomó la temperatura corporal con un termómetro de vidrio bucal, y pudo medirse con un estetoscopio las pulsaciones cardíacas. El patrón de electrocardiograma (ECG) no pudo ser monitoreado, por limitaciones técnicas debido a la falta de recursos económicos que mayormente, por ser de índole electrónica, no se tenía acceso a ellos por parte del investigador.

141

El equipo que suministró las señales eléctricas es usado para fisioterapia, con un patrón de onda cuadrada en ráfaga, de frecuencia ajustable y de amplitud igualmente ajustable. De igual forma, los electrodos utilizados fueron aquellos del tipo utilizados para el monitoreo de señales eléctricas cardíacas de manera ambulatoria. Los electrodos se colocaron en las regiones de los dermatomas S2, S3 y S4 que activan al nervio pudendo e inervan la zona genital de las hembras; al igual que los dermatomas T5 que inervan la zona de las mamas.

Tabla 5.

Dimensión: Resultados obtenidos de la investigación en la población sujeta a estudio por ambos métodos: Autoejercicio de la F.S. vs Estimulación eléctrica

Voluntaria 1

Elementos Fisiológicos	Basal	Orgasmo Autoejercicio F.S.	Orgasmo Estimulación Eléctrica
Presión Arterial	116/66 mmHg	167/66 mmHg	120/66 mmHg
Temperatura Corporal	37,0°C	37,2°C	37,1°C

Rubor sexual	Ausente	Coloración leve	Ausente
Frecuencia cardíaca	69 ppm	115 ppm	70 ppm
Contracciones involuntarias	Ausentes	Presentes	Ausentes
Alteración estado de conciencia	Ausente	Nivel medio	Ausente
Dilatación de pupilas	Ausente	Presente	Muy poca

Fuente: Elaboración propia

Voluntaria 2

Elementos Fisiológicos	Basal	Orgasmo Autoejercicio F.S.	Orgasmo Estimulación Eléctrica
Presión Arterial	120/77 mmHg	150/80 mmHg	120/72 mmHg
Temperatura Corporal	37,0°C	37,1°C	37,0°C
Rubor sexual	Ausente	Ausente	Ausente
Frecuencia cardíaca	65 ppm	120 ppm	66 ppm
Contracciones involuntarias	Ausentes	Presentes	Ausentes
Alteración estado de conciencia	Ausente	Ausente	Ausente
Dilatación de pupilas	Ausente	Presente	Muy poca

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra que la presión arterial cambia de valor cuando se lleva a cabo el autoejercicio de la función sexual, a diferencia de la estimulación eléctrica de las zonas erógenas, al igual que otros factores fisiológicos como la frecuencia cardíaca, y la dilatación de pupilas, que presentaron cambio en el autoejercicio de la función sexual. Sin embargo, estos cambios no fueron resaltantes en la estimulación eléctrica de las zonas, a pesar de que las voluntarias referían sentir un cosquilleo muy leve y agradable en algunas zonas del cuerpo, en especial en la espalda y en la zona del pubis, que no llegaba a producir un nivel de orgasmo como el llevado a cabo de manera manual.

Conclusión

Como conclusión de esta investigación, referente a la identificación de las zonas erógenas sensibles a la estimulación eléctrica, hay gran conocimiento de las

mismas, centradas en las zonas genitales, donde es concentrada la mayor sensibilidad de placer. Sin embargo, algunas de ellas permiten estimulación eléctrica, y otras no por su estructura fisiológica. Esto es ignorado por la casi totalidad de la población, la cual no ha experimentado la estimulación por electricidad en ninguna parte de su cuerpo, incluyendo las erógenas.

Por otro lado, la población encuestada refiere conocimiento teórico del orgasmo, sin embargo, no todo el universo que respondió afirmativamente las respuestas acerca del tema, afirmó haber tenido sensación orgásmica en sus relaciones, tanto individuales como en pareja. Esto fue una limitante en el momento de las pruebas prácticas, ya que era necesario un elemento de fantasía para poder activar las fases de la respuesta sexual humana, ya que solo con la estimulación eléctrica no era posible realizarla.

En cuanto a la descripción de los parámetros de estimulación eléctrica en hembras, puede concluirse que la gran mayoría de la población encuestada, no ha tenido experiencia alguna de este tipo. En entrevistas personales, algunas de las encuestadas referían que tenían conocimientos de terapias de estimulación eléctrica para fisioterapia por problemas de lesiones musculares, que por medio de dicho tratamiento lograban mejoras en el dolor presente. Pero ignoraban que dicha terapia pudiese ser utilizada para el uso en la sexualidad.

Por otro lado, estudios anteriores indicaron que fue posible obtener una respuesta sexual en personas con discapacidad física, específicamente con lesiones a nivel medular, donde la conducción nerviosa se ve impedida a los genitales. Al ser aplicada a las voluntarias del estudio, la estimulación eléctrica en los dermatomas que inervan las zonas erógenas del cuerpo, refirió sentir cosquilleo y sensaciones placenteras muy leves, pero no tan fuerte como para sentir un orgasmo en estimulación manual y directa de las zonas erógenas.

En la caracterización de los elementos básicos de la respuesta orgásmica por estimulación manual y por electroestimulación, se concluye que para el estudio se observaron las respuestas fisiológicas de las hembras, las cuales consistían en

medir parámetros con instrumentos en los momentos del autoejercicio de la función sexual y de la estimulación por electricidad. Los principales elementos que se pudieron medir fueron la presión arterial, frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria y observaciones visibles como el rubor sexual y la miotonía en conjunto con la dilatación pupilar.

En ambas situaciones se presentaron coincidencias con lo planteado en las teorías, en especial con las de (Komisaruk y otros 2008), y (Ferrer 2012). Persiste un aumento de la presión arterial, en especial de la sistólica, manteniéndose la diastólica en niveles normales, en conjunto con un aumento considerable de hiperventilación, y en frecuencia cardíaca, a niveles de ejercicios de alto impacto. Sin embargo, con la estimulación eléctrica, fue observado muy leve ese cambio. Las referencias de las voluntarias indicaron que necesitaban un motivo más intenso, para poder activar la fase de excitación, lo que solo la activación eléctrica no pudo lograr.

Es así como, la respuesta orgásmica de hembras se describe como una energía biomecánica que produce contracciones involuntarias de los músculos de los genitales y de todo el cuerpo, ocasionados por la fricción sexual de las zonas erógenas sensibles, generando una descarga eléctrica en el mismo cuerpo. La estimulación manual de las mismas, produce dicha fricción sexual, sin embargo, la estimulación eléctrica contribuye a la descarga eléctrica planteada en toda la investigación. Los elementos de ambos métodos no difieren entre sí, tan solo que tienen diferentes niveles de manifestación física.

Referencias

- Antonov, V (2012). *Sexología*, Moscú: Kindle Editions.
- Arias, F (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*, Caracas: Ed. Episteme
- Arrondo, J (2006). *Historia Íntima del Pene*, 2da Edición, Valencia: Editorial Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes, S.A

- Balestrini, A (2006). *Metodología: Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación*, España: Editorial Spersing
- Boschetti, G (2004). *¿Qué es la electroestimulación? Teoría, práctica y metodología del entrenamiento*, Barcelona: Ed. Paidotribo
- Castelo-Branco, C (2005). *Sexualidad Humana: Una aproximación Integral*, Bogotá: Ed. Médica Panamericana
- Chávez, N (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*, 2da Edición, Maracaibo: Ars Gráfica Editores
- Cronbach, L; Meehl, P (1955). *Construct Validity in Psychological Test*, Psychological Bulletin Vol 52(4), Jul 1955, 281-302
- Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual; Asociación Mundial de Sexología Médica (2014). *Manual de Diagnóstico en Sexología*, 3ra Edición, Caracas: Ediciones del CIPPSV
- Ferrer, E (2012). *La Dimensión Sexual del Varón*, Maracaibo: Ediluz
- Freeman, D (2012). *Los Orgasmos de la Mujer*, USA: Colección la medicina del mañana.
- González, H (2007). *El Kama Sutra Japonés*, Barcelona: Ed. RobinBook
- Gorget, I (2008). *Comportamiento Sexual Humano*, Santiago de Cuba: Ediciones Oriente.
- Gray, J (1995). *Marte y Venús en la Cama*, Venezuela: Emece Editores
- Guarín-Serrano, R. (2014). Prevalence of orgasm in female university students in Bucaramanga (Colombia), 2013. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 65(4), 330-337. Retrieve September 01, 2015 from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74342014000400007&lng=en&tlng=en.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*, 6ta Edición, México: Mc Graw Hill
- Hite, S. (1976). *Estudio de la Sexualidad Femenina*, USA
- Kaplan, H. (2010). *Manual Ilustrado de Terapia Sexual*, Bogotá: ed. Debolsillo

- Katz, B. (1966). *Nerve, Muscle and Synapse*, USA: Ed. Mc Graw Hill
- Komisaruk, B. (2008). ***La Ciencia del Orgasmo***, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Lameiras, M. (2013). *El Clítoris y sus secretos*, Universidad de Vigo
- Maffiuletti, N. (2008). Diferencias en el umbral de estimulación eléctrica entre hombres y mujeres, *Annals of Neurology*; 63: 507-512 ISSN Edición Digital 1576-6578
- Manual de Fisioterapia, "Traumatología, Afecciones cardiovasculares y otros campos de Actuación" (2004). Módulo III, Sevilla: Ed. MAD
- Martínez, M. (2006). *Principios de Electroestimulación y terminología electroterapéutica*, Bogotá; Centro editorial de la Universidad del Rosario.
- Masters, W; Johnson, V. (1966). *Human Sexual Response*, Boston-USA: Ed. Little Brown
- Maya, J. (1997). *Actualizaciones en Fisioterapia*, Congreso Nacional de Fisioterapia, Ponencias, Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Maya, J; Albornoz, M. (2010). *Estimulación Eléctrica Transcutánea y Neuromuscular*, Ed. Elsevier
- Moore, T. (2005). *Física. Seis Ideas Fundamentales*, 2da Edición: McGrawHill
- Palella, S; Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*, Caracas: FEDUPEL Ediciones
- Pombo, M. (2004). *La Electroestimulación, entrenamiento y periodización*, Barcelona: Ed. Paidotribo
- Purcell, E. (1988). *Electricidad y Magnetismo*, Barcelona: Ed. Reverté
- Ramsdale, D; Ramsdale, E. (2003). *Los Secretos de la Sexualidad Total*. USA: Peek Skill Publishing
- Reich, W. (2010). *La Función Orgasmo*, Barcelona: Ed. Paidós

- Rodríguez, M. (2004). *Electroterapia en Fisioterapia*, Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana
- Rouvière, H. (2005). *Anatomía Humana*, 11va Edición, España: Ed. Elsevier
- Sabino, C. (2014). *El Proceso de Investigación*, Guatemala: Ed. Episteme
- Sánchez, A. (2000). *Lesión Medular "Sexualidad y Fertilidad"*, Ed. Global Pharma Press
- Seippel, R. (1977). *Fundamentos de Electricidad*, Barcelona: Ed. Reverté S.A.
Trad. Dr. José Aguilar Pérís
- Siebring, R; Schaff, M. (1980). *General Chemistry*, California: Wadsworth Publishing Company.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social*, MADRID: Ed. Paraninfo
- Soto, C.; Vilani, D. (2011). *Paradigma, Epistemología, Ontología y Método para la Investigación Transformadora*, REET Vol 1, N° 2, Año 1
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica*, 4ta Edición, México: Ed. Limusa
- Vicent, P. (1981). *El Cuerpo Humano*, España: Ed. Reverté
- Wheat, E; Wheat, G. (1992). *El Placer Sexual ordenado por Dios*, USA: Thomas Nelson Publishers
- Yalom, M. (1998). *A History of the Breast*, Londres: Pandora Ed.
- You-Wa, C. (2003). *Masaje Chino*, Barcelona: Ed. RobinBook



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

¡Sueña, haz que suceda!